



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL**

LILIAN DE FATIMA ZANONI NOGUEIRA

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E INCLUSÃO:
TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM
DEFICIÊNCIA E A INTERVENÇÃO DA TERAPIA OCUPACIONAL**

SÃO CARLOS - SP

2019

LILIAN DE FATIMA ZANONI NOGUEIRA

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E INCLUSÃO:
TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM
DEFICIÊNCIA E A INTERVENÇÃO DA TERAPIA OCUPACIONAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, como parte obrigatória para obtenção do título de Doutor em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Corrêa Oliver

São Carlos - SP

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Lilian de Fatima Zanoni Nogueira, realizada em 29/08/2019:

Profa. Dra. Fátima Correa Oliver
UFSCar

Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes
UFSCar

Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral
UFSCar

Profa. Dra. Soraya Diniz Rosa
UNISO

Profa. Dra. Shirley Silva
USP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Fátima Correa Oliver

Não há pior exclusão que a invisibilidade.

(SILVA E ARELALO, 2017, p. 43).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e sou grata por todo processo, declarando entender, por meio desse agradecimento, muitos enviados por Ti para me ajudar nesse processo:

Àqueles que compartilharam suas doloridas histórias de participação no ensino superior. Histórias de estudantes que no decorrer da construção dessa tese tornaram-se profissionais, daqueles que assumiram novos desafios na vida e precisaram encerrar sua carreira acadêmica; Histórias de terapeutas ocupacionais que continuam sendo raras e tão significativas na realidade da inclusão do ensino superior.

Reconheço a significativa contribuição da Universidade de Sorocaba em todo meu processo de formação enquanto estudante e profissional. Tenho muito orgulho de ter escolhido a Uniso para estudar, e agora poder continuar minha trajetória contribuindo com esse espaço enquanto docente!

Agradeço à CAPES por fomentar o início e a continuidade do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional (PPGTO) que possibilitou esta pesquisa. Reconheço a inigualável capacidade técnica, coragem e afeto do PPGTO, e todo meu agradecimento aos seus idealizadores, que continuam em batalha diária em sua construção. Obrigada por me permitirem fazer parte dessa primeira turma de Doutorado em Terapia Ocupacional da América Latina e me proporcionarem momentos de reconstrução. E agradeço ainda por colocarem para me acompanhar de perto a Dra. Fátima Oliver, que ensina a cada dia como ser uma orientadora presente, carinhosa e acima de tudo que se permite aprender sempre. Foi realmente um privilégio estar com essa terapeuta ocupacional tão dedicada a mim e às outras tantas tarefas profissionais.

Agradeço também à banca examinadora: Dra. Roseli, Dra. Soraya, Dra. Shirley, Dr. Leonardo, que colaboraram de maneira delicada e profissional para o desenvolvimento desse trabalho e que são pessoas que tanto contribuem à temática da Inclusão.

Especial agradecimento a todas as pessoas cotidianas que tornam minha vida o que é: família, amigos, alunos, colegas de turma e docentes companheiros de trabalho da Uniso, professores de inglês. A contribuição de vocês se fez presente nos entendimentos das ausências, nas xícaras de café e na presença para ouvir os desafios.

Um brinde às dores e aos amores criados neste processo, pois me fizeram aprender muito!

RESUMO

A educação formal de jovens e adultos inclui a sua participação no ensino superior e é parte fundamental nos processos de preparação para o mundo do trabalho e para oportunizar a participação social. Esta tese investigou trajetórias de vida escolar de estudantes com deficiência e sua vivência no ensino superior. A pesquisa sobre uma instituição específica e o diálogo com outras profissionais terapeutas ocupacionais que atuam na área, possibilitou reconhecer facilitadores e impeditivos encontrados nos percursos de vida de estudantes com deficiências. O estudo de natureza qualitativa, descritivo e exploratório foi desenvolvido a partir de entrevistas com dez alunos com deficiência de uma instituição comunitária de ensino, além de cinco entrevistas com terapeutas ocupacionais coordenadoras de programas de inclusão em universidades brasileiras. Essas entrevistas foram analisadas utilizando análise de conteúdo. Nas histórias dos estudantes observaram-se modificações positivas e significativas no cotidiano daqueles que vivenciam o ensino superior oportunizando carreiras e vivências que refletem em autonomia e independência. O processo da vivência da deficiência faz parte de uma construção singular, que tem relação com o apoio que as pessoas receberam ao longo da vida e com a sua compreensão sobre deficiência. Os estudantes participantes dessa pesquisa, por vezes, demonstraram entender a deficiência como processo unilateral ao qual a pessoa com deficiência deve adaptar-se ou, quando muito, receberiam apoio para isso. Tal fato sobrecarrega o estudante com a necessidade de auto superação, que impede que as discussões de corresponsabilização social tomem o seu devido espaço na vivência inclusiva dos estudantes com deficiência. Tanto programas como profissionais priorizam ações focalizadas indicando ser necessário ampliar as ações coletivas, que dizem respeito àquelas que estão direcionadas a todos os estudantes de uma IES que, associadas, podem transformar a realidade acadêmica. As ações focalizadas como apoio em estudos, melhora de suporte comunicacional entre professor e aluno, oferecimento de avaliações diversificadas, que potencializam as habilidades, devem ser parte do processo, mas não devem ser exclusivas de um programa de inclusão em IES. O terapeuta ocupacional, em sua intervenção no ensino superior, assume um compromisso técnico, ético, estético e político. Pode intervir diretamente em dinâmicas institucionais e apoiar estudantes em seus modos de vida, diminuindo a invisibilidade da pessoa com deficiência no espaço educacional e fortalecendo sua participação direta nos processos de decisão em seu percurso acadêmico. A ação profissional deve favorecer ainda ações voltadas ao coletivo que incluem, para além dos ajustes nos espaços arquitetônicos, as relações entre docentes, estudantes e funcionários. O cuidado no espaço educacional não deve confundir-se com um espaço de clínica e deve estar voltado para incorporar ao projeto educativo a necessidade de identificação e de superação do sofrimento dos indivíduos, prevendo o encontro, o convívio, a colaboração, o reconhecimento das singularidades e potencialidades de cada pessoa, que devem objetivar a felicidade dos sujeitos e dos coletivos. O reconhecimento da interdependência pode ser diretriz para a prática das ações que, frequentemente, encontram-se focalizadas apenas no estudante com deficiência. Na medida em que o debate sobre a interdependência torna-se parte do contexto acadêmico o reconhecimento do cuidado/respeito às ações singulares em relação ao outro ficam mais facilitados com reflexos positivos para todos.

Palavras-Chave: Terapia Ocupacional. Deficiência. Pessoa com Deficiência. Ensino Superior. História Oral. Direito Social.

ABSTRACT

Formal education for young people and adults includes their participation in higher education and is a key part of preparing them for the world of work and for facilitating social participation. This thesis investigated school life trajectories of students with disabilities and their experience in higher education. The research on a specific institution, and dialogue with other occupational therapists working in the area, made it possible to recognize facilitators and impediments found in the life paths of students with disabilities. The qualitative, descriptive and exploratory study was developed from interviews with ten students with disabilities from a community education institution, and five interviews with occupational therapists coordinating inclusion programs in Brazilian universities. Content analysis guided the understanding of the interviews. Students' stories, show positive and significant changes in the everyday lives of those who experience higher education, providing careers and experiences that reflect in greater autonomy and independence. The experience of disability is singular, linked with the support people have received throughout their lives and their understanding of disability. Some students have shown they understand disability as an individual process to which they must adapt or be supported by their needs. This fact overloads the student with the need for self-overcoming, and difficult to establish social co-responsibility discussions between the space in the programs and inclusive living of students with disabilities. Both programs and professionals prioritize individual actions indicating that it is necessary to expand collective interventions in the context. Individual interventions and actions such as study support, improved teacher-student communication support, diverse evaluation methods that enhance skills, should be part of the process, but should not be unique with respect to inclusion program. It is considered that occupational therapists, as part of an inclusion program in higher education teams, can and should intervene in institutional dynamics assuming a technical, ethical, aesthetic and political commitment. The intervention should be directly linked in institutional dynamics and support students in their lifestyles, reducing the invisibility of people with disabilities in the educational space and promote their participation in the decision-making processes about the program's institutions. In addition, professional action should also favor collective actions, which include beyond the physical spaces, the communication and the relations between teachers, students, and employees. The care in the educational space should not be confused with a clinical space, and should be directed to incorporate the educational project the need to identify and overcome the suffering of individuals, anticipating the meeting, interaction, collaboration, recognition of singularities and potentialities of each person, which should objectify the happiness of the subjects and the collectives. Recognition of interdependence can be a guideline for the practice of actions that are often focused only on students with disabilities. As the debate on interdependence becomes part of the academic context, the recognition of care / respect for singular actions in relation to each other is facilitated with positive reflexes for all.

Keywords: Occupational therapy. Deficiency. Person with disabilities. Higher education. Oral history. Social law.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	14
2 INTRODUÇÃO	17
3 REFERENCIAL TEÓRICO	24
3.1 Construção social da deficiência	24
3.2 Estudo da literatura sobre deficiência e ensino superior	30
3.3 Cotidiano, participação social e o contexto da intervenção da Terapia Ocupacional	42
4 METODOLOGIA	49
4.1 Sobre a construção de dados	49
4.1.1 Estudantes com deficiência	50
4.1.2 Terapeutas ocupacionais em programas de apoio em instituições de ensino superior	53
4.1.3 Programa Unidiversidade	54
4.2 Análise dos dados	54
5 RESULTADOS	59
5.1 Constituição e desenvolvimento do programa Unidiversidade	59
5.2 Caminhos percorridos pelos estudantes	68
5.2.1 Resumo das Histórias dos Estudantes	71
5.3 Caminhos percorridos pelos terapeutas ocupacionais em programas de apoio em Instituições de ensino superior	80
6 DISCUSSÃO	83
6.1 Programas de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior	83
6.2 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E SEU PERCURSO	89
6.2.1 Memórias da Vida Escolar	89
6.2.2 Vida Diária na Universidade e Programa Institucional de Inclusão	96
6.2.3 Expectativas da Educação Formal na Vida Cotidiana - ensino superior	101
6.2.4 Perspectivas sobre Inclusão	103
6.3 TERAPEUTAS OCUPACIONAIS E OS PROGRAMAS DE APOIO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	107
6.3.1 Terapeutas ocupacionais coordenadoras de programas de inclusão e suas rotinas de atividades como coordenadoras	107
6.3.2 Fundamentação teórica da ação de terapeutas ocupacionais e suas contribuições aos programas de inclusão	115

7 TERAPIA OCUPACIONAL, ENSINO SUPERIOR E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICE	145
APÊNDICE 1 – Artigos identificados no Estado da arte sobre deficiência e ensino superior 2008-2018.....	145
APÊNDICE 2 – Transcrição da narração da história oral dos estudantes (memórias da vida escolar segundo os estudantes).....	151
APÊNDICE 3 – Transcrição da narração da história oral dos estudantes (vida diária na universidade segundo os estudantes).....	153
APÊNDICE 4 – Transcrição da narração da história oral dos estudantes (expectativas da educação formal na vida cotidiana segundo os estudantes)	160
APÊNDICE 5 – Transcrição da narração da história oral “perspectivas sobre inclusão” segundo os estudantes.....	162
APÊNDICE 6 – Roteiro de história oral dos estudantes	164
APÊNDICE 7 - TCLE Estudantes e TCLE Terapeutas Ocupacionais.....	165
APÊNDICE 8 – Formulário <i>google forms</i> enviado aos coordenadores de curso das IFES de Terapia Ocupacional do Brasil	170
APÊNDICE 9 – Roteiro de entrevista utilizado com Terapeutas Ocupacionais.....	172
ANEXOS	173
ANEXO 1. Parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.....	173

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Situação geral dos estudantes com deficiência acompanhados pelo programa.....	65
Gráfico 2 - Situação na instituição dos estudantes com deficiência acompanhados pelo programa entre 2009 e 2018.	66
Gráfico 3 - Distribuição dos tipos de deficiência referidas pelos estudantes acompanhados em 2018.....	67
Gráfico 4 - Estudantes com deficiência matriculados conforme cursos de graduação.	68
Gráfico 5. Evolução de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Básica e na Educação Superior	85
Gráfico 6 - Pessoas com deficiência matriculadas segundo estados da federação (%).	88
Quadro 1 - Eixos de Acessibilidade.....	44
Quadro 2 – Passos da Triangulação de Dados durante o estudo	55
Quadro 3 - Estudantes participantes do estudo segundo idade, curso ano de ingresso e de conclusão e deficiência.	70
Quadro 4 - Participantes terapeutas ocupacionais segundo função, instituição e condição de contratação.....	81
Quadro 5 - Estudantes matriculados segundo modalidade de ensino e presença de deficiência em 2016.....	86
Quadro 6 - Terapeutas ocupacionais entrevistadas conforme instituição de ensino superior e programa, ano de início do programa e de participação da profissional.	107
Figura 1 - Ações realizadas pelo programa Unidiversidade.	62
Figura 2 - Medidas equiparativas de acessibilidade realizadas no programa UniDiversidade.....	64
Tabela 1. Taxa Bruta de Matrícula ensino superior.....	83

LISTA DE SIGLAS

ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
BPC	- Benefício de Prestação Continuada
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIF	- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
COFFITO	- Conselho Federal de Terapia Ocupacional e Fisioterapia
DSA	- Subsídio Governamental para Estudantes com Deficiência
EAD	- Educação à Distância
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	- Fundo de Financiamento Estudantil
FUVEST	- Fundação Universitária para o Vestibular
HCPC	- Health & Care Professions Council
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIDH	- International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps
IDHM	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	- Instituição de Ensino Superior
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior
IFET	- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MBA	- Master of Business Administration
MEC	- Ministério da Educação
NAI	- Núcleo de Apoio Integrado
OAB	- Ordem dos Advogados do Brasil
PADI	- Programa de Atenção à diversidade e Inclusão
PNE	- Plano Nacional da Educação
PNEE-EI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
RENETO	- Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU	- Secretaria de Educação Superior
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	- Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	- Transtorno Espectro Autista
TGD	- Transtorno Global do Desenvolvimento
UFSCAR	- Universidade Federal de São Carlos
UPIAS	- Union Physical Impairment Against Segregation
USP	- Universidade de São Paulo

1 APRESENTAÇÃO

Este estudo pretende contribuir para a produção de conhecimento sobre práticas de terapeutas ocupacionais que possam apoiar o acesso, a permanência e o sucesso de jovens e adultos com deficiência no ensino superior, reconhecendo os resultados de políticas em andamento e o ponto de vista de jovens sobre seu percurso no programa desenvolvido na Universidade de Sorocaba, considerando-se também a participação e contribuições de terapeutas ocupacionais de outros programas em instituições de ensino superior do país.

A proposição e desenvolvimento desta pesquisa estão relacionados à minha atividade profissional como terapeuta ocupacional e docente. Meu percurso profissional como terapeuta ocupacional inicia-se, em 2005, na Universidade de Sorocaba. A contratação se deu para atuar em um programa de qualidade de vida direcionado aos funcionários administrativos da instituição¹. Foi nesta prática profissional que iniciei minhas atividades, em grupos de trabalhadores, com o objetivo de minimizar condições de sobrecarga de trabalho, incluindo ainda, práticas de adaptação de mobiliário (ergonomia) ou de readaptação de trabalhadores com restrição para atividades decorrente de limitações físicas.

Em 2007 houve uma solicitação da reitoria da universidade para que eu integrasse um grupo de professores e funcionários das áreas de Engenharia, Biblioteca e Recursos Humanos a fim de criarmos um programa para atendimento às pessoas com deficiência na universidade, incluindo alunos e/ou funcionários. Naquele ano, por exigência da lei de cotas, a instituição já realizava a contratação de profissionais com deficiência. Também estudantes com deficiência passaram a matricular-se, especialmente em 2005, um aluno com cegueira ingressou no curso de Direito sendo ele o primeiro aluno com deficiência na instituição. A partir dessa matrícula iniciou-se uma discussão sobre a temática da inclusão na Universidade, fomentada por representantes de vários setores da instituição: biblioteca, engenharia e Pró-Reitoria acadêmica.

Em 2009 foi criado um programa nomeado de Unidiversidade, sob minha coordenação até a data atual. Na equipe colaboram diretamente um funcionário administrativo, uma aluna de graduação em Terapia Ocupacional como bolsista de extensão e um tradutor-intérprete de Libras. Outros setores administrativos da universidade prestaram apoio ao programa, tais como as áreas de Engenharia (responsáveis pelo desenvolvimento da acessibilidade física). Biblioteca (responsáveis pela adaptação de material didático para aqueles estudantes com deficiência visual) e a clínica da Escola de Psicologia (responsável pelo atendimento de casos indicados).

¹ Os docentes da instituição não eram atendidos pelo programa.

Meu envolvimento com o tema foi aprofundado teoricamente no mestrado, quando estudei, nos anos de 2008 a 2010, o cotidiano de docentes de universidades públicas e privadas no município de Sorocaba que recebiam alunos com deficiência matriculados em suas disciplinas. Essas vivências, tanto no âmbito profissional quanto acadêmico, mostraram a possibilidade de ampliar a pesquisa sobre o tema, mantendo-me na temática da Educação Superior, mas com uma proposta de pesquisar a perspectiva das pessoas com deficiência, buscando ouvi-las e conferindo-lhes a oportunidade de participarem como autores das suas histórias.

Nessa trajetória profissional, em que os relatos das pessoas com deficiência atendidas mostram diversas realidades sobre suas condições, observo que a Terapia Ocupacional tem uma contribuição relevante profissionalmente, esta que motivou e escolheu o tema dessa pesquisa em um programa de doutorado específico na área de Terapia Ocupacional.

A escolha por analisar, cientificamente, o local em que desenvolvo minha prática profissional, a princípio, pode parecer arriscada, mas considerei que pesquisar uma temática norteada por minha própria ação pode dar pistas sobre como vincular pesquisa e extensão para os campos de trabalho como docente e como Terapeuta ocupacional, favorecendo efetividade nos processos inclusivos de estudantes com deficiência.

Sorocaba, cidade em que a atuação profissional da pesquisadora ocorre e onde foi realizada esta pesquisa tinha, em 2018, uma população estimada de 671.186 habitantes sendo que 39% desta tinham entre 15 e 39 anos de idade. Estima-se em 37.490, o número de pessoas que cursam o ensino superior na cidade, o que totalizaria apenas 14% dos jovens da cidade ou 5,8% da população residente no município. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM, em 2010, era 0,798, o que leva Sorocaba a ocupar o 47º lugar no Brasil, de um total de 5565 cidades (IPEA, 2013).

O encontro com a orientadora deste trabalho, Profa. Dra. Fátima Corrêa Oliver, ocorreu na ocasião do processo seletivo para entrada no Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar e foi essencial e propício para contribuir e acrescentar à pesquisa o olhar sobre juventude, participação social e a opção pelo conhecimento sobre novas formas de considerar a deficiência como a aquelas trazidas pelos estudos sobre o modelo social de compreensão da deficiência, o que contribuiu para compreender o contexto do estudo.

No texto que se segue procuro reunir as diferentes reflexões realizadas durante os estudos de doutorado, organizar informações essenciais para compreender o acesso e participação de estudantes no ensino superior, as diferentes iniciativas para a inclusão daqueles

com deficiência e os resultados registrados pelos órgãos oficiais brasileiros sobre o tema procurando dialogar com os estudos desenvolvidos sobre o tema no país e em outras realidades.

Assim, em um capítulo inicial apresento o referencial teórico norteador dessa tese, considerando a construção social da deficiência em que também estão referidos os estudos da sobre a temática da Deficiência e ensino superior, e por fim as bases para a reflexão sobre contribuições da Terapia Ocupacional para ampliar a participação social.

A seguir, estão indicados os objetivos, a metodologia e os procedimentos de pesquisa considerando a intensa vivência junto aos jovens e adultos com deficiência durante a realização do trabalho de campo e no contato com terapeutas ocupacionais participantes do estudo.

Os resultados do trabalho, apresentados no capítulo 4 e analisados no capítulo 5, procuram indicar por meio de uma subdivisão didática os dados brasileiros sobre ensino superior e deficiência, sobre as vivências de estudantes que frequentam o ensino superior de uma IES específica, e sobre as trajetórias de terapeutas ocupacionais que coordenam programas de inclusão em IES de diferentes regiões brasileiras.

No capítulo 6 está proposta uma análise final que busca colocar em diálogo os desafios colocados para a participação de pessoas com deficiência no ensino superior e as possíveis contribuições de terapeutas ocupacionais a esse processo. Destaca-se como resultado as perspectivas da vivência dos estudantes e os limitadores indicados que se colocam e que estão diretamente ligados ao perfil de ações elencados pelo programa analisado, bem como nas falas das terapeutas ocupacionais coordenadoras de outros programas que participaram desse estudo. Estas ações ocorrem diretamente sobre o estudante com deficiência, e pouca reflexão sobre as desvantagens sociais permeiam as teorias das práticas cotidianas dos programas analisados.

Nesse sentido, convido leitores e leitoras à leitura crítica das reflexões que espero possam contribuir para que programas de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior sejam fortalecidos como parte dos processos para aumentar oportunidades de inclusão social, acesso e exercício de direitos.

2 INTRODUÇÃO

A pesquisa dessa tese teve como objetivo conhecer as trajetórias de vida escolar de estudantes com deficiência no ensino superior, identificando-se fatores facilitadores e impeditivos no intuito de auxiliar na construção de estratégias de intervenção que melhorem a participação no ensino superior. Pretendeu-se também reconhecer a experiência de terapeutas ocupacionais, que desenvolvem ações nesse contexto, para identificar e discutir como a Terapia Ocupacional pode intervir em programas de inclusão no ensino superior.

Neste estudo o termo “Educação Superior” será utilizado para referir-se à natureza jurídica e sua organização política de forma geral. E o termo “ensino superior” será empregado para identificar o segmento de ensino, as Instituições de ensino superior (IES) e suas mantenedoras.

Também será dada prioridade à nomenclatura “Pessoa com Deficiência”, mesmo reconhecendo as atuais discussões sobre a terminologia “Público Alvo da Educação Especial”. A escolha do termo ocorre pelas discussões realizadas no contexto da Terapia Ocupacional, entendendo ser esta uma categoria social com a qual este profissional tem um percurso específico, que deve ser lembrado na história da profissão. Além disso entende-se que a escolha pelo termo “Pessoa com Deficiência” pretende defender uma abordagem mais ampliada para além da sala de aula, que tem relação direta com a experiência vivenciada pela pessoa na escola.

Serão consideradas deficiências aquelas definidas na Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (Decreto 6959/2009) bem como, a definição disponível no art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015) que define

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Decreto 6959/2009)

Nesse sentido, compreende-se que a deficiência não está na pessoa, mas na relação entre a pessoa (que tem impedimentos em alguma área) com o meio (barreiras), que impedem sua participação plena na sociedade. Assim, entre os participantes do estudo estão incluídas pessoas que têm dificuldades de aprendizagem, dislexia, deficiência visual, deficiência física,

deficiência intelectual e mental², deficiência auditiva e transtorno do espectro autista. Dessa maneira, consideramos que é possível pensar a formação acadêmica no ensino superior onde a deficiência é um importante elemento para o contexto e a discussão, não se limitando apenas a um diagnóstico biopsicológico. É importante ainda frisar que o estudo foi realizado em uma IES que considera como participante do Programa de Inclusão (nomeado Unidiversidade na IES pesquisada), qualquer aluno que se apresente como demandante de suporte, independente de que seu diagnóstico se caracterize, legalmente, como pessoa com deficiência ou não.

Cabral e Melo (2017) registraram em pesquisa em IES brasileiras que 45% das 54 IES pesquisadas incluem o atendimento a outras populações específicas compostas por pessoas com dificuldades no relacionamento, problemas familiares, esquizofrenia, depressão, transtorno bipolar, síndrome do Pânico, Síndrome de Tourette, transtorno de ansiedade, câncer, TDAH e Transtornos de Fala. Tal fato, segundo os autores indica que os Núcleos de Acessibilidade têm “delimitado seu público a partir do que reconhece a PNEE-EI³, o que pode trazer implicações, inclusive de orçamento e planejamento de ações” (p. 66).

O acesso, a permanência, a participação e a formação acadêmica de pessoas com deficiência no ensino superior relacionam-se aos seus processos de participação social, considerando-se o exercício de direitos, o usufruto de bens materiais e culturais e, principalmente, a compreensão da sociedade sobre o fenômeno da deficiência em sua complexidade. Ou seja, parâmetros biomédicos, psicológicos ou educacionais de compreensão da deficiência constituem-se na complexidade dos processos que se refletem nas oportunidades de participação social das pessoas com deficiência.

Desde os anos 1960, os debates trazidos pelos propositores do modelo social de compreensão da deficiência favorecem o entendimento sobre como e porque estas pessoas acessam e podem - ou não - ter seus direitos garantidos e legitimados nas diversas esferas sociais e, neste caso, na Educação Superior. Entre os autores que discutem o modelo social da deficiência destacam-se as contribuições de Ferreira (2008), Barnes (2009), Abberley (1987), Diniz (2013) e Piccolo (2012, 2013).

² Ao fazer uso do termo “natureza intelectual, mental ou sensorial”, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto 6949/2009), no Art. 1º pretende resguardar o grupo das pessoas com transtornos mentais e /ou sensoriais, por exemplo o transtorno do espectro autista, ou mesmo aquelas relacionadas às dificuldades da comunicação escrita, como a dislexia por exemplo. Trata-se de um termo que pretende englobar todo o grupo das pessoas com impedimentos para acessar políticas sociais. O artigo 1º refere: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, **mental, intelectual ou sensorial**, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (grifo nosso).

³ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O modelo social de deficiência poderia legitimar práticas no campo da saúde pública e dos direitos humanos, na medida em que considerasse a deficiência em sua dimensão social, sem negligenciar as dimensões corporal e funcional envolvidas nessa condição humana o que poderia repercutir positivamente na implementação de políticas de saúde e direitos humanos, desde que sejam priorizadas medidas de reparação de desigualdades e não apenas medidas sanitárias de reabilitação (DINIZ, MEDEIROS E SQUINCA, 2007).

Assim, a inclusão de pessoa com deficiência no ensino superior é entendida como uma oportunidade para a participação social e, por isso, configura-se como um direito (direito formal⁴). Os direitos não existem em si mesmos, apenas são validados no seu exercício, minimizando desigualdades socialmente impostas (direito material ou substancial⁵). No caso da deficiência, os diferentes quadros clínicos podem impor impedimentos corporais, psicológicos ou emocionais que, associados a processos sociais, trazem consequências desafiadoras e restringem ainda mais as possibilidades de participação social desse grupo. Desta forma, experiências, conteúdos imaginários e estereótipos relacionados à deficiência e à pessoa com deficiência são parte de uma construção social e histórica, em que a participação no mundo do trabalho e no ensino superior, por exemplo, revelam a frágil compreensão sobre os direitos colocados para esse grupo.

Para Dallari (1999):

A afirmação da igualdade de todos os seres humanos não quer dizer igualdade física nem intelectual ou psicológica. Cada pessoa humana tem sua individualidade, sua personalidade, seu modo próprio de ver e de sentir as coisas. Assim, também, os grupos sociais têm sua cultura própria, que é resultado de condições naturais e sociais. (...) Em tal sentido as pessoas são diferentes, mas continuam todas iguais como seres humanos, tendo as mesmas necessidades e faculdades essenciais. Disso decorre a existência de direitos fundamentais, que são iguais para todos (p.32).

Os seres humanos nascem iguais, mas a sociedade os trata desde o começo, como se fossem diferentes, dando muito mais oportunidades a uns do que a outros. E isso é apoiado pelas leis e pelos costumes, que agravam ainda mais o tratamento desigual e criam grande número de barreiras para que aquele que foi tratado como inferior desde o nascimento consiga uma situação melhor dentro da sociedade. Assim, por exemplo, um menino que nasce numa favela é igual ao que nasce numa família rica e vale o mesmo que este, mas dificilmente o favelado conseguirá boa alimentação e boas escolas e desde cedo será tratado como um marginal. Essa discriminação irá acompanhá-lo pela vida inteira. Fica bem evidente, portanto, que um menino nascido

⁴ A justiça formal consiste em “um princípio de ação, segundo o qual os seres de uma mesma categoria essencial devem ser tratados da mesma forma”(SILVA, 2005 p. 212).

⁵ Igualdade material ou substancial é a construção de iniciativas que efetivem o direito formal no mundo material. Ou seja, dar condições para que iniciativas ocorram, a partir de políticas afirmativas por exemplo, tais como o oferecimento de programa de cotas ou programa de bolsa de estudo são uma forma de direito material (Dallari, 1999).

numa favela não tem o direito à igualdade de oportunidades, embora a própria lei diga que todos são iguais (p. 33).

A reflexão sobre o direito à igualdade nos remete ao conceito da participação social, que é um norteador de muitas ações de profissionais que atuam junto às pessoas com deficiência, inclusive de terapeutas ocupacionais. Conforme aponta Vianna (2009), esse conceito tem um percurso nas ciências sociais ligado às teorias da democracia e também abrange a dimensão política. “Trata-se de intervir em processos decisórios que atingem o coletivo” (p. 235), o que as pessoas com deficiência também traduziram em seus movimentos por reafirmação e exercício de direitos.

Vianna (2009) sintetiza itens importantes que podem desenharem o conceito de participação, reproduzidos a seguir:

a) o conceito de participação tem a idade da teoria social moderna – algo em torno de quatro séculos -, como participação na pólis e, pois, participação política; b) a novidade introduzida pelo “debate teórico e político” no século XX consistiu em substituir o adjetivo política pelo adjetivo social, passando-se a empregar como sinônimas as expressões participação social e participação política; c), todavia, o uso clássico do conceito de participação como participação política difere do uso novo do conceito de participação como participação social porque o primeiro se refere à participação de todos os membros da pólis – condição de direito (ou de dever) universal -, enquanto que o segundo se aplica a segmentos específicos da população: os pobres, os excluídos, as minorias (p. 223).

Oliver *et al.* (2013) consideram que participação envolve uma diversidade de aspectos que, ao serem compreendidos por terapeutas ocupacionais, podem fundamentar ações técnicas que se desloquem “da prioridade à reparação de uma incapacidade centrada no corpo e no comportamento, para incorporar outras dimensões da deficiência, da incapacidade e/ou das rupturas vivenciadas pelas pessoas com limitações nas atividades e restrições à participação” (p. 4).

É nesse sentido que o fato de participar de experiências de ensino se atrela à complexidade dos contextos sociais: falta de apoio técnico ou resistência de professores, falta de participação familiar⁶ ou dificuldades biológicas da pessoa com deficiência são fatores que não devem ser negligenciados. Embora não seja possível atribuir a um deles a não efetividade de um processo de ensino inclusivo. As discussões sobre o capacitismo, realizadas adiante tratarão mais diretamente sobre esse ponto de vista.

⁶ A participação familiar, mesmo no ensino superior tem sido frequente, já que a entrada nesse ciclo de ensino nem sempre tem um aluno totalmente autônomo para a realização de atividades de vida diária e, em muitas situações, o apoio familiar permanece de forma efetiva durante toda a vida.

Oliver *et al.* (2013) e Oliver (1991) indicam a questão da incapacidade como um problema relevante na saúde pública, ressaltando relações entre as condições de vida e de trabalho da população brasileira e suas condições de saúde. Ainda de acordo com a autora e colaboradores,

O Brasil convive com desigualdades socioeconômicas que possuem um grande impacto na vida das pessoas com deficiência e nas suas possibilidades de participação social, pois somente com garantia de acessibilidade física, comunicacional e a adoção de atitudes de aceitação em relação às pessoas com deficiência, a participação desse segmento populacional pode concretizar-se (OLIVER *et al.*, 2013, p.3).

Levando em conta o cenário do ensino superior, é pertinente ressaltar a importância e complexidade da participação do terapeuta ocupacional, sobretudo nas questões referentes às pessoas com deficiência, de forma que sua ação técnica permita a construção conjunta de oportunidades para “a aproximação dessa população a espaços coletivos nos quais possam se reconhecer como sujeitos sociais e políticos” (OLIVER *et al.*, 2013, p.5). Além disso, o terapeuta ocupacional pode atuar não somente junto às pessoas com deficiência, como também junto a outros atores considerando-se a participação no ensino universitário como um espaço ampliado, constituído por corpo docente, funcionários, familiares e projeto pedagógico.

Por esses motivos esta pesquisa se propõe a reconhecer narrativas de jovens e adultos sobre seus percursos no ensino superior, além de discutir as intervenções do terapeuta ocupacional e suas possibilidades de aproximação junto aos universitários com deficiências que circulam nos espaços desse nível de ensino. Entende-se a Universidade como um espaço coletivo de relevância, que pode possibilitar o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito social e político.

Muitas áreas profissionais têm realizado estudos e aprimorado suas ações técnicas para acompanhar a realidade das pessoas com deficiência e a Terapia Ocupacional é uma delas como parte de equipes multidisciplinares. Nesse sentido, a contribuição da Terapia Ocupacional vincula-se à compreensão e apoio aos modos de vida produzidos nas interfaces do cotidiano e pode contribuir para facilitar processos emancipatórios de vida e autonomia, seja para viabilizar acesso a um direito e participação na vida social ou para oferecimento de uma tecnologia assistiva, por exemplo.

É importante ressaltar, que embora se sabe que a participação efetiva de terapeutas ocupacionais no âmbito escolar, apenas em 2018, houve uma publicação do Conselho Federal de Terapia Ocupacional e Fisioterapia (COFFITO) que regulariza a especialidade de Terapia Ocupacional no contexto escolar (Resolução 500/2018), prevendo no artigo 9, item VII, a

intervenção do profissional na Universidade, além de outras modalidades, etapas e níveis de ensino.

Vale destacar que ainda são escassos estudos brasileiros sobre Terapia Ocupacional e deficiência. Rocha, Nicolau e Souza (2013) em sua pesquisa revelaram que, apenas 22,3% das dissertações e teses publicadas entre 2007 e 2011, trataram sobre essa temática, com ênfase na “intervenção clínica e na busca de avaliar a funcionalidade/incapacidade e os efeitos de intervenções junto a sujeitos atendidos em Terapia Ocupacional (p. 10)”. Também referiram que os estudos indicam “a necessidade de se conhecer as possibilidades e restrições da participação social das pessoas com deficiência, bem como aspectos de seu cotidiano, relações familiares, lazer e usos de tecnologia assistiva”. (p. 10). Ainda afirmaram a necessidade de pesquisas sobre “aspectos relativos à deficiência no campo da saúde, social, cultural, da educação e do ponto de vista histórico” (ROCHA; NICOLAU; SOUZA, 2013, p.11).

Em outro estudo de revisão bibliográfica, Nogueira *et al.* (2016) investigaram os temas relacionados à deficiência publicados nos periódicos: Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar e Revista de Terapia Ocupacional da USP, entre janeiro de 2010 e junho de 2016. Nesse período, foram localizadas 603 publicações e apenas 89 (15%) abordavam a deficiência. Desse total, 29 (29%) artigos referiam-se à temática da deficiência e à educação formal sendo que apenas 3 (0,49%) deles versavam sobre o ensino superior e as percepções de pessoas com e sem deficiência sobre aspectos da acessibilidade física ou atitudinal. São eles:

O Estudo de Baleotti e Omote (2014) , em que investigam a concepção de docentes de Terapia Ocupacional sobre a deficiência concluíram que estes tendem à citar e definir ações à partir das concepções interacionista e social de deficiência. As autoras consideraram que os docentes pesquisados “têm uma visão integral e holística das deficiências, levando em consideração tanto as limitações impostas pela patologia que o indivíduo possui quanto as limitações ou impedimentos que o seu entorno pode impor mediante restrição de oportunidades” (p.76).

O Estudo de Ponte e Da Silva (2015) sobre acessibilidade atitudinal, identificou barreiras relacionadas à convivência entre pessoas com e sem deficiência em uma universidade e indicou que a intervenção terapêutica ocupacional deve focalizar-se no contexto social do sujeito apontando a necessidade de novas pesquisas “interligando o fazer do terapeuta ocupacional e as possíveis contribuições desse profissional na eliminação ou minimização das barreiras relacionadas às diferentes atitudes” (p. 270).

O estudo de Salles *et al.* (2010) sobre a autonomia e independência das pessoas com deficiência a partir da acessibilidade física em um prédio de uma universidade pública. O estudo

retrata que 73% dos participantes estavam satisfeitos em relação ao acesso, mesmo não havendo respeito às determinações básicas de acessibilidade orientadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Mesmo sem referência direta à diminuição de usabilidade dos espaços em que foram identificadas inadequações, os participantes indicaram mudanças possíveis para melhorar as condições ambientais.

Foram localizado ainda estudo de Lourenço e Battistela (2018), desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos no período de 2014 e 2015, que realizaram um mapeamento dos estudantes público-alvo da educação especial nos cursos de graduação, concluindo que se faz necessário discutir as fragilidades e implicações das formas de registro institucional sobre esse grupo. O registro institucional sobre esse público nessa IES, que partia primariamente da autodeclaração dos estudantes, pode partir de dados contestáveis tanto em relação às terminologias utilizadas para caracterizar as pessoas com deficiência como sobre os tipos de deficiência indicados nessa autodeclaração.

Nesse sentido, é pertinente ressaltar que a permanência do estudante na universidade “carece de investimentos em ações, em materiais adequados, em qualificação docente, em adequação arquitetônica, mas, principalmente, investimentos em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosa (CASTRO e ALMEIDA, 2014, p.179)”.

Assim, conhecer propostas, legislação e programas que favoreçam o acesso e permanência de jovens e adultos no ensino superior, bem como as narrativas dessa população sobre os percursos realizados nessas instituições de ensino, pode favorecer também a compreensão sobre as contribuições de terapeutas ocupacionais em programas de acesso e permanência de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior no país.

Espera-se que este estudo possa contribuir com o reconhecimento dos desafios colocados a estudantes e terapeutas ocupacionais em um cenário de ensino superior, que busca fortalecer iniciativas de participação social e exercício de direitos, no caso à Educação Superior.

Nesta tese defende-se a escola como lugar de convivência e cuidado, ao qual todas as pessoas devem ter o direito de participar, nesse caso específico as pessoas com deficiência. Defende-se também que terapeutas ocupacionais contribuem para esse fim e que o apoio a ações coletivas no contexto educacional deve ser a principal potência de engajamento e intervenção para terapeutas ocupacionais.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo está apoiado em dois eixos. O primeiro eixo discute sobre a opção teórica de entendimento da deficiência, tendo como abordagem o modelo social da deficiência. O segundo eixo discute sobre cotidiano e participação social considerando as oportunidades para a intervenção da Terapia Ocupacional. Esses eixos constituem-se pelo reconhecimento de que há desafios comuns colocados para a participação de pessoas no ensino superior no Brasil, que independem da condição de deficiência.

3.1 Construção social da deficiência

O referencial teórico do modelo social de construção da deficiência pressupõe o entendimento de que, para que o direito das pessoas possa ser exercido, é necessário garantir o acesso dos sujeitos a espaços sociais e, no caso dessa temática, acesso ao ensino na universidade.

Os *Disability Studies*, são parte das iniciativas de discussão sobre o modelo social de construção da deficiência. Segundo Gaverio (2017) os *Disability Studies* se constituíram em meados dos anos 1980 “devido ao acúmulo crítico das reivindicações de deficientes de anos anteriores, mesclaram ativismo político e ativismo acadêmico deficiente” (p. 30). O autor também indica que esses estudos passaram a proporcionar:

- 1) possibilidades de coalizão entre políticas identitárias e formas coletivas de combater a desigualdade e a opressão pelo corpo e comportamentos hierarquizados como ‘desvios’ anatômicos e fisiológicos e 2) tornaram nítidas as potências em se criar pontes de acesso críticos entre ‘saberes subalternos’ (GAVERIO, 2017, p. 30).

A tese nuclear defendida pelos *Disability Studies* e os teóricos do modelo social esteve ligada inicialmente a um grupo londrino com limitações relacionadas à deficiência física, composto por Mike Oliver, Colin Barnes, Paul Abberley, Len Barton, Tom Shakespeare e Vic Finkelstein, todos ativistas da Union Physical Impairment Against Segregation (UPIAS). Esses estudiosos objetivavam atrelar os estudos e discussões sobre temática da deficiência a uma questão de direitos considerando as contribuições da sociologia (PICCOLO E MENDES, 2013).

Piccolo e Mendes (2013) indicam que o quadro teórico da visão biomédica favorece apenas uma imagem incompleta da deficiência, e por esse motivo havia carência de uma literatura sobre bases distintas e com objetivos voltados a que pudessem observar também as esferas de atuação política.

Piccolo (2012) em sua revisão bibliográfica reflete sobre a pequena presença na literatura brasileira de conceitos oriundos do campo sociológico explicativos sobre deficiência e seu contexto, por isso em seu processo de doutoramento realizou pesquisa sobre *Disability Studies*. Piccolo (2012, 2013) percorreu no Brasil pelo mesmo caminho traçado pelo levantamento de Oliver (1983, 1990) e corroborado por Abberley (1987) no Reino Unido. A busca pela temática, segundo o autor se coloca como essencial, já que as pesquisas anteriormente produzidas estavam mais atreladas à perspectiva biomédica da deficiência. Nesse sentido, o autor questiona: “como seria possível formatar políticas emancipatórias para pessoas com deficiência, se o referencial da qual fazem parte está inextricavelmente ligado à condição da deficiência como doença ou dependência?” (PICCOLO, 2012, p.5).

No desenvolvimento de seu estudo, Piccolo (2012) menciona que um dos pressupostos dos *Disability Studies* é que a deficiência enquanto opressão social indica uma “insensibilidade intrínseca do meio no qual estamos inseridos” (p. 5). Em outro estudo semelhante o autor destaca as implicações nas visões biomédicas da deficiência que ampliam a significação da mesma enquanto tragédia pessoal:

Ora, se a deficiência é vista como uma forma de tragédia pessoal, tal significação tem implicações concretas nos serviços destinados e na maneira como nos relacionamos com ela. Entre outras coisas, como tragédia, tal qual uma enchente, um terremoto, um tornado, se justificam medidas de corte caritativo e assistencial, tornando a temática mais uma questão de boa vontade que um problema político (PICCOLO, 2013 p, 469).

Não há sugestão do autor de que o processo de reabilitação seja maléfico, mas ele representa que “uma imagem incompleta da questão, são parte e não o todo” (p. 469). Nesse caso, então, os *Disability Studies* “objetivam chamar a atenção para as tendências de desativação presentes nas estruturas da sociedade moderna e configurar mecanismos que possam gerar políticas, teorias e práticas que confrontem tal situação” (p. 470).

Ao mesmo tempo Piccolo (2012) tece críticas ao Modelo Social da deficiência. Uma delas refere-se a que se desconsideraria totalmente as questões biológicas, sublimando as diferenças. Abberley (1987) referiu que não é possível encobrir uma diferença radical de opressão enfrentada pelas pessoas com deficiência em relação a outras minorias sociais, e cita que a biologia efetivamente exerce papel real na explicação de tais processos segregacionistas. Piccolo (2012) discute que os graus de opressão das pessoas com deficiência ou de outros grupos que vivem em situação de opressão⁷ não têm necessidade de ser quantificado. Apenas

⁷ Outros grupos citados por Piccolo (2012) dizem respeito aos negros, e outras discussões sobre opressão e gênero (luta das mulheres, luta das pessoas com diferentes orientações sexuais).

reitera que há necessidade do estudo da biologia das questões relacionadas à deficiência, porém da perspectiva da “empíria dos fatos” (p. 134), investigando o que pode provocar condições biológicas que levam às lesões. Cita as situações fabris que podem provocar deficiência auditiva, ou mesmo a não vacinação que pode provocar aspectos específicos de lesões.

A segunda crítica levantada pelo autor refere-se à “homogeneidade da Deficiência pelo Modelo Social” (p. 145), “atreladas ao grupo inicial de autores terem se focado mais na deficiência física, e serem apenas homens (...) bem como o silêncio teórico sobre a sexualidade das pessoas com deficiência pelo modelo” (p. 150).

E a terceira crítica diz respeito ao modelo “não incorporar contribuições acadêmicas a outras minorias sociais, tais como a literatura feminista, os textos sobre raça, homossexualidade, envelhecimento etc.” (p. 151).

O autor conclui destacando que

entendemos ser tarefa de uma ontologia crítica sobre os estudos da deficiência reivindicar a autenticidade da deficiência sempre e em todo momento que a mesma for negada. (...) não podemos ressignificar a linguagem sobre deficiência caindo no equívoco de esconder a discriminação e exclusão que ainda paira sobre ela mesmo (p. 156-157).

Na quarta crítica Picollo (2012) refere-se à ênfase no modelo em relação à “transformação da estrutura e barreiras físico- sociais, acabam por relegar a esfera da cultura e da linguagem a um segundo plano” (p.158).

É preciso reafirmar a deficiência para combatê-la, mas afirmá-la como fato social. Este é o grande deslize das abordagens pós-modernas que postulam frisar noções que amenizem o significado da deficiência e, em forma absoluta, acabam por negar sua própria existência. Por mais que filosoficamente tal movimento possa ser interessante, em termos práticos, seus resultados tendem a contribuir para a manutenção do atual estado de relações sociais. Não se luta contra uma condição a partir da negação de sua existência (PICOLLO, 2012, p. 187).

Omote (2018) também salienta a necessidade de estudos sobre a deficiência por meio de outras perspectivas e indica que:

estudos sobre concepções de deficiências e outras variáveis pessoais de professores e futuros profissionais da Educação e Saúde começaram a se apresentar no cenário de investigações com a atenção voltada ao entorno social das pessoas com deficiência (p. 24). Espera-se, nas próximas décadas, um grande avanço nos estudos dessa natureza, capazes de estabelecer claramente as relações entre o entorno de pessoas com deficiência e o desempenho delas, não só no contexto da educação escolar, mas também nos demais ambientes de uma comunidade dos quais devem fazer parte integrante.

Nesse sentido, o debate colocado pelo modelo social de compreensão da deficiência recoloca uma outra questão importante sobre deficiência que é a definição do termo, questão

presente também desde a proposição da *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps* (ICIDH), em que se considerava que “há uma relação de causalidade entre *impairments* (perdas ou anormalidades corporais), *disabilities* (restrições de habilidade provocadas por lesões) e *handicaps* (desvantagens resultantes de *impairments* ou *disabilities*)”.

Assim, resultado de debates trazidos pelo modelo social da deficiência possibilitaram a apresentação de uma nova classificação - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (SAÚDE, 2003), que também ressalta o entendimento da deficiência a partir do modelo social da incapacidade, caracterizando-a “como um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social” (SAÚDE, 2003).

É pertinente afirmar, no entanto, que na versão em português da CIF (SAÚDE, 2003) os autores optaram por utilizar o termo incapacidade para a tradução de *disability*, porém Diniz, Medeiros e Squinca (2007) defendem que

[...] a única tradução possível para *disability* – acurada e aceitável para o marco teórico que inspirou a revisão da ICF – seria deficiência. (...) Para o modelo social, *impairments* representam as lesões, isto é, as variações corporais, ao passo que *disability* é o que expressa a interação do corpo com a sociedade (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007, p. 2509).

Os autores apontam que a escolha dos termos traduz debates políticos importantes para o modelo social da deficiência e defendem usar o termo “deficiência” para *disability* e “lesão” para *impairment*. E assim também reafirmam a perspectiva que considera que “deficiência é uma experiência sociológica e política e não apenas o resultado de um diagnóstico biomédico sobre corpos anômalos” (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007, p. 2507).

Ainda, de acordo com Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 8),

[...] a desvantagem social vivenciada pelas pessoas com deficiência não é uma sentença da natureza, mas o resultado de um movimento discursivo da cultura da normalidade, que descreve os impedimentos corporais como abjetos à vida social.

A proposta de igualdade no modelo social pressupõe diálogo com uma nova forma de entender os impedimentos corporais das pessoas com deficiência e sua relação com a sociedade (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Sobre essa discussão da igualdade e da diferença Piccolo (2012, 195-196 p.), apoiada nos estudos de Pierucci (1999), afirma que:

Se a diferença for vista como categoria analítica útil à transformação social e contestação de ordem, há nisso também uma cilada. O autor defende que o retorno da igualdade deve ser questão chave para a luta. Numa sociedade capitalista a diferença das classes dominantes é “radicalmente distinta daquela expressa pelos grupos

oprimidos” (...) Igualdade e diferença são contraditórias apenas no sentido dialético do termo. São conceitos interdependentes, portanto a igualdade não é a eliminação da diferença, assim como a diferença não obsta a igualdade.

Os movimentos em favor à defesa das diferenças, segundo Pierucci (1999), podem fortalecer um discurso histórico que não legitima participação das pessoas. Ao se pensar na igualdade poderia haver um percurso mais apropriado quando se quer que as pessoas tenham condições de participação.

Para o autor:

Mesmo se admitindo que nem todas as diferenças são hierarquizantes, a maioria delas continua sendo, sobretudo quando se trata de diferenças definidoras de coletividade, de categorias sociais, de grupos de *appartenance* vivendo em relações de força em sociedades altamente diferenciadas. A diversidade é algo vivido, experimentado e percebido, gozado ou sofrido na vida quotidiana: na imediatez do dado sensível ao mesmo tempo que mediante códigos de diferenciação que implicam classificações, organizam avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinações. A tal ponto, que querer defender as diferenças sobre uma base igualitária acaba sendo tarefa difícil em termos práticos, ainda que aparentemente menos difícil em termos teóricos (PIERUCCI, 1999, p. 33).

Fernandes e Denari (2017) também indicam:

A diversidade alude às circunstâncias dos sujeitos de serem diferentes (algo que, em uma sociedade tolerante, liberal e democrática, é digno de respeito). A diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais. Contrapomos o diverso ao homogêneo, confrontamos o desigual com a equiparação, que é a aspiração básica da educação, pensada como capacitação para aumentar as possibilidades (FERNANDES, DENARI, 2017, p. 80).

Gesser e Nuenberg (2017) discutem o princípio da equidade e a garantia de que as pessoas em condições de desvantagem tenham acesso a condições voltadas à garantia da igualdade legal, mas consideram que, “No entanto, ainda há grandes desafios para a consolidação deste direito, uma vez que a garantia de condições diferentes para pessoas que delas necessitam para exercer direitos exige um olhar atento à singularidade de cada sujeito e suas necessidades (p. 163).

Nesse contexto, é necessário considerar a importância do oferecimento de suportes para as pessoas com deficiência na escola, já que eles possibilitariam efetivar os processos inclusivos escolares, conforme defendido por Aranha (2003). Esses suportes, definidos pela autora como paradigma de suportes, pressupõe disponibilizar instrumentos que garantam à pessoa com

necessidades educacionais especiais⁸ o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade. Entende-se a disponibilização de instrumentos como medida de equiparação, para que seja possível a participação das pessoas com deficiência no ensino superior. Os suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico e instrumental, político, legislativo) e neles estão previstas intervenções, não só no processo de desenvolvimento do sujeito, mas também no processo de readaptação da realidade vivenciada pela pessoa com deficiência, que inclui considerar seu território e comunidade de pertencimento.

Ainda sobre esse pressuposto dos suportes, deve ser considerado que, em algumas situações, há necessidade do suporte familiar, bem como das instituições escolares. Vivências que envolvem a não adaptação física, comunicacional e atitudinal das famílias e instituições escolares têm sido evidenciadas pelas pessoas com deficiência (MORENO, 2011).

Outro ponto de dificuldade a ser investigado nas instituições escolares envolve a avaliação dos profissionais da educação sobre as limitações e potencialidades das pessoas com deficiência (GABLE, 2014).

Enfim, deve-se ressaltar ainda que, para serem pensados e organizados os suportes, há necessidade de estudos mais aprofundados, sustentados nos discursos das pessoas com deficiência, que se relacionem também com os recursos de comunicação digital, que facilitem a sua usabilidade⁹ (GOODLEY, 2012). As discussões sobre capacitismo¹⁰ podem corroborar para essa temática.

Gesser e Nuenberg (2017) indicam que um caminho para a inclusão no ensino superior efetiva estaria no

princípio da interdependência como transversal a todas as relações e a ampliação da capacidade de agência dos estudantes no que se refere a todo o processo educativo (...) Em relação à ética do cuidado, outra questão que colabora para pensarmos uma universidade inclusiva da variação corporal humana refere-se à necessidade de criticarmos os ideais meritocráticos, os quais negam as diferenças e defendem que todos os sujeitos devem ter as mesmas condições de se desenvolver (p. 162-163).

Deste modo, conforme propõem Gesser e Nuemberg (2017),

⁸ O termo utilizado: pessoas com necessidades educacionais especiais é utilizado por Aranha (2003) e mantido nesse texto.

⁹ A usabilidade de um produto pode ser mensurada, formalmente, e compreendida, intuitivamente, como sendo o grau de facilidade de uso de um produto para um usuário que ainda não esteja familiarizado com o mesmo (TORRES; MAZZONI, 2004).

¹⁰ “Capacitismo é a crença de que pessoas com deficiência são menos capazes que pessoas sem deficiência, em qualquer aspecto. O capacitismo consiste no veemente e incansável pressuposto de que as pessoas com deficiência, são generalizadas como incapazes de produzir, aprender, cuidar, sentir desejo, de ter relações afetivas e sexuais, ocupando assim o lugar de confinamento legitimado pelo desconhecimento do lugar social que estas ocupam”. (COSTA e CABRAL, 2018, p.4).

um dos grandes desafios para a inclusão de pessoas com deficiência no contexto universitário é o de se fornecer assistência quando necessário, sem as tornar dependentes, em algo a qual elas não são, uma vez que tal premissa pode corroborar a exclusão dessas pessoas à participação social, bem como diminuir suas possibilidades de desenvolvimento (...) No que se refere à questão do cuidado no ensino superior, esse se caracteriza como uma ferramenta para o exercício da autonomia, o que tem necessariamente relação com o acesso ao conhecimento e à participação em igualdade de condições aos alunos sem deficiência. Além disso, esse se sustenta pela importância de prover os recursos necessários para que o aluno exerça o seu direito de escolha (p. 164).

3.2 Estudo da literatura sobre deficiência e ensino superior

O estudo da literatura sobre o tema deficiência e ensino superior foi realizado a partir de levantamento de artigos publicados em periódicos disponibilizados no Portal de Periódicos Capes¹¹, considerando que nesse portal estão incluídos aqueles periódicos de referência para os programas de pós-graduação brasileiros. Também foram incorporados textos por indicação bibliográfica de disciplinas e estudos realizados durante a trajetória acadêmica no programa de doutoramento, o que resultou na inclusão total de 32 artigos descritos no Apêndice 1.

A busca no Portal de Periódico CAPES ocorreu por meio da utilização dos termos Disabled ou Handcaps ou Impairments associados a Higher Education e Occupational Therapy, identificando artigos publicados entre os anos de 2008 a 2018. Foram incluídos textos em língua portuguesa, inglesa e espanhola de periódicos revisados por pares e disponíveis *online*.

No ano de 2017, Cabral e Pletsch e Leite, divulgaram revisões bibliográficas sobre temática semelhante a este estudo.

Cabral (2017a) realizou revisão sistemática sobre a produção do conhecimento na área da Educação Especial entre os anos de 2006 a 2016, especificamente no que tange à inclusão do público-alvo da Educação Especial nas Instituições de ensino superior e indicou que

as correlações entre os elementos que emergiram do presente estudo revelaram que não deve haver uma centralidade dos atores, ambientes ou estratégias no processo de construção de uma cultura universitária sob a perspectiva inclusiva, o que indica que é chegado o momento de transcender as práticas isoladas no âmbito do contexto universitário, bem como avaliar cuidadosamente as ações praticadas, que frequentemente são centralizadas somente nas dificuldades do estudante que compõe o Público-Alvo da Educação Especial (p. 371).

¹¹ Inicialmente foram localizados 32 textos na busca no Portal de Periódico CAPES. Após leitura atenta de seus títulos e resumos foram incluídos 15 artigos, sendo excluídos aqueles que não referiam especificamente sobre o contexto da pessoa com deficiência no ensino superior. A leitura desses textos possibilitou a localização de 17 novos artigos que foram selecionados tendo em vista tratarem do tema em questão.

Em 2018 o mesmo autor centrou-se na análise de documentos e estudos no campo das políticas educacionais, quando analisou normas jurídicas, programas governamentais, políticas e relatórios nacionais e internacionais, bem como a produção científica de pesquisadores de subáreas das Ciências Humanas. O autor contextualizou historicamente em nível nacional e internacional os movimentos que culminaram para a democratização do acesso ao ensino superior. Também ressaltou que políticas de ação afirmativa, apesar de reconhecidas como importantes, não parecem suficientes para o acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro, uma vez que a cultura universitária deve estar disposta a se ressignificar nesse processo, construindo oportunidades nas quais diferenças e pluralidade de identidades sejam reconhecidas (CABRAL, 2018).

Pletsch e Leite (2017) realizaram também uma análise da temática na produção científica disponível na base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO-BRASIL). Seus resultados mostraram que, apesar do avanço na produção de conhecimento sobre o tema ensino superior e Pessoas com Deficiência, este ainda está muito aquém da demanda que cresce de forma acelerada, em grande medida, pelo incremento de políticas públicas que fomentam a participação de estudantes com deficiência. Tal aspecto coloca às universidades o enfrentamento de uma série de questões para além das que tratam sobre infraestrutura, como aquelas de ordem pedagógica, social e atitudinal.

Os artigos selecionados para este estudo foram organizados considerando as seguintes temáticas:

- a) Concepções teóricas sobre a deficiência;
- b) Ações equiparativas realizadas nas IES, como por exemplo, a Mentoria/Tutoria;
- c) Compreensão dos desejos e anseios da pessoa com deficiência no percurso acadêmico, incluindo o Currículo Oculto e a avaliação de desempenho de pessoas com deficiência;
- d) Envolvimento da docência com o aluno com deficiência no ensino superior;
- d) Identidade das pessoas com deficiência;
- d) Políticas governamentais no Brasil e em outros países;
- e) Papel da Terapia Ocupacional no Campo educacional.

Em relação à temática concepções teóricas sobre deficiência, Palacios (2008) analisa diferentes teorias de defesa do paradigma do modelo social da deficiência e faz uma aproximação com certos valores que apoiam os direitos humanos. Outra vertente investigada trata sobre a visão da neurodiversidade, em que De Freitas (2017) apresenta considerações

acerca da designação deficiência, quando remetida ao público das necessidades educacionais especiais. Este debate contribui para reflexões sobre a efetivação da educação inclusiva em termos atitudinais e sobre a relevância de se conhecer as variações do neurofuncionamento das pessoas.

Ferreira (2008) já havia proposto a análise da incapacidade de uma perspectiva sociológica semelhante à do Modelo social anglo-saxão. Para o autor, “se este contexto é levado em consideração, podemos verificar que a deficiência, como fenômeno social, inclui três áreas interconectados: práticas cotidianas, identidade social e estratificação” (p. 141).

Sobre as práticas cotidianas o autor menciona que “nossas práticas diárias implicam uma coordenação recorrente de ação e pensamento em que aprendemos fazendo e fazemos aprendendo”¹², indicando que as práticas são como “ingrediente do social, que é a condição que permite ao pesquisador social assumir sua tarefa como reflexiva, e não revertê-la” (p. 154). Ressalta que a identidade social é construída por referência a outra como algo que pode ser estendido a quase qualquer coletividade humana: o eu coletivo é construído a partir dessa diferença, como referência da própria homogeneidade inclusiva, porque tem suas características próprias que podem ser reivindicadas em apoio a essa identidade.

Em outras palavras, embora a referência seja diferenciada da outra, é o próprio grupo que a define, e este em virtude de sua própria constituição (étnica, política, histórica, linguística). A identidade coletiva é construída de forma autônoma e no caso de deficiência, isso não acontece (p. 154)¹³. Podemos entender que a posição dos grupos dentro da estrutura social dependerá de sua capacidade econômica e política (ao nos remetermos ao poder e à autoridade) e normativa (relativa ao reconhecimento e prestígio). A partir disso, o autor indica

¹² Tradução do trecho: Nuestras prácticas cotidianas implican una codeterminación recurrente de acción y pensamiento en la que aprendemos haciendo y hacemos aprendiendo (...), como ingrediente de lo social, que es la condición que permite al investigador social asumirse en su tarea como reflexivo, y no a la inversas (FERREIRA, 2008, p. 154).

¹³ Trecho resumido baseado no original: Se trata, en consecuencia, de una perspectiva macrosociológica que ha prestado mucha menos atención a la tercera dimensión del fenómeno, a su constitución práctica em virtud de la interacción cotidiana de los sujetos concretos. Que la identidad social se construya por referencia a otro que marca la diferencia es algo extensible a casi cualquier colectividad humana: el yo colectivo se erige, a partir de esa diferencia, como referente de la propia homogeneidad inclusiva, porque posee rasgos distintivos propios que puede reclamar en apoyo de esa identidad. Dicho de otra manera, aunque la referencia se ala diferencia respecto al otro, es el propio grupo el que la define, y es el propio grupo el que, frente a ella, se define identitariamente en virtud de su propia constitución (étnica, política, histórica, lingüística...); la identidad colectiva se construye de manera autónoma. Em el caso de la discapacidad no sucede eso (FERREIRA, 2008, p. 154).

que ser uma pessoa com deficiência seria uma variável que condiciona a posição dos indivíduos em uma estrutura social.

Essas dimensões dos debates sobre a deficiência se apresentam concomitantemente à discussão colocada por Cavalcante (2017) sobre direitos humanos, Educação Superior e políticas de ações afirmativas, como resultantes de acordos internacionais apoiados pelo Brasil. Entende-se também que a pluralidade conceitual dessas políticas para inclusão de grupos historicamente excluídos da Educação Superior tem desencadeado equívocos quanto ao seu conceito e uso. Nesse sentido De Oliveira Martins e Napolitano (2017) apresentam uma reflexão especificamente sobre a população surda no ensino superior, problematizando as conquistas e os avanços de universitários surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Outros referenciais teóricos localizados aludem-se à visão da neurodiversidade e diversidade funcional.

Um grupo de pessoas com deficiência na Espanha propôs o conceito de "diversidade funcional" para reivindicar seu direito de tomar decisões e abandonar a marginalização a que tradicionalmente foi submetido. Esse grupo, proposto em 2001, a partir de uma comunidade virtual¹⁴ inscreve o movimento a "*Filosofia de La Vida Independiente*", que pretendeu superar as definições negativas, reivindicando o direito ao reconhecimento pleno da sua dignidade como mais uma expressão das muitas diversidades que são atualmente reconhecidas em nossa coexistência coletiva. No entanto, de acordo com Díaz e Ferreira (2010), o conceito não pode superar, por si só, certos pressupostos associados com a concepção de deficiência relacionada à normalização moderna do corpo e da saúde derivadas da hegemonia do discurso da ciência médica. O texto propõe argumentação crítica na perspectiva da diversidade funcional.

Em relação às ações equiparativas, importante instrumento prático para efetivação da permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, observamos a menção à **Tutoria/Mentoria**. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a disponibilidade de instrutor, bem como monitor e cuidados aos estudantes cabe aos sistemas de Ensino. Tutoria/ Mentoria também é realidade em Sistemas de Ensino Internacionais e foi relatada como importante ação de equiparação por autores tais como Siew *et al.* (2017); Hamilton, Stevens e Gildler (2016); Asgari (2016); Rodger e Tremblay (2003); Collings, Swanson e Watkins (2014) e Crisp (2010). "Peer mentoring", a tutoria por

¹⁴ Página web do grupo Fórum de Vida Independente: <http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente>. (DÍAZ, S. R., FERREIRA, M. A. 2010, p. 294)

pares, é tratada por Siew *et al.* (2017), que a consideram uma ação que demonstrou melhorar o desempenho acadêmico, diminuir o estresse associado à transição ao ensino superior, aumentar relatos de bem-estar e permanência. O mesmo estudo aponta que, embora o programa incentivasse a independência dos estudantes, “há uma possível limitação de modelo no que diz respeito, em particular, ao potencial de dependência excessiva” (SIEW *et al.*, 2017, p.11). Hillier, *et al.* (2017) exemplificam em um estudo de caso, a eficácia de um modelo de grupo de apoio para estudantes universitários de University Massachusetts Lowell, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demonstrando que o programa analisado impactou positivamente as habilidades e o enfrentamento dos participantes no que diz respeito à definição de metas, recursos acadêmicos, diminuição de estresse e ansiedade.

Outros estudos se debruçam sobre a compreensão **dos desejos e anseios da pessoa com deficiência em relação ao percurso acadêmico**. Sarrett (2017) refere sobre “*accommodations*” (medidas equiparativas)¹⁵ importantes que estudantes com TEA, indicam que gostariam de receber quando cursam o ensino superior. Sobre as medidas equiparativas indicadas como eficazes pelos estudantes são citados: extensão de tempo de prova em local sem ruído e outras pessoas, flexibilidade em data de entrega de atividades obrigatórias, uso de tecnologia em sala de aula, tais como uso de laptop, gravação de aulas, explicação pontual e individual direcionada¹⁶. Nessa mesma pesquisa, quando os estudantes são questionados sobre medidas equiparativas desejadas, indicam à necessidade da disponibilidade de espaços mais confortáveis sensorialmente (espaço em que possam permanecer sozinhos com fones de ouvido), informação e formação sobre o transtorno do espectro autista aos pares (outros estudantes), professores e funcionários, práticas educacionais direcionadas a diferentes tipos de aprendizagem, e que as pessoas no ambiente acadêmico pudessem ser informadas sobre comportamentos de auto-estimulação, presentes nas pessoas com espectro autista. Incluíram ainda como sugestões, a concessão de mentoria, principalmente nos períodos iniciais dos cursos, bem como a adaptação dos currículos.

¹⁵ Nesta tese o termo “*accommodations*” está sendo entendido como medidas equiparativas, que dizem respeito às ações realizadas para favorecer que a pessoa com deficiência participe das atividades acadêmicas.

¹⁶ Parafrazeado e traduzido do texto original: “*distraction free test areas (i.e., in a quiet room, testing alone), flexible or extended due dates for assignments, and the use of technology in the classroom (i.e., laptops, smart pens). Other accommodations that were infrequently reported but are in line with a UDL approach to higher education are recording lectures, taking breaks during class, and obtaining clear directions*” (SARRET, 2017, p.685).

Martin (2012) em estudo realizado na Universidade de Cambridge com participação direta de alunos com Síndrome de Asperger, apresenta suas percepções sobre mudanças simples e de baixo custo que poderiam ser realizadas para facilitar o cotidiano universitário. Essas mudanças foram indicadas pelos alunos com Síndrome de Asperger que participaram da pesquisa. Foram levantados 10 pontos de práticas que poderiam contribuir com o percurso acadêmico:

1. Oferecer oportunidades para que os alunos solicitem/ conversem com responsáveis institucionais sobre os arranjos necessários à IES antes do início do curso, para que as medidas equiparativas sejam atendidas desde o ingresso.
2. Favorecer aos futuros alunos contato anterior com a IES, de forma a tornar a transição mais familiar e fácil.
3. Oferecer, nas universidades, pessoas que possam auxiliar no alojamento adequado durante o curso.
4. Agendar sessões regulares de ensino (aulas) sob supervisão preferencialmente no mesmo horário e dia da semana possibilitando criar rotina.
5. Oferecer acesso a eventos durante a graduação, bem como indicação de carreiras que favoreçam rotinas com menos estímulos sensoriais, favorecendo ao estudante sucesso em um emprego.
6. Supervisionar / orientar em grupos menores alunos com Síndrome de Asperger.
7. Professores e outros funcionários da universidade devem evitar comunicação ambígua. Direcionando uma comunicação direta e evitando usar palavras que são vagas (incluindo palavras de emoção).
8. Organize as medidas equiparativas de forma a minimizar o ruído e intrusão social, porém evitando o isolamento por correspondência de interesses ou preferências dos alunos.
9. Use feedback explícito por escrito. Crítica construtiva deve ser realizada individualmente.
10. Se o conselho/crítica for emitido, deve ser consistente (MARTIN, 2012, p. 62).

Por outro lado, Cabral e dos Santos (2017) elaboraram um instrumento institucional informatizado e acessível que identificasse, no ato da matrícula e rematrícula de todos os estudantes universitários, suas possíveis necessidades educacionais e concepções sobre barreiras e acessibilidade no âmbito de sua instituição. O instrumento se configurou como um elemento facilitador para a promoção de uma cultura universitária inclusiva, por meio de políticas e práticas direcionadas. Nesse artigo, os autores indicam as dificuldades da construção de uma cultura inclusiva nas IES, que entre outras repercussões, incide diretamente na não auto-declaração das pessoas com deficiência. Afirmam ainda que, a identificação das necessidades dos alunos com deficiência pode colaborar para uma cultura inclusiva, na medida em que seria possível definir critérios de avaliação, reformulação de projetos políticos, oferecer formação e preparo aos docentes e servidores. E por fim, indicam ainda que outros facilitadores de permanência para os alunos devem ser implementados, tais como

investimentos em materiais pedagógicos e em qualificação de professores; a interação; o acesso a recursos e apoios especializados; mudanças físicas e administrativas; o enfrentamento de barreiras atitudinais ou de qualquer forma

discriminatória; oferta de atendimentos diferenciados; ambientes favoráveis; espaços acessíveis; acesso ao conhecimento (CABRAL, SANTOS, 2017, p. 115).

Berg, Jirikowic e MacDonald (2017) referiram sobre as experiências de alunos com deficiência intelectual que frequentavam os sistemas de ensino após o Ensino Médio relatando sobre as dificuldades em alguns pontos da trajetória acadêmica, que dizem respeito ao **currículo oculto** - incluindo questões de empregabilidade, uso de sistemas de apoio e transporte comunitário, indicando ser este um desafio para alunos com deficiência intelectual.

Anderson, Carter e Stephenson (2017) que consideraram a vivência de alunos com Transtorno Espectro Autista (TEA), na Austrália, relatam que os entrevistados indicaram altas taxas de dificuldades acadêmicas e não acadêmicas, em contrapartida ao baixo uso de suportes oferecidos pelas IES.

Ndlovu, S. & Walton (2016) procuraram identificar tanto as oportunidades quanto os obstáculos que os alunos com deficiência enfrentaram na graduação. Segundo as autoras, “é na singularidade da preparação profissional, com suas altas exigências tanto da teoria quanto da prática, que se colocam obstáculos particulares para os alunos com deficiências” (p.1).

Nozu, Bruno e Cabral (2018) realizaram pesquisa no microcontexto de uma universidade e concluem que há “necessidade contínua de uma responsabilidade compartilhada, coletiva e colaborativa, no sentido de desalojar as mais diversas barreiras que se interpõem, quotidianamente, no percurso de estudantes universitários com necessidades educacionais específicas” (p.105).

Outra temática, sobre a qual quatro artigos dialogaram foi a **avaliação de desempenho dos alunos com deficiência** comparativamente à de alunos sem deficiência. Lahav *et al.* (2015) usaram um instrumento (WCPA-S) para avaliar desempenho para a utilização de funções no cotidiano dos estudantes universitários. Para os autores este instrumento pode ser usado para prever o sucesso no ensino superior e para apoiar a aprendizagem entre estudantes universitários com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Na análise comparativa entre alunos com e sem TDAH, os que apresentavam o diagnóstico tiveram desempenho inferior dos alunos nos testes, precisando de mais tempo para realização das tarefas, bem como usando menos estratégias, além de expressarem mais dificuldades¹⁷.

¹⁷ Baseado no trecho em inglês: Students with ADHD required more time to complete the task, missed more appointments, were less successful stating specific task remaining time, used fewer strategies, and expressed difficulty more often (p. 374).

Hollins e Foley (2013) fizeram um teste sobre a usabilidade do ambiente virtual, analisando o desempenho dos participantes. O artigo indica importantes recomendações de usabilidade de ambientes virtuais para que sejam acessíveis às pessoas com deficiência. Maron e Weintraub (2015) compararam a agilidade em digitação de estudantes com e sem dificuldades de aprendizagem e os resultados sugerem que a instrução de digitação pode beneficiar os estudantes em geral, e mais especificamente, estudantes com dificuldades de aprendizagem, que, frequentemente, usam computadores a fim de contornar as dificuldades de escrita.

O envolvimento da docência com o aluno com deficiência é tratado por Severance e Starr (2011) e Zhang). Severance e Starr (2011) discutem questões e desafios que podem surgir para o corpo docente em estágios e outras formas de aprendizagem baseadas em experiência. Entre as sugestões apresentadas pelas autoras está a preparação do aluno sobre como relatar sobre sua deficiência em prováveis vagas de estágio, bem como organizar, junto ao estudante as medidas equiparativas necessárias para o local do trabalho e que podem ser diferentes das utilizadas no contexto da universidade. Há citações de medidas equiparativas que tem sido utilizadas em ambientes profissionais, tais como: adequação de horário de trabalho, organização ambiental com estímulos sensitivos diminuídos, uso de e-mail e/ou mensagem instantânea online com corretor ortográfico, gravação de reuniões e posterior transcrição e tecnologias assistivas que permitam independência nas tarefas.

Zhang *et al.* (2010) identificaram em seu estudo fatores relacionados ao corpo docente que podem intervir diretamente nas medidas equiparativas. A primeira medida sugerida está relacionada a discutir com o aluno sobre quais tipos de acomodações são necessários, bem como identificar seus potenciais para adequar o contexto do estágio/situação de aprendizagem. Algumas das acomodações citadas foram: horário de trabalho ajustado, formatos alternativos para material impresso, o uso de algumas aulas em plataformas digitais, uso de gravador de áudio e a diminuição de distrações no ambiente de trabalho.

A **discussão da identidade das pessoas com** deficiência é indicada por estudo de Ridell e Weedeon (2014) que ilustra a importância do contexto social em que a deficiência é vivenciada, e analisa como os discursos positivos e negativos sobre a deficiência, refletidos nas práticas de aprendizagem, ensino, avaliação e experiências de estágio, impactam na identidade do aluno. Clouder *et al.* (2016) consideram as perspectivas sobre a deficiência no contexto dos cursos da área da saúde e assistência social no ensino superior. Havia hipótese que profissões da saúde e da assistência social poderiam dar melhor suporte às pessoas com deficiência. A análise considerou numa primeira fase da pesquisa envolveu entrevistas com estudantes com

deficiência, educadores e outros profissionais de 15 carreiras de saúde e assistência social¹⁸, e numa segunda fase analisou os discursos e as diretrizes do Conselho da Saúde do Reino Unido (*HCPC - Health & Care Professions Council*). Revelou que o princípio da inclusão para pessoas com deficiência permanece longe de ser aceito universalmente e incondicionalmente. As autoras recomendam ainda ser necessário produzir dinâmicas no ambiente acadêmicos para que os estudantes com deficiência possam se auto declarar e conversar abertamente com a comunidade acadêmica sobre suas necessidades equiparativas. Tal fato dará suporte a melhores condições de estudo e provavelmente maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Bagnato (2017) em estudo sobre documentos internacionais e artigos científicos, que analisa a situação atual da Inclusão no ensino superior no Uruguai, propõe que é necessário pensar a “aplicação da inclusão em três níveis articulados entre si: um nível político (que implica tomada de decisão que proponha explicitamente a inclusão e promova ações que viabilizem a alocação de recursos para isso), estrutural (que implica na materialidade dos acontecimentos propostos em nível político) e procedimental (que realiza a eliminação de barreiras físicas e comunicacionais, amparando a acessibilidade universal). A partir desses três eixos a autora indica ser possível impactar o interior das Universidades¹⁹.

Bagnato (2017) também se refere à implicação que deve ocorrer em relação à permanência das pessoas com deficiência no ensino superior o que inclui

eliminação de barreiras arquitetônicas, na comunicação e atitudinais, para que as pessoas possam circular na universidade. No entanto, a permanência implica ir mais além, abrangendo as adaptações curriculares. Estas adaptações, muitas vezes podem implicar a necessidade não de adaptar aos objetivos da formação, mas modos de percorrê-la, dependendo das necessidades das pessoas com deficiência, mudanças no recebimento de material de estudo, nas possibilidades de práticas, em testes de desempenho e nas metodologias. Estaríamos falando sobre o que pode ser chamado

¹⁸ A pesquisa pretendeu investigar as perspectivas de alunos, tutores de admissões, educadores, educadores de estágio, profissionais de serviços de apoio a pessoas com deficiência e os alunos de deficiência. Entre as formações pesquisadas estavam: Dramaterapia, Podologia, dietistas/nutricionistas, Audiologia, Terapia Ocupacional, Ortopedia, Fisioterapia, Psicologia, Radioterapia, Assistente Social, Terapeutas da linguagem, entre outros (CLOUDER, *et al.*, 2016, p.14).

¹⁹ Resumo a partir do trecho: Proponemos que deben pensarse las posibilidades de aplicación de la inclusión en tres niveles diferenciados pero articulados entre sí: – Un nivel político, es decir, de toma de decisiones que explícitamente propongan la inclusión y promuevan acciones que la viabilicen con adjudicación de recursos para ello. – Un nivel estructural, aquello que implica la materialidad de los acontecimientos. Donde incluiríamos los conceptos de eliminación de barreras físicas y comunicacionales, al amparo de la accesibilidad universal. – Un nivel procedimental, el cual apunta a la eliminación de barreras actitudinales, que además requieren establecimientos de protocolos, posibilidades de ajustes razonables, flexibilidad y adecuación curricular. Integralmente, estos niveles apuntan a un cambio sociocultural que impactaría positivamente tanto en el interior de las Universidades o entidades de Educación Superior, como en la sociedad en su conjunto (BAGNATO, 2017, p.18).

de flexibilidade curricular, o que não implica, em nenhum caso, reduzir a qualidade da formação. Por sua vez, a saída nos leva a considerar os preconceitos que ocorrem em relação às pessoas com deficiência, quando eles podem questionar o exercício de determinadas profissões (p.19)²⁰.

A autora afirma que em geral no Uruguai as experiências de inclusão no ensino superior significam “experiências pontuais que muitas vezes leva a um esforço pessoal para transitar em sua própria formação”²¹.

Também foram acessadas **pesquisas sobre políticas governamentais** que mostram não só a realidade brasileira, mas também em outros países. Na Inglaterra, Hayhoe *et al.* (2015) examinaram os efeitos que causariam os anunciados cortes no Subsídio Governamental para Estudantes com Deficiência (DSA) com 18 anos ou mais em ensino superior, que ocorreriam nos anos seguintes (entre 2016 e 2017), e indicaram alternativas que poderiam manter a continuidade da Inclusão no ensino superior do país, levando em conta a utilização de recursos advindos de tecnologia, tais como grupos de estudos *on line*, aulas a distância. O estudo conclui que as tecnologias móveis têm o potencial de desenvolver uma série de habilidades de estudo que estão em risco após cortes no subsídio governamental que garantiria, entre outras medidas equiparativas, acompanhante em aulas e intérprete de Libras. No entanto, a utilização das tecnologias digitais necessita também estar ancorada em pesquisas e ter apoio das universidades.

Cabral, Mendes e De Anna (2015) relatam sobre um projeto europeu que visou o desenvolvimento de um programa de apoio a estudantes com deficiências durante seu percurso acadêmico e no processo de sua transição ao mercado de trabalho. Os autores revelam que como resultado, a experiência possibilitou a identificação de elementos-chave relacionados ao

²⁰ Tradução do trecho original: eliminación de barreras arquitectónicas, en la comunicación y actitudinales, para que las personas puedan circular en el contexto edilicio de las universidades. Sin embargo, la permanencia implica ir más allá, abarcando lo que se denominan adaptaciones curriculares. Estas adaptaciones, muchas veces, pueden implicar la necesidad, no de adaptar los objetivos de la formación, sino los modos de transitarla, dependiendo del tipo de requerimientos de las personas en situación de discapacidad, modificaciones en la recepción del material de estudio, en las posibilidades de prácticas, en las pruebas de rendimiento y en las metodologías. Estaríamos hablando de lo que puede denominarse flexibilidad curricular, que no implica, en ningún caso, reducir la calidad de la formación. A su vez, el egreso nos lleva a tomar en cuenta los prejuicios que a nivel social aparecen hacia las personas en situación de discapacidad, cuando puede cuestionarse el ejercicio de determinadas profesiones (BAGNATO, 2017, p.19).

²¹ Resumen do trecho original: “experiencias puntuales a partir del tránsito de sujetos particulares, por lo que muchas veces conlleva a un esfuerzo personal que debe ir abriendo camino para poder transitar en su propia formación”(BAGNATO, 2017, p.20).

percurso acadêmico, que se relacionam diretamente com um programa de orientação acadêmica e profissional²².

No caso do projeto estudado, desde o ingresso acadêmico é oferecido, investimento das Universidades no planejamento e desenvolvimento para a preparação ao mercado de trabalho, monitorando e desenvolvendo projetos acadêmicos que direcionem as habilidades individuais a oportunidades de carreira profissional. Os serviços compreendem uma Tutoria Especializada, juntamente com um serviço promovido por um setor de estágio, que oferecem avaliação de competências e necessidades do candidato, preparação para entrevistas, adequação de perfil, bem como localização de oportunidades no mercado de trabalho. Nesse projeto, há agências de mediação com o mundo do trabalho e as associações de pessoas com deficiência, que facilitam o acolhimento de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Esse trabalho foi reconhecido em sua potência e segundo os autores tem correlação com “as habilidades do aluno, o contexto geral da universidade, os serviços de tutoria especializada, de colocação no mercado de trabalho e de estágios, o território e, quando apropriado, a cooperação adequada da família” (p.626).

Outra questão levantada por Cabral e De Melo (2017) diz respeito à análise crítica acerca da normatização e legitimação do acesso e da participação do público-alvo da Educação Especial em instituições de ensino superior. Trata-se de estudo exploratório realizado no âmbito das cinco regiões brasileiras, envolvendo as 54 universidades federais que declararam ter, em seu organograma institucional, Núcleos de Acessibilidade. Os dados sugerem que a normatização do atendimento destinado a essa população no ensino superior nem sempre indica a legitimação de seus direitos. Por vezes, ainda se revela uma concepção de acompanhamento que oscila entre assistência e prestação de serviços em detrimento de uma concepção universal dos direitos de acesso, participação plena, formação profissional e realização de seus projetos de vida individuais e no âmbito de todas as esferas da sociedade. Os autores ressaltam que políticas de ação afirmativa, apesar de reconhecidas como importantes, não parecem ser suficientes para o acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro, uma vez que a cultura universitária deve estar disposta a se ressignificar nesse

²² O projeto do estudo abrangeu uma proposta de orientação acadêmica e profissional a 20 estudantes universitários com deficiência, todos em fase de transição universidade – mundo do trabalho. Os participantes eram provenientes da Università degli Studi di Roma “Foro Italico” (dez estudantes); Università degli Studi di Roma Tre (oito estudantes); e Università degli Studi di Messina (dois estudantes), sendo 50% do curso de Educação Física, 20% de Ciências da Educação. (CABRAL, MENDES e DE ANNA, 2015, p.621)

processo, construindo oportunidades nas quais diferenças e pluralidade de identidades devem ser reconhecidas.

Nesse artigo os autores indicam os desafios elencados pelos núcleos, que se indicam: insuficiência do número de profissionais para a atuação nos núcleos de acessibilidade, falta de sensibilização e conhecimento dos docentes para trabalharem com pessoas com deficiência, inadequações de infraestrutura de trabalho relacionadas às questões de acessibilidade física, falta de participação dos familiares no processo acadêmico do aluno com deficiência e dificuldades de autodeclaração das pessoas com deficiência aos núcleos, assim como a diminuição dos recursos orçamentários para o desenvolvimento das ações inclusivas.

Maciel e Anache (2017) também propuseram uma análise do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, como estratégia de permanência da pessoa com deficiência na Educação Superior e consideram que o Programa Incluir vem sendo uma das possibilidades para favorecer a permanência de estudantes, público-alvo da Educação Especial. Por outro lado, Pereira e Albuquerque (2017) realizaram estudo sobre a legislação, nos contextos brasileiro e português, questionando sua validade, pois “as análises possibilitam inferir que, apesar de todas as conquistas legais, a prática da cidadania ainda se encontra confusa tanto no Brasil quanto em Portugal, porém, com avanços às barreiras atitudinais, arquitetônicas e de comunicação, o que tenciona a promoção de mais ações neste sentido” (p.27).

Especificamente sobre o papel da **Terapia Ocupacional no campo Educacional** foram localizados três textos. Yupanqui Concha *et al.* (2014) destacam a necessidade de incorporar tópicos específicos sobre a educação inclusiva na formação profissional do ensino superior e indicam que a Terapia Ocupacional tem realizado importantes intervenções direcionadas a favorecer a superação das desigualdades, da pobreza, das diferenças entre classes sociais, intervenções que tendem a ter um forte caráter humanista. Nesse sentido é importante que o caráter social da profissão esteja presente durante a formação.

Além desses estudos foi localizado um material que se refere ao papel do terapeuta ocupacional na Educação pós-secundária, elaborado pela Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA, 2013). Em outros países esse nível educacional é notado como importante na trajetória que antecede o ensino superior. Em 2018, há a regularização, pelo Conselho Federal de Terapia Ocupacional e Fisioterapia (COFFITO) brasileiro que regulariza a especialidade de Terapia Ocupacional no contexto escolar (Resolução 500/2018).

Pollard e Block (2017) discutem ainda sobre como as políticas atuais podem ser um desafio crítico para os terapeutas ocupacionais que atuam junto a pessoas com deficiência,

entendendo que as discussões devem estar interligadas a outras situações que podem, também, causar desvantagem, significando aumento de não participação às pessoas com deficiência.

Os debates observados na literatura estudada podem orientar ações direcionadas à Inclusão no ensino superior, o que implica conhecer e refletir sobre como têm sido desenvolvidas as intervenções de profissionais de Terapia Ocupacional, tópico discutido no próximo item desta tese.

3.3 Cotidiano, participação social e o contexto da intervenção da Terapia Ocupacional

Os estudos sobre acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior indicam peculiaridades cotidianas que podem diferenciar significativamente a vida acadêmica e permear a especificidade de intervenção da Terapia Ocupacional.

A participação em experiências de ensino se atrela à complexidade dos contextos sociais, considerando-se o exercício de direitos, o usufruto de bens materiais e culturais e, principalmente, a compreensão da sociedade sobre o fenômeno da deficiência em sua complexidade. Todos esses fatores se refletem nas oportunidades de participação social das pessoas com deficiência inclusive no ensino superior.

Galheigo (2003) afirma que “o cotidiano é mais do que um conceito, na medida em que a crítica à vida cotidiana permite apreender as criações humanas, as ideias, os valores e sentimentos, possibilitando conhecer a própria sociedade” (p.106). O cotidiano tem relação espaço – tempo, e segundo a mesma autora (2016)²³ articula a história, a singularidade e a subjetividade possibilitando enredo da vida.

O cotidiano traz em si a marca da singularidade do sujeito e toma forma a partir de suas necessidades, valores, crenças e afetos. “Nesse sentido, o cotidiano de cada pessoa é único e irrepetível na medida em que a unicidade e a irrepetibilidade são características inequívocas da condição humana” (GALHEIGO, 2003, p.106). Porém, há uma condição genérica no cotidiano, definida anteriormente por Heller (2000), que o considera como a atividade em que cada ser humano individual se transforma num sujeito coletivo (p.20).

Para Galheigo (2016^{a,b}), o cotidiano se apresenta como eixo temático para uma perspectiva crítica da Terapia Ocupacional e ao mesmo tempo pode representar uma perspectiva metodológica para pesquisa, independente do campo de atuação da Terapia Ocupacional.

²³ O item 3.3 desse texto baseia-se, em vários trechos, em anotações pessoais realizadas em aula ministrada pela Prof. Dr^a. Sandra Galheigo no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional - UFSCar, no dia 30.09.2016. Em algumas passagens há também a transcrição de gravação em áudio da referida aula (GALHEIGO, 2016^a).

Por essa perspectiva, o foco da intervenção se dá pelas necessidades/demandas sociais e/ou de saúde e do reconhecimento das diferenças, seja dos sujeitos individuais ou coletivos, tendo a cidadania, a emancipação e a participação social como eixos norteadores. Essas necessidades sociais e de saúde devem ser consideradas à luz das condições concretas de existência dos sujeitos e coletivos, das oportunidades de acesso e direito e da complexidade destas condições, que imbricam múltiplos fatos e situações. Para Malfitano (2016)

O campo social pode ser compreendido como um lócus intersetorial de operacionalização da vida, em outras palavras, o contexto concreto onde ela acontece, de acordo com as possibilidades e limites impostos pelos fatores socioeconômicos (p. 118) compreendendo o terapeuta ocupacional como alguém capacitado para criar estratégias conjuntas de ampliação de oportunidade (p. 123).

Galheigo (2016^b) propõe que o papel profissional do terapeuta ocupacional garanta **compromisso técnico, ético, estético e político**, entendendo ainda que as ações não dissociam esses compromissos, que eles ocorrem de maneira concomitante e fluída, e isso daria o tom à intervenção de Terapia Ocupacional. Para a autora

A terapia ocupacional social sustenta suas ações pelo compromisso ético-político que acontece por meio de uma escuta sensível dos sujeitos e coletivos com quem desenvolve projetos e por uma perspectiva crítica dos contextos sociais e políticos. *Sensível* pelo acolhimento de ideias, afetos e experiências desses em sujeitos e *crítica* pela leitura problematizadora dos macroprocessos nos quais suas vidas e cotidianos estão imbricados. Um compromisso *estético*, por intervir no plano da vida, em seus movimentos de resistência e afirmação; um compromisso *político* pela contínua explicitação dos jogos macro e micropolíticos existentes, pela defesa da autonomia, da cidadania e do direito e pela busca de novas estratégias de construção e/ou fortalecimento do coletivo (GALHEIGO, 2016, p. 65).

A autora também indica que o **eixo ético** “norteia a aplicação do conhecimento. A partir de um compromisso ético-político, o técnico “toma partido daqueles que tem menos poder”, com vistas à transformação social (p. 64).

E nesse sentido, entende-se que esses podem ser eixos que orientem a intervenção prática nos programas de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. No **eixo técnico**, o terapeuta ocupacional intervém diretamente nas ações cotidianas, que refletem nos modos de vida,²⁴ detalhes da **singularidade prática ou subjetiva**. Nas condições **singulares práticas**, sugere-se discutir as dimensões de acessibilidade do jovem ao ensino superior, que

²⁴ Modos de vida antecipa o conceito de cultura, busca compreender sobre como as pessoas mantêm-se em dada organização social. Relaciona-se com a vida econômica e meios de produção, com ênfase em construções e trocas simbólicas. Os modos de vida se produzem no espaço público, social e cultural. (Conceito baseado em notas pessoais de aula ministrada pela Prof. Dr^a Denise Dias Barros no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional - UFSCar, no dia 16.09.2016, indicada nas referências como Barros, 2016).

incluiriam dimensões arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, atitudinais. A singularidade prática relacionada com o ensino superior diz respeito aos tipos de acessibilidade, com os quais as intervenções de terapeutas ocupacionais também devem dialogar.

O documento orientador de avaliação institucional do ensino superior in Loco (BRASIL, 2016) sugere os tipos de acessibilidade, expostos no Quadro 1:

Quadro 1 - Eixos de Acessibilidade.

Acessibilidade atitudinal: Refere-se à percepção do outro, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras.
Acessibilidade arquitetônica: Eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos.
Acessibilidade metodológica: Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.
Acessibilidade programática: Eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros).
Acessibilidade instrumental: Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva).
Acessibilidade nos transportes: Forma de acessibilidade que elimina barreiras não só nos veículos, mas também nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais, as estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte.
Acessibilidade nas comunicações: É a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital).
Acessibilidade digital: Direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

Fonte: Quadro organizado a partir da citação na íntegra do documento Orientador para Avaliação do ensino superior (2016, p. 23).

A **singularidade subjetiva** diz respeito aos modos de vida de cada sujeito. Por exemplo, não é possível que sejam determinados, nas condições de acessibilidade instrumental, os métodos de leitura adequados às particularidades de cada pessoa com deficiência visual, uma vez que, a adaptação ao método é individual, além de ser reafirmada por outras questões, tais como a realidade familiar, as oportunidades, as linguagens às quais tiveram acesso e os equipamentos com os quais teve contato durante a trajetória de vida. Entende-se que faz parte da singularidade subjetiva também a identidade da pessoa. Corrobora com essa intervenção o **eixo ético**, que implica em respeitar as resistências e afirmações de cada sujeito, devendo, portanto, o/a terapeuta ocupacional interferir de maneira delicada no plano de vida do outro. Delicada para que a singularidade subjetiva possa ser percebida e modificada pela pessoa, porém com o devido cuidado para considerar os modos de vida. Um exemplo a ser citado, no contexto da inclusão de jovens e adultos com deficiência no ensino superior, é o caso da pessoa

com deficiência auditiva total que manifesta o desejo de não falar em Libras e assumir, mesmo com muita dificuldade, a leitura labial e a escrita em Língua Portuguesa. A utilização da Libras como língua/idioma possível é um caminho, mas se o modo de vida encaminhou o sujeito a outras formas de comunicação, o terapeuta ocupacional pode mover sua força criativa (**eixo estético**) e juntamente com o estudante criar ou aumentar as possibilidades de participação social.

Na dimensão programática e atitudinal referida pela LBI (2015) e mencionada também no documento de avaliação In Loco do ensino superior (Brasil, 2016) ressalto o **eixo de ação político** citado por Galheigo (2016). Neste contexto, a explicitação dos jogos de força macro e micropolíticos, que envolvem as questões relacionadas ao preconceito precisam ser entendidas na reprodução social vivida no cotidiano coletivo. “A cotidianidade, portanto, se dá no encontro do singular e do coletivo ao buscar a satisfação das necessidades pessoais e, também, das necessidades coletivas” (GALHEIGO, 2003, p.108).

Nesse sentido Kruppa (2018) reafirma que há:

Complexas relações entre as necessidades particulares dos diferentes grupos sociais e as universais, pois em se tratando de direitos, separá-las implica em não aceitar a totalidade do humano. O particular, neste caso, constitui a mediação necessária entre o singular e o universal (p. 154).

A abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe (1992,1994), tem sido utilizada em diferentes contextos como referencial teórico analítico para o estudo de políticas educacionais. O referencial aponta que há um ciclo contínuo de políticas com base nos cinco contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES, 2006; HOSTINS E ROCHADEL, 2019).

No **eixo de ação político** de intervenção do terapeuta ocupacional, há a busca de novas estratégias por meio da defesa da autonomia, cidadania e direito, que oferecem diálogo direto com as ações técnicas.

Nesse aspecto devemos pensar que a ação técnica deve levar em conta a subjetividade das pessoas acompanhadas, sem deixar de considerar a técnica produzida nos aspectos do cotidiano objetivo, que por vezes necessita de ações técnicas que focalizem políticas mais universais que possam garantir acesso. Porém, em outros momentos são necessárias políticas mais direcionadas as necessidades individuais, que garantam a condição de participação,

permitindo ao menos que as pessoas com deficiência estejam presentes. Nesse caso as equiparações se fazem necessárias.

Fraser (2006) discute este assunto, entendendo que existem, em casos de desigualdade, a injustiça econômica e a injustiça cultural ou simbólica. Como resolução para injustiça econômica, propõe uma desdiferenciação, que implica em redistribuição, com compromisso com o igualitarismo. Já em relação à injustiça cultural ou simbólica considera-se que está vinculada a uma demanda por reconhecimento, o que implicaria em diferenciação.

Localiza-se então, o que a autora nomeia como “dilema da redistribuição-reconhecimento” (p.233). Este dilema está presente nas lutas das pessoas com deficiência, pois é necessário um reconhecimento que pressuponha entender as especificidades/diferenças. Por este motivo, ressalta-se a importância de uma política focal, que supra alternativas específicas, sem anular as diferenças (desdiferenciação). Com isso, não se exclui, que haja necessidade também de investimento em política universal, que se proponha à igualdade, alcançada somente com redistribuição e igualitarismo.

Silva e Arelaro (2018) se referiram também sobre a tensão entre os paradigmas da universalização versus focalização no caso das políticas públicas. A tensão reside na importância de manter-se as políticas focais, como por exemplo, o Benefício de Prestação Continuada (BPC), necessárias para a realidade brasileira, mas também vislumbrar que os direitos sociais das pessoas com deficiências sejam pensados nos paradigmas de universalização, de forma a manter a participação ativa das pessoas com deficiência nas políticas que dizem respeito a essa temática tornando mais equitativo o conceito da universalização. Entende-se “as pessoas com deficiência como sujeitos de direito e não como objetos de caridade” (p.42),

As autoras ainda reafirmam que

circunscrever as políticas dirigidas às pessoas com deficiência à compreensão da produção social das incapacidades, à leitura do sujeito com deficiência como sujeito de desejos, à construção conjunta de processos de intervenção, impõe uma reconstrução conjunta de processos de intervenção, impõe uma reconstrução das orientações das ações, dos projetos e dos programas ofertados para as pessoas com deficiência (SILVA E ARELARO, 2018, p. 43).

E nesse sentido para garantir que as políticas sejam circunscritas à compreensão da produção social das incapacidades, é importante que haja essa interlocução direta com as pessoas com deficiência nas construções de políticas que direcionam programas de garantia de direitos. Para as autoras “Não há pior exclusão que a invisibilidade” (p. 43), o que reforça a

necessidade de mantermos a circulação e participação direta das pessoas nos diversos contextos educacionais.

Nesse sentido, é que se pode compreender a circulação escolar como uma condição para participação social. E para a que a circulação ocorra, políticas afirmativas, como as que indicam obrigatoriedade de reserva de vagas nas instituições de ensino superior, por exemplo, são essenciais. Como afirmado anteriormente, os direitos não existem em si mesmos, apenas são validados no seu exercício e visam minimizar as desigualdades postas socialmente²⁵.

Pensar a possibilidade de ampliar a circulação vislumbraria a participação social, que é um dos objetivos da ação técnica do terapeuta ocupacional num programa de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Circulação social garante a possibilidade da pessoa com deficiência estar junto, mas apenas essa ação não garante a ampliação do espaço público ao sujeito. Fraser (2006) propõe que se construa um “objetivo transformativo”, que reduza a “desigualdade social, porém sem criar classes estigmatizadas de pessoas vulneráveis vistas como beneficiárias de uma generosidade especial” (p.238). Dessa forma, um **eixo político de ação do terapeuta ocupacional**, pretende garantir, para além da circulação, a ampliação do espaço público, entendendo que a intervenção não se restringe à pessoa com deficiência, mas também abrange os demais atores de um enredo do cotidiano coletivo.

Por fim, observa-se no **eixo estético**, ser pertinente pensar nas ações que levarão ao impulso criativo do terapeuta ocupacional que faz “deslocar instituídos para novas possibilidades de vida e novos projetos de sociedade” (GALHEIGO, 2016). Nesse sentido, a ação poderia ser correlacionada à dimensão poética, como afirmam Castro *et al.* (2013):

O impulso dessa dimensão criativa registra, também, a memória imaterial do corpo, memória física e emocional da sensação do acompanhamento das vidas nos complexos cenários que percorrem os profissionais de Terapia Ocupacional, nos mais variados contextos de sua intervenção. A dimensão ética e política do acontecimento foi desentranhada aos poucos e sutilmente, e, no refazer das formas, deu presença à dimensão poética (CASTRO, *et al.*, 2013, p.747).

Entende-se que a ação do terapeuta ocupacional no espaço educacional, está permeada pelas condições singulares e coletivas do cotidiano também da vida universitária, em correlação com os outros espaços em que a pessoa convive.

²⁵ Podem ser entendidas ainda como medidas de equiparação algumas ações que possibilitem que pessoas com deficiência tenham acesso a tudo aquilo que é bem público e direito de todos. Por exemplo, se a pessoa com deficiência tem limitações motoras para escrever, deve-se em um exame avaliativo, oferecer mais tempo de prova, ou mesmo oferecer um equipamento eletrônico para que ela possa expressar suas ideias da mesma forma que aqueles que não apresentam a limitação e podem escrever. Estas medidas estão garantidas na Lei 13.456/2015.

É essencial ressaltar a complexidade do campo que envolve a ação de terapeutas ocupacionais no contexto inclusivo. Para que o pessimismo não afrente essa intervenção e torne-a apenas individualizada, reproduzindo a culpabilização da pessoa com deficiência pela sua condição corporal, biológica, psicológica vislumbram-se como perspectivas de enfrentamento, os estudos da sociologia das emergências desenhada por Santos (2007), a partir dos quais é possível criar a perspectiva de transformação de realidades cotidianas

De fato, para captá-lo é necessário realizar aquilo que chamo de “sociologia das emergências”, a qual consiste numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido referentes tanto à compreensão como à transformação do mundo (SANTOS, 2007, p. 83)

Os aspectos ressaltados por Santos (2007) evidenciam a necessidade de repensar as práticas e combater qualquer ação que conduza exclusivamente a destacar e atuar nas fragilidades da pessoa com deficiência, em detrimento da compreensão do contexto ampliado necessário na realidade que envolve o cotidiano.

Pelo exposto nesse referencial teórico, entendemos finalmente que as ações a serem propostas para apoiar a inclusão e permanência de jovens no ensino superior não podem ser pensadas sem que os envolvidos possam expor seus desejos e dificuldades e, nesse sentido, há possibilidades de que sejam mediadas por profissionais que também tenham a capacidade técnica de entender regras institucionais colocadas pelo sistema educacional brasileiro, conflitos que se apresentam nas relações humanas e a singularidade das pessoas, tenham elas algum tipo de deficiência ou não. Buscando compreender a complexidade dos processos vivenciados por estudantes com deficiência em sua trajetória no ensino superior e as contribuições de terapeutas ocupacionais em programas que apoiam a inclusão e permanência desses considerou-se que a abordagem qualitativa é a que melhor pode aproximar o pesquisador das experiências dos estudantes e das práticas dos profissionais. O percurso de construção e análise dos dados que puderam ser reunidos nessa tese está apresentado a seguir.

4 METODOLOGIA

4.1 Sobre a construção de dados

Este é um estudo exploratório, descritivo e analítico ancorado em uma abordagem qualitativa entendida como aquela que

[...] 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, 1996, p. 21-22).

Ludke e André (1986, p.11-13), citando Bogdan e Biklen (1982), discutem que a pesquisa qualitativa se caracteriza por elementos básicos como: a preocupação com o processo, o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida, como focos de atenção especial do pesquisador, bem como com o caráter indutivo da análise de dados. Por outro lado, como indica Rey (2005), a pesquisa qualitativa envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, de forma que seja possível construir um cenário social específico, a partir do fenômeno que se pretende estudar considerando-se o conjunto de elementos que ele observou, registrou, sentiu e que foi confrontado com a teoria.

Poupart *et al.* (2014) incorporam outras dimensões considerando que “as condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais” (p.216) e nesse sentido, as entrevistas seriam um dos métodos e instrumento para o entendimento do sentido das ações para os participantes de uma pesquisa. Esses elementos favorecem o desenho de pesquisa que propõe um contato direto e pessoal entre os participantes da pesquisa.

Este estudo se desenvolveu entre os anos de 2016 e 2019, foi organizado em fases simultâneas que contemplaram:

1. Identificação de dados e descrição do Programa UniDiversidade da Universidade de Sorocaba;
2. Reconhecimento e análise das narrativas de jovens com deficiência sobre seu percurso na universidade;
- 3 Identificação e análise das atribuições de terapeutas ocupacionais em programas de apoio a situações inclusivas em instituições de ensino superior.

Ao mesmo tempo, para melhor compreender o contexto em que se deram essas narrativas, foi realizada uma pesquisa documental sobre a legislação brasileira referente ao acesso e participação de jovens e adultos com deficiência no ensino superior.

O estudo incluiu também pesquisa do estado da arte sobre tema deficiência e Educação Superior, que apoiará o aprofundamento da discussão e análise dos dados construídos no percurso da pesquisa.

4.1.1 Estudantes com deficiência

Partindo dos pressupostos assinalados por Barnes (1996) e Oliver (2008) este estudo sobre deficiência pretende aproximar-se e refletir a respeito da experiência da deficiência a partir da perspectiva, direta ou indireta, dos estudantes com deficiência, além de contribuir com suas informações para a melhora das condições materiais em que as pessoas vivem a experiência de ensino superior. É a experiência da deficiência que passa a ser vista como ponte de corte para a sua definição, conceito que também adquire um sentido prático, efetivo, histórico, objetivo e específico para determinado grupo humano (PICOLLO, 2013, p. 471).

Para a aproximação com o universo dos estudantes com deficiência foi feita a escolha pela narrativa de histórias de vida, que segundo Bertaux (2010) é um discurso “que se esforça para contar uma história real e que, além disso, diferentemente da autobiografia escrita, é improvisado durante uma relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de seu objeto de pesquisa” (p.89).

De acordo com Silva *et al.* (2008) ao contar sua vida, o sujeito expressa seu contexto – fala do processo por ele experimentado, intimamente ligado à conjuntura social, na qual se encontra inserido. Entende-se que o relato/história da pessoa com deficiência é o método apropriado para o entendimento dessa temática. A experiência da deficiência é o foco da análise desse estudo considerando os pressupostos do modelo social de compreensão da deficiência e por isso este se desenvolveu por meio da história de vida.

Nesse sentido, foram construídas possibilidades para reconhecimento da história de vida escolar das pessoas com deficiência, de maneira a favorecer a compreensão de possíveis articulações entre a história individual e a história coletiva, firmando uma ponte entre a trajetória individual e a trajetória social.

Para Alberti (2005, p. 23), “a história oral privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”. A história oral, nesta pesquisa, ajudou a recuperar e produzir a versão do que foi vivido pelas pessoas entrevistadas sobre o processo de construção de sua identidade enquanto pessoa com deficiência e estudante, identificando as influências da configuração educacional neste processo.

Para identificação e seleção dos estudantes com deficiência para participação nesta pesquisa foi enviada mensagem eletrônica a todos os estudantes ingressantes a partir de 2010, inseridos no programa Unidiversidade, apresentando e convidando-os à participação na pesquisa. Em relação ao grupo de alunos que já concluíram o curso, ou aqueles que não ingressaram na Universidade, foi realizado contato via correio eletrônico. Foram enviados cento e trinta e nove (139) convites.

Não houve delimitação prévia do número de participantes e todos os dez (10) estudantes que aceitaram participar do estudo, puderam oferecer sua história. Há que se considerar que o grupo de participantes do estudo se constituiu por aqueles que aceitaram voluntariamente compartilhar suas histórias, o que poderia indicar certa parcialidade nos resultados, já que muitos dos alunos que podem ter convivido com dificuldades em seu cotidiano não ofereceram suas histórias de vida voluntariamente.

No total, 10 estudantes ofereceram suas histórias, sendo que desses, 7 estavam cursando a universidade, outros 2 já haviam se graduado e 1 deles não havia ingressado na instituição, mas havia participado do processo seletivo. As entrevistas foram realizadas entre agosto de 2017 a junho de 2018 e nesse período os participantes foram convidados a falar de sua história.

E

sendo a fala matéria da memória expressa oralmente, a interação entre interlocutores implica “olho no olho”, trocas retraçadas em contatos diretos, colaboração – co/labor/ação, ato de trabalhar juntos para a caracterização de tensões comuns. A história oral que advogo jamais se faz por fazer, por motivações nostálgicas, neutras ou de mero registro. A fala gravada é documento e neste sentido ocupa espaço, como propõe Auge em suas meditações sobre a inexistência do vazio . Mas, trata-se de um espaço provocado e por isto intencional. Sim, é também convenção, acordo entre partes que dialogam, mas comprometidas com a atuação de pessoas que interagem e participam de processos comuns. (...) Memória captada no presente, em contatos pessoais, por meio de maquinários modernos, vertida para escrita, eis o chão que dá rumo aos trabalhos de história oral. (...) Nos contatos gravados, o aqui e agora, “presentificados”, se abraçam na ordem empírica do: escutar, registrar, apreender, sempre na suposição de sinas atentas às mudanças (MEIHY, 2011, p.162)

É importante salientar que a memória é processual, não linear, vai construindo-se e desenhando sentidos (sempre parcelares) na relação que estabelece entre experiência passada, presente e projeção de futuro (desejo) e, igualmente, com a subjetividade daquele que escuta, num processo dialético entre a subjetividade do ouvinte e a do narrado.

A evocação da memória para a transmissão do vivido por meio das narrativas constitui a principal matéria de estudos cujo método é a história oral de vida. Não obstante, nesse tipo de pesquisa também devem ser considerados os silêncios, os esquecimentos, as reiterações, a linguagem não verbal e o cotejamento com fontes escritas e imagéticas. Tudo isso comporá os dados de análise (SILVA E BARROS, 2010, p. 71).

Para desenvolvimento do encontro com os estudantes foi delineado um Roteiro de Entrevista como proposta de orientação para a narrativa da história oral, conforme Apêndice 6.

Posteriormente às entrevistas foi realizada a transcrição e organização das histórias conforme as seguintes etapas:

- Cada entrevistado recebeu um nome fictício para que lhe fosse garantido o anonimato;
- Todas as palavras foram transcritas na íntegra;
- Nomes mencionados pelos entrevistados foram registrados apenas por suas iniciais para assegurar anonimato;
- A transcrição foi realizada por outra pessoa e não a pesquisadora que conduziu o registro da história;
- A pesquisadora revisou a transcrição e em alguns casos corrigiu a edição, bem como acrescentou os gestos, e outras informações que vivenciou durante as entrevistas.

O anonimato dos entrevistados foi mantido a seu pedido, já que nem todos os participantes desejaram ter seus nomes revelados.

Os trechos de falas informados durante este trabalho tiveram pequenos ajustes na linguagem escrita, evitando erros de gramática e concordância que poderiam desqualificar o interlocutor. Os ajustes se referiram a pontuação, considerados por Meihy (2011) como parte do processo de transcrição.

Meihy (2005, 2011) menciona como etapas no processo da pesquisa a gravação, a textualização/transcrição e a transcrição. Neste estudo, após a etapa de transcrição o texto foi encaminhado ao autor para validação e as falas foram utilizadas de acordo com o que foi modificado ou não pelo autor.

A transcrição, pois, é muito mais do que mudar palavras ou sentenças em uma narrativa, é ato de compromisso com a transformação dos acontecimentos. Devir. Transcrição: ação criativa de mudar. De mudar tudo: texto e contexto. Por lógico, clamo limites. Sem messianismos totalizantes, mas também sem alienação do saber que é, sim também, ato político (MEIHY, 2011, p.171).

Bertaux (2010) denomina o mesmo processo como “retranscrição” (p.90), indicando ser este importante para o processo de pesquisa de maneira a captar a comunicação verbal. Porém, menciona também outros canais de comunicação, que se configuram importantes durante o processo da narrativa, incluindo a comunicação não verbal (gestos, movimentos dos olhos, expressões da face) e entonações de voz. Estes detalhes foram realmente importantes na prática da narrativa e estão indicados no item 5.2, deste texto, quando são apresentados os estudantes participantes.

É importante também organizar a “diacronia” (BERTAUX, 2010, p. 100) das narrativas. A cronologia nem sempre foi percebida nas narrativas, mas foi possível manter a diacronia, que se referia a uma sucessão temporal de acontecimentos, bem como as relações que se estabeleciam nas histórias relatadas. “A narrativa de vida passeia, salta adiante, depois retrocede, toma caminhos diversos” (BERTAUX, 2010, p. 95).

Este estudo foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o número do Parecer: 2.073.616, no dia 19.05.2017 (Anexo 1).

Os participantes da pesquisa (estudantes com deficiência e terapeutas ocupacionais) foram convidados a tomar ciência dos objetivos e estratégias do estudo por meio de apresentação por parte da pesquisadora e aqueles que se dispuseram a participar incluíram sua autorização no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice 7.

4.1.2 Terapeutas ocupacionais em programas de apoio em instituições de ensino superior

A participação da pesquisadora em um grupo de trabalho intitulado: “Terapia Ocupacional e Educação”, desenvolvido por docentes que participaram do XV Encontro Nacional de Docentes em Terapia Ocupacional de 2016, possibilitou contato com experiências de duas (2) docentes que atuavam em Programas de Inclusão em IES brasileiras.

Além disso, foi realizado contato com Instituições de ensino superior que ofertavam o curso de terapia ocupacional, a fim de identificar outras terapeutas ocupacionais que trabalhassem em programas semelhantes. A localização dos cursos de Terapia Ocupacional ativos no Brasil foi realizada por meio de contato eletrônico com a coordenação da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional (RENETO) que disponibilizou a lista dos cursos ativos no país no dia 13.07.2017, o que envolveu 13 dos 55 núcleos de acessibilidade referenciados no documento da SECADI/Sesu (2013).

Todas as instituições públicas e privadas que possuíam curso de Terapia Ocupacional foram contatadas e convidadas a responder formulário que tratava sobre a participação de terapeutas ocupacionais em programas semelhantes, disponível por meio do Google Forms. O Formulário está apresentado no Apêndice 8.

A partir das respostas a esse formulário, foram entrevistadas as terapeutas ocupacionais, por meio de roteiro composto por questões abertas que possibilitaram que o profissional apresentasse e discutisse as ações que realizava. O Roteiro está indicado no Apêndice 9. Foram entrevistadas cinco terapeutas ocupacionais de diferentes regiões do país.

4.1.3 Programa Universidade

Uma das etapas do trabalho de campo foi desenvolvida na Universidade de Sorocaba, que a autorização para conhecimento sobre o programa, intitulado Unidiversidade, é desenvolvido desde 2009, e está sob a coordenação da terapeuta ocupacional que propõe esta tese.

Realizou-se a caracterização do Programa em relação aos participantes, conforme: período de matrícula, tipo de deficiência ou limitação, curso de graduação de ingresso e em relação às atividades realizadas pela terapeuta ocupacional. Para tanto, foram consultados os registros institucionais existentes até o final do ano de 2018.

Estranhar o conhecido tem sido o processo desenvolvido pela presente pesquisa, na medida em que, neste contexto de reflexão sobre a prática, a possibilidade de retorno teórico-prático é promissora. Entende-se, portanto, esta pesquisa como uma “tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (TRIPP, 2005).

4.2 Análise dos dados

A triangulação dos dados coletados, de acordo com Minayo (2005), pode ser operacionalmente realizada em oito passos:

formulação do objeto ou da pergunta referencial que vai guiar todo o processo e planejamento geral da avaliação; elaboração dos indicadores; a escolha da bibliografia de referência e das fontes de informação; construção dos instrumentos para a coleta primária e secundária das informações; organização e a realização do trabalho de campo; análise das informações coletadas; elaboração do informe final; entrega, devolução e discussão com todos os atores interessados na avaliação, visando à implementação de mudanças (MINAYO, 2005, p. 242).

Os passos da triangulação de dados propostos pela autora foram contemplados nessa pesquisa, exceto aqueles relacionados à Indicação de Indicadores e Devolução e discussão com todos os atores interessados na avaliação, visando à implementação de mudanças. As etapas detalhadas estão indicadas no Quadro 2. Foram utilizados como base para análise dos dados, as narrativas de vida dos estudantes com deficiência, entrevistas com terapeutas ocupacionais e dados do Programa de Inclusão, nomeado “Unidiversidade”, presente em uma IES comunitária localizada em Sorocaba.

Quadro 2 – Passos da Triangulação de Dados durante o estudo

(Continua)

Etapa	Descrição	Especificidade
Formulação do objeto ou da pergunta referencial (guiou todo processo)	1- Conhecer as trajetórias de vida escolar de estudantes com deficiência em sua vivência no ensino superior, elencando fatores facilitadores e impeditivos encontrados nos percursos de estudantes com deficiência, que possam auxiliar para construção de estratégias de intervenção que melhorem a inclusão no ensino superior. 2- Acrescentar ao estudo a experiência de outros terapeutas ocupacionais que desenvolvem ações nesse contexto, de forma a identificar e discutir como a Terapia Ocupacional pode intervir em programas de inclusão no ensino superior.	
Planejamento geral da avaliação	1- Seleção de metodologia a ser utilizada 2- Participação da pesquisadora na disciplina sobre História Oral oferecida pela Prof ^a . Eclea Bosi para aprender a conduzir a coleta da história oral.	
Elaboração de indicadores	Não se aplicou	
Escolha da bibliografia de referência e das fontes de informação	- Modelo Social da Deficiência	- Leitura sobre Disability Studies (indicação de autores pela orientadora ou banca de qualificação) - Estudo da literatura a partir de busca em Periódicos CAPES - Levantamento de legislações e programas brasileiros sobre ensino superior e Inclusão - Busca de Terapeutas ocupacionais que escreveram sobre a temática
Construção dos instrumentos para coleta	- Roteiro História Oral estudantes - Levantamento de Dados de um programa de inclusão (IES Sorocaba) - Entrevista com terapeutas ocupacionais - Revisão bibliográfica sobre Modelo Social da Deficiência - Levantamento de Dados sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência no ensino superior no Brasil	
Organização e realização do trabalho de campo	De 2017 a 2018	- Entrevistas com 5 terapeutas ocupacionais em diferentes regiões do Brasil - História Oral (10 estudantes) - Levantamento dos dados de um Programa de Inclusão até 2018 - Levantamento Bibliográfico

(Conclusão)

Etapa	Descrição	Especificidade
Análise das informações coletadas	- Conforme Bardin (2011)– Análise de Conteúdo - Conforme Minayo (2005) - Triangulação de Dados Realizada a Ordenação e classificação dos dados O tratamento dos dados foi realizado considerando-se a ordenação e classificação dos dados e a análise final, consideradas etapas interdisciplinares, e de acordo com Assis e Jorge (2010) como dinâmicas e intercomplementares.	1- Análise Documental dos dados brasileiros sobre Educação Superior e Inclusão 2- Análise das Narrativas e elaboração de Quadro de categorias estudantes e subcategorias analisadas dos estudantes (divisão em 4 subcategorias) 3- Quadro de análise dos terapeutas ocupacionais Superior e Inclusão (divisão em 3 subcategorias)
Elaboração do informe final	-Triangulação de Dados conforme Minayo (2005) para elaborar a conclusão da análise dos dados e incluir reflexões pessoais.	1- Impressões da pesquisadora 2- Estudantes 3- Profissionais 4- Dados analisados do programa Unidiversidade 5- Literatura
Devolução e discussão com todos os atores interessados na avaliação, visando à implementação de mudanças.	Não contempladas nessa pesquisa	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de orientações propostas por Mínyo (2005) e estudos identificados pela revisão integrativa

O tratamento dos dados foi realizado considerando-se a ordenação e classificação dos dados e a análise final. Etapas estas interdisciplinares, consideradas, de acordo com Assis e Jorge (2010), como dinâmicas e intercomplementares.

A etapa de **Organização dos dados** teve o objetivo de estabelecer uma identificação do material empírico coletado no campo de estudo. Para tanto, todas as entrevistas foram transcritas e validadas pelo participante da pesquisa e, em seguida, fez-se a leitura preliminar do material que possibilitou, juntamente com os dados das observações e documentos, visualizar as categorias.

A **classificação dos dados** constituiu um segundo momento e possibilitou a construção dos dados empíricos a partir dos pressupostos teóricos e da teoria que sustenta a pesquisa. Para isso, foi realizada a leitura flutuante das entrevistas, documentos e observações, com o intuito de identificar as ideias centrais sobre o objeto de estudo, e, desta forma, foram encontradas as categorias principais.

No caso dos estudantes as categorias foram:

- 1- Memórias da vida escolar

Essa categoria foi planejada e analisada de forma a entender os facilitadores e dificultadores que ocorreram na vida escolar, e as estratégias que os estudantes utilizavam em seu cotidiano para manejar as situações vivenciadas.

2- Vida Diária na Universidade

Essa categoria pretende desvelar a influência da deficiência na escolha profissional, bem como o papel da Educação Superior na vida cotidiana. Pretende ainda com os estudantes tem identificado os impeditivos e facilitadores na vida universitária.

3- Expectativas sobre o ensino superior na Vida Cotidiana

4- Perspectiva sobre Inclusão

Pretende entender para os estudantes como entendem a concepção Inclusão.

No caso dos Terapeutas Ocupacionais as categorias trabalhadas foram:

1- Perfil dos terapeutas ocupacionais coordenadores de programas,

2- Rotina das atividades no programa

3- Abordagem teórica em que as profissionais baseiam suas atividades, bem como

os diferenciais apontados por estas sobre sua ação no programa.

No caso do programa investigado foram elencados tópicos levantados a partir dos documentos tais como:

- Número de estudantes acompanhados pelo programa
- Situações e condições que foram objeto de atendimentos
- Medidas equiparativas oferecidas

Após a identificação das categorias, os fragmentos das falas realizadas nas entrevistas foram organizados em quadros, disponíveis nos apêndices 2, 3, 4 e 5.

Com o trabalho de análise preliminar devidamente completado, foi realizada a organização das narrativas a partir dos pontos chaves pré-determinados no roteiro de narrativa; “Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial” (CELLARD, 2008, p. 303). A análise de conteúdo pressupõe “estabelecer essas ligações e de constituir configurações significativas, é importante extrair os elementos pertinentes do texto, compará-los com outros elementos contidos no corpus documental” (CELLARD, 2008, p. 304).

Para Bardin (2011), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p.15).

Afirmam Bauer e Gaskell (2008) que a análise de conteúdo pode realizar síntese de uma coleção de dados, no caso dessa pesquisa as narrativas textos.

A etapa da análise final de dados procurou considerar a triangulação do material empírico em diálogo com o referencial teórico, a exemplo do que sugerem Gomes *et al* (2005) em sua proposição de uso na pesquisa qualitativa. O diálogo entre os dados construídos por meio de diferentes instrumentos permite produzir olhares e falas, que possibilitam a verificação e validação da pesquisa, por meio do uso simultâneo de diversas técnicas de análise, diferentes sujeitos e visões distintas.

Nessa fase da análise apresenta-se um diálogo com a contribuição de autores que tratam o cotidiano de pessoas com deficiência na escola, bem como com as experiências dos pesquisadores como sujeitos do mundo e da pesquisa, em busca do conhecimento. Essa interação entre a realidade desvelada e as impressões do pesquisador favorece a produção de resultados e considerações.

5 RESULTADOS

5.1 Constituição e desenvolvimento do programa Unidiversidade

O programa em estudo está situado na Universidade de Sorocaba – Uniso, que é uma Universidade comunitária²⁶, regional e não confessional e está localizada no município de Sorocaba no interior do estado de São Paulo, Brasil.

Na origem da Uniso estava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba, criada como Faculdade Municipal, em 1951, mas que só começou a funcionar quando o Bispado de Sorocaba aceitou a responsabilidade de administrá-la, sem qualquer ônus, em 1954, com os dois primeiros cursos: Pedagogia e Letras Neolatinas. De 1958 a 1988, atendendo às demandas sociais de Sorocaba e Região, foram criados, além de Matemática, três cursos na área das Ciências Sociais Aplicadas, a saber: Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas desenvolvendo-se, paralelamente, muitas atividades de extensão ligadas aos nove cursos de graduação então existentes. Foram oferecidos os primeiros cursos de pós-graduação lato sensu em 1973, com grande incremento a partir da década de 1980, nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Em 1988, a Fundação Dom Aguirre, mantenedora das duas Faculdades então existentes, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas, com base na legislação da época e na inexistência de universidade pública na cidade, houve por bem iniciar o processo de transformá-las em Universidade. Foram seis anos de trabalho preparatório, com a orientação qualificada de uma Comissão Especial do Conselho Federal de Educação. Em 1994, pela Portaria Ministerial nº 1.364, de 13 de setembro de 1994, publicada no Diário Oficial em 15 de setembro de 1994, chegou-se à criação da Uniso, Universidade Comunitária.

Enquanto missão a Universidade refere: “Ser uma Universidade Comunitária que, por meio da interação do ensino, da pesquisa e da extensão, produza conhecimento e forme profissionais, em Sorocaba e Região, para serem agentes de mudanças sociais, à luz de princípios cristãos” (UNISO, 2017, p. 2).

É importante ressaltar que em 2006 inicia os estudos de graduação na referida universidade um aluno com deficiência Visual, e a partir daí se inicia a mobilização da

26 De acordo com Portaria nº 863, de 3 de outubro de 2014, do Ministério da Educação, e com fundamento na Nota Técnica nº 983/2014-DPR/SERES/MEC, ficou resolvido no Art. 1º, a Universidade de Sorocaba como qualificada como Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), Código e-MEC 150, mantida pela Fundação Dom Aguirre, CNPJ nº 71.487.094/0001-13. (31/10/2014)

comunidade acadêmica, que se organizar para o acolhimento e as medidas equiparativas ainda de forma individualizada para esse caso.

Em 2009 a Universidade de Sorocaba iniciou o desenvolvimento, com uma equipe multidisciplinar, de um programa que possibilitasse receber os alunos com deficiência em seus cursos. A partir de reuniões sistemáticas criou-se um programa institucional vinculado à Pró-Reitoria Acadêmica, que teve por objetivo atender às especificidades das pessoas com deficiência, permitindo a garantia de educação de qualidade a todos.

De acordo com a análise dos documentos do programa, observou-se que há uma preocupação na Universidade em adequar-se para atender aos direitos relativos à inclusão de pessoas com deficiência previstos na legislação brasileira. As ações, desenvolvidas em vários setores, estão em Resolução do Conselho Superior Universitário 004/09, que aprova o Programa Universidade da Universidade de Sorocaba. A mesma resolução aprova o Universidade como um programa institucional que objetiva possibilitar um espaço físico, acadêmico e social para reflexão, debate e desenvolvimento de ações necessárias, que visem assegurar o direito de ingresso e permanência, na Uniso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Em outra resolução, de número 051/12, as finalidades do programa são detalhadas como aquelas que realizarão acompanhamento contínuo, considerando as diretrizes da educação para diversidade numa perspectiva inclusiva. A resolução também reforça o objetivo do programa Universidade, definindo-o como um programa que visa favorecer as condições necessárias para ingresso e permanência na instituição de discentes, docentes e funcionários técnico-administrativos com deficiência ou mobilidade reduzida. Nessa mesma resolução, é determinada pela reitoria uma comissão para o desenvolvimento do programa.

O programa de acompanhamento objetiva adequar o vestibular para atender às necessidades do aluno, mas também acompanhá-lo no percurso universitário, oferecendo adequações pedagógicas, tecnológicas, comunicacionais e de acesso físico e mobilidade. Atuam no programa uma terapeuta ocupacional, três funcionárias administrativas e alunas bolsistas da área de terapia ocupacional.

A equipe realiza avaliação, orientação e encaminhamentos das pessoas com deficiência, bem como de outras adequações a outros alunos, professores e funcionários da Universidade.

O programa se destina às Pessoas com deficiência (sejam elas temporárias ou permanentes), seguindo a legislação vigente e o documento de recomendações “Ações estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional”, do grupo de trabalho Educação à Distância (EaD) no ensino superior GTEADES/MEC/SESU do Governo Brasileiro,

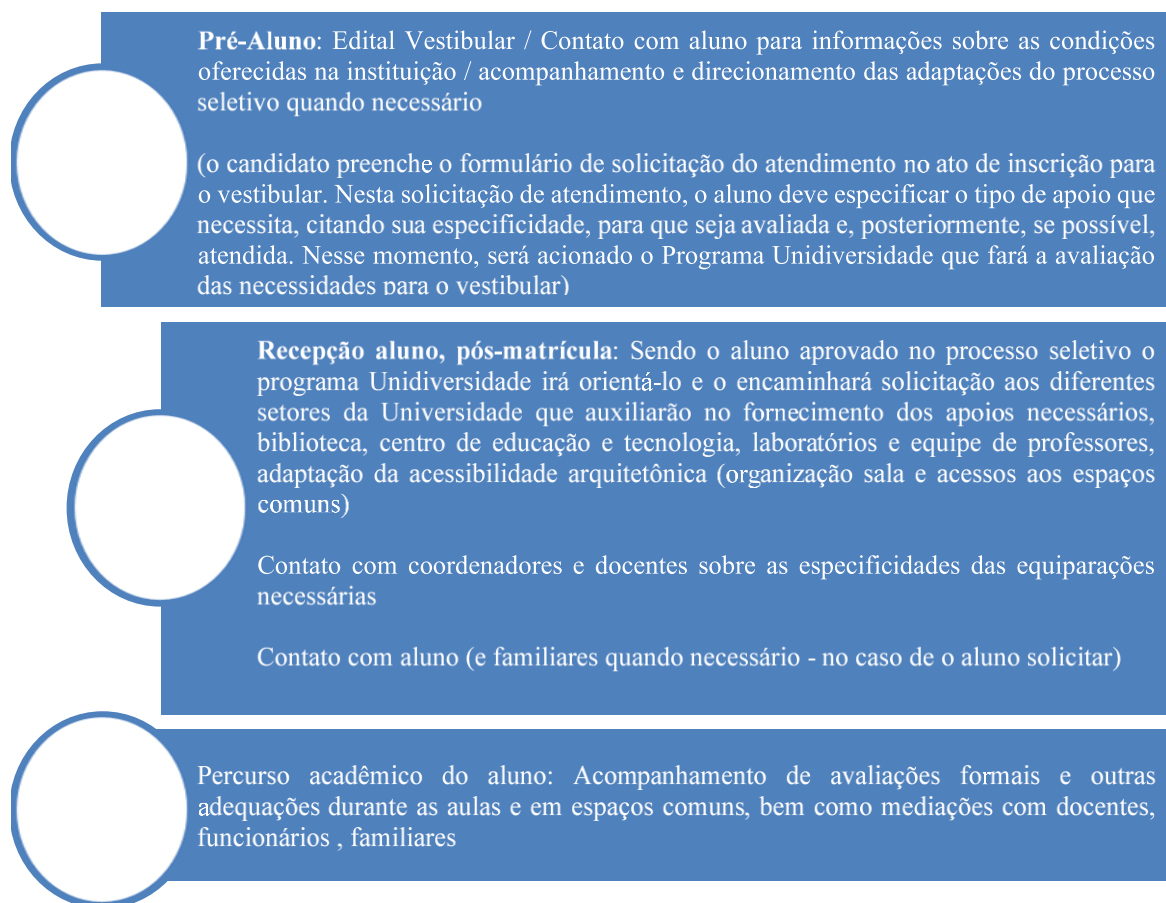
e o documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu-2013. Importante ressaltar que o documento norteador apresenta orientações direcionadas especificamente às instituições federais. Embora não seja o caso da instituição – comunitária – desse campo de estudo, houve a opção dessa IES em basear-se a partir desse documento, considerando-se que a redação do mesmo está fundamentada em outros 10 documentos legais brasileiros²⁷.

Nesse sentido, o programa acompanha pessoas com deficiência física, sensorial (visual e auditiva) e intelectual. Além desses casos o programa atende também alunos com Transtorno do Espectro Autista, além de outros casos de estudantes com transtornos mentais (Síndrome do Pânico, Transtorno de Ansiedade) e outras necessidade que possam surgir tais como pessoas que utilizam de Sonda Uretral.

O início das ações do programa acontece ainda na primeira etapa de ingresso à universidade: o Edital do Vestibular, estendendo-se às informações sobre as condições oferecidas pela Instituição a partir da efetivação da matrícula. A recepção aos alunos ocorre no momento da inscrição no vestibular. A Figura 1 descreve as ações.

²⁷ As legislações referidas como base no documento são: **1.** A Constituição Federal/88, art. 205, que garante a educação como um direito de todos; **2.** A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais-Libras; **3.** O Decreto nº 3.956/2001, que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência; **4.** O Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; **5.** O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e , optativamente, nos demais cursos de educação superior; **6.** O Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino; **7.** O Decreto nº 6.949/2009, que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; **8.** O Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil - PNAES; **9.** O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no §2º do art. 5o: VII -estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior; **10.** A Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;

Figura 1 - Ações realizadas pelo programa Universidade.



Fonte: Elaborado pela autora.

O programa de acompanhamento realiza as ações de Verificação das necessidades de acessibilidade, que acontecem em dois momentos básicos: no vestibular e no acompanhamento do aluno.

As medidas equiparativas são desenvolvidas de forma individualizada, respeitando solicitações dos próprios alunos. Observou-se que, em alguns casos, não há a auto declaração de deficiências, porém a qualquer momento, por meio do coordenador do curso ou do Setor de Atendimento ao aluno é possível que o mesmo seja encaminhado ao programa.

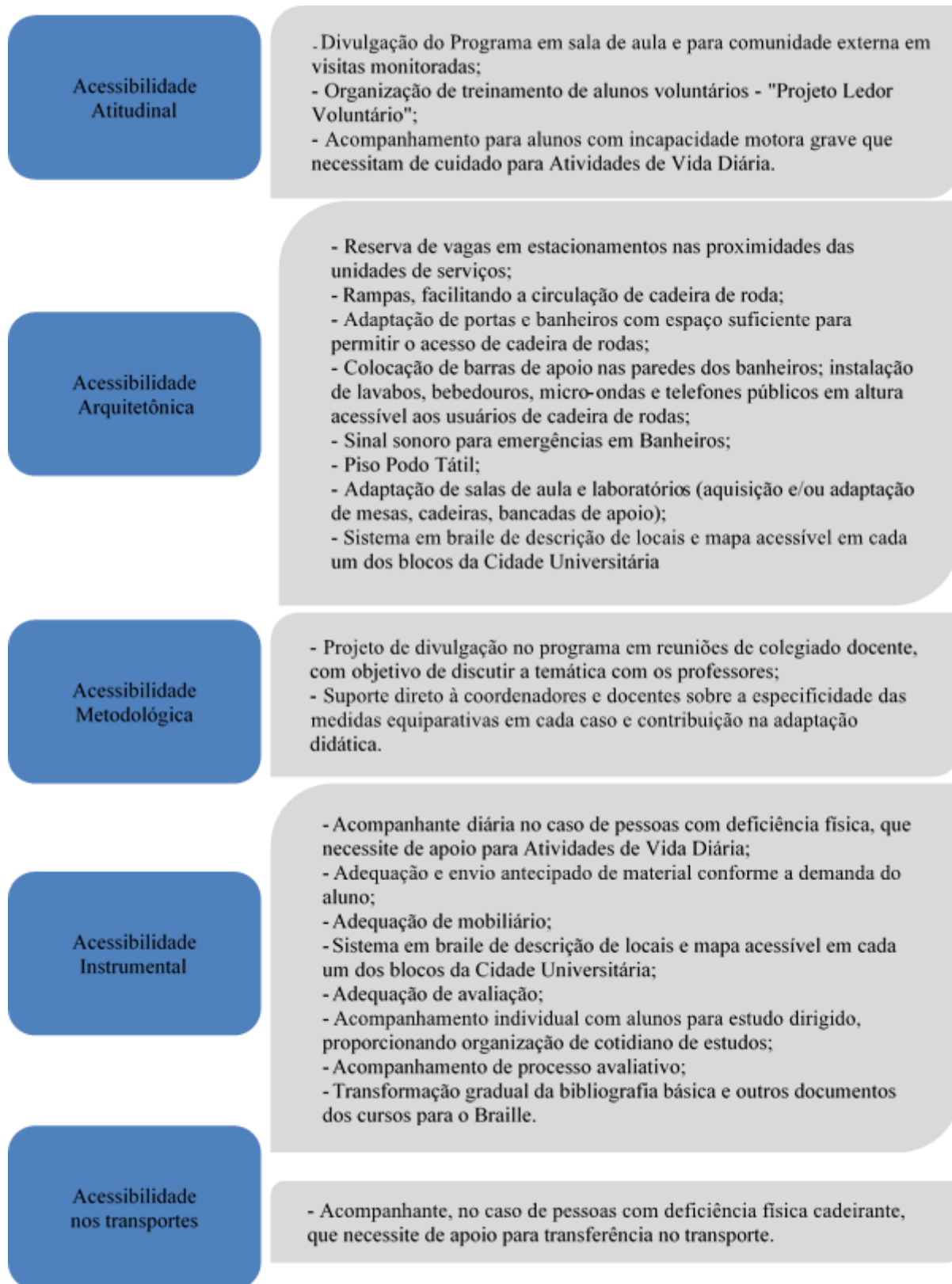
Em seu funcionamento, o programa tem uma dinâmica de atendimento diário que ocorrem de forma sistemática por meio de contato eletrônico (e-mail, WhatsApp ou telefônico). A equipe atende presencialmente aos estudantes que fazem solicitação de tal auxílio. O acompanhamento ocorre no suporte à garantia das medidas equiparativas solicitadas junto ao docente ou coordenador de curso; nos estudos dirigidos com os alunos que solicitam acompanhamento, agendado previamente com um funcionário do programa para organizar essas atividades de com o estudante, e nos processos avaliativos. Há preocupação para que na estruturação do programa haja contato com o estudante desde o ingresso ao processo seletivo,

fato que poderia garantir a meta de desenvolver ações para viabilizar a entrada e a permanência desse aluno. Outro acompanhamento realizado pela equipe é em relação à família e profissionais de apoio do aluno, porém sempre há ênfase de que o aluno deve estar presente ao discutirem sobre sua realidade. Parece que o programa é um espaço de acolhimento daqueles que indicam a necessidade de atenção/suporte durante o percurso acadêmico.

Em relação ao Acesso Físico à universidade, são realizadas constantemente mudanças estruturais. Por exemplo, o acesso nos tablados das salas de aula e nos palcos da Cidade Universitária, dando continuidade aos demais pontos detectados na análise estrutural, segundo orientações da norma NBR nº 9050/2004. Na Figura 2 estão elencados alguns recursos de acessibilidade física que a Universidade em seu campus nas esferas atitudinal, arquitetônica, metodológica, instrumental, digital e nos transportes e nas comunicações²⁸.

²⁸ A subdivisão desses recursos oferecidos está baseada no documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de Educação Superior com enfoque em acessibilidade (MEC/INEP, 2016)

Figura 2 - Medidas equiparativas de acessibilidade realizadas no programa UniDiversidade.



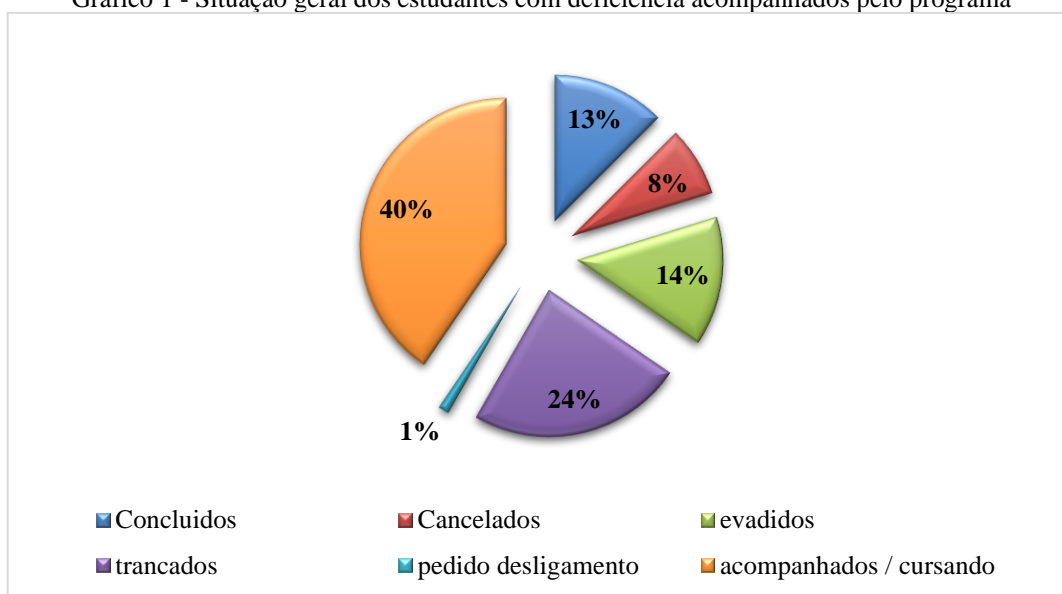
Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a caracterização dos estudantes com deficiência que participam do Programa Unidiversidade, em junho de 2019 foi disponibilizado, via e-mail, acesso aos dados do

funcionamento e percurso do Programa, entre 2009 e 2018. Esses dados não estão publicados em outro meio.

Entre os anos de 2009 e 2018 o programa acompanhou 198 jovens que tentaram ingressar na Universidade. Destes, 168 se matricularam na Universidade (12 reprovaram e 18 não se matricularam). O Gráfico 1 mostra que um total de 40% dos jovens que ingressaram no ensino superior na Uniso ainda estão com o curso em andamento e 13% concluíram o curso.

Gráfico 1 - Situação geral dos estudantes com deficiência acompanhados pelo programa



Fonte: Elaborado pela autora.

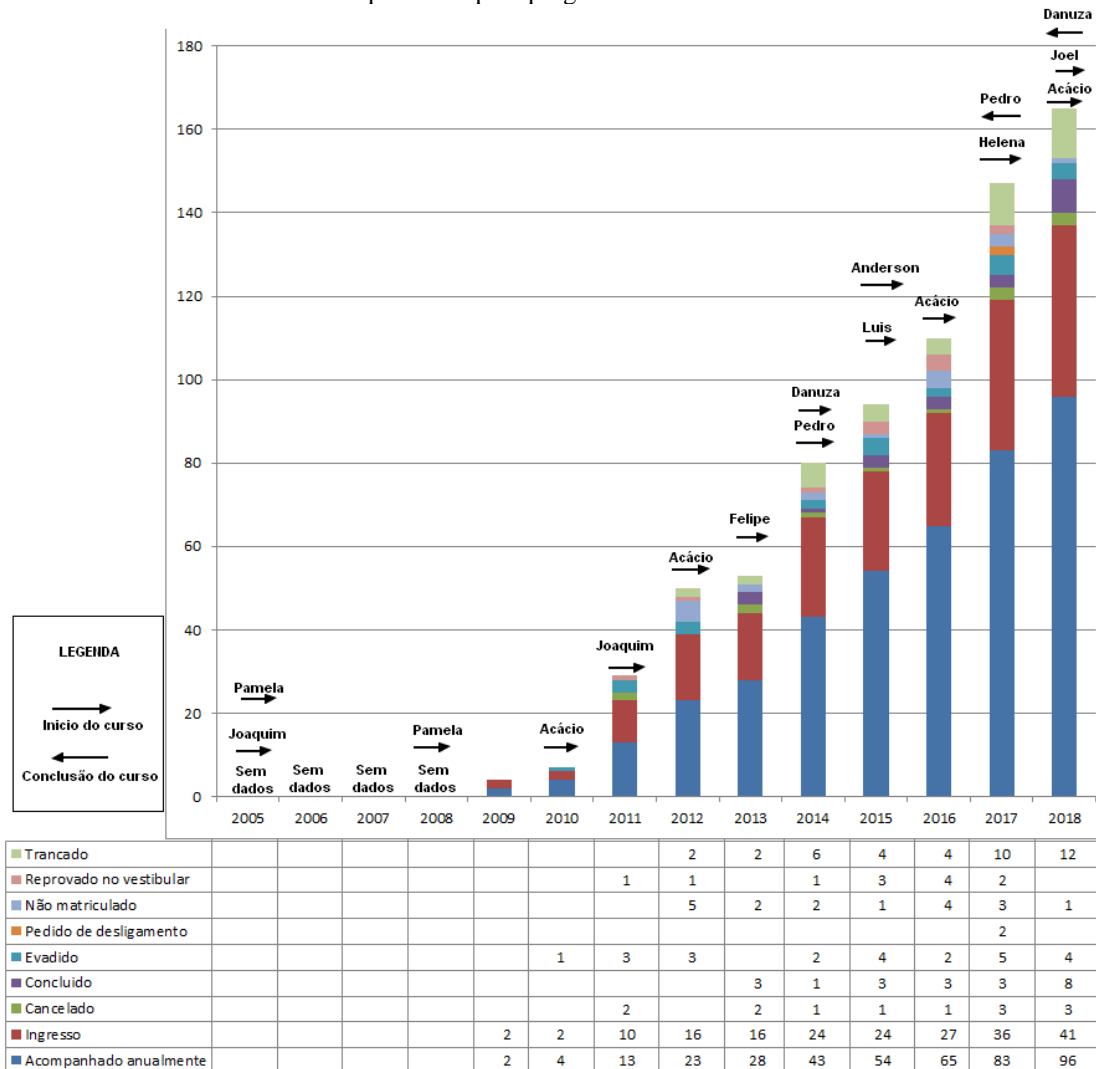
É possível indicar, ainda, que a entrada do aluno com deficiência não garante sua permanência até o fim do curso: em 22% dos casos, os alunos entraram e não se mantiveram no curso (evadidos ou cancelados $n=37$) e ainda que 24% desse total ($n=40$) estavam com a matrícula trancada no momento deste registro.

No caso do trancamento das matrículas os motivos elencados pelos estudantes com os quais foi possível contato da equipe do programa foram 43% dos estudantes relatam dificuldade financeira para custear a mensalidade²⁹, outros 21% referem-se a problemas particulares, que incluem saúde, ou condições familiares; 14% indicam mudança de cidade ou país, e em 22% dos alunos a equipe relata que não foi possível o contato, até janeiro de 2019. O Gráfico 2

²⁹ A Universidade desenvolve programa de bolsas sociais que viabilizam desconto na mensalidade, o mesmo segue os critérios de vulnerabilidade social. Há ainda no Brasil programas, tais como PROUNI que direcionam cotas de bolsas para pessoas com deficiência, porém esses devem ter passado por um Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de acordo com suas médias essas bolsas são atribuídas.

abaixo aponta o percurso dos estudantes participantes dessa pesquisa. Indicando com seta para direita o ano de entrada dos estudantes e com seta para a esquerda indicando o ano de conclusão.

Gráfico 2 - Situação na instituição dos estudantes com deficiência acompanhados pelo programa entre 2009 e 2018.



Fonte: Elaborado pela autora.

É importante notar que houve um crescimento gradativo de entradas a partir do ano de 2014.

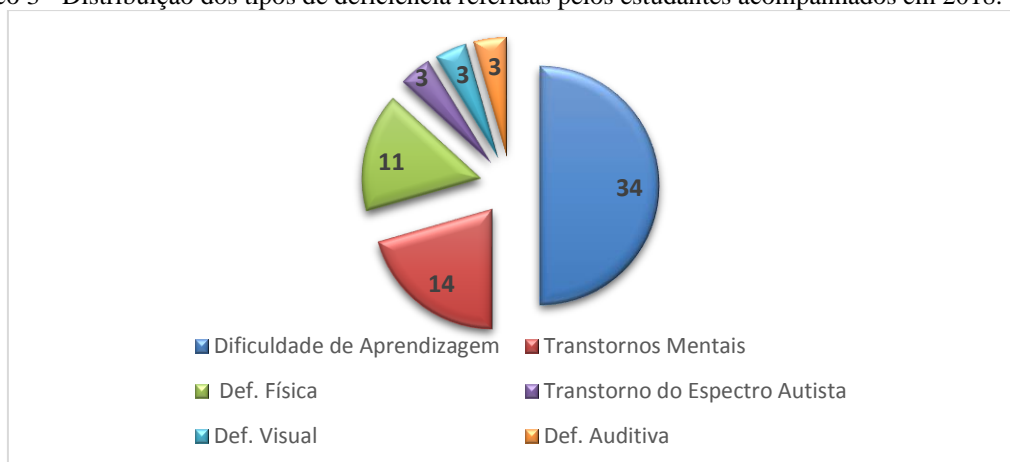
Em 2018, um total de 68 (sessenta e oito) alunos continuam sendo acompanhados pelo programa. Estes alunos apresentam deficiências física, auditiva, visual, dificuldades de aprendizagem, Transtorno do Espectro Autista e outros transtornos mentais³⁰. Pelos dados

³⁰ Os transtornos mentais acompanhados não são, segundo a legislação, caracterização de pessoa com deficiência, mas também são acompanhados pelo programa. Entre eles a equipe citou: Síndrome do Pânico, crise de ansiedade,

apresentados no Gráfico 3 observa-se que o programa acompanha pessoas com outras deficiências não caracterizadas dentro da definição estabelecida.

As dificuldades de aprendizagem caracterizam o apontamento do tipo de deficiência mais atendida pelo programa, somando 50% dos casos atendidos. Entre estes, estão 20% (n=7) alunos com dislexia, 57% (n= 20) com Transtorno de Déficit de Atenção e 3% (n=1 com deficiência intelectual leve, outros 17% (n=6) são casos que se declaram com dificuldades de aprendizagem, sem caracterização.

Gráfico 3 - Distribuição dos tipos de deficiência referidas pelos estudantes acompanhados em 2018.



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos cursos em que os alunos estão matriculados, observa-se uma heterogeneidade. A área de Ciências Sociais aplicadas está entre a escolha da maioria dos estudados (28%).³¹

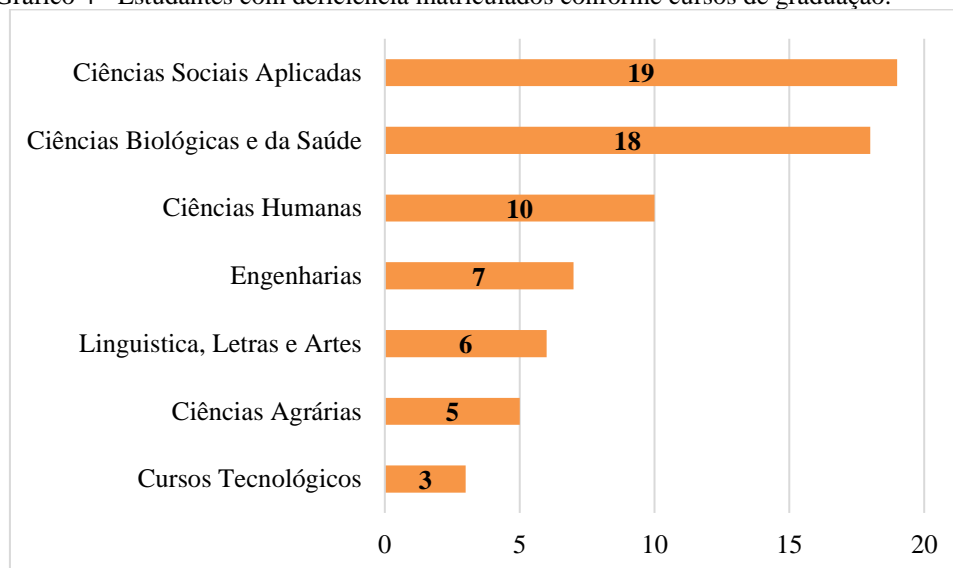
Ao acompanhar os alunos percebeu-se que o curso, muitas vezes é escolhido não só pela condição de vida profissional, mas também, imaginando que nesta área possa-se ter uma melhor adaptação em relação à locomoção, acesso a concursos públicos, trabalho liberal, sendo considerado possível inclusive o trabalho em home office. Esta afirmação está fundada nos relatos da história de vida, nos quais foi possível notar um desejo de alguns estudantes com

casos de tentativa de suicídio, diagnósticos não fechados de alunos que não conseguem se adaptar a novos relacionamentos e outras necessidades que pressupõem algumas adaptações.

³¹ Ciências Sociais Aplicadas: Direito (4), Administração (2), Arquitetura e Urbanismo (6), Jornalismo (3), Ciências Econômicas (1), Comércio Exterior (1), Relações Públicas (2). Ciências Biológicas e da Saúde: Farmácia (2), Biomedicina (2), Ciências Biológicas (1), Educação Física (1), Fisioterapia (2), Nutrição (1), Odontologia (3), Terapia Ocupacional (6). Em relação às Ciências Agrárias: Medicina Veterinária (4), Engenharia Agrônoma, (1). Ciências Humanas: Psicologia (6), Pedagogia (3), História (1). Cursos Tecnológicos - São cursos técnicos de nível superior com tempo de duração entre dois e três anos: Jogos Digitais (1), Marketing (1), Gestão de Qualidade (1). Engenharias: Eng. de Bioprocessos e Biotecnologia (3), Eng. Civil (2), Eng. da Computação (1), Eng. Química (1). Linguística, Letras e Artes: Música (3), Artes Visuais(1), Teatro (2).

deficiência em atrelar à carreira profissional a defesa das causas relacionadas à deficiência. A condição de direitos das pessoas com deficiência, muitas vezes é citada na escolha da profissão (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Estudantes com deficiência matriculados conforme cursos de graduação.



Fonte: Elaborado pela autora

5.2 Caminhos percorridos pelos estudantes

As narrativas foram coletadas nos locais escolhidos pelos alunos, ora em um ambiente público (padaria) acompanhado por um café, outras vezes no local de trabalho do entrevistado, acompanhado de pausas para atender a telefonemas. Em outros momentos por Skype sem a imagem do interlocutor, acompanhando uma igual condição com o narrador de sua história (já que ele é cego). Em outras situações, estive na residência do narrador, acompanhada dos relatos da trajetória de vida, dos animais de estimação, das fotos pessoais e das famílias. Os participantes estiveram sempre disponíveis para narrar suas histórias. Em todos os ambientes, escolhidos pelos próprios narradores, houve uma liberdade para falar e compartilhar sua história.

A peculiaridade da história oral decorre de “toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (ALBERTI, 1990, p. 5). Podemos dizer que uma entrevista de história oral é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações implicadas na própria entrevista (ALBERTI, 1996).

O sorriso repetido ao relatar cada lembrança sinalizava a sensação de realização e autoafirmação de etapa/trabalho cumprido, ao referir o passado da vida escolar. As lágrimas

presentes em alguns relatos sobre esperada a conclusão de algum grau de ensino, ou ainda a ser alcançada na graduação, revelavam o quanto as lembranças remetiam à superação de situações, que embora naturalizadas pelas próprias pessoas com deficiência, não deixa de evidenciar um misto de sofrimento e felicidade.

Enquanto entrevistadora, em vários momentos foi extremamente difícil conter a emoção, já que as histórias remetem ao cotidiano real e as lembranças revelam o mais genuíno das experiências humanas. Acredito que essa comoção fazia com que as pessoas com deficiência que contavam sua história ficassem à vontade para serem ouvidos.

Em outros momentos, era impossível deixar de incentivar o aluno a seguir com a vida acadêmica, já que, declarada como terapeuta ocupacional eu era entendida como um profissional que poderia contribuir na carreira. Trocas sobre assuntos de interesse dos entrevistados ocorreram em duas entrevistas.

Os sinais sonoros “Hum, Haha, Sei, entendo, ok” foram transcritos com exaustão na fala da entrevistadora, uma vez que a ocorrência destas expressões durante os diálogos assumiu um significado de sinal de linguagem que expressava, “estou com você”, “lhe compreendo”, “pode continuar”, “entendo sua história”, “estou lhe ouvindo”. A retomada do assunto escolar era realizada com cautela, para que fosse possível trazer à tona as lembranças que eram desejadas de serem resgatadas. Em alguns momentos foi inevitável³² a participação da família na entrevista e em minha opinião, um complemento para entender a dinâmica da relação familiar que se faz presente de diferentes formas na vida universitária.

Nesse caso específico de participação da família entende que o método da história oral favoreceu a dinâmica familiar e o progresso na autonomia trazidos pela vida universitária. Corrobora com esta afirmação, o fato vivenciado em uma das entrevistas: ver o sinal de um jovem com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sinalizando à mãe com a mão, querendo dizer : “Para, deixa que eu falo”, demonstra o quanto a apropriação da história universitária é um importante meio para vislumbrar autonomia e participação, ao mesmo tempo em que, o reconhecimento do papel da mãe na trajetória escolar pelo próprio estudante, mostra o quanto, para versar sobre pessoa com deficiência, é necessário ouvir quem a vivencia e lhe dá sentido.

Outro ponto marcado nas memórias do diário de campo de todas as entrevistas foi à situação da pesquisadora também como participante do cotidiano universitário do qual a pessoa com deficiência faz parte. Em vários momentos os alunos fizeram solicitações e sugestões para

³² Inevitável pois em um dos casos, a mãe agendou a entrevista a pedido do próprio participante aluno, e se manteve no mesmo ambiente em que esta acontecia, interferindo também durante a entrevista.

o programa que é coordenado pela pesquisadora desse estudo, como relatado anteriormente. Em muitos momentos, a distinção entre o papel de pesquisadora e terapeuta ocupacional não pode ser realizada e isso é citado pelos autores na teoria da metodologia da história oral.

A fase da legitimação dos dados, após a entrega da transcrição da história aos estudantes teve interessante repercussão entre os mesmos. Todos afirmaram ter lido os arquivos, e apenas um deles enviou modificações, tendo preocupação com a apresentação formal do texto; e neste caso refez trechos, de forma a organizar sua fala para que tivesse boa apresentação escrita. Alguns mencionaram as expressões repetidas como “né”, “tipo”, julgando que incomodavam na leitura, tais como “né”, “tipo”, indicando que a leitura e validação do texto foram realizadas.

No Quadro 3 estão indicados os dados descritivos sobre estudantes com deficiência.

Quadro 3 - Estudantes participantes do estudo segundo idade, curso ano de ingresso e de conclusão e deficiência.

Código	Faixa etária	Idade (anos)	Sexo	Curso	Ano ingresso*	Ano de conclusão*	Deficiência
Joel	18 a 24 anos	18	Masc	Licenciatura em Música	2018		Transtorno Espectro Autista (TEA)
Luiz		21	Masc	Engenharia da Computação	2015		Def. Física (Amputação de mão)
Anderson		22	Mas.	Comercio Exterior	2015/2017		Dislexia
Pedro		23	Masc	Design	2014	2017	Def. Visual (Baixa Visão)
Helena		24	Fem.	Teatro	2017		Def. Visual (Baixa Visão)
Felipe		24	Masc	Fisioterapia	2013		Dislexia
Acácio	25 a 30 anos	26	Masc	Direito	2010/2012/2016 e 2018		Def. Física (amputação das 4 falanges mão esquerda)/ sequela de queimadura
Danuzza		30	Fem.	Direito	2014	2018/2	Def. Física (Cadeira)
Joaquim		30	Masc	Direito	2005	2011	Def. Visual (Cegueira)
Pamela	Acima de 30 anos	35	Fem.	Licenciatura em Química	2005 com trancamento / 2008 retorno ao curso		Def. Física (Fibromialgia, Espondilodiscoartrose lombar e cervical, Osteoartrite de pelve).

Fonte: Elaborado pela autora. *Para alguns participantes há a indicação de mais de um ano de ingresso e de conclusão, pois tiveram vários ingressos e trancamentos durante o percurso na Instituição.

5.2.1 Resumo das Histórias dos Estudantes.

Apresentamos uma breve descrição de cada um dos estudantes, participantes da pesquisa.

Danuza - Estudante da Graduação em Direito (30 anos, sexo feminino):

Danuza tem 30 anos, ingresso na graduação em Direito no ano de 2014 e finalizou seu processo em 2018. É uma pessoa com deficiência física, e faz uso de cadeira de rodas para deambular.

Conhecida na escola toda, já foi representante de sala no ensino médio e relata que sempre tinha atitude que fazia “ser sempre a escolhida para exercer algo”. Suas dificuldades na escola referem-se aos relacionamentos interpessoais. Os meninos sempre a consideravam amiga e nunca mulher. Ao mesmo tempo não se considerava pessoa com deficiência, já que desde a infância sua mãe entendia que ela tinha uma situação corporal de limitação passageira. Conta que parou de andar após o ensino médio e só depois começou a utilizar muletas como dispositivo auxiliar. Porém sua mãe sempre acreditou que voltaria a andar, então não a incentivava a utilizar dispositivo auxiliar de marcha. Lembra-se que ia carregada para a escola.

Nunca deixou de frequentar a escola, utilizava transporte que a deixava na porta da escola e de casa. Na escola sempre teve um grupo de apoio, meninas que a carregavam para a sala, o banheiro e a saída para o intervalo. Passou depois a utilizar muletas dentro de casa, mas na escola tinha vergonha, porque as pessoas reparavam e a julgavam muito. Até que certa vez reparou que um amigo havia quebrado a perna e passou a ir de muletas para escola. Então percebeu que quando ele se sentava, os colegas pegavam e guardavam sua muleta. “Eu estava na sétima série, então eu fiquei desde a, sétima, oitava, sétima série, eu fiquei dois anos sendo carregada na escola”.

Ao mesmo tempo que havia o reconhecimento dos amigos, percebia um “preconceito velado” por parte das pessoas, que se traduzia, por exemplo, no distanciamento dos garotos para relacionamento amoroso. A escolha do curso de Direito bem como a entrada na Universidade e a possibilidade de viver em outra cidade, longe dos pais, inaugura uma etapa também de independência e reconhecimento por parte da família. Danusa se emociona ao falar sobre a carreira e vislumbra trabalhar em temáticas como a da drogadição, que afetou sua vida na infância, já que presenciou o envolvimento de primos em situações de tráfico.

Durante a entrevista ficou bastante emocionada ao relatar sobre a realização pessoal de estar no ensino superior e a possibilidade de trabalhar na área desejada. Sugeriu que a

pesquisadora anexasse na tese um texto de opinião que escreveu em rede social em setembro de 2016, na oportunidade das paraolimpíadas. Nesse texto revela parte de sua percepção sobre o tema Inclusão e escolheu que seu nome fosse divulgado.

PARALIMPÍADAS x INCLUSÃO x ACEITAÇÃO

Muitas imagens e falas indignadas sobre a não exibição das Paraolimpíadas pela Globo e outros canais abertos tomaram o Facebook nos últimos dias. As pessoas questionam a falta de inclusão dos deficientes, pelo fato de não terem a visibilidade dos outros atletas. A diferença no tratamento vem muito antes disso, o preconceito se inicia no fato das Olimpíadas não inserir esportes paraolímpicos e criar um evento separado atendendo a chamada inclusão. Mas aí eu sei que muitas pessoas tem um argumento para isso: a estrutura de cada evento é diferente e tem de ser adaptada ou não atenderia as necessidades de cada tipo de esporte. E por que não criar duas estruturas?

Ok, já sei a resposta... É mais caro e dá mais trabalho. E é assim que é a vida de uma pessoa com deficiência, as dificuldades já começam na hora de levantar e as acompanha durante o dia inteiro. Há a necessidade de certas condições ou então sequer será possível tomar banho! E sair de casa? Para alguns só na companhia de outra pessoa, e, quando sozinho, é praticamente uma aventura. Há de se ter coragem. A sociedade entende que aceitação é um combo de adaptação e inclusão. Não se engane. Adaptação! Mal executada e só porque a lei determina. Aceitação! Tratamento igualitário porque tá na Constituição. Adaptar ambientes e recursos não é o suficiente. Encher os lugares de rampas que, convenhamos só deficientes atletas teriam a capacidade de subir, também está muito longe de ser. Isso é a falsa impressão de que estão dando condições de vida digna a essas pessoas. Contratar cadeirantes e colocá-los estacionados o dia todo entregando panfletos na porta da Renner é um conforto para o ego da sociedade. Para mim é ridículo e humilhante. É um disfarce, é o politicamente correto fantasiado de hipocrisia. A Globo não exhibe as Paraolimpíadas porque não dá audiência. Não dá audiência porque a sociedade não aceita diferenças. A sociedade não sabe lidar com pessoas com deficiência e alguns até preferem se mantiver longe. Sim, é verdade. É verdade e eu vejo isso no meu dia a dia. Eu convivo com outros deficientes e vejo a cara das pessoas quando olham para nós. Queria eu que o Facebook essa semana, com toda essa indignação, fosse o que a sociedade realmente pensa. Repito: isso é a onda do politicamente correto cercado de hipocrisia. A maioria não dá à mínima. Inclusão é só uma coisa que colocaram na sua cabeça (ROSA, 2016).

Danusa se emocionou, principalmente ao relatar a história de seu ingresso na Universidade e ao imaginar seu término, que ocorreria seis meses após a coleta de dados para essa pesquisa. Em janeiro de 2019, Danusa realizou a colação de grau e antes disso o exame na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em que foi aprovada, de forma que já estava apta para receber o registro da OAB e exercer suas atividades na carreira profissional do Direito.

Anderson - Estudante da Graduação em Comércio Exterior, 22 anos, sexo masculino:

Anderson tem 22 anos, ingressou na graduação em Comércio Exterior em 2015 e no momento do relato tinha previsão de término do curso para 2019. Anderson é uma pessoa com dislexia. Estudou em colégios particulares durante o Ensino Básico e Médio, segundo ele “escolas de ensino forte”, onde sempre passou "raspando na média" até a nona série do Ensino

Fundamental. ano. Até a quinta série, antes de ser diagnosticado com dislexia era considerado o “burro da sala”. Todo ano realizava recuperação em três disciplinas: português, inglês e matemática. Anderson reafirma que realmente não entendia a gramática do português e que a vida escolar foi muito difícil. Sabia de suas dificuldades, mas em seu percurso escolar teve medo de pedir ajuda e ser rejeitado. Os jogos Interclasse, nos quais era goleiro do time são suas boas lembranças desse período. Não se sentia bem com o fato de ter dislexia, e sempre se indignou com essa situação. Fez intercâmbio de estudos do Rotary Club e permaneceu um ano em Taiwan, na China. Não teve dificuldade em aprender mandarim, visto que a língua tem uma gramática diferente por ideogramas, que embora fosse mais complexa, para ele formais fácil de ser entendida.

Até a finalização do Ensino Médio não solicitou medidas equiparativas, tais como leitor, relata ter realizado uma tentativa do acompanhamento de um leitor, mas que ao ter a negativa da escola sobre o pedido desistiu “por medo de *bullying*” (Anderson). Porém no ENEM solicitou leitor pela dificuldade de leitura de textos longos e nesse momento agradeceu a boa base que teve e os conteúdos aprendidos na escola. Já no ensino superior prefere não se identificar perante os colegas e docentes, por não gostar de pedir apoio do programa da instituição em que estuda.

Seguindo o exemplo dos pais, nunca pensou em não prosseguir com os estudos até o nível de Educação Superior, visto que toda a família tem essa formação, entendeu que não existia a opção de não cursar esse nível de ensino. Indica a dificuldade que teve de escolher onde cursar relações públicas. Tentou FUVEST, porém a nota de corte para o curso que tinha se candidatado, Graduação em relações públicas, era alta. Conseguiria passar se tivesse escolhido administração e, por isso, guarda uma revolta consigo mesmo. Foi aprovado na Universidade Federal do Paraná, mas para lá se estabelecer teria despesas financeiras maiores do que se permanecesse em Sorocaba. Conta com ajuda da mãe para pagar metade do valor da mensalidade de seu curso e como começou a trabalhar no primeiro semestre de 2015, assumiu o restante das despesas.

Segundo ele, sua família sempre foi muito unida, com visão de futuro, e por isso não se permitiu ficar estagnado. “Muitos colocam cabresto, até mesmo amigos meus e não se permitem ter uma visão diferente”. Participou da pesquisa porque gostaria de alguma forma, de auxiliar outras pessoas que têm o mesmo diagnóstico que o seu, incentivando-os.

Helena – Estudante da Graduação de Licenciatura em Teatro (24 anos sexo feminino):

Helena tem 24 anos, ingresso na Licenciatura em Teatro no ano de 2017, e é uma pessoa com deficiência visual, tendo baixa visão.

Refere que quando criança teve bastante dificuldade na vida escolar, porque não sabia como iria se adaptar. Não fez o pré-escolar com seis anos e não tem certeza sobre o motivo. Talvez seus pais preferissem facilitar sua adaptação. Por isso, uma tia a acompanhou com aulas em casa. Lembra-se que até os dez, onze anos de idade teve uma vida conturbada, porque a opção de ensino disponível era sempre estar com algum colega de sala ao seu lado ditando o que estava escrito na lousa. Porém nem sempre as crianças estavam disponíveis para ajudá-la.

Quando tinha doze, treze anos percebeu que aquele método não funcionava direito, por exemplo, na aula de inglês. Como um colega iria ditar o que estava escrito em inglês sendo que ela não sabia nada sobre a pronúncia e isso lhe causava bastante incômodo. E como não havia tecnologias disponíveis como, por exemplo, celular para fotografar a lousa, até o final do ensino médio seguiu com dificuldades. Não teve acesso a material ampliado ou livros adaptados. No ensino superior se sente mais madura e consegue conversar com o professor, indicando procedimentos que favorecem seu aprendizado, como por exemplo, o professor falar o que escreve na lousa, uma espécie de ditado.

Como boas lembranças da escola, menciona que sempre gostou de estar na escola. Se recorda do cuidado de alguns professores, que ampliavam as provas e a reproduziam em mimeógrafo. Dos colegas se lembra da ajuda que teve, mesmo na fase difícil da pré-adolescência, quando alguns estavam preocupados com a puberdade, mas mesmo assim encontrava sempre alguém disponível para lhe ajudar. Ao ser questionada sobre o que faria diferente, referiu que se pudesse voltar no tempo, ficaria menos preocupada com as adaptações sobre como fazer e mais preocupada em fazer acontecer.

Recorda-se que a família sempre fez o possível, mas às vezes sem muita informação. Helena tem três irmãos do sexo masculino, mais velhos que ela. Era “a caçula, menina, albina, de uma família onde todo mundo é moreno”, considerada como um “bibelô”. Em sua percepção, a super-proteção que viveu em razão de sua visão subnormal foi exagerada e esse seria o motivo de ter saído bem cedo de casa para morar sozinha, buscando sua independência.

Atualmente mora sozinha em Sorocaba, realiza a graduação no período matutino e no período da tarde faz curso profissionalizante. Na semana da coleta de sua narrativa, iniciou em um emprego na Universidade. Foi uma das participantes que esteve na banca de qualificação

desta tese e ofereceu seu depoimento. Embora tenha muita timidez em se expor, afirmou que se sentia bem em participar de uma pesquisa como essa.

Joaquim - Graduado em Direito em 2010 (30 anos, sexo masculino):

Joaquim tem 30 anos, graduou-se em Direito em 2011, com tempo de duração de curso de 5 anos. Joaquim é uma pessoa com deficiência visual, cego.

Pelo que se recorda, sua alfabetização aconteceu antes da pré-escola. Na creche já passou a ter noção de letras. No período pré-escolar tinha baixa visão, então foi alfabetizado sem adaptações. Mudou-se para São Paulo na primeira série, e teve mais dificuldade porque a assistência era mais difícil. Era tratado como uma criança normal em todos os sentidos, não que gostaria de ser tratado como pessoa com deficiência no sentido de limitação, mas refere que alguns apoios teriam facilitado seu percurso escolar. Já na cidade de Salto, na segunda série, encontrou-se com uma professora muito atenciosa em um período em que perdeu um pouco da visão. Aprendeu Braille, numa sala de recursos, na escola em que frequentou a terceira série. Nessa ocasião ainda tinha baixa visão. Na quinta série fez cirurgia para controlar a pressão ocular, e após esta, por volta dos 9 anos ficou cego. Tinha dificuldades na escola, por exemplo, com as lições de matemática, na lousa em que o professor mostrava números e fazia referências às imagens gráficas representadas no quadro, sem se preocupar com a presença de um aluno com baixa visão.

No ensino médio tinha um amigo e uma amiga que se sentavam a seu lado, lhe ditavam a lição e uma professora transcrevia os materiais dos professores para braile. O contato com os professores era muito próximo, o que julga ser importante. No ensino médio usava máquina braile disponibilizada por um aluno, gravava o conteúdo e em casa transcrevia as aulas. Os livros em braile eram fornecidos pela escola. Durante os estudos universitários, teve apoio da universidade, que realizava a gravação dos livros e utilizava programas de áudio para leitura. Foi um aluno dedicado, participou de iniciação científica e sempre gostou da área da pesquisa. Após finalizar a graduação prestou concurso público e foi aprovado, atuando em duas cidades, ocasião em que morou sozinho. Atualmente, reside com a família e seu cão guia, trabalhando por maior tempo em home office. Isso é possível visto que trabalha diretamente com pareceres prestados a um juiz específico e todo processo de trabalho é digitalizado. Tem planos de retomar a carreira acadêmica para cursar mestrado.

Sobre o uso do cão guia relata que nunca se sentiu seguro com o uso de bengalas, e que o cão guia lhe permite essa segurança. Para conseguir o cão guia participou de um programa fora do país (EUA). Aprendeu inglês para realizar o treinamento necessário já que seu cão guia

foi trazido de outro país e aprendeu os comandos na língua inglesa. Após a entrevista, precisamente em agosto de 2018, Joaquim manteve contato com a pesquisadora solicitando indicações para retomar o ingresso em um programa de mestrado. Atualmente está empenhado no projeto e pretende ingressar no programa de mestrado em educação especial da Universidade Federal de São Carlos. O projeto que pretende desenvolver no mestrado está ligado à temática do ensino superior, especificamente na formação de pessoas com deficiência na área do Direito.

Pedro - Graduado em Design, atualmente cursa MBA em Marketing, 23 anos, sexo masculino:

Pedro tem 23 anos, cursou o Curso Superior Tecnológico em Design Gráfico dos anos 2014 a 2017, tem baixa visão. Acredita que sua trajetória escolar foi um período bastante tranquilo. Iniciou os estudos desde o “pré” com três, quatro anos, estudando na mesma escola no Paraná. Porém no último ano do ensino médio mudou-se para Sorocaba, sendo esse um período mais tumultuado, por se estar em uma nova escola e também com pessoas novas.

Em seu percurso acadêmico sempre encontrou adaptações que julga serem necessárias para seu aprendizado: livros ampliados, mesmo sem ter muita necessidade e ao mesmo tempo sempre se adaptou bem tanto em relação ao material como ao conteúdo. Quando tinha dificuldade usava a câmera do celular e se sentava na primeira carteira da fila do meio, que favorecia uma visão ampla do quadro negro. Mas sempre tranquilo com esses “mimos”, diz ele. “Mesmo tendo uma deficiência grande, nunca me vi tendo uma necessidade assim”.

As pessoas sempre lhe ofereceram apoio em relação à deficiência o que e considerava desnecessário porque não queria ser diferente dos demais alunos. Se pudesse voltar ao tempo, não mudaria em nada sua trajetória escolar.

Veio para Sorocaba em 2011 e entrou na universidade em 2014, mora com dois irmãos que também estudam e trabalham.

Meus pais eles são de lá, eu só moro com os meus dois irmãos (um mais velho e outro mais novo, que estudam) aqui e eu sempre fui independente. Sempre trabalhei, sempre estudei, sempre. Nunca, como se diz, eu tinha desmamado já, não estava dependendo dos meus pais para nada. Então para mim foi uma realização devido a ter conseguido e, logo em seguida, fui funcionário e consegui a bolsa. Então para mim foi bem melhor também. Mas assim, como influenciou na minha vida foi que tipo, você sente um pouco de orgulho de você mesmo por ter conseguido, que nem, eu terminei no final do ano e tipo parece que eu tirei um elefante das costas por ter conseguido mais uma (Pedro).

Em outubro de 2018, Pedro deixou o emprego na Universidade e iniciou um outro desafio profissional, que segundo ele constitui uma ascensão na carreira profissional.

Luiz – Estudante de Engenharia da Computação, 21 anos, sexo masculino:

Luiz tem 21 anos, em 2015 realizou processo seletivo na Uniso para entrada na graduação em Engenharia de Computação, mas não se matriculou. Luiz é uma pessoa com deficiência física, originada pela amputação da mão esquerda.

Sempre estudou em escola pública. Na quinta série conseguiu vaga em um colégio municipal, já que a escola tinha cotas para pessoas com deficiência, onde permaneceu até o segundo ano do ensino médio, e foi processo tranquilo. Não sofreu preconceito pela deficiência e em toda vida escolar nunca houve nenhuma brincadeira que o magoasse.

Tem dois irmãos mais velhos. Quando nasceu os irmãos não estavam mais interessados em brincar. Atualmente, Luiz tem 21 anos, uma irmã com 35 e um irmão com 32 anos. Brincava com amigos que moravam próximos da rua, e nunca houve algum preconceito. Com deficiência no antebraço esquerdo, sendo destro, nunca solicitou nenhum tipo de adaptação para provas e sempre se adaptou bem no cotidiano escolar. Mudou de escola para conciliar suas atividades com a realização de um curso para o público de pessoas com deficiência no SENAI. Foi contratado por uma empresa durante o período do curso, mas nela não atuava diretamente, e.

Quando estudou no SENAI, achou tranquilo, até mesmo por se tratar de convívio em uma sala só com pessoas com deficiência. Lá foi onde aprendeu Libras e um pouco de Braille. Durante esse período percebeu que existem algumas famílias que acabam por dificultar o processo de educação, pois há pais que não possibilitam a liberdade necessária para seus filhos. “Acham que ao nascer com uma deficiência, vai ser um bebê para a vida toda”. Segundo Luiz, esse fato dificulta a construção da independência da pessoa com deficiência.

Luiz foi um aluno contatado especificamente, por não ter iniciado estudos na Uniso, mas em outra IES da cidade de Sorocaba. Na entrevista demonstrou ser alguém alegre, com facilidade de se comunicar e com muito desejo de seguir em frente nos estudos acadêmicos. Em vários momentos do relato pontuou a importância dos pais não terem facilitado sua vida diária na infância, incentivando-o a que organizasse suas atividades diárias, remanejando-as para a mão e lado esquerdo. Essas adaptações na infância possibilitaram que, quando adulto, não tivesse nenhuma dificuldade motora para realizar suas atividades cotidianas.

Felipe - Estudante da Graduação em Fisioterapia, 24 anos, sexo masculino:

Felipe tem 24 anos, ingressou na graduação em Fisioterapia em 2013, e tem diagnóstico de dislexia.

Estudou durante toda a sua vida na cidade de Sorocaba, porém mudou diversas vezes de escola. Antes de descobrir os sintomas do TDAH sempre teve dificuldade, teve um pouco de

frênulo lingual, e passou por acompanhamento o fonoaudiológico. Na metade do ensino fundamental passou a ter dificuldades, suas notas sempre medianas e quando tinha entre dez e doze anos já cursando a quinta-série, a escola se preocupou com seu desempenho. Realizou tratamento com psicólogo que suspeitou que ele teria TDAH, porém nunca ouvira falar sobre dislexia. As escolas que frequentou nunca tocaram nesse assunto e nelas sempre havia a separação segundo grau de dificuldade. Aqueles, com maiores eram excluídos, sempre havia a turma A e a turma B. Então, sempre a turma B era a mais bagunceira e a que tinha mais dificuldade e foi nela que sempre permaneceu.

Em relação às suas boas memórias da escola relata que sempre gostou de frequentar a escola, mas ao mesmo tempo tinha dificuldade em acordar pela manhã. Tinha muitos amigos e afinidade com as aulas de artes e música. Relata que e suas dificuldades na sala de aula foram piorando mas que foi com a entrada no ensino médio, que as percebeu mais claramente o que implicou em uma luta permanente. A princípio só foi diagnosticada a dislexia e não chegou a ser medicado, mas com o tempo sentiu as coisas piorarem. No entanto, já na Universidade, após solicitar auxílio do programa UniDiversidade para realizar processos avaliativos em sala separada e preencher a avaliação no computador, Felipe foi aprovado em todas as disciplinas do segundo semestre de 2018.

Acácio - Estudante da Graduação em Direito, 26 anos, sexo masculino:

Acácio tem 26 anos, em 2010 teve seu primeiro acesso à IES, porém parou o curso por mudanças residenciais de cidade. Retomou os estudos em 2018, é uma pessoa com deficiência física, por seqüela de queimadura na infância, motivo que o levou à amputação de quatro falanges da mão esquerda.

Em vários momentos durante a entrevista, Acácio emitiu sua opinião sobre assuntos relacionados à inclusão e à vivência de pessoas com deficiência. Fez críticas em relação à própria comunidade de pessoas com deficiência, que em sua opinião é fechada, não permite permitir acesso de outras pessoas, inclusive dele mesmo.

Relatou que teve dificuldades nos primeiros anos da vida escolar e que sempre necessitou de muito estudo para acompanhar as demandas colocadas. No ensino superior ingressou várias vezes na graduação, necessitando trancar o curso por questões relativas a mudança de cidade. Durante toda a entrevista relatou fatos em que a escolha do curso de Direito estaria associada a um desejo de auxiliar outras pessoas com deficiência. Sinalizou uma dificuldade de socialização e mencionou baixa auto-estima, fator que, segundo ele, atrapalha sua rotina e por isso sempre está desorganizado com suas tarefas. Depois de sua entrevista,

reuiu a transcrição organizando a concordância de frases e corrigindo o que considerou incorreto em sua fala. Participou do exame de qualificação e referiu, em vários momentos, que gostaria de ser militante nas causas que envolvem pessoas com deficiência.

Joel - Estudante da Graduação de Licenciatura em Música, 18 anos, sexo masculino:

Joel tem 18 anos, ingressou em 2018 na Licenciatura em Música, é uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Realizou o relato acompanhado de sua mãe, que em alguns momentos também relatou histórias de suas lutas anteriores em relação aos processos de descoberta de diagnóstico, tratamento e trajetória da vida escolar do filho. Em todos os assuntos abordados, Joel foi ouvido e teve fatos a relatar, sem precisar da intervenção da mãe. Escolheu o curso de música, pois além de ser cantor de música sertaneja, (deseja seguir carreira), entende que seria importante ter habilitação para ministrar aulas, atividade que atualmente realiza, voluntariamente, com muito prazer.

Fez referência ao impacto da mudança em sua rotina pelo fato de ingressar na Universidade e sinalizou a dificuldade do contato inicial com a realidade universitária, o que foi, diferente dos anos anteriores de ensino. Porém, mencionou também que esse momento o tornou mais independente. Referiu estar totalmente adaptado na Universidade, embora sinalizasse o desejo e necessidade de que algumas medidas equiparativas fossem possíveis para a mudança dos processos avaliativos. O estudante já cursa o terceiro período do curso, sem ter reprovações. Continua utilizando o serviço de acompanhamento de avaliações do programa e se comunica diretamente com a equipe sem a interferência direta da mãe. Permanece ativo no projeto de shows sertanejos e já realizou a gravação de músicas de sua autoria.

Pamela - Estudante da Graduação da Licenciatura em Química, 35 anos, sexo feminino:

Pamela tem 35 anos, é uma pessoa com deficiência física, desenvolveu fibromialgia, Espondilodiscoartrose lombar e cervical e osteoartrite de pelve. É Mãe de quatro filhos teve uma história escolar anterior interrompida por uma gravidez no final do Ensino Fundamental, e a possibilidade de retornar ao Ensino médio 18 anos depois, na modalidade de ensino supletivo. Relata história de trabalho como empregada doméstica desde os 14 anos. Inicia sua trajetória no ensino superior em 2006, com aprovação de uma bolsa pelo PROUNI, em razão de sua boa qualificação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Percorreu três

instituições e subsequentes processos de cancelamentos. Acabou por retornar à sua primeira escolha de curso: Licenciatura em Química, na Universidade de Sorocaba.

Durante a sua narrativa relata que enfrentou inúmeras situações de limitações durante o percurso escolar do ensino superior, que a fizeram desistir dos cursos. Pamela convive em sua rotina com situações corporais dolorosas, que limitam suas atividades diárias e relações interpessoais. Referiu que atualmente se sente protegida na Universidade, já que algumas solicitações em relação a acesso arquitetônico facilitam a sua locomoção nos espaços físicos. Em novembro de 2018, a estudante desistiu do curso. Teve um problema de saúde, passou por um período de internação e não tinha previsão de retorno à Universidade.

5.3 Caminhos percorridos pelos terapeutas ocupacionais em programas de apoio em Instituições de ensino superior

No Quadro 4 estão organizadas informações descritivas sobre as terapeutas ocupacionais participantes dos núcleos de Inclusão de cinco (5) Instituições de ensino superior que foram entrevistadas. Cada terapeuta ocupacional está localizada em uma região do país. com exceção da região Centro Oeste que, por não haver na IES um programa desenvolvido com a participação de terapeuta ocupacional, não participou da pesquisa,

O encontro com as cinco terapeutas ocupacionais que detalharam suas histórias, foi também uma possibilidade de autoconstrução de suas intervenções observada pela apresentação de seus relatos. Por vários momentos da entrevista percebeu-se que as profissionais realizaram pausas para elaborar teoricamente a sua prática cotidiana de intervenção.

Quadro 4 - Participantes terapeutas ocupacionais segundo função, instituição e condição de contratação.

Código	Função / Nome programa	Localidade	Região	Tempo de atuação no programa	Condição de contratação
Gabriela	Coordenadora do Setor Técnico Especializado em Deficiência Física e Múltipla da Coordenadoria de Acessibilidade – COAss/SAEst	IES Federal	Norte	Desde 2012	Contratada (Não docente)
Ana	Diretora Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da – NAI	IES Federal	Sudeste	Desde 2015 (a partir de 2018 dedicação exclusiva ao núcleo)	Pertencente ao corpo docente da graduação em Terapia Ocupacional e atualmente exclusiva Coordenadora do Núcleo
Adriane	Coordenadora e Presidente do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)	IES Federal	Nordeste	Desde 2012	Pertencente ao corpo docente da graduação em Terapia Ocupacional e atualmente exclusiva Coordenadora do Núcleo
Cintia	Coordenadora do Programa de Atenção à diversidade e Inclusão (PADI)	IES Particular	Sul	Desde 2014	Coordenadora da Graduação em Terapia Ocupacional e Coordenadora do Núcleo
Eliza	Participante do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)	IES Federal	Sudeste	Nov.2017	Pertencente ao corpo docente da graduação em Terapia Ocupacional e atualmente com algumas horas para o núcleo quando necessário

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir apresentamos as participantes terapeutas ocupacionais, já indicadas no Quadro 4.

Gabriela - Atua na Coordenadoria de Acessibilidade – COAsses/SAEst – IES Federal localizada no norte do país, como Coordenadora do Programa - Setor Técnico Especializado em Deficiência Física e Múltipla, desde 2012. Coordena especificamente uma das áreas do programa que se subdivide conforme tipo de deficiência dos estudantes (Deficiência física, Deficiência visual, Deficiência auditiva, Transtornos Globais do Desenvolvimento funcionais específicos). Está contratada pela instituição (via FADESP) como técnica, exclusivamente para o programa, sem envolvimento direto com a graduação em Terapia Ocupacional, no entanto realiza orientações e se envolve com os alunos, pois se identifica com o Ensino.

Ana - Atua como Diretora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) de uma Universidade Federal localizada no sudeste do país desde 2015, ano de início do programa. Pertence ao corpo docente da graduação em Terapia Ocupacional, mas a partir de 2018 com dedicação exclusiva para o trabalho no Núcleo de Acessibilidade.

Adriane – É Coordenadora e Presidente do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) de uma Universidade Federal da região nordeste, desde 2012. Faz parte do corpo docente da graduação em Terapia Ocupacional e tem dedicação exclusiva ao Núcleo. Refere que assim que foi contratada pela instituição assumiu a coordenação desse comitê a pedido da Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante que havia sido criada em dezembro de 2010.

Cintia - Atua em um Centro Universitário Particular, localizado na região Sul como coordenadora do Programa de Atenção à Diversidade e Inclusão (PADI) que existe na IES, desde 2007. Também coordena a Graduação em Terapia Ocupacional e todos os programas de assistência estudantil, coordena o PADI, desde 2014, para o qual tem horas pagas, mas não dedicação exclusiva.

Eliza - Participante do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) de uma Universidade Federal localizada no Sudeste, desde o início de 2018. O programa ainda está em fase de organização, mas conta com a docente entrevistada que reserva horas de sua jornada de trabalho para dedicação à tarefa. É docente no curso de Terapia Ocupacional de um dos campi da IES, em um departamento ligado à área Interdisciplinar da Saúde.

6 DISCUSSÃO

6.1 Programas de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior

O ensino superior é uma etapa acadêmica não acessível a todos os jovens brasileiros. Segundo dados do The World Bank (2019), apresentado na Tabela 1, muitos países não alcançam a taxa bruta de 50%, de matrícula no ensino superior, e em alguns deles, como é o caso de Moçambique essa taxa era menor que 2% em 2005.

Mas considerando a posição do Brasil em nível mundial³³ observamos que houve evolução na taxa de matrícula entre 2005 e que essa taxa dobrou de 25,98 em 2005, para 50,60% em 2015. Porém essa posição ainda está aquém de outros países da América Latina como Argentina, Chile, Uruguai e Colômbia

Tabela 1. Taxa Bruta de Matrícula ensino superior.

Nome do país	2005	2015
Coréia do Sul	91,6962814	93,2605591
Finlândia	91,6792526	87,6806335
Noruega	78,5233536	77,9580383
Rússia	72,6101608	80,4959106
Espanha	67,1171265	89,4847336
Hungria	64,9865036	48,946949
Itália	63,9636192	62,8729095
Argentina	63,7853889	85,7100296
Polônia	63,6001205	66,6710281
Cuba	62,4708595	35,8537598
Israel	58,1011505	64,7482376
França	55,2846794	65,2639084
Portugal	55,0879517	61,4338303
Japão	54,2625504	63,2375793
Chile	48,7186012	88,3456802
Georgia	45,9229317	45,6138382
Bulgária	45,3720894	70,3045502
Uruguai	45,3372116	55,5662689
Croácia	44,7639389	66,9972
Tailândia	44,5359001	45,8863411
Armênia	39,5467682	46,5246582
Jordânia	37,3774414	37,3891296
Hong Kong	33,1788712	68,9917908
Tunísia	31,8255901	34,7331696
Aruba	31,6834698	15,2717695
Arábia Saudita	29,3502102	60,5625992
Colômbia	29,1851292	55,6572609

Continua.

³³ Os dados apresentados (disponíveis em 2018 no link: <https://data.worldbank.org/indicador/se.ter.enrr>. Acesso em 17.07.2019) foram organizados e apresentados segundo alguns países para os anos de 2005 e 2015.

Nome do país	Conclusão	
	2005	2015
Brasil	25,9896297	50,6049194
México	23,4117203	30,7943192
Albânia	23,3133297	66,4028931
El Salvador	23,0759392	28,0839806
Tajiquistão	20,7209797	26,3269196
Jamaica	19,0601101	26,8791695
China	18,849369	45,3507195
Catar	17,2709103	14,5180798
Vietnã	16,0312004	28,7918491
Marrocos	11,7557201	28,3526192
Índia	10,73248	26,8755894
Uzbequistão	10,0452499	8,19711971
Nepal	7,82764006	14,94526
Cabo Verde	7,51938009	21,8154602
Gana	5,87283993	16,2327003
Senegal	5,33551979	10,4179602
Ruanda	2,84164	7,94254017
Angola	2,47187996	8,50481987
Moçambique	1,42533004	6,47419024

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de <https://data.worldbank.org/indicator/se.ter.enrr>

De acordo com o Censo 2010 (IBGE, 2010), 23,9 % da população brasileira possui pelo menos uma das deficiências pesquisadas. Em 2010, o Brasil contava com 190.755.799 de habitantes e a população de jovens com deficiência entre 18 e 34 anos totalizava 7.839.343 pessoas (IBGE, 2010).

Para o Plano Nacional da Educação- PNE (BRASIL, 2014) a educação formal dos jovens deveria incluir o ensino médio e potencializar acesso ao ensino superior, o que tem sido incipiente no nosso país, embora tenha ocorrido aumento do ingresso nesse nível educacional. Nesse nível de ensino, o número total de estudantes é de 1.062.123, enquanto os estudantes com deficiência é 10.528; totalizando menos de 1% do total de matriculados. O compromisso de estender o Ensino Superior está disposto nas metas 12 e 13 do PNE³⁴.

Conforme o Censo Escolar de 2016, no ensino superior 1% dos matriculados são pessoas com deficiência e no Ensino Básico esse percentual é de 2% (INEP, 2016a). É importante ressaltar que o Censo Populacional de 2010 indicou 4,10% de jovens com deficiência e que entre estes, 6,7% possuíam diploma de Curso Superior (OLIVEIRA, 2012; IBGE, 2010; INEP, 2016b). Dados oficiais do IBGE indicam que

³⁴ Meta 2: Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

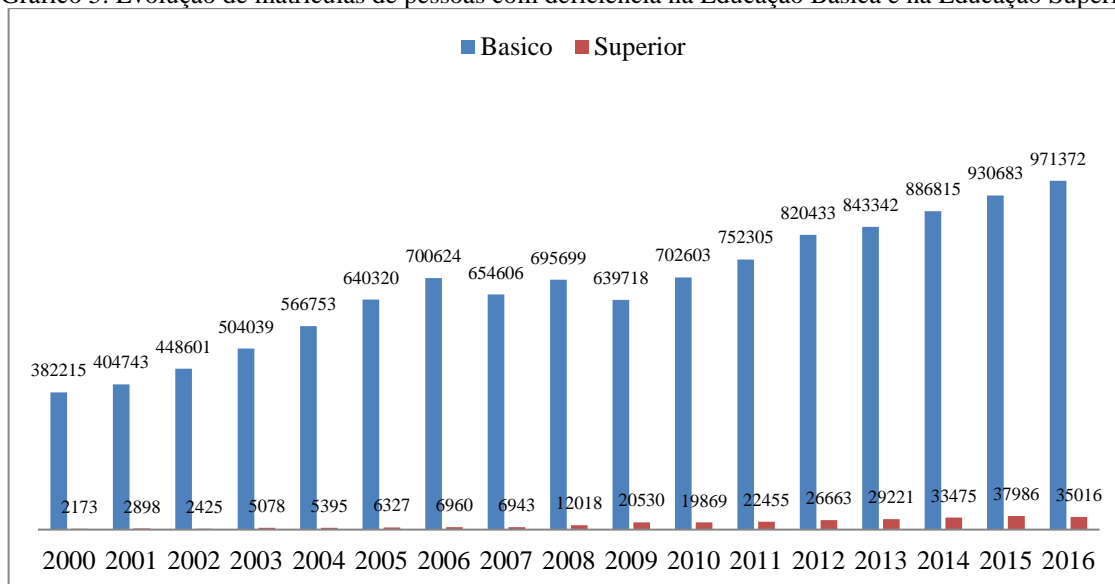
[...] de fato, observou-se um aumento da proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade, que frequentava o ensino superior. Essa proporção era de 10,4%, em 2004, e passou para 16,3%, em 2013, mas terá que dobrar até 2020 para atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (...). Em relação àqueles entre 25 e 34 anos que concluem o ensino superior, a proporção passou de 8,1% em 2004, para 15,2% em 2013, “o que significa que 1 a cada 7 brasileiros concluem o ensino superior” (...) (IBGE, 2014, p.122).

A Meta 12 do Plano Nacional da Educação (PNE) é: elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

O acesso da juventude à educação formal apresenta diferenças entre grupos de renda e cor, com desvantagens para aqueles identificados como pardos ou negros, para as mulheres, assim como para os jovens das regiões Norte, Nordeste, Sul e Centro Oeste (fora do Sudeste), e aqueles que referem algum tipo de deficiência. Essas populações, que vivenciam condições de maior vulnerabilidade, têm mais dificuldade de acesso à educação formal e é no ensino superior que essa diferença se expressa mais significativamente.

Conforme indicado na Gráfico 5, entre os anos 2000 e 2016, houve aumento de 254% no número de estudantes com deficiência matriculados na Educação Básica. E a partir do ano 2000, aumenta o número desses ingressantes no ensino superior.

Gráfico 5. Evolução de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Básica e na Educação Superior



Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos dados de INEP, 2016a, 2016b, 2016c)

Desde 2009, esse aumento se seguiu até 2015. Esses resultados podem relacionar-se à implementação de programas governamentais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O PROUNI, programa do Governo Federal, criado em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096 (BRASIL, 2005), aumentou a participação de jovens no ensino superior, por meio da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Educação Superior. Além de contemplar alunos de baixa renda, o programa destina parte das bolsas a pessoas com deficiência, conforme informação disponibilizada pelo Sistema Informatizado do PROUNI - SISPROUNI. Desde a criação desses programas houve aumento do número de beneficiados.

As matrículas do PROUNI mantiveram uma tendência de aumento, partindo de cerca de 82 mil bolsistas em 2005 para 440 mil em 2013. Já as matrículas do FIES, por outro lado, sofreram redução de 22% entre 2005 e 2009. Esse movimento de queda parece ter ocorrido devido ao surgimento do PROUNI, em 2005. Porém em 2010 e 2013 há novo aumento nas matrículas do FIES, de 160 mil para 910 mil matrículas (TACHIBANA, MENEZES-FILHO e KOMATSU, 2015, p.34).

O maior número de estudantes no ensino superior também pode ser influenciado pelo Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI - Decreto 6096 de 24/04/2007) que aumentou número de ingressantes nas IFES.

No entanto, segundo o Censo 2016 e os dados indicados no Quadro 5, o percentual de estudantes com deficiência no Ensino Básico e Superior ainda é baixo, totalizando, respectivamente, 2% e 0,99% do total de ingressantes, mesmo que na Educação Básica haja obrigatoriedade de matrícula para crianças com deficiência.

Quadro 5 - Estudantes matriculados segundo modalidade de ensino e presença de deficiência em 2016.

Modalidade de Ensino	Alunos Matriculados 2016	Alunos com deficiência Matriculados 2016
Ensino básico	48.817.479	971.378
ensino superior	1.062.123	10.528

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponibilizados pelo INEP (2016a, b).

O Programa INCLUIR, previsto para o período de 2005 a 2011, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC, 2005), através da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (MEC, 2013). Essa proposta pretendia superar dificuldades existentes e induzir a inclusão de jovens com deficiências nas IFES. Nela se determinava que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade proporcionassem condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos pelas pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, o que incluía salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

O principal objetivo do Programa era fomentar a criação e consolidação de Núcleos de acessibilidade nas IFES para realizar ações institucionais voltadas a integrar pessoas com

deficiência à vida acadêmica, por meio de eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Desde 2005, foram lançados editais do Programa sendo que o último, em 2010, constituiu-se para implementar ações previstas no Programa e entre as propostas aceitas incluíam-se as de apoio aos Núcleos já existentes (BRASIL, 2010). Foi considerado como núcleo de acessibilidade

a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (BRASIL, 2010, p.52).

Puderam apresentar propostas as IFES, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) com cursos de nível superior e as Instituições Estaduais de ensino superior.

Pesquisas de Maciel, Anache (2017) Cabral (2017), Cabral e De Melo (2017), Nozu, Bruno e Cabral (2018) também analisaram o Programa INCLUIR indicando suas potencialidades enquanto possibilidade de favorecer a permanência de estudantes, fomentando a criação e consolidação de núcleos nas universidades federais, em diálogo com as proposições deste estudo, no que diz respeito às suas premissas.

Além do Programa INCLUIR, em 2011, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limite, onde se busca articular políticas, programas e ações inclusivas. Especificamente no ensino superior, o plano pretende fortalecer o sistema educacional inclusivo, prevendo a ampliação dos Núcleos de acessibilidade em todas as IFES (BRASIL, 2011).

Alguns documentos foram importantes, na medida em que garantiam a entrada de PCD nas IFES. Podemos citar a Portaria Normativa nº - 9, de 5 de maio 2017 (Altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC no 21, de 5 de novembro de 2012), reforçando o número de estudantes com deficiência nas IFES. Também a Lei 13.409/2016 (altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012) e dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Também a possibilidade de maior número de ingressantes com deficiência nas IES públicas, foi oportunizada pelo Decreto 9034/2017 que, no Artigo 2º parágrafo II, indica que a proporcionalidade de vagas reservadas a autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência deve atender à distribuição populacional desses grupos na unidade federativa da IES, segundo dados do último Censo do IBGE (IBGE, 2014).

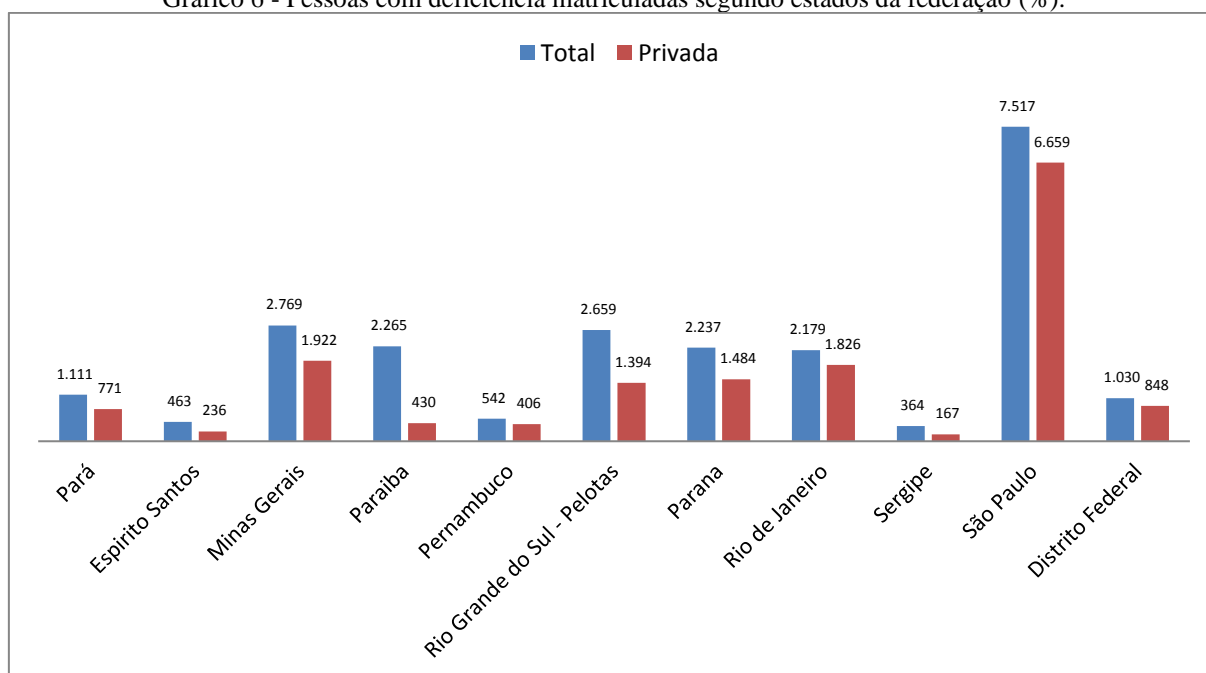
Esses documentos legais se fazem necessários já que os grupos de pessoas que são de alguma forma desfavorecidos desse acesso: raça parda ou preta, mulheres, jovens de regiões fora do Sudeste, e aqueles que têm algum tipo de deficiência, têm ainda mais dificuldade de

acesso com a progressão dos anos de estudo na educação formal, sendo o ensino superior aquele em que essas populações têm ainda menor acesso.

Por outro lado, para favorecer o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior tanto nas instituições públicas como privadas, é necessário a preparação das mesmas para o atendimento às necessidades educacionais desse grupo de estudantes, garantindo inclusive sua participação das pessoas com deficiência nos processos formativos (SILVA; JESUS, 2013).

Ao mesmo tempo é pertinente ressaltar a evolução do acesso das pessoas com deficiência a esse nível de ensino, conforme dados do Censo Escolar de ensino superior de 2015, há maior número de matrículas em IES Particulares, o que está detalhado no Gráfico 6, no qual também se observa que a região sudeste é aquela em que se evidencia mais claramente essa concentração.

Gráfico 6 - Pessoas com deficiência matriculadas segundo estados da federação (%).



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Educação Superior (2015).

O maior número de matrículas no ensino superior privado, facilidade de acesso aos vestibulares nas IES particulares, ou mesmo pela possibilidade de bolsas de estudo por cota social, ou aquelas oferecidas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) podem ser um dos motivos pelos quais os deficientes estão inclusos em maior número nas universidades privadas que nas públicas.

Além disso, tendo em vista que há um vínculo entre o avanço do nível de escolaridade e o acesso ao mercado de trabalho ou a ascensão a melhores posições no mesmo, é possível e necessário que haja incentivo à formação no ensino superior (NOGUEIRA, 2010). A Lei nº. 8.213 (BRASIL, 1991), que instaura as cotas para pessoas com deficiência em empresas com mais de 100 funcionários pode, além de ter estimulado a busca do ensino superior pelas pessoas com deficiência, ter favorecido com que houvesse maior pressão das empresas às instituições particulares, para que recebessem esse público e atendessem suas necessidades.

6.2 Estudantes com deficiência e seu percurso

Ofereceram suas histórias dez (10) estudantes, sendo que sete (7) deles estavam cursando a universidade, dois (2) alunos já haviam se graduado e um (1) deles não havia ingressado na instituição, mas havia participado do processo seletivo.

As categorias em que os resultados estão apresentados indicam a trajetória dos estudantes em sua vida acadêmica, entendendo ser a investigação da vida escolar, importante para a construção da vida cotidiana. Por isso na primeira categoria “Memórias da vida escolar” apresentamos os facilitadores e dificultadores que ocorreram na vida escolar, e as estratégias que os estudantes utilizavam em seu cotidiano para manejar as situações vivenciadas. A continuidade do percurso acadêmico no ensino superior, está destacada na segunda categoria: “Vida diária na Universidade e programa institucional de Inclusão”. Considerou-se pertinente entender como se apresentava para os estudantes a “Expectativa sobre o ensino superior na vida cotidiana”, o que caracterizou a terceira categoria. A fim de entender e contextualizar as “Perspectivas sobre inclusão” para os estudantes organizou-se a categoria 4.

6.2.1 Memórias da Vida Escolar

Os participantes recordaram experiências sobre a escolarização em anos anteriores, fizeram referências a dificuldades, facilidades e estratégias utilizadas para lidar com os desafios colocados pelo cotidiano da Escola (Apêndice 2).

A Vida escolar formal e o cotidiano escolar destacam as tensões e as emoções vivenciadas e descritas ao longo das narrativas, que se afirmam a partir de uma autoimagem crítica e de pertencimento.

A rotina de vida escolar, inclui não só os conteúdos aprendidos em sala de aula, mas tudo que se desenha, no nomeado por alguns autores, como currículo oculto³⁵ (BERG, JIRIKOWIC, MACDONALD, 2017; WILCOX, WINN, e FYVIE-GAULD, 2005).

Transitar para chegar à escola, locomover-se no ambiente acadêmico para pesquisar em uma biblioteca, são movimentos inerentes às atividades acadêmicas, e essas nem sempre são vistas como atividades a serem adaptadas e elegíveis como medidas equiparativas. Esta vivência é destacada na escola, nas memórias compartilhadas por Pedro que demonstra que essa realidade perpassa todo seu cotidiano.

Exatamente, então eu sempre dei o meu jeito, tipo para pegar um ônibus, ah, até para ir em uma de um, para ir em um banco. Na verdade você sente um receio, porque você tem que estar ali atento pra uma senha, coisa que pessoas normais geralmente vão e não se preocupam, vão e é uma coisa normal para ele. Pra mim já é uma coisa mais complicada, se eu conseguir passar pela senha já é uma vitória para mim. Então, é, realmente eu sempre tive que me adaptar, bem, dar os meus jeitos, as minhas gambiarras (...) por exemplo, eu não leio um livro em público por conta que eu tenho que chegar muito perto e isso me deixa envergonhado. Então eu prefiro levar para casa, onde eu posso ficar mais tranquilo, chegar mais perto, enfim, tipo sempre... fui...é, acompanhando minha necessidade tipo como eu vejo mesmo (Pedro).

As situações vivenciadas pelos estudantes entrevistados indicam que paira sobre eles a convicção/sensação de que o esforço individual seria a única forma de estar e permanecer no espaço escolar. Em raros casos, quando resgatadas as memórias da trajetória escolar, foram citadas alternativas de modificações didáticas ou metodológicas para o acolhimento dos estudantes com deficiência. Tal situação também já foi apontada por Garcia (2018):

O tema da inclusão social das pessoas com deficiência somente ganhou visibilidade e espaço na agenda política nas últimas décadas, tanto no Brasil como em nível internacional. Porém é preciso ter em mente a seguinte constatação: sempre existiram, desde os primórdios da nossa história pessoas com algum tipo de limitação física, sensorial ou cognitiva. Ademais, estes indivíduos, de uma forma ou de outra, buscaram se inserir socialmente, na grande maioria das vezes, por meio de um grande esforço e persistência individual” (GARCIA, 2018, p. 103).

Me lembro que até os dez, onze anos de idade foi conturbado porque a opção que tinha disponível era sempre estar alguém ao meu lado ditando o que estava escrito na lousa, e sempre eram seus “coleguinhas”, porém nem sempre as crianças estavam disponíveis para ajudá-la (Helena).

A minha vida de escola foi sempre muito difícil, eu tinha muita dificuldade, eu tinha medo da rejeição de ir atrás ajuda. Não me sentia bem com o fato de ter dislexia, sempre fiquei e sou muito bravo com essa situação (...) tudo dependerá da sua atenção, do seu esforço e do seu desempenho pessoal (Acácio).

³⁵ Currículo Oculto: questões de empregabilidade, uso de sistemas de apoio e transporte comunitário, relações interpessoais, processos de comunicação (BERG, JIRIKOWIC, MACDONALD, 2017; WILCOX, WINN, e FYVIE-GAULD, 2005).

Comecei a sentir dificuldade, foi uma luta (Felipe).

Nunca solicitei nenhum tipo de adaptação para provas e sempre me adaptei bem no cotidiano escolar (Luiz).

Parece haver como adaptação a constituição de redes de contato que se confirmam, ora como importante medida equiparativa, ora como impeditivos de continuidade. Gesser e Nuenberg (2017) já apontaram como caminho para a inclusão no ensino superior a “interdependência das relações” (p.162), pensando no cuidado como um fator importante para a autonomia.

No relato de Helena vemos com positividade os apoios vindos das relações e quanto estes facilitaram sua vida escolar, porém no caso das memórias resgatadas da estudante Pamela, observamos que a não criação de redes que sustentassem a convivência com as diferenças corporais da estudante a fizeram passar por constantes constrangimentos. No relato abaixo, para Pamela, que necessita de auxílio para levantar-se da cadeira, se evidencia a dificuldade experimentada no dia a dia na escola.

Assim, por exemplo, todo mundo se levanta para ir ao banheiro, e eu tento, e sozinha e não tem ninguém para me ajudar e todo mundo da minha família sabe do meu problema mas na rua ninguém sabe (Pamela).

A situação de adaptação escolar destaca-se nas memórias como positiva mesmo que com tom de crítica, quando Jairo deixa claro que ser tratado como “normal” em todos os sentidos não o auxiliava, querendo dizer que algumas adaptações teriam facilitado seu processo de aprendizagem. O mesmo ocorre com Danuza, que diz que sempre participava das atividades escolares e se destacava, já que ela tinha “atitude”, inclusive porque era reconhecida na escola como alguém que tinha uma comunicação verbal favorável, fato que, por vezes, a tornava “porta-voz” de denúncias de situações desfavoráveis vivenciadas por alunos da escola.

Não que gostaria de ser tratado como deficiente, mas era tratado como uma criança normal em todos os sentidos. (...)Na escola encontrava dificuldades por exemplo com lições na lousa de matemática: professor falar assim 'ah você pega esse número aqui e multiplica por aquilo ali e dá isso aqui', sabe professor explicando na lousa, aí eu 'hã, tá legal', que que é né? Aí ficava meio que boiando (Joaquim).

Eu já fui representante de sala, tudo que era pra fazer eles mandavam eu porque eu tinha atitude entendeu eu era conhecida na escola toda, era isso. (...) (Danuza).

Anderson e Felipe relatam boas lembranças de situações do cotidiano escolar, indicando o “recreio” /intervalo entre as aulas, torneio de esportes “Interclasses”, disciplinas que envolviam o ensino das artes. Essas são situações que nos remetem ao que nomeamos como currículo oculto e devem ser consideradas na educação formal.

Observamos ainda que as disciplinas que estão ligadas a processos de criação e outras formas de aprendizagem, que não as ciências exatas, são tidas como não importantes ou “alternativas” (Felipe).

Boas lembranças assim, que a escola tem essa coisa do estudar mas tem recreio, as amizades (...) tem o interclasse, fui goleiro (Anderson).

Tinha muitos amigos, gostava das aulas mais alternativas que tinha, artes, música, [eram] as que mais gostava (Felipe).

Nas histórias ouvidas alguns dos participantes (Danuza, Anderson, Joaquim, Acácio) receberam uma atenção diferenciada no Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas, ao mesmo tempo, relataram a dificuldade de estar na escola, de ser acolhido, como no relato de Joel, em relação à uma escola particular. Em alguns casos a sinalização do entendimento do preconceito (Danuza) é indicada como uma espécie de “incômodo” durante os primeiros anos da vida escolar.

A forma de ensinar (didática) dos diferentes professores, geralmente a mesma utilizada para abordar todos os alunos na escola, foi um impedimento importante para aprendizagem dos participantes Anderson, Helena e Joaquim, o que indica a necessidade de repensar o processo de ensinar e aprender desenvolvido na escola, como um todo, considerando necessariamente que as vivências são diferentes para cada pessoa.

Bagnato (2017) sinalizou que a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior está diretamente ligada à flexibilidade curricular, às possibilidades de mudanças nas práticas de avaliação, recebimento de material e metodologias de ensino. A permanência não está ligada à facilitação de processo ou à diminuição das exigências de desempenho necessário para exercer/aprender uma profissão, mas diz respeito a dar lugar à revisão dos objetivos da formação e ao percurso acadêmico de forma geral.

Não seriam apenas os estudantes com deficiência que precisariam de determinados apoios. Ao pensar apoios mais coletivos, por exemplo, aqueles os relacionados às diferentes metodologias, ou mesmo acessibilidade arquitetônica, todos os estudantes se favoreceriam se estes fossem presentes no cotidiano acadêmico. A avaliação de desempenho no ensino superior deve estar acessível e possibilitar novas formas de construção de conhecimento. Hollins e Foley (2013), por exemplo, em um experimento prático avaliaram a eficácia do “ato de digitar” em pessoas com e sem deficiência, concluindo que ambos podem ser igualmente beneficiados se houver instrução prévia sobre a tarefa.

Alguns autores, tais como Omote (2016), Bagnato (2017) e Alcoba (2008) já discutiram sobre a importância da flexibilização curricular. Para Bagnato (2017), as adaptações

curriculares não implicam na redução da qualidade da formação, Alcoba (2008) também menciona como avanço na inclusão os estudantes poderem percorrer caminhos diferentes, indicando que os princípios do Design Universal podem iniciar a mudança de perspectiva. A avaliação processual, somada à utilização de tecnologias, à conexão entre os componentes curriculares e desenvolvimento de habilidades teóricas a partir da prática, bem como a construção de materiais didáticos com impressões gráficas que favoreçam identificação de letras, espaço entre linhas, uso de imagens atrelados à textos escritos são alguns exemplos. O uso de materiais digitalizados que dificultam a produção com aumento de letras, a postura dos professores diante dos alunos com deficiência como, por exemplo, posicionar-se frente ao aluno surdo para possibilitar a leitura labial. Como também a importância de contextualizar e reconhecer o saber de cada aluno possibilita o respeito às singularidades de cada indivíduo. Pensar na utilização de TICs como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem e criadora de alternativas à aula tradicional, como também avaliar e favorecer que as condições arquitetônicas permitam ir e vir são algumas medidas possíveis e que beneficiariam todos os estudantes.

Vale destacar que a questão do acesso ao diagnóstico da deficiência também aparece em alguns relatos, indicando que este pode ser tanto um recurso facilitador como dificultador para o processo de aprendizagem de estudantes com determinados tipos de deficiência. A questão da rejeição dos pares a partir de um diagnóstico é lembrada na memória escolar de Anderson.

Sempre teve, apontar o dedo e falar, hoje menos, mas na época era muito. Eu não me sentia bem com o fato de eu ter dislexia. Sempre fui muito, sempre fiquei muito bravo com essa situação, quando eu fui diagnosticado, que fui lá na ABD [Associação Brasileira de Dislexia] que é lá em São Paulo, fazer os testes. A mulher falou “Não, você tem dislexia, mas dislexia é de pessoas que são super inteligentes e não sei o que” eu ficava olhando com uma cara de cético pra ela porque... não bate com a minha... Porque eu fui diagnosticado com grau médio, eu não trouxe o laudo, esqueci, mas está lá com grau médio. Eu acho que lá na universidade eles têm uma cópia do meu documento e daí eu não entendia mesmo, ficava puto por causa da situação e tal, mas aí fui levando, fui levando (...Eu sei que talvez seja hipocrisia, mas eu não gosto de me declarar como deficiente e eu só cito a questão da deficiência quando eu realmente tenho uma dificuldade. Eu aceitei falar com vocês porque eu sei que muita gente não está no grau básico que eu estou de dislexia, tá no grau alto, tá em um nível, eu tenho um amigo que está no grau alto e que ele tem muita dificuldade mesmo. Então se isso for ajudar de alguma forma é um, é mais por causa disso...porque eu não gosto de me declarar deficiente (Anderson).

Eu acho assim na verdade, não por mim, mas no geral eu acho que falta hoje em dia nas escolas um acompanhamento mais a fundo(...) Hoje em dia assim, o aluno é hiperativo, “taca” remédio, ou o aluno não sei o que, está com não sei o que de dificuldade faz um tratamento. Mas assim um olhar mais humanizado, se a pessoa estiver ali dificuldade, se realmente for uma dificuldade mesmo, um TDH, uma coisa assim, diagnosticar mais precocemente. Ver se realmente em qual nível ela está, pra começar a pensar no remédio, começar a pensar em um tratamento ali, já direto na escola. Algo assim mais voltado pra isso que realmente precisa e o que eu mais senti

nas escolas, tá? Eu tinha dislexia, mas eu me sentia segregado por colocar em turmas diferentes, não unir e vamo junto, evoluir no ensino (Felipe).

É, aí lá eu fiquei direto e aí lá pro ensino médio eu comecei a sentir dificuldade mesmo e [breve pausa] e foi uma luta. Mas nunca fui pro lado assim, pra tomar remédio nem nada, a princípio só foi diagnosticado a dislexia. Aí com o tempo não sei se, claro deu uma piorada, daí no ensino superior e aí a coisa assim, encalhou (Felipe).

As dificuldades colocadas pela escola para receber a pessoa com deficiência foram citadas como memória no contato com escolas particulares (Joel). Embora a legislação garanta a recepção da pessoa com deficiência, seja na escola pública ou particular, a memória compartilhada informa que a escola pode não negar a recepção, mas por vezes pode velar os motivos para a não efetivação da matrícula dos estudantes.

Nota-se que há esforços para produzir o ingresso do estudante com deficiência em escolas. A família geralmente sobrevive a uma trajetória de busca, que entende como positiva quando, alguma escola se disponibiliza minimamente, mesmo que, legalmente, o ingresso não possa ser negado. O relato de Joel e de sua mãe podem exemplificar uma trajetória de tentativa de matrícula.

Nenhum colégio tem condições de receber. Em visitas em colégios de ensino médio, muitos deles não falavam diretamente, muitos falavam “a gente não tem experiência, mas a gente está disposto, gostaria que seu filho viesse para a gente tentar”. Minha mãe ia sozinha, nem me conheciam, ela explicava: eu tenho uma criança assim, eu tenho os laudos aqui, já tinha documentos, desde sete anos de idade ele vem sendo acompanhado. Independente do diagnóstico ter sido, não ter sido o correto, mas era o diagnóstico que ela tinha. Três anos aguardando vaga, mas não tinha como ficar esperando (Joel).

Encontramos a escola que disse: eu vou ajudar ele, eu garanto para você, ele não vai ser reprovado e nós vamos ensinar ele de um jeito ou de outro, alguma coisa nessa cabeça dele nós vamos colocar” e foi o que aconteceu, as notas dele eram baixíssimas, só que ele não perdia a vontade de ir para o colégio, ele adorava estudar lá (Mãe do Joel).

A inclusão de jovens e adultos no ensino superior é entendida como um direito social e deve ser analisada sob um olhar coletivo, para além do relato individual daqueles que a vivenciam. De acordo com Oliver (1999) questões que versam sobre a opressão, a discriminação, a desigualdade e a pobreza devem ser trazidas para a discussão sobre a deficiência. Para o autor,

[...] as transformações sociais são indissociáveis das individuais. No entanto, na teoria materialista os indivíduos devem transformar-se através da ação coletiva, e não serem

transformados por outros que ‘dizem saber’ o que é melhor para eles ou que é melhor para sociedade³⁶ (OLIVER, 1999, p.12).

Não se notou que os participantes queriam ser diferenciados, inclusive Joaquim, quando questionado sobre a participação na educação formal, expressou que desejava “chegar e não ser novidade” e que “gostaria de chegar em um lugar, assim... não ser tratado como um diferente e passar anônimo mesmo, das pessoas não ficarem perguntando coisas da minha vida” (Joaquim).

Por outro lado, para um dos participantes (Luiz) estar na condição de pessoa com deficiência fez com que pudesse ter acesso a uma melhor condição escolar. Nesse caso, a existência da lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho possibilitou que escolas oferecessem formações direcionadas a pessoas com deficiência, muitas vezes custeadas por uma empresa, mas contraditoriamente sem o compromisso direto com o exercício da atividade laboral em si, mas sim com a aprendizagem. Essa experiência de Luiz, favoreceu sua aproximação a um ensino regular que o estudante considerou como positivo, pois indicou que, além de estudar os conceitos básicos, pode se focar na preparação para o mercado de trabalho.

Mudei de escola para conciliar junto o SENAI, um curso só para deficientes e de noite estudava em outra escola. Contratado por uma empresa, mas eu só fazia o curso, eu não chegava a ir para a empresa, era meio que cumpri a cota né (Luiz).

O reconhecimento da deficiência pelas pessoas que a vivenciam é um processo singular, que nem sempre pode ser vivenciado considerando a compreensão de que as desvantagens são produzidas socialmente. Aceitar os impedimentos corporais e fazer uso de políticas focais, como fez Luiz, para além do reconhecimento da diferença e da deficiência, aponta para dar corpo real a que as produções sociais devem ser tratadas para criar políticas para equiparação de oportunidades.

No entanto, a perspectiva biomédica de compreensão da deficiência é bastante arraigada inclusive para a proposição de políticas específicas o que por vezes impede a compreensão dos processos sociais nela implicados. Diniz, Barbosa e Santos (2010) apontam que “a entrada do olhar médico marcou a dicotomia entre normal e patológico no campo da deficiência, pois o corpo com impedimentos somente se delineia quando contrastado com uma representação do corpo sem deficiência” (p.68). Os autores ressaltam que “o desafio, agora, está em recusar a

³⁶ A citação está com tradução para a língua portuguesa do trecho: “*Social and individual transformations are inextricably linked. However, in materialist theory individuals must transform themselves through collective action, not be transformed by others who know what's best for them or what's best for society*” (OLIVER, 1999, p.12).

descrição de um corpo com impedimentos como anormal” (p.68). Já que, a anormalidade é um julgamento estético, “valor moral sobre os estilos de vida” (p.68).

Os corpos marcados por características não reconhecidas nos demais são reescritos entre os diferentes discursos do *normal* e do *anormal* (THONSON, 1996; CANGUILHEM, 1995 IBIDEM SANTOS, 2008). No entanto, o que esses discursos sugerem é que o corpo reduzido apenas às diferenças é fundamental às narrativas pelas quais as pessoas com corpos sem diferenças marcantes fazem sentido de si mesmas. É como se a narrativa sobre os corpos com diferenças, que resultam na classificação dos corpos em normais e excepcionais, surgisse quando as pessoas com corpos sem as diferenças buscassem uma identificação do seu corpo *normal* a partir do reconhecimento do corpo com patologias (SANTOS, 2008).

Esse processo por vezes pode ser sutil e estar velado nas relações sociais que se estabelecem entre os diferentes atores das experiências no ensino superior

6.2.2 Vida Diária na Universidade e Programa Institucional de Inclusão

Na narração dos alunos foi possível que relatassem sobre facilitadores e dificultadores das estratégias pedagógicas e das relações interpessoais no ambiente universitário (apêndice 3).

Esses fatores estão diretamente ligados ao Programa Universidade, cujos resultados foram apresentados no item 5.1.

Os relatos dos participantes facilitam a apresentação de uma síntese horizontal que interliga a todos na tentativa de superação, isto é superação constituída na maioria das vezes, pela não solicitação de ajuda.

Danuza refere que o programa que existe na Universidade oferece ajuda, porém ela prefere se adaptar. Anderson, reconhece que existe um programa que apoia as pessoas com deficiência, ao qual não solicitou apoio, e que, no entanto, não percebe a existência de uma cultura institucional para lidar com a deficiência na Universidade. Por outro lado, dois estudantes reconhecem que as medidas de adaptações foram fundamentais para que fosse possível a sua participação no ambiente acadêmico: Joaquim aponta que as solicitações que realizou quando estudava (é um aluno formado) foram atendidas, o que lhe possibilitou seguir o percurso acadêmico. Pamela se sentiu acolhida de uma forma bastante próxima, entendendo que esta seria uma chance importante para concluir o ensino superior.

Ao que parece, os alunos com deficiência não revelam que apresentam esta condição, desejando seguir despercebidos diante da comunidade acadêmica, mas, em alguns momentos,

a expressão da deficiência na universidade seria necessária para favorecer a permanência da pessoa no ambiente de maneira confortável para ela mesma. Quando a deficiência implica em características corporais distintas e que podem afetar o espaço dos outros alunos a identificação a apresentação do próprio aluno com deficiência ao programa poderia ser uma ferramenta importante para os processos de empatia e para a construção de uma situação escolar inclusiva.

(...) e eu faço bastante barulho porque eu respiro diferente e eu também estou acima do peso e é muito constrangedor para mim, eu fico me sentindo constrangida (Pamela).

Outro ponto a ser destacado é o ingresso na Universidade, percebido com mais ênfase por alguns alunos. Joel relata o impacto sentido no início das aulas, quando comparado ao cotidiano escolar vivenciado no Ensino Médio reconhecendo a diferença entre uma atenção ao estudante não mais tão próxima de uma coordenação ou direção, como no Ensino Médio. A organização diária do ensino superior se modifica, o aluno passa a ter mais independência nas formas de aprender e nos espaços de aprendizagem.

Faculdade não é que nem escola, faculdade você tem que correr atrás do prejuízo. Eu penso assim, tanto é que eu falo para um monte de gente né, quando eu entrei na faculdade assim, o impacto que eu tive. Quando você entra na escola, você tem que ficar todo mundo de uniforme, tudo bonitinho, tem que fazer, agora no terceiro colegial não né, mas tem que estar dentro de sala de aula, tem que pedir para ir no banheiro, tem que pedir para fazer tal coisa. Faculdade não, faculdade você entra lá tá nego todo escangalhado, um monte de nego fumando, então você sente muita diferença. Então você sente muita diferença, você entra na aula, se você quiser. Hoje não sinto tanto essa diferença, eu estou acostumado, mas no começo eu senti, tanto é que comentava às vezes com meus amigos, falava gente eu nunca mais esqueço a primeira vez que eu botei o pé nessa faculdade. Eu entrei eu olhava a diferença, falava nossa gente em que mundo eu estou (Joel).

E nesse sentido a maioria dos participantes não declara suas necessidades aos colegas e quando o fazem, podem ter dos outros, percepções de que estão tendo privilégios quando solicitam recursos pedagógicos, ou de outra natureza, importantes para a equiparação de oportunidades. Felipe relata que os colegas, às vezes, entendem como privilégio, por exemplo, realizar uma prova em sala separada.

Santana (2013) e Maciel (2014) também sustentam a hipótese de que as atitudes dos colegas de classe podem influenciar negativa ou positivamente o percurso acadêmico.

Sobre a questão didática os estudantes observam que adaptações podem ocorrer pontualmente, já que para alguns professores a modificação metodológica é aceitável para favorecer a aprendizagem de alunos com diferentes necessidades. Os participantes da pesquisa sinalizam quais seriam os métodos mais adequados para aula e para o processo avaliativo (Felipe, Joaquim e Anderson). As modificações que sugerem parecem de fácil aplicação (ledor

em avaliação, avaliação oral, envio de material em correio eletrônico ou pen-drive, falar em voz alta o que se escreve em uma lousa ou ainda solicitar ampliação de material didático).

“Olha, eu preciso de tal coisa”, prova ampliada é um caso sempre. De dez professores, dois lembram. Eles falam, não, vem aqui e me lembra um dia antes da prova. Aí você vê ele uma semana antes, você nem lembra que você tem que falar com ele, ele também não lembra, eu não vejo problema. Eu uso a lupa, eu não fico chateada, geralmente eles ficam “Ah meu Deus, desculpa, esqueci” eu falo não eu também esqueci de mandar e-mail, de lembrar, então é mútuo, né? Mas talvez um pouquinho mais de, mas também entendo que o professor está sempre cheio de coisa para fazer. Então não sei, não tenho muito a dizer, eu acho que eu gosto da universidade como ela é hoje (Helena).

O relato de Anderson, ao indicar que a dislexia faz com que questões específicas sobre a questão ortográfica da língua portuguesa apresentem-se como um problema para sua carreira profissional, nos leva a repensar quais estratégias didáticas poderiam ser construídas para melhor equiparação de oportunidades durante o percurso acadêmico. Anderson nos indica pistas quando relata sobre sua experiência com a língua mandarim durante seu intercâmbio:

o problema é a fonética, se você não, você precisa estar no meio para você conseguir treinar seu ouvido porque se uma única palavra tem quatro, até cinco diferentes tonalidades de falar. (...) (Anderson).

Segundo Becker (2008) “cada idioma solicita da rede neuronal um exercício distinto, elucidando interessantes perspectivas para o desenvolvimento de novos estudos sobre a compreensão e o tratamento da dislexia.” (p. 1), o que nos faz pensar que as adaptações didáticas/metodológicas poderiam, com certeza, auxiliar na facilitação da aprendizagem.

Em relação à acessibilidade e às relações inter ou intrapessoal os estudantes mencionaram fatores impeditivos e facilitadores.

Quanto à **acessibilidade didática**, não foram citadas em nenhum dos relatos modificações efetivas, sem a solicitação direta dos alunos com deficiência durante a trajetória no ensino superior, indicando que a acessibilidade didática ainda precisa ser mais bem reconhecida e fomentada na IES pesquisada. As equiparações são necessárias, conforme aquelas citadas por Anderson e Felipe sobre avaliações didáticas com longos textos como fatores dificultadores para estudantes com dislexia e/ou TDAH. Ou ainda como informa Joaquim sobre a não aceitação dos professores da gravação e compartilhamento do material com colegas, ou ainda de que os conteúdos escritos em lousa possam ser falados pelos professores para possibilitar a compreensão dos estudantes deficiência visual, bem como a utilização de filmes com legenda, ou ainda a necessidade constante de Helena de relembrar docentes sobre a ampliação de material utilizado durante a avaliação.

Os processos equiparativos citados estão relacionadas a atitudes que facilitariam o processo de estudo, tais como o envio antecipado de material utilizado durante as aulas, ou

mesmo a indicação de leituras auxiliares. Mas, práticas didáticas específicas podem influenciar negativamente o aluno com deficiência, como a não preparação de uma avaliação impressa por exemplo, que pode causar constrangimento e desvantagem ao estudante.

Nunca precisei solicitar, tipo, só em vezes que o professor, ia dar uma prova por exemplo, tipo, e as perguntas estavam no datashow e a letra estava minúscula. Ai eu pedi para sentar na frente, já tava todo mundo organizado e eu pedi para me deslocar para um outro local para estar copiando (Pedro)

Entendi, mas você que tinha que se posicionar, não tinha uma preparação para você? (Entrevistadora)

É, não foi feito nenhuma preparação da avaliação para mim mas eu consegui superar no caso (risos) (Pedro)

Você gostaria que tivesse sido de outra forma? (Entrevistadora).

Olha eu acredito que se fosse uma prova impressa, acredito que não tivesse dificuldade nenhuma (Pedro).

A questão da **acessibilidade arquitetônica**, citada por Danuza e Pamela, indica que para aqueles com sequelas físicas é notável a necessidade de modificações inclusive nas edificações na IES. Algumas modificações foram realizadas, mas nem todas ocorrem de forma a possibilitar a participação.

Foi engenheiro lá olhar a sala. Mudaram as carteiras de lugar. Queriam que a gente sentasse um de frente para o outro, assim com um espaço no meio. Não adianta, a nossa sala tem muito aluno. (...) tem dia que tem mais ainda por causa das DPs (e) parece que os alunos vão sentar para fora da sala. Para você ter uma ideia, não dá para passar pela frente e não dá para passar por trás. Se eu tiver um “piriri” no meio da aula, todo mundo vai ter que levantar para eu sair, entendeu? É muito desconfortável. Nesse semestre agora, até que não está acontecendo isso, porque ajustou o horário do meu ônibus, mas eu estava chegando atrasada no começo, em quase todas as aulas, Tinha aula que eu ficava para fora, falava, não vou entrar. Eu não gosto mesmo, sabe, de abrir a porta e todo mundo levantar, parar a aula entendeu? Então é muito chato. Precisa ser mudado mesmo a sala, sabe? E outra, os professores, os professores reclamam porque assim eles batem ponto lá, eles ficam lá no bloco B e tem que ficar vindo só para vim na nossa sala (Danuza).

A comunicação na IES pesquisada também é citada como ponto que requer melhoria. Acácio relata que, apenas no decorrer do curso, descobriu que existia o suporte do programa e que por iniciativa própria veio a sua procura. A comunicação institucional é citada como um dificultador em campus com muitos cursos ou mesmo com longa extensão territorial. Ora, se o programa estivesse arraigado no cotidiano institucional, os professores ou mesmo o setor que recebe um estudante que se identifica com algum tipo de deficiência indicaria ao aluno que o serviço existe. A divulgação via documentos, sejam eles resoluções ou portarias, canais de comunicação via e-mail ou panfletos, ou ainda reuniões com coordenadores, não garantem que a comunidade acadêmica esteja sensível à temática. Geralmente o que ocorre é que, apenas, quando algum aluno com deficiência inicia os estudos no curso e os docentes e coordenador(a)

são informados que o colegiado realiza um processo de reconhecimento da temática e, a partir daí, inicia a busca ao programa.

No caso da narrativa de Acácio, é pertinente observar, que a sala a que o estudante se refere, em que se localiza o Programa de atendimento aos estudantes (Universidade), é compartilhada com um outro programa institucional, de nome parecido (Unisaúde³⁷). Geralmente os alunos, funcionários e docentes confundem os programas.

E como você ficou sabendo do programa? (Entrevistadora)

Eu descobri, primeiro porque aqui é como se fosse um labirinto, você entra na faculdade e você não sabe nada. Aí você vai entrando nos lugares e vai perguntando, quem tem curiosidade né? ah! do que se trata isso aqui, isso aqui, isso aqui, mas assim a faculdade é tão grande (Acácio)

Pesquisadora: E foi assim que você descobriu? Perguntando? (Entrevistadora)

Assim, como eu posso dizer, não é só perguntando, é perguntando, assim falaram para mim que tinha um Unisaúde, e eu falei: como assim o Unisaúde? O que é o Unisaúde né? Aí eu fui aqui e perguntei, mas aqui tinha uma plaquinha, aqui também do Unisaúde (Acácio).

Alguns estudantes citam como positivo o Programa Universidade indicando que há medidas equiparativas no processo avaliativo que possibilitam sentirem-se seguros e em condições de igualdade com os demais colegas. O cuidado e o atendimento também são citados como pontos positivos.

Foi apontado pelos estudantes que ofereceram suas narrativas, que a não declaração ocorre na IES pesquisada e nesse sentido, não há menção que o programa realize ação que possa reverter a decisão. Se o estudante não se sente à vontade para solicitar apoio pode ser que a IES, não esteja oferecendo o apoio necessário.

A **acessibilidade instrumental e arquitetônica** tem sido aquela que mais a equipe do programa Universidade tem conseguido atender. Quanto à acessibilidade metodológica o programa desenvolve ações com coordenadores e docentes, porém com foco em especificidades dos estudantes inclusos em cada curso. A acessibilidade atitudinal, bem como a metodológica ainda contam com poucas ações que possam efetivamente modificar a realidade institucional diminuindo as desvantagens geradas ou observadas no contexto acadêmico. Observa-se, porém, que há espaço para criar no programa outras dinâmicas voltadas às questões mais coletivas do cotidiano escolar, envolvendo os setores administrativos da IES, bem como seus docentes e coordenadores

³⁷ O programa Unisaúde é um programa Institucional, que tem como objetivo a promoção de atividades que favoreçam a saúde dos funcionários, trata-se de um programa de qualidade de vida no trabalho. O motivo desse programa estar centralizado na mesma sala do programa de atendimento aos alunos com deficiência é pelo compartilhamento de profissionais que atuam em ambos os programas.

6.2.3 Expectativas da Educação Formal na Vida Cotidiana - ensino superior

Na narração dos alunos foi possível identificar as mudanças e as diferentes perspectivas de realização pessoal na nova trajetória na vida cotidiana (Apêndice 3).

A entrada no ensino superior representou para alguns estudantes uma realização pessoal, que se configura num desejo de participar e determinar novos caminhos na trajetória de vida. Para outros, estar na Universidade era uma realidade esperada pela família e consequência de uma trajetória acadêmica, que deveria ser seguida com muito ou pouco esforço.

Omote (2016) refere que:

uma vez que a escolha do curso pode ser influenciada pelas atitudes sociais anteriores ao ingresso na Universidade e os conteúdos curriculares a que os estudantes são submetidos no decorrer de seus cursos podem modificá-las tornando-as mais favoráveis, pode-se levantar a hipótese de que possa ocorrer interação entre a área de formação e a experiência de convívio com colegas com deficiência (p.213).

Para os participantes a vivência no ensino superior está atrelada à carreira profissional e caracteriza-se como uma fase da trajetória, que será seguida por outros graus de escolaridade para além da graduação. O desejo de cursar pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* é sinalizado nos relatos. Os que já estão formados (Joaquim e Pedro) constatam que a carreira profissional é reafirmada a partir do ensino superior, mas em ambos os casos, embora já estejam atuando em áreas que consideram adequadas, têm novos desejos de posteriores desafios acadêmicos.

Em alguns casos (Pedro), mesmo a carreira escolhida sendo caracterizada pela equipe de reabilitação como fator de diminuição de funcionalidade, o desejo e a certeza da afinidade com a área fizeram com que mantivesse sua escolha. Neste caso estamos falando da profissão de Designer Gráfico, que tem uso inerente e frequente de telas de computador e programas que causam esforço visual, que podem ser prejudiciais para uma pessoa que tem baixa visão, conforme relato abaixo:

Então sempre tive a cabeça bem definida até que quando eu contei para o meu oftalmo [oftalmologista] ele disse que era melhor eu escolher outra coisa. Daí ele já me desanimou já de início. Até que quando eu comecei a fazer meu grau dos óculos ele aumentou o dobro. Então ele falou, eu te avisei desde o início, mas ok, se você quer continuar, continue. Então assim, o Design, essa questão do visual mesmo. Você precisa de uma visão específica, mas acredito que na graduação assim, não tive dificuldades nenhuma em relação a isso (Pedro).

Em outro caso (Joaquim) a escolha inicial de curso, foi modificada por orientação da IES, em razão do impacto e da possibilidade de muitas condições de desvantagem para o aluno. O estudante indica que a IES, antes do início do curso, fez contato com ele apontando quais poderiam ser os impedimentos colocados ao realizar sua primeira opção de graduação,

sugerindo ainda outra opção e possibilidades de acesso a bolsa de estudo, o que facilitaria seu ingresso na IES.³⁸

E a dúvida era sempre assim química, direito, tinha mais um outro curso que eu queria, informática. Química porque era um gosto mesmo. Direito porque eu sabia que era um curso que vários cegos fazem, um curso fácil, eu digo acessível. E (pausa) informática também, porque tem muito cego nessa área né? E era, mas assim, acabei que eu estava com a ideia de prestar química, tanto é que o vestibular da UNISO eu prestei pra química. Até que no dia antes de sair a lista de aprovados no vestibular da UNISO o pessoal me chamou pra conversar. O coordenador do curso de química e uma psicóloga, não lembro, acho que a M., não sei, não vou lembrar o nome dela; Enfim, eles me chamaram pra conversar falando: “Jairo, é isso mesmo que você quer? a gente não quer que você evite fazer o curso de química, a gente não quer mudar, que você mude de ideia. Mas a gente, o que a gente pensa é o seguinte, aqui dentro da faculdade ok, a gente vai tentar te ajudar no que a gente puder fazer por você né, a nossa preocupação é em relação ao mercado de trabalho né. Porque, que professor você, que escola você acha que vai contratar um professor cego pra levar os alunos lá pro laboratório, né?” Parece uma pergunta meio doida, mas é real assim, acho muito possível de ser feita né? E, naquele momento, eu tava meio assim balançado de aí será que é isso mesmo que eu quero fazer?, e eles perguntaram: “ó, se você quiser mudar de curso, você pode mudar, não tem uma outra coisa que você goste de fazer, aliás, que você gostaria de fazer?”. Falei ‘ah, tem direito, tem informática, e aí eles deixaram eu mudar pra direito, escolhi direito. E (pausa), aí deu tudo certo, acabou que assim, foi até melhor eu mudar pra direito mesmo porque assim, eu fiz a faculdade toda porque tinha bolsa do PROUNI do contrário eu não poderia fazer. Ahn, e aí, no curso de química, eles só tinham duas bolsas do PROUNI. No curso de direito acho que eram 4 bolsas e duas dessas eram destinadas a PNE né?. E aí, por isso que eu consegui entrar, tive a bolsa. Eu acho que assim, sabe, as coisas meio que se encaixaram, assim (Joaquim).

Na primeira narrativa observamos que o estudante opta por manter-se no curso desejado, mesmo com recomendação que os impedimentos vivenciados iriam aumentar. É necessário entender que cada pessoa vivencia um processo em relação à própria deficiência. A superação das limitações a qualquer custo, em favor do desejo profissional, pode indicar que seja necessário repensar a aceitação em relação às próprias limitações.

Na segunda narrativa, a iniciativa da IES de sugerir a mudança de curso pode ser interpretada, por um lado como negativa, já que a IES estaria induzindo o aluno a escolher um curso mais fácil de ser adaptado, não se importando com seu desejo. Por outro lado, também pode ser entendida como uma preocupação com seu processo formativo, entendendo que era necessário que este tivesse as condições de participar das aulas³⁹ e pudesse se desenvolver profissionalmente, encarando de frente os seus impedimentos sensoriais.

³⁸ É importante frisar que esse estudante foi o primeiro aluno com deficiência a ingressar na Universidade em que o estudo foi realizado. Em 2006, não havia ainda um programa formalmente constituído. Foi a partir de seu ingresso que o programa teve início.

³⁹ Nesse caso específico, como o estudante era cego, as condições equiparadas dizem respeito a todas as adequações necessárias. No caso do curso de química havia uma maior preocupação com as aulas práticas, nas quais a reorganização didática foi indicada como não possível de ser equiparada pela IES naquele momento.

É importante analisar que a temática da escolha dos cursos, a opção que os estudantes realizam, poderia ser trabalhada nos estudos sobre pessoas com deficiência e ensino superior, porém não se constituiu objetivo nessa tese. Na IES estudada a área de Ciências Sociais Aplicadas e a das Ciências biológicas e da saúde são aquelas mais escolhidas pelos estudantes com deficiência, totalizando 57% dos estudantes com deficiência.

6.2.4 Perspectivas sobre Inclusão

As narrativas dos estudantes sobre suas visões de inclusão são ilustradas por suas vivências e trazem os nexos que estabelecem com experiências de segregação e de desvantagem (Apêndice 5).

Para alguns participantes, ainda que a princípio tenham dificuldade de definir inclusão, sabem relatar, entre as suas histórias, o que de fato não é inclusão. Os conceitos de segregação, deficiência e desvantagem estão expostos em muitas das falas.

Uma importante discussão sobre a questão da aceitação também se coloca como importante para compreender a temática. A aceitação das pessoas com deficiência de sua condição sinaliza um elemento importante no processo de inclusão, elemento inicial para garantir por exemplo um processo para construir e acessar medidas equiparativas. A narração de Danuza revela ser este um importante, mas difícil processo na vida das pessoas:

não tem inclusão a partir do momento que não tem aceitação, primeira precisa de aceitação. Aceitar a pessoa como ser humano, assim... eu vou viver com as minhas limitações, mas eu vou fazer as coisas assim entendeu (...)Me incomoda muito ser chamada de guerreira, ser chamada de superação “ para mim é um processo diário de aceitação e daí você vê os lugares na rua e você pensa, pô, como eu consigo me aceitar se as outras pessoas não me aceitam.(...) Então a inclusão é uma coisa que não existe, que enfiaram na sua cabeça mesmo, tem alguns textos que falam sobre isso, que inclusão tem vários fatores. Mas olha, não acredito nisso, por enquanto não.” (Danuza).

Ao mesmo tempo, é importante entender e chamar a atenção para que a aceitação não se resuma à superação individual das limitações percebidas conforme os relatos, que também podem sugerir que as pessoas com deficiências, se categorizem a partir de sua condição clínica, sem um olhar para reconhecer as desvantagens sociais, que constroem ou impedem suas possibilidades de efetiva participação social.

“Enquanto houver, por exemplo, uma diferenciação, realmente vai existir grupos e não vai ter uma inclusão para todos, de fato. Cada um carrega seu fardo, como se diz, realmente é difícil, por exemplo, eu passo por uma situação que eu preciso me virar em dez sendo que é uma coisa normal para todo mundo, mas eu não vejo isso como uma dificuldade, eu vejo isso como um desafio para mim mesmo sendo que eu posso superar isso” (Pedro).

“Uma conscientização nas pessoas também que têm a deficiência, ela não pode ficar se fazendo de vítima, tem muita gente que se faz de vítima, ela tem que ir atrás, correr atrás de superar..”(…) Inclusão é nivelar as dificuldades das pessoas, inclusão não é você dar benefícios, é você igualar a oportunidade” (Anderson).

Nota-se entre os estudantes que a inclusão pode ser entendida ainda como o conceito de segregação, diferenciação clara de conceitos entre os participantes: “Para mim, eu acho que assim, é a não segregação que fala né? Não discriminar, a não exclusão (Felipe)”. Na citação de Pedro, ele se refere como: “eu sou um grupo, pessoas com outras necessidades são outro grupo”. O mesmo contexto é citado por Helena quando relata: “Inclusão é você pegar algo que está desvencilhado e colocar aqui dentro e não é isso, né”. Tal referência novamente culpabiliza a pessoa com deficiência por apresentar, por exemplo, limitações, corporais, para realizar suas atividades e com isso necessitar do uso de um recurso equiparativo: “o fato de eu ser de outro grupo, às vezes, eu me sinto desconfortável por, por ter que ter algo diferencial para mim sendo que, por exemplo, uma vaga que seja para deficiente e tudo mais” (Pedro). Esse raciocínio do estudante é detalhado pela fala: “ao mesmo tempo que você está falando que eu tenho uma deficiência é dizer que eu não posso fazer as mesmas coisas que outras pessoas, sendo que eu posso fazer” (Pedro), demonstra o quanto a visão da limitação por impedimentos corporais, por exemplo, prepondera sobre o entendimento de que é a desvantagem vivida que é construída no processo social. E que esta desvantagem inviabiliza uma concepção mais abrangente para superação de impedimentos, como por exemplo, a do design universal que facilitaria a utilização de objetos e espaços por todos.

O desejo de Pedro é claro ao relatar que gostaria de estar em um ambiente em que ele pudesse ser funcional, de forma que não fossem necessárias medidas equiparativas. O mesmo podemos dizer que é desejado quando Helena relata “ela (a pessoa com deficiência) está aqui e ela não precisa ser incluída, ela já está, ela precisa ser entendida, ela precisa ser englobada e não incluída”.

Joel e Joaquim também detalham o entendimento inclusivo nessa mesma direção: “Para mim a parte de inclusão na faculdade para mim é [breve pausa] envolver, exatamente. É bem isso para mim inclusão. (...)”. “Eu acho que inclusão é você fazer parte do ambiente, né? E não ser um à parte, sabe? (Joaquim)”.

Inclusão, bom inclusão, quando você diz que você precisa se incluir você diz que você está criando um grupo novo, certo, por exemplo eu sou um grupo, tem outras pessoas com outras necessidades que são de outro grupo. O fato de eu ser de outro grupo, às vezes, eu me sinto desconfortável por, por ter que ter algo diferencial para mim sendo que, por exemplo uma vaga, que seja para deficiente e tudo mais. Inclusão seria você estar junto com todo mundo sem ser tratado diferente, pelo menos pro meu ponto de vista. Eu não queria ser tratado de forma diferente por causa da minha deficiência, porque ao mesmo tempo que você está falando que eu tenho uma deficiência é dizer

que eu não posso fazer as mesmas coisas que outras pessoas, sendo que eu posso fazer (Pedro).

“Inclusão, olha eu não gosto nem de usar essa palavra na verdade. Inclusão é você pegar algo que está desvencilhado e colocar aqui dentro e não é isso né porque a pessoa com deficiência ela está aqui e ela não precisa ser incluída, ela já está, ela precisa ser entendida, ela precisa ser englobada e não incluída, ela já está aqui só que as pessoas preferem não ver, preferem olhar na fila do ônibus, ver que tem uma pessoa que tem uma deficiência nas pernas em vez de deixar ela passar na frente fingir que não viu, então eu não gosto dessa palavra mas eu acho que é necessário uma conscientização maior sobre a inclusão” (Helena).

“Para mim, eu acho que assim, é a não segregação que fala né? Não discriminar, a não exclusão (Felipe).

Inclusão é, para mim incluir é você entrar em alguma coisa. (...) Para mim a parte de inclusão na faculdade para mim é [breve pausa] envolver, exatamente. É bem isso para mim inclusão.(...) É o envolvimento com a universidade, aliás ultimamente eu tenho me envolvido bastante (Joel).

Alguns relatos da experiência de processos inclusivos também indicam como chaves as atitudes de respeito e de empatia, definida por Pamela como “se colocar no meu lugar”

A inclusão é ser respeitada como eu fui ser entendida sabe por que eu me senti acolhida quando elas perguntaram, mas como é? Do que é que você está precisando, como tem que ser a cadeira que você precisa, sabe? (...) E não tem coisa melhor do isso, quando alguém, é se coloca no seu lugar, é, alguém se colocou no meu lugar (Pamela).

De maneira geral, os estudantes, parecem dar pistas em suas histórias de que a superação individual, sinalizada nas falas pelos “dar o seu jeito”, “adaptar-se ao que já está pronto” sempre esteve presente no cotidiano. Alguns citam que não deveria ser necessário que isso ocorresse se os locais em que frequentaram tivessem condições mais inclusivas sem produzir efetiva desvantagem. Em outros momentos fica claro que “mostrar-se capaz de” é presente em cada experiência cotidiana.

Em algumas narrativas observamos que se aceitar e reconhecer a dificuldade é importante, porém ainda se observa que as histórias narram os desejos dos entrevistados de que não estivessem sendo sempre relacionadas as concepções de inabilidade à de a pessoa com deficiência. Essa perspectiva é bastante criticada e presente nas reflexões sobre capacitismo.

As histórias revelam adaptações individuais, vez ou outra mediadas pelo programa institucional Unidiversidade, que parece realizar um esforço para atender a todos os que buscam o serviço.

O oferecimento de suporte está traduzido em medidas equiparativas, a maioria delas associada aos processos avaliativos. Poucas modificações didáticas podem ser percebidas nos

relatos. Por vezes, são as atitudes individuais de colegas ou docentes, ou mesmo de funcionários de setores que auxiliam a rotina cotidiana na IES pesquisada.

É fundamental entender que a cultura dos processos inclusivos não é intrínseca à rotina universitária, assim também como não está presente em outros contextos sociais citados pelos participantes (família, educação formal anterior, lazer, trabalho). Em todos os contextos mencionados há negação da autodeclaração em diferentes situações. Tal fato demonstra que ainda observamos entre as próprias pessoas com deficiência, dificuldade de reconhecimento das restrições que vivenciam como parte de um processo social, fundamentados que estão em uma visão capacitista. Esse comportamento, que por vezes incide na não auto-declaração, dificulta por exemplo, a construção de alternativas para lidar com as desvantagens e a criação de possibilidades para sua superação no ambiente da IES.

Para que os direitos das pessoas com deficiências sejam reconhecidos é essencial que quem vivencia a deficiência possa ser porta-voz das necessidades de mudança. Entende-se que para operar processos institucionais que possibilitem diminuir as desvantagens é necessário que as pessoas com deficiências assumam e identifiquem suas diferenças, entendendo que: “Nessa arquitetura teórica passa a ser perfeitamente compreensível a pessoa ter uma lesão e não experimentar a deficiência, cuja consecução depende do grau de flexibilidade da sociedade em se adaptar às mais diversas diferenças” (PICCOLO, 2013, p. 471).

Assim, é fundamental o reconhecimento da deficiência como uma condição construída no processo social. As limitações trazidas por impedimentos corporais ou de funcionalidade para o desenvolvimento das atividades na vida cotidiana e a participação das pessoas com deficiências tendem a fortalecer a crença de que estão impossibilitadas individualmente e não que esse lugar social que ocupam é resultado de uma construção social que tem que ser enfrentada.

O reconhecimento da deficiência como um processo social coloca a necessidade de que na IES as limitações vivenciadas sejam tratadas com cuidado e zelo e em sua complexidade, envolvendo os processos institucionais e de inter-relações entre os diferentes sujeitos no ambiente do ensino superior

Foi foco desse estudo entender como terapeutas ocupacionais têm assumido a coordenação de Núcleos de Acessibilidade.

Na tentativa de vislumbrar as ações interventivas desse profissional apresentamos a seguir os relatos de terapeutas ocupacionais que coordenam programa de apoio em Núcleos de apoio de ensino superior.

6.3 Terapeutas Ocupacionais e os programas de apoio em Instituições de ensino superior

Nesta seção serão discutidas as entrevistas realizadas com as cinco (5) coordenadoras de programas entrevistadas, sendo que 4 coordenam programas em IES Federais e uma programa de IES particular. Essas profissionais estão nomeadas como A, B, C D, E no Quadro 6, que indica, também os anos de criação dos Programas e de contratação das profissionais em cada um dos programas em que participam.

Quadro 6 - Terapeutas ocupacionais entrevistadas conforme instituição de ensino superior e programa, ano de início do programa e de participação da profissional.

	TO.1	TO.2	TO.3	TO.4	TO.5
Nome da IES	Universidade Federal (A)	Universidade Federal (B)	Universidade Federal (C)	Centro Universitário particular (D)	Universidade Federal (E)
Nome do Programa	COACCESS (Coordenação de Acessibilidade)	NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão)	CIA (Comitê de Inclusão e Acessibilidade)	PADI (Programa de atenção a diversidade e inclusão)	NAE (Núcleo de Apoio ao Estudante)
Ano Início do Programa	2007	2005	2011	2007	2018
Ano de Início no Programa da Terapeuta Ocupacional Entrevistada	2007	2015	2013	2014	2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Da análise das entrevistas emergiram três categorias que possibilitam conhecer as contribuições e desafios colocados para a área em programas de inclusão no ensino superior. A primeira e a segunda, apresentadas num mesmo item, tratam do perfil profissional dos terapeutas ocupacionais coordenadores de programas e refletem sobre a rotina das atividades desenvolvidas nos programas de inclusão que coordenam. A terceira apresenta a abordagem teórica em que as profissionais baseiam suas atividades, bem como os diferenciais que estas apontam sobre sua ação no programa.

6.3.1 Terapeutas ocupacionais coordenadoras de programas de inclusão e suas rotinas de atividades como coordenadoras

Entre as terapeutas ocupacionais que coordenam programas, apenas Gabriela (IES A) não está vinculada diretamente à docência e ao curso de Graduação em Terapia Ocupacional, sendo contratada especificamente para a função de coordenadora de uma das áreas do programa

de Inclusão, a área de deficiência física⁴⁰. Esta contratação garante apenas jornada de trabalho parcial, o que para a profissional seria insuficiente para o desenvolvimento das ações consideradas necessárias. No caso dessa IES a profissional relatou estar envolvida em atividades de extensão e pesquisa, o que favorece uma relação mais próxima dos alunos graduandos em Terapia Ocupacional, com os estudantes com deficiência.

Ana, da IES B e Adriane, da IES C estão vinculadas ao curso de graduação e, no momento da entrevista, se dedicavam exclusivamente ao programa, ou seja, não realizavam outras atividades relacionadas ao Ensino na IES.

Cintia, da IES particular (IES D), revelou que tem horas administrativas atribuídas para o desenvolvimento de atividades no programa. Neste caso a própria coordenadora da graduação em Terapia Ocupacional também coordena atividades que envolvem os alunos com deficiência. Isso pode indicar, por um lado o reconhecimento da área para a intervenção direta junto aos alunos da IES, mas por outro pode sobrecarregar as atividades de uma só profissional, que realiza várias tarefas de ordem administrativa e prática.

Na IES E, Eliza, tem contrato de dedicação exclusiva na IES, e quando necessário, é convocada para resoluções e situações relacionadas ao programa. É importante destacar que no caso dessa IES E o programa estava sendo iniciado.

As profissionais entrevistadas ressaltaram o reconhecimento do profissional de Terapia Ocupacional como aquele habilitado a desenvolver a coordenação dos programas, sendo que em algumas IES, se designa um profissional exclusivamente para o desenvolvimento das ações.

Em relação à tarefa da coordenação dos programas, há indicações de que este seja um cargo ligado diretamente às ações administrativas e, nesse sentido, o manejo terapêutico ocupacional das situações trazidas pelos estudantes ou ainda a participação do profissional como articulador de parcerias institucionais pode, por vezes, revestir-se de um caráter prioritariamente administrativo ou de mediação, sem contudo traduzir um esforço ou uma política institucional que, de fato, privilegia o enfrentamento das barreiras encontradas para a inclusão.

Hoje eu praticamente só consigo fazer coordenação, resolver situações, ir nas faculdades, assinar memorando. Tanto que eu parei de atender mais, porque primeiro eu tenho que acompanhar os que atendo. Eu não posso só avaliar e deixar para lá, eu tenho que acompanhar, assessorar todo esse processo dele e tem essas outras questões, eu preciso falar com a moça do RU, como é que está a carteira, eu quero

⁴⁰ O programa em questão é subdividido em coordenações técnicas especializadas, existindo os setores : Altas habilidades e super-dotação, Deficiência intelectual , deficiência visual e cegueira, deficiência auditiva e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Cada setor tem uma coordenação técnica especializada, no caso da terapeuta ocupacional entrevistada, esta coordena o setor de deficiência física e múltiplas deficiências.

marcar uma sensibilização, eu tenho uma reunião com a engenheira, eu tenho que fazer tal coisa então isso é uma questão né então hoje essa, eu trabalho três vezes por semana e só no turno da tarde (...) seria o trabalho realmente direcionado aos professores, a equipe técnica ou então a alguns setores como a gente vai fazer no RU né, como abordar estas pessoas mas também a gente faz com as turmas, quando a gente vai conversando e eu vou diretamente nas entrelinhas e percebe que é o atitudinal naquela convivência, naquela rotina acadêmica entre aluno- aluno ainda está sendo uma possível barreira, a gente vai fazer o que a gente chama de sensibilização para o relacionamento com a pessoa com deficiência, as vezes faz só nossa equipe ou as vezes faz, aí a gente trabalha junto com outros setores (Gabriela).

Trabalho também com a parte administrativa e política então às vezes tem que sair um pouco dessa questão direta do acompanhamento, ficando mais a cargo dos outros técnicos e tem feito nessas reuniões temáticas um treinamento das pessoas que auxiliam no acompanhamento para tirar um pouco da coordenação (Ana).

Estou eu na coordenação em 8 horas diárias, eu tinha um servidor técnico administrativo que pediu para ser remanejado e eu devo receber outro por agora que exercer a função de secretariado (Adriane).

Faço parte na IES E da comissão central de matrícula que a gente teve algumas demandas agora no começo do ano por conta da matrícula e faço parte dessa comissão da pessoa com deficiência, mas até agora não surgiu nenhuma demanda muito urgente né (Eliza).

Aqui na IES D é o crescimento do programa sabe, é tu ver os professores vindo a ti, me socorre, me diz aí o que eu posso fazer e já conseguindo olhar para o aluno para além da deficiência sabe ou independente de ele ter se identificado deficiente ou não eles já conseguirem ver aquele aluno que está diferente em sala de aula sabe?(Cintia).

Nas entrevistas é notável o engajamento com que as terapeutas ocupacionais relatam sua prática profissional e rotina diária. Há paixão e contentamento com as evoluções que ocorrem, principalmente no que diz respeito aos desafios relacionadas à acessibilidade atitudinal. O perfil profissional está diretamente ligado àquelas que aceitaram desafios institucionais e têm desenhado inúmeros embates em defesa do direito da participação de pessoas com deficiência no ensino superior.

As rotinas de atividades relatadas pelas profissionais estão mais diretamente pautadas pelas questões trazidas pela necessidade de atenção individual às pessoas com deficiência, organizadas por atendimentos que, em sua maioria, envolvem ações de equiparação de oportunidades.

É citado também um envolvimento das equipes dos programas com a comunidade acadêmica para o desenvolvimento das ações do programa. Os setores citados como parceiros foram as equipes de engenharia para lidar com demandas relativas a adaptações de espaço físico, a biblioteca para adaptação de material didático e os profissionais coordenadores dos cursos e, conseqüentemente, seus professores. Ao que parece, o direcionamento das ações é sempre individualizado e organizado a partir de cada aluno que ingressa nas IES. Nota-se que todas as terapeutas ocupacionais entrevistadas articulam de forma positiva suas atividades com

as de outros setores da IES, sendo reconhecidas como as profissionais responsáveis e que podem solucionar os assuntos relacionados às questões inclusivas, visto que nos relatos referem serem contatadas em diversas instâncias na IES, para participar de qualquer resolução ou direcionamento de estudantes com deficiência.

Foram citadas também parcerias com os cursos presentes nas IES para suprir atenção aos alunos com deficiência, tais como atendimentos em Clínica Escola da Área de Saúde. Nesse ponto, há que se considerar, que se trata de ações de intervenção diretamente ligadas ao acompanhamento das pessoas, no que diz respeito ao apoio necessário à superação de limitações de colocadas pelos impedimentos físicos, mentais ou sensoriais vivenciados. Em muitos casos os alunos não tiveram ou não têm atendimento na rede pública de saúde ou assistência social e quando de sua entrada na universidade recebem atendimentos, direcionados à saúde, com foco na reabilitação ou na obtenção de recursos de tecnologia assistiva. Tais atendimentos estão atrelados aos núcleos de inclusão das IES, já que elas entendem que em alguns casos, esse atendimento seria essencial para potencializar a autonomia e independência desses alunos na vida universitária.

O Centro integrado de saúde é o centro de saúde onde todos os cursos da área da saúde fazem as suas práticas. Então se nos nossos atendimentos a gente detecta a necessidade de qualquer coisa que possa influenciar, desde testagens porque o curso de psicologia faz as testagens, avaliação vocacional e a nossa avaliação vocacional aqui na IES D não são testes, são oito encontros em que se vê habilidades e competências, desde criança sabe, o que ele se identificava, o que gosta de fazer, entram as testagens também e quando a gente encaminha, a gente já encaminha com parecer (Cintia).

Na clínica a Psicopedagogia trabalha com testes então esse grupo teve que fazer uma adaptação desses testes pra que ela pudesse usar, aí foi junto com os alunos da TO, dos estagiários de TO, dos estagiários de pedagogia, para a clínica ver como é que esses materiais poderiam ser adaptados pra que ela pudesse saber o que acontece nos testes e que testes que ela poderia usar, entendeu? (...) E a gente tem por exemplo, é, aparece às vezes no momento da avaliação as questões sexuais dos cadeirantes, que eles querem saber ou assim, tipo, eu quero morar sozinho e meu pai não deixa, aparece um monte de coisas e o que eu faço? Esses estagiários da TO tem um dia que eles passam da semana na clínica de TO e a gente encaminha as pessoas para atendimento clínico da TO. Então os estagiários têm experiência dentro do comitê de avaliação, de acompanhamento pedagógico e o acompanhamento clínico, entendeu? (Adriane).

Santos (2007) evidenciam a necessidade de repensar as práticas e combater qualquer ação que conduza, exclusivamente, a destacar e atuar nas fragilidades da pessoa com deficiência, a compreensão deve ser produzida num contexto ampliado, que considera todas as desvantagens produzidas socialmente que originam fragilidades nas pessoas com deficiência.

Outra realidade apresentada nos programas é o envolvimento de alunos da graduação na monitoria/tutoria junto ao aluno com deficiência. Percebeu-se o acompanhamento mais

individualizado com a presença de um bolsista/monitor junto aos estudantes com deficiência, estratégia que, segundo relato das coordenadoras, se configurava eficaz.

Bolsista monitor que a gente chama. A gente tem nos interiores, tem em X⁴¹, tem em X aí isso é uma outra coisa que a gente faz Lilian, que eu não comentei. A gente faz a formação desses monitores, indicando qual a função dele, a gente orienta esse monitor sobre as atividades, possíveis adaptações claro, em conjunto com a faculdade, com os professores da disciplina que o aluno com deficiência vai estar cursando, essa é uma ação também, mas hoje no nosso setor, a gente é o setor que tem menos monitores desse tipo, monitores de acompanhamento, o que mais tem é do TEA né muito, muito, alguns cegos, né, então a monitoria a gente está com ela mais no interior por que? às vezes têm alunos com muitos comprometimentos na escrita e uso de tecnologias ainda não ajudou, ou então deficiência múltipla mesmo, baixa visão e deficiência física. Essa precisa de monitor de acompanhamento (Gabriela).

Tem quinze bolsas reservadas pela administração central para ser, quinze bolsas e o NAI abre um edital para qualquer aluno de qualquer curso da IES B. Abre esse edital e ele se candidata e faz a seleção, como se fosse um edital de seleção de monitoria. Os monitores vêm para o NAI para trabalhar no acompanhamento dos alunos com deficiência que precisam de algum suporte específico. Além disso, eles trabalham na produção de algum trabalho para apresentar em evento, no desenvolvimento de algum artigo ou alguma coisa o NAI queira publicar a partir daquilo que está (Ana).

A participação de estudantes monitores apoia ações equiparativas, e funciona como instrumento prático para efetivação da permanência de pessoas com deficiência no ensino superior. Porém chamamos a atenção para a necessidade de investigar/cuidar se esse acompanhamento poderia comprometer a autonomia do estudante, prejudicando sua formação profissional, pois as ações desses acompanhantes devem integrar-se ao conjunto de medidas facilitadoras do processo de aprendizagem acadêmica, considerando a autonomia do estudante diante dos desafios cotidianos. O acompanhante não pode ser o único responsável pelo estudante.

A tutoria/monitoria está prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), bem como é realidade em Sistemas de Ensino Internacionais e foi relatada como importante ação de equiparação por autores tais como Siew et al. (2017), Hamilton, Stevens, Gildler (2016), Asgari (2016), Rodger e Tremblay (2003), Collings, Swanson e Watkins R (2014) e Crisp (2010), conforme discutimos no item 3.2 desta tese.

Ao serem questionadas sobre as dificuldades para desenvolvimento das ações, as cinco entrevistadas citaram as barreiras arquitetônicas como uma das dificuldades, aspecto que

⁴¹ X é o símbolo utilizado para um nome de cidade, que aqui foi retirado, preservando a identidade da IES. Em outros relatos subsequentes o mesmo símbolo será utilizado, quando designar nome de professor, nome de IES ou cidade.

envolve diretamente investimentos de recursos financeiros e materiais para adaptação, inclusive, dos mecanismos de comunicação institucionais.

Arquitetônica no campus, que precisa ser alterada, porém demanda recurso. (Ana)

Outro aspecto é o investimento institucional na questão de acessibilidade do portal (Cintia).

O acesso aos alunos também foi lembrado como dificuldade, fato ligado à IES A e E, que têm mais de um campus distantes entre si. Nestes casos o programa centraliza em uma coordenação e local as ações e cria comissões específicas para cada campus.

Barreira de conseguir fazer com todos alunos do programa uma roda de conversas. (...) Dificuldade em acessar os alunos (Gabriela).

Agora, a partir dessa comissão central a gente precisou estar criando uma comissão local (Eliza).

A evasão também foi apontada pela IES D, como desafio. Especificamente, nesse caso, a terapeuta ocupacional indica que as pessoas surdas e com déficit cognitivo (entendido aqui como deficiência intelectual) são aquelas que tendem a desistir dos cursos

Os que mais param, param e voltam, são os surdos. Os outros não, é muito tranquilo. E aí assim claro que quem tem déficit cognitivo acaba parando também, pois cansa. Essa é uma dificuldade que eu tenho sabe, o déficit cognitivo eu acho que tinha que ter uma costura melhor de alguma coisa sabe, porque assim ok que eles chegaram aqui mas a gente vê que muitas vezes sem condições de ter chego sabe? (Cintia).

Há apontamento sobre as barreiras atitudinais no contato com outros alunos, com docentes e coordenadores, que resistem a flexibilizar a didática ou, mesmo no caso dos demais alunos, a respeitar os direitos de acesso às medidas equiparativas dos estudantes com deficiência.

O segundo maior problema as barreiras atitudinais. Eu vou fazer uma campanha agora no segundo semestre que é: “Comitê de inclusão e acessibilidade: qual é o meu papel”? (...) tanto de barreira atitudinal que a gente tem de professor que fala pro aluno desistir do curso (Adriane).

Já, por outro lado, a profissional da IES B, cita como aspectos positivos a ação do programa relacionada à adaptação curricular, o que merece destaque como diretriz para as ações equiparativas.

Tá. Você me falou que a flexibilização de currículo é possível aí, vocês já conseguem fazer isso? (Entrevistadora)

Sim, já fazemos. (...) a gente trabalha muito diretamente com o colegiado e os professores do curso que vão receber o aluno ou que estão em aula, semestralmente a gente se reúne com eles porque a cada semestre são disciplinas diferentes. Então a gente tenta fazer um currículo, um plano curricular para esse aluno à medida do semestre, então a gente pode, por exemplo, tentar articular disciplinas de mesma área do aluno, focar em uma área específica. A gente pode trabalhar o formato da disciplina diferente pra poder atender à necessidade daquele aluno ou simplesmente

a produção de material didático. A gente pode trabalhar com tempo a mais de permanência na instituição, então isso varia, mas isto é dialogado a cada semestre com a docente e coordenadora de colegiado, então ele é definido em conjunto (Ana).

Em algumas IES, as equipes constituintes dos programas são destacadas como ponto positivo

(...) oito intérpretes de libras, uma pedagoga, quatro, cinco técnicos assistentes administrativos, são cinco técnicos trabalhando comigo e os quinze bolsistas (Ana).

(...) eu coordenadora, a professora X que é terapeuta ocupacional também, que tem pouquíssimas horas no programa, mas tem seis horas, eu tenho cinco intérpretes, uma foi desligada para um outro setor da IES D, eram seis, eu tenho duas alunas do estágio curricular de Terapia Ocupacional fazendo atendimento dos alunos e só (Cintia).

(...). A equipe técnica hoje de infraestrutura do comitê está como: estou eu na coordenação em 8 horas diárias, eu tinha um servidor técnico administrativo que pediu para ser remanejado e eu devo receber outro por agora que exercer a função de secretariado. Eu tenho 6 intérpretes de libras fixos no quadro e eu tenho 4 revisores braile. Essas pessoas todas são pessoas concursadas pra vagas que o comitê abriu que não existiam na universidade antes então são códigos de vagas nossos, do comitê (Adriane).

Houve poucas citações sobre ações ligadas à acessibilidade atitudinal, comunicacional, programática, metodológica, que ampliam o debate e o envolvimento mais coletivo dos diferentes integrantes do contexto acadêmico. Este é um apontamento destacado pelas terapeutas ocupacionais como sendo a dimensão que necessita ser fortemente ampliada para o enfrentamento dos desafios colocados pela temática da inclusão no ensino superior. Essa discussão retoma as reflexões apontadas por Fraser (2006) quando analisa os programas governamentais.

Nesse sentido, podemos considerar que as ações relatadas pelas coordenadoras são aquelas mais ligadas a ações equiparativas diretamente vinculadas à pessoa com deficiência, entendidas aqui como ações pontuais. Há que se evoluir para que ações de caráter mais universal possam ser propostas.

Já discutimos no item 3.3 desta tese que promover a circulação social para garantir a possibilidade da presença da pessoa com deficiência no espaço escolar é objetivo da ação técnica do terapeuta ocupacional num programa de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Mas ampliar essa circulação poderá ser parte das atribuições profissionais, na medida em que o **terapeuta ocupacional se proponha a executar ações do eixo político**, entendendo que a intervenção não se restringe à pessoa com deficiência, mas também abrange os demais atores de um cotidiano coletivo, que inclusive está ampliado para além do espaço escolar.

Uma das ações que se considera como ação mais coletiva no eixo da acessibilidade arquitetônica, foi relatada por Ana, da IES B, quando cita que estão implantando e trabalhando de acordo com o Design Universal de aprendizagem. Este modelo “é, portanto, uma concepção inovadora e com um enorme potencial, merecedora de investigação aprofundada, que nos parece relevante para uma escola e uma educação inclusivas” (ALVES, RIBEIRO E SIMÕES, 2013, p. 121).

O modelo, que se inspira no conceito de Design Universal aplicado à arquitetura, pretende que a acessibilidade seja facilitada para todos, no que diz respeito a condições arquitetônicas, estrutura de serviços, produtos e soluções educacionais. O modelo, iniciado pelo United States Department of Education em 1999, em Wakefield, Massachusetts, pressupõe uma rede de reconhecimento, estratégia, engajamento e afetividade na relação de aprendizagem. Esse modelo pressupõe planejamento pedagógico de conteúdo e aprendizagem em diferentes redes, afim de que diferentes metodologias pedagógicas sejam utilizadas para fomentar a aprendizagem e “preconiza o desenho de um currículo de forma a incluir objetivos, métodos, materiais e avaliações que apoiem os alunos, através da redução de barreiras e, simultaneamente, providenciando um apoio efetivo à aprendizagem” (ALVES, RIBEIRO E SIMÕES, 2013, p. 122).

Alcoba (2008), na conclusão de sua tese, também já mencionou como uma das necessidades para avanço da inclusão que:

Os cursos e disciplinas deveriam ser planejados de modo que os alunos pudessem percorrer os caminhos de sua formação diferenciadamente. Trazendo princípios do Design Universal para o ambiente educacional, o desenho das disciplinas e cursos deveria ser planejado para ser usado pelo maior número de estudantes e na maior extensão possível, ao invés de ter em conta o perfil de um aluno idealizado, e sem necessidade de se recorrer a adaptações do curso no caso de alunos com deficiência, no sentido de fazer dele uma exceção. Uma maior flexibilidade curricular beneficiaria a todos os alunos, que poderiam traçar percursos mais significativos para si mesmos, o que também pode significar abordagens diversificadas para alguns conteúdos ou disciplinas (p.209).

Outro ponto destacado como positivo por Cintia, é o atendimento pelo programa de estudantes que consideram precisar de acompanhamento, sem a necessidade de apresentação de laudo médico que comprove a deficiência. O atendimento inclui, ainda, para além das pessoas com deficiência, os estudantes com transtornos mentais e distúrbios de ordem cognitiva como, por exemplo, aqueles relacionados aos déficits de aprendizagem.

Não atende apenas as pessoas que apresentam o laudo, os transtornos mentais também estão alocados no programa, como psiquiátricos e cognitivos (Claudia).

Este fato pode ser considerado positivo, porém há que se cuidar para que a equipe do programa seja suficiente para o atendimento a todos aos que se propõe, ou corre-se o risco de criar um mesmo espaço para diferentes atendimentos apenas para indicar que a IES oferece atendimento inclusivo, mas efetivamente não tem recursos suficientes para promovê-los junto aos estudantes que dele necessitam. A contratação de profissionais com dedicação de jornada de trabalho exclusiva para desenvolver os programas pode ser ainda uma resposta da IES a um entendimento de que os problemas e desafios estariam equacionados, retirando de cena a necessidade de se lidar com as questões mais gerais do funcionamento institucional, ou seja as necessidades de mudanças mais radicais (pedagógicas, estruturais atitudinais).

6.3.2 Fundamentação teórica da ação de terapeutas ocupacionais e suas contribuições aos programas de inclusão

Ao serem questionadas sobre a base teórica em que ancoram a sua ação, as terapeutas ocupacionais citaram teorias utilizadas e estudadas durante a vida profissional e que estão relacionadas diretamente à base prática da Terapia Ocupacional.

Gabriela refere que seria necessário aprofundamento da equipe do programa no que diz respeito aos estudos mais teóricos.

A outra coisa que eu vejo como barreira que eu discuto muito nas rodas e a gente também está tentando estruturar enquanto equipe é estudar política, fazer momentos específicos com a nossa supervisão, estudar por exemplo a lei brasileira de inclusão, principalmente dentro da arquitetura é muito novo isso pra eles, depois estudar o PNAES, depois estudar o Incluir, depois estudar documentos por exemplo que são da pessoa com deficiência, estudar o que é uma deficiência física melhor (...) (Gabriela).

As entrevistadas apontaram como perspectivas teóricas o modelo da ocupação humana e da ciência ocupacional, seja pelo uso de instrumentos padronizados, tais como o *Cognitive Orientation to Daily Occupational Performance* (CO-OP), ou ainda por instrumentos criados no contexto dos programas de inclusão, baseados na linguagem da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

Em uma das falas, como exemplo de base teórica, é possível perceber que a profissional utiliza uma perspectiva atrelada ao modelo social da deficiência. Porém em outros pontos da mesma entrevista, a contextualização teórica parece se confundir com instrumentos técnicos de apoio, que favoreceriam uma linha que prioriza o contexto da funcionalidade individual, imprimindo uma ação prática que difere da abordagem teórica selecionada.

Encontro na AOTA um caminho mais arrumado pra que possa dialogar isso com a equipe (...) Ciência da ocupação é muito na minha perspectiva (Gabriela).

Acho que a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) de alguma forma permeia tá, eu acho, a gente tem trabalhado muito aqui com o Cognitive Orientation to daily Occupational performance (CO-OP) (...) -Zona proximal de Vygotsky (Ana).

Modelo da ocupação humana. Vou muito pelo volitivo (...) dessa atividade significativa e que faça sentido na vida do sujeito; (...) embora eu trabalhe com grupos, se eu pensar em uma concepção grupal eu trabalho dentro da ciência da ocupação, dentro das perspectivas da ciência da ocupação, (...) eu me baseio nisso nos princípios da ciência da ocupação principalmente no que se refere à função e ao significado, mas individualmente (Adriane).

Acho nas que são referenciadas pela ocupação humana sabe. Não tem como desvincular, independente de pensar em deficiência ou a diversidade porque esbarra nas questões da ocupação humana sabe, quem é esse sujeito, aonde ele está inserido, o que que é essa realidade, como ele se organiza lá fora para isso, como a família o está entendendo, qual o papel dele dentro daquela realidade (Cintia).

Assim, eu acho que não, nunca pensei assim né, mas, não sei se vai de encontro com o que você está perguntando, não sei se você já ouviu falar, tem um livro que chama No Pity (No Pity: People with Disabilities Forging a New Civil Rights Movement) (...) ele traz toda essa questão, a história das pessoas com deficiência nos Estados Unidos, é, lembra daquela, frase que as pessoas com deficiência falam né, como que é, "nada sobre nós sem nós" (...) Mas assim esse modelo social eu acho que, na verdade o biopsicossocial né que é baseado na CIF que é mais atualizado ne, mas eu comungo dessas. (Eliza).

Quanto às perspectivas de intervenção apontadas pelas terapeutas ocupacionais, observou-se uma tendência à busca de bases teóricas da prática clínica para o desenvolvimento das ações nos Núcleos. Entende-se que as bases da clínica podem ser usadas, porque essa expertise profissional faria com que terapeutas ocupacionais fizessem diferença na atenção a estudantes com deficiência, favorecendo sua participação nas experiências de ensino. No entanto, é preciso reconhecer que as bases da clínica, muitas vezes pautadas em saberes construídos prioritariamente a partir do modelo biomédico ou da funcionalidade, precisam ser superadas, com o devido cuidado para não entender e atuar na Universidade como espaço de clínica para a pessoa com deficiência, fato que pode estar ocorrendo em situações identificadas pelas coordenadoras de Núcleo.

As profissionais revelaram que na organização da prática de suas atribuições para, por exemplo, o reconhecimento de habilidades, há necessidade de uma forma de avaliação por meio de instrumentos padronizados. Tal fato esteve simultaneamente ligado às falas sensíveis das profissionais ao que era individual, em particular às histórias de vida do estudante. Desta forma, entende-se que o uso de padronizações, em busca de uma linguagem comum, daria voz e vez à ação técnica do profissional terapeuta ocupacional diante dos demais membros da equipe, destacando que, nos casos estudados, as ocupações dos estudantes para além da vida acadêmica eram um dos focos da ação do profissional para apoiar os estudantes. Nesse sentido, terapeutas

ocupacionais contribuem diretamente para que os programas ou núcleos de acessibilidade se envolvam em diferentes aspectos da vida cotidiana no ensino superior.

Quanto à especificidade da Terapia Ocupacional no contexto da intervenção no espaço educacional desse nível de ensino percebemos pelos relatos transcritos a seguir, que há um entendimento de que os programas devem pensar em ações equiparativas em diferentes contextos do ambiente escolar. As profissionais destacam que as ações são elaboradas sempre a partir dessa perspectiva, com entendimento da potencialidade individual do estudante. As entrevistadas ainda apontaram ações técnicas para ampliar a visão do contexto da inclusão para além dos pilares específicos de acessibilidade, e da obrigatoriedade legal de acesso, com destaque para aspectos relacionados a facilitar a equiparação de oportunidades. Essas mudanças incluiriam, por exemplo, revisão de material didático, de estratégias metodológicas operadas por professores, de processos comunicacionais e de possibilidades de participação dos estudantes em atividades da vida universitária para além da sala de aula. Há indicação de que as terapeutas ocupacionais percebem as barreiras de acessibilidade como desvantagens que só podem ser compreendidas numa perspectiva social.

Ter uma ideia um perfil ocupacional com base na AOTA (American Ocupacional Therapy Association), esse é o documento que a gente acolhe o aluno, então a gente não olha só ocupação e educação, a gente pensa como estão as Atividades de Vida diária (AVDs) dele ali, quanto ele tem que almoçar no Restaurante Universitário (RU), quando ele tem que usar o banheiro, fazer as transferências, se ele usa uma cadeira de rodas, vê a questão da participação social dele, nessa relação aluno-aluno, aluno-professor, aluno-direção, o lazer dele nesse sentido, por exemplo. - Eu acredito que o diferencial é um olhar ocupacional (...) melhorar o engajamento ocupacional dele, de participação social mesmo que seja familiar ou que seja entre os pares, entre os amigos (Gabriela).

A gente começa a enxergar a questão da educação inclusiva não fechada no aspecto pedagógico (...) A outra coisa que eu acho que vem da Terapia Ocupacional, é que a gente sempre enxerga a deficiência em interlocução com o contexto (...) É mudar aquele contexto, então a gente traz um outro olhar que, às vezes, é difícil das pessoas enxergarem (Ana).

Tem muitos outros casos que não são cobertos pela legislação e que eu cubro, porque eu sou terapeuta ocupacional e eu entendo que cada pessoa tem uma demanda; que ela ultrapassa as questões legais e eu acho que isso vem da formação que eu tive (Adriane).

Eu acho, aliás, eu não consigo pensar diferente assim, eu acho que a nossa formação em relação à ocupação humana nos dá uma visão muito abrangente do sujeito sabe, de ver potencialidade que ninguém consegue ver (Cintia).

independente da deficiência que você tem e é lógico que você vai ter as barreiras né, atitudinais, físicas na sua vida, mas que as pessoas são capazes sim né é lógico, o contexto pode favorecer ou não né, a gente sabe disso, (...) é só a gente dar as condições para que sejamos capazes, isso independe se a pessoa tem uma deficiência importante ou não. (...)A culpa não está na deficiência, mas é da sociedade que vai criando as barreiras, então cabe a sociedade eliminar essas barreiras que vem muito

com desenho universal, com essas leis de acessibilidade né e eu comungo muito disso também né? (Eliza).

De maneira geral observamos que terapeutas ocupacionais têm se considerado profissionais com formação para atuar diretamente em programas de Inclusão do ensino superior. Percebeu-se, porém, que as ações realizadas estão diretamente ligadas a suporte individual e que, por essa razão, podem replicar a ideia da deficiência enquanto incapacidade. As terapeutas ocupacionais também demonstram que têm vislumbrado articulações para ampliar ações com impacto coletivo em conjunto com a comunidade acadêmica, aqui definida, pelo conjunto de coordenadores, docentes, funcionários e alunos, indicando ser necessário evoluir do atendimento tanto à singularidade prática quanto à singularidade subjetiva (GALHEIGO, 2016)⁴². Há que se considerar que, nos relatos, as ações individualizadas fazem valer os direitos daqueles que desejam continuar circulando nas IES, porém ainda é um desafio interligar e fazer dialogar com as alternativas que tratam das situações, que causam desvantagens, como sugerem Pollard e Block (2017).

As ações realizadas pelos núcleos de acessibilidade que contam com coordenadoras terapeutas ocupacionais indicam que, embora haja investimento, este não é suficiente para todas as ações necessárias para efetivação de medidas equiparativas. O eixo comum refere-se à dificuldade de acesso em razão de barreiras arquitetônicas, aquela que demanda maior custo para efetivação de acessibilidade. Por outro lado, nota-se a constante ação produzida a partir das parcerias institucionais e, nesse ponto é importante dar destaque à expertise das terapeutas ocupacionais como mediadoras. Essas parcerias buscam produzir diálogo entre necessidades e recursos. As parcerias citadas foram: clínicas de saúde, projetos de cursos da área da saúde, educação e engenharia bem como participação de alunos de graduação como estagiários oferecimento de campo de estágio.

O atendimento aos estudantes que vivenciam transtornos mentais, bem como dificuldades de aprendizagem, aparece como necessidade em mais de uma IES, indicando ser o Núcleo de Acessibilidade, ponto de apoio, não só para as pessoas com deficiência, mas para todos aqueles que necessitam de alguma medida equiparativa no contexto acadêmico. O atendimento às doenças mentais, embora possa parecer não se referir a pessoas com deficiência,

⁴² Nos processos educacionais as dimensões do suporte (traduzida na prática nas ações equiparativas) são necessárias, assim como a singularidade subjetiva, que está traduzida nas particularidades dos modos de vida.

na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência⁴³ ao sinalizar Deficiência intelectual e mental pode indicar resguardar também o grupo das pessoas com transtornos mentais. Essa terminologia pretende favorecer também esse grupo nas políticas sociais.

As terapeutas ocupacionais se apropriam de teorias advindas da perspectiva dos estudos sobre a Ocupação Humana para traçar estratégias dos programas e suas ações. Indicam que o engajamento ocupacional pode ser a meta para as ações da Terapia Ocupacional no contexto escolar. As profissionais entrevistadas vivenciam dificuldades comuns para desenvolvimento dos programas e indicam um esforço de um percurso individual para levantar no contexto acadêmico pares que possam suportar, e quem sabe participar de processos para transformar a realidade de inclusão dos estudantes nas IES.

Há que se considerar, portanto, que a vivência individual das profissionais poderia ter um espaço para ser compartilhada no coletivo, já que nas cinco IES os programas têm semelhanças nas dificuldades e nas facilidades que encontram par sua implementação e desenvolvimento. É importante destacar ainda que a vivência da deficiência no âmbito do ensino superior encontra desafios que estão além do contexto acadêmico como, por exemplo, as dificuldades de transporte, de moradia, de acesso arquitetônico fora da universidade, além das diferentes sinalizações de preconceito.

As medidas equiparativas, suportes ou acomodações são citadas na bibliografia nacional e internacional como importantes ferramentas para programas de inclusão no ensino superior (ZHANG *et al*, 2010; SERVERANCE e STARR, 2011; ANDERSON, CARTER, STEPHENSON, 2017; BERG, JIRIKOWIC, MACDONALD, 2017; MARTIN, 2012; SARRETT, 2017; BAGNATO, 2017; CABRAL, MENDES e DE ANNA, 2015 e SALLES *et al*, 2010). Nesse sentido, é pertinente ressaltar que a permanência do estudante na universidade “carece de investimentos em ações, em materiais adequados, em qualificação docente, em adequação arquitetônica, mas, principalmente, investimentos em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosas (CASTRO E ALMEIDA, 2014, p. 179)”. Também Cabral (2018) ressaltou que políticas de ação afirmativa, apesar de reconhecidas como importantes, não parecem suficientes para o acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro, uma vez que a cultura universitária deve estar disposta a se ressignificar

⁴³O decreto n. 6949, 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.

nesse processo, construindo oportunidades nas quais diferenças e pluralidade de identidades sejam reconhecidas, o que não tem sido prioridade dos programas. Podemos concluir que é necessário oportunizar para que pessoas com deficiência possam evoluir seu conhecimento de variadas formas, partilhar suas habilidades. Como por exemplo que uma pessoa com espectro autista possa demonstrar sua habilidade concentração ou de raciocínio lógico ao invés de ter cobrado apenas uma inabilidade de comunicação por exemplo. Que uma avaliação possa ser aplicada de forma oral ao invés de no formato escrito para aqueles com dificuldades na aprendizagem da escrita. Ou, em outra situação, que os colegas possam fazer uso de recursos desenhados pelas pessoas com deficiência visual, de forma a terem melhores condições de estudo. Medidas equiparativas simples, tais como envio de material antecipado pelo professor para preparação do aluno pode um benefício ofertado a todos. Para Nozu, Bruno e Cabral (2018) é necessária “uma responsabilidade compartilhada, coletiva e colaborativa, no sentido de desalojar as mais diversas barreiras que se interpõem, quotidianamente, no percurso de estudantes universitários com necessidades educacionais específicas” (p. 105).

Terapeutas ocupacionais dialogam teoricamente sobre a importância das concepções interacionistas e sociais da deficiência (BALEOTTI E OMOTE, 2014), bem como sobre acessibilidade atitudinal, destacando a necessidade de novas pesquisas “interligando o fazer do terapeuta ocupacional e as possíveis contribuições desse profissional na eliminação ou minimização das barreiras relacionadas às diferentes atitudes” (PONTE e DA SILVA, 2015 p. 270).

Yupanqui Concha *et al.* (2014) destacam a necessidade de incorporar na formação profissional em Terapia Ocupacional tópicos específicos sobre a educação inclusiva no ensino superior. Indicam que a Terapia Ocupacional tem realizado importantes intervenções direcionadas a favorecer a superação das desigualdades, da pobreza, das diferenças entre classes sociais e, intervenções que tendem a ter um forte caráter humanista.

Nos programas pesquisados há sinalização de que as coordenadoras partilham da ideia de que na medida em que é possível pessoas com deficiência acessarem o ensino superior, amplia-se a circulação, vislumbrando a participação social, que é o objetivo da ação técnica do terapeuta ocupacional num programa de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Circulação social garante a possibilidade da pessoa com deficiência estar junto, mas apenas essa ação não garante a ampliação do espaço público ao sujeito. Cabral (2017^a) já indicou que práticas isoladas, centradas apenas no aluno ou só no ambiente não favorecem a cultura universitária inclusiva. Gesser e Nuenberg (2017) referem que um caminho para a inclusão

efetiva no ensino superior estaria ancorado no princípio da interdependência, entendendo que no processo educativo há muitos envolvidos, que devem ser agentes de transformação.

A transformação para uma instituição escolar inclusiva também está relacionada a políticas públicas, que devem enfrentar questões para além daquelas relacionadas à infraestrutura, como as de ordem pedagógica, social e atitudinal (PLETSCH E LEITE, 2017).

7 TERAPIA OCUPACIONAL, ENSINO SUPERIOR E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Concordamos com Gesser e Nuemberg (2017):

que toda pessoa tem o direito de desenvolver suas capacidades no limite de suas possibilidades. Acredita-se que contribuir com o desenvolvimento das capacidades dos estudantes em todos os níveis de ensino é um ato ético e político, voltado a garantia dos direitos humanos (p. 164).

O estudo de programas de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, por meio do desvelamento de uma experiência em particular como o programa Universidade considerando sua proposta, funcionamento e as narrativas dos estudantes sobre sua experiência na vida universitária, traz à tona a complexidade de fatores a serem enfrentados para superação das desigualdades de acesso ao ensino universitário.

Reconhecer as contribuições dos debates sobre a construção social da deficiência, sobre capacitismo e sua presença nas vivências contadas pelos estudantes em sua vida escolar e percurso na universidade trazem possibilidades de reflexões mais aprofundadas sobre a experiência de prática enquanto terapeuta ocupacional, do programa de inclusão no ensino superior na Universidade em que a pesquisa ocorreu.

O ato de investigar, quando se faz a opção pela história oral, método que se constitui em uma opção de envolver-se com as histórias e a partir da pesquisa fazer parte dela, uma tentativa de produção social de nós e dos outros, não como verdade objetiva, mas com possibilidade de acesso às memórias de cada participante. Participar da narração das envolventes histórias dos estudantes revela possibilidades para a pesquisadora e profissional que se refletem na vida cotidiana e em um contato reflexivo com diferentes pontos de vista.

O objetivo dessa tese não teve como foco reinventar modelos de pensar e atuar enquanto terapeuta ocupacional, mas sim compartilhar aquilo que se tem feito e se constitui como melhora ou mudança significativa no cotidiano das pessoas que estão na universidade. Participação social não é um conceito teórico que se replica com facilidade na prática de vida. Os embates conflituosos das relações humanas e as dinâmicas do sistema educacional indicam sempre novas formas de bloqueio ou seleção àqueles que podem ou não estar presentes e ainda mais participantes na vida social, incluindo aqui aquelas realizadas no ambiente educacional.

As dificuldades para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior são parte daquelas encontradas fora do ambiente universitário e os esforços para sua superação devem ser uma construção coletiva, que implica a participação de diferentes atores e principalmente dos próprios estudantes com deficiência reconhecendo-se como sujeito de direitos.

Observa-se que há um repetido problema quando discutimos programas e propostas de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino, o que inclui o ensino superior, problema que se refere à contínua indicação de ações a serem executadas sob o jovem. Pouco se observa em relação à compreensão dos aspectos da construção social da deficiência e suas repercussões na entrada e permanência de pessoas com deficiência nas IES.

O programa do qual participaram os estudantes que narraram suas histórias, bem como aqueles das IES em que as terapeutas ocupacionais foram entrevistadas têm ações focalizadas principalmente na pessoa com deficiência e não nos contextos institucionais e em seus diferentes grupos.

Dessa forma, entende-se que o foco deveria estar no acesso a todos e não apenas no atendimento às medidas equiparativas individuais, tornando a pessoa com deficiência uma “depositária” e receptora de ações. As demandas modificam-se conforme as pessoas, mas são ínfimas, e seriam conduzidas de forma amena se permeasse o sistema educacional de ensino superior o reconhecimento da necessidade de acesso a todos ao ensino superior

E mesmo no atendimento às demandas individuais, fica evidente, a partir dessa tese, que a vida acadêmica está permeada por dimensões cotidianas que não são consideradas, assim como em outros contextos da vida. Se fôssemos estudar o trabalho, ou a vida familiar, ou de lazer notaríamos que habitualmente terapeutas ocupacionais buscam refletir sobre métodos avaliativos ou de intervenção que pretendem dimensionar o “oculto do cotidiano”. Reconhecer o “oculto” do cotidiano é o primeiro desafio para que terapeutas ocupacionais possam concordar ou aplicar métodos avaliativos; o que pode explicar parte dos motivos que levam terapeutas ocupacionais a utilizarem métodos específicos e quantitativos, por vezes tão caros e ao mesmo tempo raramente utilizados em Terapia Ocupacional. Nesse sentido, é fundamental considerar que nem sempre é possível padronizar ou quantificar modos de vida que se constituem o oculto do cotidiano, que podem mais facilmente ser acessados por meio de narrativas em primeira pessoa como no caso da história oral e as reflexões por ela suscitadas.

Há que se ressaltar ainda que, vários relatos, indicam as dificuldades nas relações humanas que permeiam o contexto acadêmico. Ressalta Danuza: “Havia o reconhecimento dos amigos, mas percebia um preconceito das pessoas”, relato que revela sofrimento social. Na perspectiva de Veena Das e colaboradores, as relações desiguais de poder nas sociedades contemporâneas explicam e justificam o sofrimento como algo coletivo e social, que advém de questões macrossociais, ou seja, das dinâmicas sociais e dos interesses políticos e econômicos (ROSA E MALFITANO, 2019, p. 507).

O sofrimento social aparece em uma perspectiva moralmente dominante, caracterizada, por um lado, por direitos e reintegração social; e por outro, por discursos sobre contágio e controle, isto é, “a constituição de sujeitos detentores de direitos e responsabilidades na base de uma específica condição social” (PUSSETTI e BRAZZABENI, 2011, p.473). Trata-se de políticas que buscam aliviar o sofrimento e diminuir o perigo, mas se afastam das próprias causas das questões que perpassam as desigualdades econômicas e sociais (p.508).

Por outro lado, o terapeuta ocupacional, por vezes, se propõe a realizar escuta sensível, que pode acolher o sofrimento e é a esse ponto que fazemos referência. Versamos sobre a escuta das ideias, afetos e experiências de cada sujeito e consideramos que “ao intervirmos no plano da vida interferimos também no plano micro e macro político, na medida em que nossas construções e/ou reconstrução cotidiana sempre impacta na defesa da autonomia, cidadania, direito” (GALHEIGO, 2016^{a, b}).

E é nesse sentido que o terapeuta ocupacional pode assumir em sua intervenção um compromisso técnico, ético, estético e político, ao intervir diretamente nos modos de vida, que se compõem pela singularidade prática e singularidade subjetiva. Também nos processos educacionais são necessárias as dimensões de suporte (traduzidas na prática em ações equiparativas), assim como pelo apoio a singularidade subjetiva, que está traduzida nas particularidades colocadas pela compreensão dos modos de vida de estudantes.

Assim, consideramos que no ensino superior o/a terapeuta ocupacional pode e deve intervir propondo e participando de oportunidades para a reconstrução das relações escolares, reunindo esforços para fomentar experiências que possibilitem aumentar a garantia do exercício de autonomia. Concordo com Rocha, Brunello e Souza (2018) que indicam que

A meta da Terapia Ocupacional deve ser na direção de tornar todos os sujeitos que estão na escola visíveis e potentes (...) A finalidade é a construção da autonomia, que depende de bons encontros. Bons encontros são os que expandem nossa capacidade de pensar e agir. (...) A Terapia Ocupacional deve primar pelo desvelamento dos distintos sentidos que a diferença, a deficiência pode ter para todos envolvidos na inclusão, a proposta é desconstrução do imaginário supersticioso em relação à diversidade, seja de raça, gênero, classe social, deficiência ou qualquer outro no contexto educacional. Trata-se de um trabalho que não é clínico, tampouco voltado somente aos aspectos específicos dos estudantes com deficiências, ou ainda direcionados à elaboração de ações pedagógicas específicas – não somos pedagogos, ou mesmo uma ação direcionada a definir propostas de atitudes corretas ou comportamentos adequados. O trabalho deve dar-se na explicitação das dificuldades, dos sentimentos, das emoções, dos preconceitos, das submissões que permeiam os relacionamentos. O desvelamento dos sentidos da diferença, da deficiência é uma forma de se decompor as paixões tristes – preconceitos, medos, sentimentos de impotência – e compor as paixões alegres, que se manifestam nos bons encontros (p.24 e 25).

Pessoalmente, acredito que o terapeuta ocupacional, em muitos momentos de sua prática em programas que fomentem a inclusão, pode contribuir para identificar e fomentar

oportunidades de convivência, viabilizando a construção de outros modos de viver no cotidiano, e esta ação indica especificidade do terapeuta ocupacional.

Na prática da universidade, bem como nos relatos dos terapeutas ocupacionais entrevistados e dos estudantes que narraram suas histórias, observamos que na relação das pessoas com deficiência com professores e coordenadores, por exemplo, muitos destes nunca conviveram com pessoas com deficiência e indicam que necessitam reconhecer modelos de como se relacionar com os alunos com deficiência. Assim como mediamos e podemos contribuir para a construção, indicamos outros modos de viver, podemos mediar junto aos participantes institucionais (colegas, professores, funcionários de apoio acadêmico, coordenadores) maneiras de como “estar” com pessoas com deficiência.

Esse “estar” em relação deve partir também das pessoas com deficiência, por esse motivo, é importante que o terapeuta ocupacional seja propositor/mediador da perspectiva, junto às pessoas com deficiência, do reconhecimento das limitações individuais impostas por impedimentos, por exemplo, de ordem corporal ou ainda social. Suprimir suas condições físicas ou psicológicas (ou não declarar-se como pessoa com deficiência), não colabora para que o “encontro com o outro” possa mudar a capacidade das pessoas de pensar e agir. Em certa medida, só é possível experimentar novas formas de relação se houver a oportunidade de senti-las também em si próprios.

Em minha prática com a inclusão, ocorreram bons encontros quando houve oportunidades de reconhecimento das dificuldades enfrentadas por cada um dos que faziam parte do processo, seja o professor, o aluno com deficiência ou a equipe que orienta as ações em núcleos de acessibilidade. A partir disso é possível reconstruir uma comunicação assertiva sobre o que se espera e como cada um desses atores pode contribuir para construir. Não há como pensar em autonomia sem a participação completa de todos os atores desse conjunto. As lutas para o direito de participação das pessoas com deficiência, parte desde o fomento a simples ações cotidianas, que podem se configurar, por exemplo, numa obrigatoriedade de que ao falar sobre cada pessoa a mesma esteja presente, ou fomento às mais complexas, como aquelas que dizem respeito a modificações em normas institucionais ou legislações.

De acordo com Rocha, Brunello e Souza (2018) a intervenção da Terapia Ocupacional na Educação deve ser “desenvolvida no coletivo escolar, considerando os estudantes, educadores, gestores, famílias e comunidades” (p.22). As autoras indicam o que faz parte das ações propositivas e objeto da intervenção da profissão:

Ambiente, espaço físico, equipamentos, materiais também são objetos de observação e intervenção, assim como o cotidiano escolar, as rotinas, os fazeres, as propostas

educativas, as dinâmicas institucionais, a relação com os pais, com a comunidade, com o território a que a escola pertence. (...) Essas premissas definem o deslocamento do objeto de intervenção da Terapia Ocupacional na Educação, da ação sobre e com o indivíduo com deficiência ou com alguma “dificuldade” para uma ação em um espaço educacional composto por diferentes grupos que interagem e se afetam no dia a dia (ROCHA, BRUNELLO E SOUZA, 2018, p. 22).

As ações não podem ser mediadas sem que os envolvidos possam expor seus desejos e dificuldades, ou ainda sem que os profissionais das equipes tenham a capacidade técnica de entender regras institucionais e o sistema educacional brasileiro. Ou ainda tenham capacidade para compreender conflitos das relações humanas e a singularidade das pessoas, tenha ela algum tipo de deficiência ou não. Por essas razões, não há como indicar receitas ou simulações de quais recursos e padrões de atendimento seriam necessários para um processo inclusivo eficaz aos estudantes com deficiência no ensino superior. Mas seria possível revelar o que consideramos diferencial primordial no processo de inclusão:

- ✓ Ouvir (escuta qualificada) para entender o pedido de cada aluno com deficiência, mediar para desmistificar o que é o ensino superior e qual seu papel na vida cotidiana do sujeito,

- ✓ Entender que o espaço educacional é passível de intervenção, mas não deve ser considerado como espaço de clínica, pois não estamos focados apenas nas questões relacionadas ao contexto da saúde. A intervenção no espaço escolar está ligada a mediações culturais, que no contexto da inclusão passam por repensar o objetivo da educação formal, assim como a organização e reconhecimento também do currículo oculto.

- ✓ Indicar as contribuições e medidas de equiparação possíveis àquela realidade educacional, ser o profissional que fará a mediação com os atores institucionais adaptando a nova realidade cotidiana, onde todos os atores têm a realidade transformada, sendo assim é imprescindível que as equiparações ocorram para todos.

- ✓ Possibilitar que a cultura do cuidado entre os seres humanos seja praticada em locais onde circulam pessoas, possibilitando e reconhecendo a importância da interdependência que está diretamente ligada aos espaços inclusivos (GESSER E NUEMBERG, 2017).

- ✓ Acompanhar o percurso acadêmico garantindo as modificações necessárias em cada processo do aluno, entendendo que haverá transformações no cotidiano no decorrer do processo.

- ✓ Incorporar ao projeto educativo a necessidade da identificação e da superação do sofrimento dos indivíduos, prevendo o encontro, o convívio, a colaboração, o reconhecimento das singularidades e potencialidade de cada pessoa, que devem objetivar a felicidade dos sujeitos e dos coletivos. “Isso exige um cuidado cotidiano, a observação de que as relações

interpessoais devem abolir as discriminações, preconceitos, estereótipos, pois elas trazem sofrimento” (ROCHA, BRUNELLO E SOUZA, 2018, p. 23).

É importante que as IES considerem as medidas equiparativas como modificações necessárias, sem executá-las com desconhecimento dos motivos, pois se isso acontecer haverá apenas o cumprimento de normas de acessibilidade como se estas fossem um rito. Essa postura pode levar à presença de adaptações não efetivas, tais como vagas de estacionamento em terrenos com situações irregulares, rampas de acesso descobertas para situações de chuva, elevadores para acesso a andares superiores, que não funcionam, palcos de auditório sem rampa ou ainda banheiros parcialmente adaptados (ALCOBA, 2008).

Também as contribuições de Pollard e Block (2017) são essenciais quando discutem sobre como as políticas atuais são um desafio crítico para os terapeutas ocupacionais, que atuam junto a pessoas com deficiência, entendendo que as discussões devem estar interligadas a outras situações que podem também causar desvantagem, significando aumento de não participação às pessoas com deficiência.

“Se os terapeutas ocupacionais estão preocupados com a construção de alianças reflexivas e críticas com os clientes, então é necessário levar em conta a correlação entre os estudos da deficiência e ativismo, tal trabalho deve abordar diretamente a interseccionalidade das experiências de pessoas com deficiência e, em particular, experiências de pessoas com deficiência que também envolvem as questões raciais, e experiências sexuais e de gênero (apud MINICH, 2016). Trabalho crítico em relação ao estudos da deficiência, que reconhecem o conceito de “Nada sobre nós sem nós”, como central. (POLLARD E BLOCK, 2017, p. 422, tradução nossa⁴⁴).

Os autores ainda revelam como possibilidade de melhor atendimento das necessidades das pessoas com as quais trabalhamos, a ampliação do espaço de intervenção, que nesse caso pode ir além da escola, ou de outro ambiente de intervenção.

A discussão da temática da deficiência, ao ser vista por diferentes pessoas que fazem parte do espaço acadêmico, possibilitaria compreensão mais global da realidade cotidiana nas IES. O contato direto e intensivo entre estudantes, docente, ou algum outro profissional, que acompanha mais diretamente o processo do percurso acadêmico tem sido possível em IES que contam com Núcleo de Acessibilidade. Os programas/núcleos têm facilitado acompanhar o processo acadêmico, possibilitando conexões não só com docentes, mas também com coordenadores e outros responsáveis institucionais que estão diretamente ligados à rotina

⁴⁴ Tradução do trecho original: “If occupational therapists are concerned with building reflexive and critical alliances with clients, then they will need to take account of the strong sense amongst disability scholars and activists that such work should directly address the intersectional experiences of disabled people, and in particular experiences of disabled people of color, as well as gendered and sexual experiences of disability (MINICH, 2016). Critical work within disability studies recognizes the concept of ‘Nothing About Us without Us’, as central”.

acadêmica. Entre esses podemos citar aqueles que integram o setor responsável pela acessibilidade arquitetônica, comunicacional.

Evidencio que os programas nas IES são fundamentais para fomentar a inclusão, embora eles devam migrar para estar nos espaços institucionais, que atendam alunos e tenham suporte de especialistas, quando necessário. Os espaços específicos deveriam então ser temporários até que as atitudes sociais sejam inerentes ao processo e que a atenção às medidas equiparativas não mais precisem ser realizadas por núcleos específicos, mas que um setor de atendimento a todo aluno possa direcionar tais ações com apoio de especialistas.

Alguns estudos deixam evidentes as possibilidades de modificação das atitudes sociais em relação à inclusão de modo planejado. A presença de colegas na classe e a incorporação de disciplinas que tratam de questões relativas a Educação Especial e/ou a Educação Inclusiva, na matriz curricular, podem ter um papel importante nessa modificação de atitudes sociais em relação a inclusão” (OMOTE, 2018, p. 25).

Omote (2018) destaca, entretanto que a própria evolução das sociedades humanas criará novas demandas para suprir os impedimentos que algumas pessoas venham a ter. Para isso sugere princípios norteadores como fundamentais para o que ele denomina de “progressiva e interminável inclusão”

O desenvolvimento de recursos – materiais e procedimentos – precisa levar rigorosamente em consideração as necessidades e as características da ampla diversidade de usuários possíveis já referido outrora por *desenvolvimento inclusivo* (OMOTE, 2013); e a compreensão e a vivência de que a existência de diferenças, quaisquer que sejam elas, são de domínio de toda a comunidade, que deve assumir a responsabilidade integral para ocupar-se delas e incorporá-las no seu cotidiano de modo produtivo para todas as partes. (...) Nessa caminhada, o fator humano pode ser mais determinante que qualquer conquista tecnológica, uma vez que ele determina o uso que será feito das tecnologias. E preciso construir uma cultura inclusiva, na qual as necessidades, os direitos e os deveres devem ser adequadamente equacionados, de tal maneira a assegurar a participação mais plena e produtiva possível de todas as pessoas, independentemente da natureza das diferenças que podem apresentar. Precisam ser construídos outros critérios de avaliação da alocação de recursos, abandonando de vez a contabilidade do custo-benefício, ou é preciso construir uma nova concepção de benefício (OMOTE, 2018, p. 28).

Diferentes autores empreendem esforços para se aproximar da situação das pessoas com deficiência no contexto educacional, e para que estas, além de terem o direito de participar, possam modificar e contribuir com a rotina e papel do ensino superior. Terapeutas ocupacionais tem importante papel nesse contexto, por serem profissionais que identificam e fomentam oportunidades de convivência, viabilizando a construção de outros ou novos modos de viver no cotidiano. Há importantes transformações a partir do contexto inclusivo, para além das dimensões de suporte individual que podem ser viabilizadas por terapeutas ocupacionais, na medida em que entendermos que os espaços acadêmicos podem fomentar mudanças importantes no desenvolvimento inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo conhecer as trajetórias de vida escolar de jovens e adultos com deficiência e suas vivências no ensino superior. O estudo de uma Instituição específica, bem como o diálogo com outras profissionais terapeutas ocupacionais que atuam na área fizeram com que se pudesse reconhecer facilitadores e impeditivos encontrados nos percursos de vida de estudantes com deficiências. Essa identificação é essencial ao processo de inclusão no ensino superior, e para que a intervenção da Terapia Ocupacional possa ser caracterizada nesse campo.

Os programas investigados são recentes, há diminuição de investimento em recursos humanos e financeiros e até mesmo pouca reflexão sobre a avaliação de suas atividades. Por esse motivo, entende-se que o amadurecimento dos programas tende a viabilizar novas ações para vertentes mais coletivas. O avanço necessário está na direção de assegurar ações menos focadas nas diferenças e mais condizentes com o entendimento da produção do conhecimento oportunizada pela pluralidade, reconhecendo diferentes habilidades enquanto potências positivas de construção de conhecimento. As ações mais coletivas que caminhem nesse sentido, podem vencer o preconceito nas relações interpessoais e favorecer que as medidas adaptativas possam ser mais facilmente incorporadas à rotina acadêmica. Existem, porém, muitos desafios nesse processo que necessitam ter espaço para serem revelados a fim de assegurar/permitir ações mais coletivas.

As contribuições dessa pesquisa estão na direção da diminuição das ações focalizadas em favor da ampliação daquelas que priorizam as ações coletivas, que efetivamente podem transformar a realidade acadêmica. As ações focalizadas são necessárias como parte do processo, mas não devem ser exclusivas e conclusivas no que diz respeito a um programa de inclusão em IES.

A Terapia Ocupacional enquanto área profissional, deve ampliar sua participação no espaço educacional enquanto potencial de intervenção, direcionando-se para ações voltadas ao coletivo, que incluem para além dos espaços arquitetônicos, as relações entre docentes, estudantes, trabalhadores e a cultura acadêmica. Para essa apropriação é necessário melhor fundamentação da área durante a formação profissional, sendo importante que a discussão da inclusão educacional esteja presente nos currículos de graduação fomentando oportunidades de prática.

É necessário diminuir a invisibilidade da pessoa com deficiência no espaço educacional, fato que demonstra a importância de mantermos a circulação e participação direta dessas

peças nos processos decisórios no percurso acadêmico e nas instituições. Quando existe a possibilidade de conviver com as minorias a experiência do reaprender a conviver fica possível a todos.

Outro ponto a ser destacado como mudança necessária para evolução das ações, considerando o entendimento da deficiência como uma construção social, é que nas IES deve ser possível separar o espaço educacional de um espaço de clínica. A função da escola se desenha na contextualização dos direitos e no direcionamento das demandas dos estudantes a outros espaços que devem fazer esse papel, tais como políticas focais na área da saúde, por exemplo. O cuidado deve estar voltado para incorporar ao projeto educativo a necessidade da identificação e a superação do sofrimento dos indivíduos, prevendo o encontro, o convívio, a colaboração, o reconhecimento das singularidades e a potencialidade de cada pessoa, que devem objetivar a felicidade dos sujeitos e dos coletivos.

O processo da vivência da deficiência é uma construção singular, que tem relação com o apoio que as pessoas receberam ao longo da vida e com a compreensão que têm sobre a deficiência. Os estudantes participantes dessa pesquisa, por vezes, demonstraram entender a deficiência como processo individual, ao qual cada pessoa deve adaptar-se, ou quando muito receber apoio para conduzir sua vida. O entendimento da deficiência enquanto construção social não tem feito parte das construções da história dos participantes entrevistados. As ações dos programas a que se vinculam os terapeutas ocupacionais entrevistados também não partilharam dessa linha teórica. Tal fato sobrecarrega o estudante com a necessidade de auto superação, que impede que as discussões de corresponsabilização social tomem o seu devido espaço na instituição de ensino e na vivência inclusiva dos estudantes com deficiência.

O reconhecimento da interdependência pode ser o caminho mais concreto para direcionar na prática as ações que ora encontram-se focalizadas no estudante com deficiência. Na medida em que o debate sobre a interdependência começa a fazer parte do contexto acadêmico há reflexos para todos, bem como o reconhecimento do cuidado/respeito às ações singulares em relação ao outro ficam mais facilitadas. Porém é pertinente pensar que a interdependência tem dois lados, tanto a pessoa com deficiência deve se dispor a se colocar enquanto produtor de conhecimento (por isso as medidas equiparativas) quanto a IES deve desejar fomentar uma cultura mais coletiva e de fato inclusiva. A preocupação com o desempenho individual pode diminuir se houver integração de práticas mais colaborativas, nas quais de maneira geral, todos se beneficiam.

Há que se acrescentar que nessas considerações finais é possível não alcançar a total dimensão de tudo o que poderia ainda ser desenhado a partir das histórias de vida e das

entrevistas. A pesquisa e suas dimensões subjetivas propiciam encontros que perduram e se eternizam em lições aprendidas, mas também em novos anseios para novas criações enquanto terapeuta ocupacional.

Não é possível não se emocionar e aprender em cada história compartilhada, por isso a passagem pelo doutoramento propicia recriar afetos, intenções e descobrir caminhos a serem explorados, já que há uma riqueza no contato e estudo da literatura, bem como uma incessante busca daqueles que se permitiram “saber mais” sobre a pesquisa na temática da deficiência. “Saber mais” para que seja possível criar interfaces que possibilitem implementar os recursos e meios para promover a participação de todos.

Esta tese pode nutrir uma discussão mais estruturada sobre as especificidades da intervenção da área de Terapia Ocupacional junto às pessoas com deficiência em programas de inclusão no ensino superior e de como os processos formativos para novos profissionais podem ampliar a discussão sobre Inclusão, mais especificamente entendendo a construção social da deficiência e seu impacto nos modos de vida.

Novas temáticas podem ser levantadas no futuro, tais como a vivência compartilhada nas histórias de vida daqueles que, no momento da pesquisa, eram estudantes. Ou a questão de gênero e deficiência, sob a qual essa pesquisa não se debruçou.

Ainda há o que se discutir sobre as políticas de ensino superior, e como essas se propõem a atender às diferenças, sejam elas de pessoas com deficiência, ou aquelas que fazem parte de outras minorias, que vivenciaram e continuam a viver desvantagens sociais em sua história de vida. Isso incluiria a discussão sobre os princípios da acessibilidade e como esses se relacionam aos diferentes impedimentos que podem ocorrer no contexto global das pessoas com deficiência. A esse respeito ainda são possíveis novas discussões que reflitam sobre as especificidades dos impedimentos em cada tipo de deficiência, ou mesmo a reflexão sobre intervenções focais e aquelas mais universais, que efetivamente podem diminuir as desvantagens.

A sensação é de que a escrita sobre um tema tão próximo de minha realidade profissional provocou um estranhamento de uma prática profissional e reconstrução de vários pontos de interlocução que ora reafirmam, ora indicam serem necessárias mudanças na realidade que acolhe e mantém estudantes com deficiência no ensino superior.

Há que se considerar, ainda, que a vida acadêmica de uma doutoranda e seus inúmeros desafios, que incluem intensas jornadas de trabalho que sobrecarregam o corpo e a mente, nos traz a única certeza que é o fato de que a pesquisa objetiva criar incertezas. O prazer real dessa

trajetória esteve no íntimo contato com o público alvo, com pares que ora compartilham suas ideias e que em outros momentos as negam e fazem repensar sua prática e suas construções.

Como a “vida da incerteza” é, em minha opinião, o que sempre fará com que o ser humano aperfeiçoe suas relações sociais e trajetórias individuais, entendo que a vida acadêmica e os estudos direcionados às histórias individuais e coletivas é o caminho que devo continuar trilhando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBERLEY, P. The concept of oppression and the development of a social theory of disability. **Disabil**, Handicap Soc. p. 5-21, 1987.
- ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (Cpdoc). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALBERTI, V. Histórias dentro da História. **Fontes históricas**, v. 2, p. 155-202, 2005.
- ALBERTI, V. O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado. Mesa-redonda “**Ouvir e narrar**: métodos e práticas do trabalho com História Oral”, apresentada no II Seminário de História Oral, Belo Horizonte, 1996.
- ALCOBA, S. de A. C. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP. Campinas, SP: 2008. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 4, 2013.
- AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION (AOTA). **Students With Disabilities in Postsecondary Education Settings: How Occupational Therapy Can Help**. Disponível em: <https://www.aota.org/About-Occupationaltherapy/Professionals/CY/Postsecondary-Education.aspx>. Acesso em: 09 ago 2018.
- ANDERSON, A. H.; CARTER, M.; STEPHENSON, J. Perspectives of University Students with Autism Spectrum Disorder. **Journal of autism and developmental disorders**, p. 1-15, 2017.
- ARANHA, M. S. F. **Trabalho e emprego**: instrumento de construção da identidade pessoal e social. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.
- ASGARI, S.; CARTER JR, F. Peer mentors can improve academic performance: A quasi-experimental study of peer mentorship in introductory courses. **Teaching of Psychology**, v. 43, n. 2, p. 131-135, 2016.
- ASSIS, M. M. A.; JORGE, M. S. B. Métodos de análise em pesquisa qualitativa. In: SANTANA, J. S. S.; NASCIMENTO, M. A. A. (org). **Pesquisa**: métodos e técnicas de conhecimento da realidade Social. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2010.
- BAGNATO, M. J. La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. **Educar em Revista**, p. 15-26, 2017.
- BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional/The conception of disability under discussion: the point of view of Occupational Therapy professors. **Cadernos de Terapia ocupacional da UFSCar**, v. 22, n.1, p. 71-78, 2014.

BALL, S.; BOWE, R. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p.99-116, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARNES, C. The social model of disability: myths and misconceptions. **Greater Manchester Coalition of Disabled People's Journal 'Coalition'**, p. 27-33, 1996.

BARNES, C. Un chiste "malo": ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? In: BROGNA, P. (Org.), **Visiones e revisiones de la discapacidad**. México: FCE, p. 101-122, 2009.

BARROS, D. D. Notas de aula. **Modos de Vida, atividades e ocupação**. Aula ministrada no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional - UFSCar no dia 16.09.2016. São Carlos, 2016

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002.

BECKER, L. **Comunicação Bilíngüe: Elementos Facilitadores e Complicadores na Dislexia**. Disponível em: <http://andislexia.org.br/docs/artigo-AND-6.pdf> . Acesso em 14 dez. 2018.

BECKER, L. **Comunicação bilíngüe: facilitadores e complicadores na dislexia**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Dislexia, 2008.

BERG, L. A.; JIRIKOWIC, T.; HAERLING, K.; MACDONALD, G. Centennial Topics - Navigating the hidden curriculum of higher education for postsecondary students with intellectual disabilities. **American Journal of Occupational Therapy**, 71, 2017.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDEN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon. 1982.

BOWE, R.; GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. Captured by the discourse? Issues and concerns in researching 'parental choice'. **British Journal of Sociology of Education**, v. 15, n. 1, p. 63-78, 1994.

BRASIL, Presidência da República. Decreto 9034 de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 abr. 2007c. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/451419360/decreto-9034-17>. Acesso em: 09.ago. 2018.

BRASIL. Lei 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude-SINAJUVE. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, v. 149, n. 169, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador**: Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 14, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". Disponível em <http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?jsessionid=19C74F2A68CF32077E4B110AF9B41219?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Ffinep%2Fprolei%2FDocumento%2F2530167165261504513>. Acesso: em 23 jun. 2010.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". Ministério da educação, 2007.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC Campinas**, v. 22, p. 371, 2017.

CABRAL, L. S. A.; DE MELO, F. R. L. V. 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**, p. 55-70, 2017.

CABRAL, L. S. A.; DOS SANTOS, B. C. Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017.

CABRAL, L. S. A.; MENDES, E. G.; DE ANNA, L. Orientação acadêmica e profissional dos estudantes com deficiência nas universidades italianas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 5, p. 615-630, 2015.

CABRAL, L. S. A.; SILVA, A. M. Desafios para a formação de professores em educação especial e a contribuição do ensino colaborativo. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, p. 61, 2017.

CABRAL, L.S. A. Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, 2018.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CASTRO, E. D. de *et al.* Composições... palavras... imagens... costuras.. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, p. 743-754, 2013. Disponível em: https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1414-32832013000300022&script=sci_abstract&tlng=es/. Acesso em: 26 jun 2018.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 20 (2), 179-194, 2014,

CAVALCANTE, C. V. Direitos humanos, educação superior e políticas de ações afirmativas. **Rev. Educativa**, v. 19, n. 3, p. 927-942, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CLOUDER, L. *et al.* The discourse of disability in higher education: insights from a health and social care perspective. **International Journal of Educational Research**, v. 79, p. 10-20, 2016.

COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Resolução nº 500, de 26 de dezembro de 2018. Reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 80-81, 2019.

COLLINGS, R; SWANSON, V; WATKINS, R. The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. **Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 927-942, 2014.

COSTA, L. M. L; CABRAL, R. P Para um mundo acessível: mudando a forma de olhar para a deficiência. **ABPMC Comunidade**. 2018. Disponível em <http://abpmc.org.br/arquivos/textos/1523217415045b75cb8.pdf>. Acesso em: 03 jan 2019.

CRISP, G. The impact of mentoring on the success of community college students. **The Review of Higher Education**, v. 34, n. 1, p. 39-60, 2010.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1999.

DE FREITAS, A. B. M. Da Concepção de Deficiência ao Enfoque da Neurodiversidade. **Revista Científica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 86-97, 2017.

DE OLIVEIRA MARTINS, S. E. S.; NAPOLITANO, C. J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à Educação Superior. **Educar em Revista**, p. 107-126, 2017.

DÍAZ, S. R.; FERREIRA, M. A. V. Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. **Revista internacional de sociología**, v. 68, n. 2, p. 289-309, 2010.

DINIZ, D. Deficiência e políticas sociais – Entrevista com Colin Barnes. **Revista Ser Social**, v. 15, n. 32, p. 237-251, 2013.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. D. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, p. 64-77, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004&nrm=iso/. Acesso em 04 jan 2016.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, p. 2507-2510, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2007001000025&nrm=iso/. Acesso em 04 jan 2017.

FERNANDES, A. P. C. S.; DENARI, F. E. Pessoa com deficiência: estigma e identidade. **Revista da FAEEBA -Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 50, p. 77-89, 2017.

FERREIRA, M. Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)**, v. 124, n. 1, p. 141-174, 2008.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

GABLE, A. S. Disability the origin and real-world educational practice: a framework for understanding. **Disability & Society**, v. 29, n.1. p. 86-100, 2014. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2013.776485>. Acesso em: 05 mai 2016.

GALHEIGO, S. M. O cotidiano na terapia ocupacional: cultura, subjetividade e contexto histórico-social. **Revista de terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 14, n. 3, p. 104-109, 2003.

GALHEIGO, S. M. Notas de aula. **Cotidiano**: Uma categoria da Terapia Ocupacional Crítica? Aula ministrada no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional - UFSCar no dia 30.09.2016. São Carlos, 2016^a

GALHEIGO, S. Terapia Ocupacional social: Uma síntese histórica acerca da constituição de um campo de saber e de prática. In: LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. **Terapia ocupacional social**: desenhos teóricos e contornos práticos. São Carlos: Editora UFSCar, 2016^b

GARCIA, V. G. A participação direta das próprias pessoas com deficiência na elaboração de leis e formulação de políticas públicas no Brasil. In: SILVA, S.; ARELARO, L. R. G. (Org.). **Direitos sociais, diversidade e exclusão**. A sensibilidade de quem as vive. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

GAVERIO, M. A. **Estranha ação**: A criação de categorias científicas para explicar o desejo pela deficiência (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, São Carlos, 2017.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência/The participation of students with physical and visual disabilities in higher education: notes and contributions of feminist theories of disability. **Educar em Revista**, p. 151-166, 2017.

GOMES, M. H. S. C.; CAMPOS, A. L. de A; GOMES, M. C. Identidade e inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 7, n. 14, p. 180-205, 2015.

GOMES, R. *et al.* Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org). **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; 2005.

GOODLEY, D. Disentangling critical disability studies, **Disability & Society**. v. 28, n.5. 2013. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/09687599.2012.717884/>. Acesso em: 05 mai. 2016.

HAMILTON, J.; STEVENS, G.; GIRDLER, S. Becoming a mentor: The impact of training and the experience of mentoring university students on the autism spectrum. **PloS one**, v. 11, n. 4, p. e0153204, 2016.

HAYHOE, S. *et al.* Developing inclusive technical capital beyond the disabled students' allowance in England. **Social Inclusion**, v. 3, n. 6, p. 29-41, 2015.

HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. In: HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6a ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, p. 17-42, 2000.

HILLIER, A. *et al.* Supporting university students with autism spectrum disorder. **Autism**, p. 136, 2017.

HOLLINS, N.; FOLEY, A. R. The experiences of students with learning disabilities in a higher education virtual campus. **Educational Technology Research and Development**, v. 61, n. 4, p. 607-624, 2013.

HOSTINS, R. C. L.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 23, n. 1, p. 61-84, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Características Gerais da População. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em:

https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_uf_xls.shtm /. Acesso em: 26 jun 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2014 - Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=downloads>. Acesso em: 26 jun 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **MEC/INEP/Documento Orientador das comissões de Avaliação In loco para instituições de Educação Superior com enfoque em Acessibilidade**. Brasília: MEC/INEP, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf. Acesso em: 07 mar 2019. Brasília, 2016

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016a**. Brasília: Inep, 2017. Pedido protocolo E-SIC n. 23480-000321/2018-91, em 25.01.2018) Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação Superior**. Divulgação dos Principais Resultados 2016b. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC), 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016c**. Brasília: Inep, 2017. Complementada por solicitação ao INEP Protocolo E-SIC n. 23480-000321/2018-91, em 25.01.2018, respondido por DEED Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2016b**. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2016 Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 20 out. 2017

KRUPPA, S. M. P . Política Educação Brasileira – Avanços, limites e desafios. In: SILVA, S. ARELARO, L. R. G. (Org.). **Direitos sociais, diversidade e exclusão**. A sensibilidade de quem as vive. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2018, v. 1, p. 127-156.

LAHAV, O. *et al.* Weekly Calendar Planning Activity for University Students: Comparison of Individuals With and Without ADHD by Gender. **Journal of attention disorders**, p. 1087054714564621, 2015.

LOURENÇO, G. F.; BATTISTELLA, J. Mapping of special education target students at the Federal University of São Carlos in 2014-2015. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. SPE, p. 25-32, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, A. K. S. **Atitudes da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceara em relação à inclusão de alunos com deficiência**. 2014, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação ao Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2014.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, p. 71-86, 2017.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. 2006.

MALFITANO, A. P. Contexto social e atuação social: generalizações e especificidades na terapia ocupacional. In: LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. **Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

MAROM, H. W.; WEINTRAUB, N. The effect of a touch-typing program on keyboarding skills of higher education students with and without learning disabilities. **Research in developmental disabilities**, v. 47, p. 208-217, 2015.

MARTIN, N. Giving Cambridge University students with Asperger syndrome a voice: a qualitative, interview-based study towards developing a model of best practice. **Good Autism Practice**, v. 13, n. 1, p. 56-63, 2012.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005

MEIHY, JCSB. História oral: a interlocução necessária com Daphne Patai. **Oralidades**, v. 5, n. 10, p. 161-172, 2011
MINAYO, M. C. Conceito de avaliação por triangulação de métodos. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 223-256. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/33024173_Avaliacao_por_Triangulacao_de_Metodos_Abordagem_de_Programas_Sociais . Acesso dia 22 jun 2018.

MINAYO, M. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Orientador: Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior**. 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jun 2018.

MORENO, C. A. F. **Jóvens com discapacidades: Sujetos de Reconocimiento**. Doctorado em Ciencias Sociales. Nines Y Juventud Centro de Estudios Avanzados em Ninez y juventud. Manuzales, Universidad de Manizales, 2011.

NDLOVU, S.; WALTON, E. Preparation of students with disabilities to graduate into professions in the South African context of higher learning: Obstacles and opportunities. **African Journal of Disability** 5(1), Art. #150, 8 pages. 2016. <http://dx.doi.org/10.4102/ajod.v5i1.150>

NOGUEIRA L. F. Z. *et al.* O que escrevemos sobre deficiência? Análise da produção em revistas brasileiras de terapia ocupacional 2010-2016. In: XV Encontro Nacional de Docentes

de Terapia Ocupacional, 2016, Vitória. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCAR - Suplemento Especial**. São Carlos: EdUFSCar, v. 24. p. 295-299. 2016.

NOGUEIRA, L. F. Z. **Inclusão de deficientes no ensino superior**: o trabalho docente frente ao processo de inclusão. 2010. 91f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, 2010.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 105-113, 2018

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012. 32 p. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/cartilha-do-censo-2010-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em 13 jun. 2016.

OLIVER, F. C. *et al.* Participação social e exercício de direitos: contribuições de experiência territorial de atenção. In: I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal, 2013, São Paulo. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – São Paulo, junho/2013**

OLIVER, F. C. O problema da incapacidade da deficiência. **Revista Terapia Ocupacional**, v. 2, n. 2/3, p. 66-76, 1991.

OLIVER, M. J.; FLYNN, R. J.; LEMAY, R. A. Capitalism, Disability and Ideology: A Materialist Critique of the Normalization Principle. In: FLYNN, R.; LEMAY, R. A. **A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact**. Ottawa: University of Ottawa Press, 1999. p.163-174. Disponível em: <http://www.independentliving.org/docs3/oliver99.pdf/>. Acesso em: 13 jan 2016

OLIVER, M. The individual and social models of disability. In: **Joint workshop of the living options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians**, 1990. Disponível em: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf/>. Acesso em: 13 jan. 2017

OLIVER, M. **The politics of disablement**. Basingstoke: MacMillan, 1990.

OMOTE, S. Atitudes em relação à inclusão no ensino superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 211-215, 2016.

OMOTE, S. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa1. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru , v. 24, n. spe, p. 21-32, 2018 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500021&lng=en&nrm=iso. access on 15 Nov. 2018.

PALACIOS, A. **Caracterización del modelo social y su conexión con los Derechos Humanos**. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, p. 101-196, 2008.

PEREIRA, C. E. C.; ALBUQUERQUE, C. M. P. A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no Ensino Superior no Brasil e Portugal. **Educar em Revista**, p. 27-41, 2017.

PICCOLO, G. M.; **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 231 f. 2012.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, 2013.

PIERUCCI, A. F. de O. **Ciladas da diferença**. Editora 34, 1999.

PLETSCHE, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no Ensino Superior brasileiro. **Educar em Revista**, p. 87-106, 2017.

POLLARD, N.; BLOCK, P. Who occupies disability? **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. (Brazilian Journal of Occupational Therapy), v. 25, n. 2, p. 417-426, 2017.

PONTE, A. S.; DA SILVA, L. C. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência/Attitudinal accessibility and the perception of people with and without disabilities. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 23, n. 2, p.261-271, 2015.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p.215-253

PUSSETTI, C.; BRAZZABENI, M. Sofrimento social: idiomas da exclusão e políticas do assistencialismo. Etnográfica. **Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, v. 15, n. 3), p. 467-478, 2011.

REY, F. G. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: **Pioneira Thomson Learning**, 2005.

RIDDELL, S.; WEEDON, E. Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. **International Journal of Educational Research**, v. 63, p. 38-46, 2014.

ROCHA, E. F.; NICOLAU, S. M.; SOUZA, C. B. X. As pessoas com Deficiência e a produção de conhecimento no campo da Terapia Ocupacional no Brasil. In: I Simpósio Internacional de Estudos Sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal, 2013, São Paulo. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência** – São Paulo, junho/2013.

ROCHA, E. F.; BRUNELLO, M.I. B; SOUZA, C.C.B. X. Escola para todos e as pessoas com deficiência - Contribuições da Terapia Ocupacional. 1ª. Ed. São Paulo. **Hucitec Editora**, 2018.

RODGER, S; TREMBLAY, P. F. The effects of a peer mentoring program on academic success among first year university students. **Canadian Journal of Higher Education**, v. 33, n. 3, p. 1-17, 2003.

RODRÍGUEZ, E. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf/>. Acesso em: 13 jan 2017.

ROSA, S. D. **Rede Social Facebook**, 2016. Disponível em: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=10209367556081635&id=1105853472. Acesso em 26 out 2017.

ROSA, S. D.; MALFITANO, A. P. S. No meio do caminho tinha uma pedra: a história de violência e sofrimento social de jovens adultos com trajetórias de internação em hospital psiquiátrico. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.26, n.2, p.501-518, abr.-jun. 2019.

SALLES, B. G. *et al.* A acessibilidade arquitetônica interfere na usabilidade de indivíduos com mobilidade reduzida? **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 83-88, 2010.

SANTANA, E. S. **Atitudes de Estudantes Universitários frente a Alunos com Deficiência na UNESP de Presidente Prudente**. 2013, 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2013.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos-CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, W. R. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 18, p. 501-519, 2008.

SARRETT, J. C. Autism and Accommodations in Higher Education: Insights from the Autism Community. **Journal of autism and developmental disorders**, p. 1-15, 2017.

SAÚDE, O. M. D. CIF: classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. OPAS/OMS. São Paulo: **EDuUSP**, 2003.

SEVERANCE, T. A.; STARR, P. J. Beyond the classroom: internships and students with special needs. **Teaching Sociology**, v. 39, n. 2, p. 200-207, 2011.

SIEW, C. T. *et al.* A specialist peer mentoring program for university students on the autism spectrum: A pilot study. **PloS one**, v. 12, n. 7, p. e0180854, 2017

SILVA, A. P. *et al.* “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico: estudos em psicologia**, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2008.

SILVA, J. A. Direito de igualdade. In: _____. **Curso de direito constitucional positivo**. 24. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVA, S.; ARELARO, L. R. G. Avaliando políticas sociais no Brasil: algumas diretrizes fundamentais. In: SILVA, S.; ARELARO, L. R. G. (Org.). **Direitos sociais, diversidade e exclusão**. A sensibilidade de quem as vive. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, S.; ARELARO, L. R. G. (Org.). **Direitos sociais, diversidade e exclusão**. A sensibilidade de quem as vive. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, V.; BARROS, D. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional . **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 68-73, 1 abr. 2010.

TACHIBANA, T. Y.; MENEZES FILHO, N.; KOMATSU, B. Ensino superior no Brasil. São Paulo: **Insper**, 2015.

THE WORD BANK. **Data Bank**. Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicador/se.ter.enrr>. Acessado em 19.março.2019.

THOMSOM, R. G. Freakery: cultural spectacles of the extraordinary body. New York: **New York University Press**, 1996.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A. Conteúdos digitais multimídia: o foco na usabilidade e acessibilidade. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 152-160, 2004.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, vol.31, n.3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 05 abr 2016.

UNISO. **Estatuto da Universidade de Sorocaba** - UNISO. 2017. Disponível em: <http://uniso.br/uniso/doc/2018-02-09-estatuto.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

VIANNA, M. L. T. W. Participação em saúde: do que estamos falando? **Sociologias**, v. 11, n. 21, 2009.

VIANNA, T. W. M. L.; CAVALCANTI, M. L.; PINA CABRAL, M. Participação em Saúde: Do que estamos falando? **Sociologias**, V. 11, N. 21, 2009.

WILCOX, P.; WINN, S.; FYVIE-GAULD, M. It was nothing to do with the university, it was just the people: the role of social support in the first-year experience of higher education. **Studies in higher education**, v. 30, n. 6, p. 707-722, 2005.

YUPANQUI CONCHA, A. *et al.* Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. **Revista de la educación superior**, v. 43, n. 171, p. 93-115, 2014

ZHANG, D. *et al.* University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodations to students with disabilities. **Remedial and Special Education**, v. 31, n. 4, p. 276-286, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Artigos identificados no Estado da arte sobre deficiência e ensino superior
2008-2018

(Continua)

Título artigo	Autores	Temática
A specialist peer mentoring program for university students on the autism spectrum: A pilot study (2017)	SIEW, Choo Ting <i>et al.</i>	Programa de Mentoria para adultos que frequentam a Universidade e tem diagnóstico de TEA. A mentoria é uma importante ação como equiparação para Pessoas com TEA
Autism and Accommodations in Higher Education: Insights from the Autism Community (2017)	SARRETT, Jennifer C.	O artigo analisa as acomodações que os indivíduos receberam e as acomodações que gostariam de receber quando cursam o ensino superior.
Becoming a Mentor: The Impact of Training and the Experience of Mentoring University Students on the Autism Spectrum (2016)	HAMILTON, Josette; STEVENS, Gillian; GIRDLER, Sonya.	Este estudo fornece feedback em apoio a programas especializados de orientação de pares para estudantes universitários e informar recomendações para futuros programas e pesquisas.
Beyond the Classroom: Internships and Students with Special Needs (2011)	SEVERANCE, Theresa A.	Este artigo discute questões e desafios que podem surgir ao corpo docente em estágios e outras formas de aprendizagem baseadas em experiência.
Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity (2014)	RIDDELL, Sheila; WEEDON, Elisabet.	O artigo ilustra como os discursos positivos e negativos da deficiência, refletidos nas práticas de aprendizagem, ensino e avaliação e experiências de estágio, impactam na identidade do aluno. O artigo também ilustra a importância do contexto social em que a deficiência é vivenciada.
Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior (2014)	YUPANQUI CONCHA, Andrea <i>et al.</i>	Descreve a percepção de atores no processo de ensino sobre o impacto de uma experiência de intervenção ligada à educação inclusiva e a capacidade de expressão, liderada pela carreira de Terapia Ocupacional da Universidade de Magalhães de Chile, entre os anos 2008 e 2012. Os resultados demonstram a importância do papel do Terapeuta Ocupacional no campo educacional, por meio de sua contribuição para a inclusão de crianças com deficiência, aspecto que revela a necessidade de incorporar esses tópicos na formação profissional do ensino superior.
Navigating the Hidden Curriculum of Higher Education for Postsecondary Students with Intellectual Disabilities (2017)	BERG, Lucretia A. <i>et al.</i>	Trata-se de um estudo de caso exploratório que examinou experiências de alunos com deficiência intelectual que frequentavam um Educação pós secundária. Refere sobre o currículo oculto - incluindo questões de empregabilidade, uso de sistemas de apoio e transporte comunitário, indicando ser este um desafio para alunos com deficiência intelectual.
Perspectives of University Students with Autism Spectrum Disorder (2017)	ANDERSON, Anastasia H.; CARTER, Mark; STEPHENSON, Jennifer	Relata sobre resultados de uma pesquisa on-line de os alunos com TEA que frequentam a universidade na Austrália. Entrevistados indicaram altas taxas de dificuldades acadêmicas e não acadêmicas, mas de baixo uso de suportes.

(Continuação)

Preparation of students with disabilities to graduate into professions in the South African context of higher learning: Obstacles and opportunities (2016)	NDLOVU, Sibonokuh le. & Walton, Elizabeth	Os autores procuram identificar tanto as oportunidades quanto os obstáculos que os alunos com deficiência enfrentam em graus profissionais. É na singularidade da preparação profissional, com suas altas exigências tanto da teoria quanto da prática, que colocam obstáculos particulares para os alunos com deficiências.
Developing Inclusive Technical Capital beyond the Disabled Students' Allowance in England (2015)	HAYHOE, Simon <i>et al.</i>	O Subsídio para Estudantes com Deficiência (DSA) é um subsídio do governo para estudantes com 18 anos ou mais em ensino superior na Inglaterra. Com cortes nesse auxílio entre 2016 e 2017, várias universidades se prepararam meios alternativos para apoiar estudantes com deficiências. O artigo argumenta que cortes na DSA reduzirão potencialmente as capitais culturais e técnicas dos alunos com deficiência e diminuirão a inclusão social na Educação Superior.
Supporting university students with autism spectrum disorder (2017)	HILLIER, Ashleigh <i>et al.</i>	Objetiva avaliar a eficácia de um modelo de grupo de apoio para estudantes universitários com TEA. O programa impactou positivamente as habilidades e o enfrentamento dos participantes: funcionamento; definição de metas; acadêmicos e recursos; estresse e ansiedade; e social.
The discourse of disability in higher education: Insights from a health and social care perspective (2016)	CLOUDE Lynn, <i>et al.</i>	Este artigo considera as perspectivas sobre a deficiência do aluno no contexto das disciplinas de saúde e assistência social no ensino superior. A análise revelou que o princípio da inclusão para pessoas com deficiência permanece longe de ser aceito universalmente e incondicionalmente.
The effect of a touch-typing program on keyboarding skills of higher education students with and without learning disabilities (2015)	MAROM, H. Weigelt; WEINTR AUB, N.	Este estudo examinou o efeito de um programa instrucional de digitação em habilidades de digitação de estudantes do ensino superior. Um grupo incluiu alunos com dificuldades de aprendizagem de desenvolvimento (LD, n = 44), constituído por alunos com dificuldades de leitura e / ou caligrafia. O segundo grupo incluiu estudantes que normalmente atingiam (NA, n = 30). O principal objetivo do programa era aumentar a velocidade de digitação mantendo a precisão. Resultados mostraram que, no final do programa, a velocidade de digitação dos alunos de NA diminuiu, enquanto a velocidade dos alunos com LD aumentou um pouco. Na avaliação de longo prazo, ambos os grupos melhoraram significativamente sua velocidade em comparação ao pré-teste. Nos dois casos, a alta precisão (acima de 95%) foi mantida. Estes resultados sugerem que a instrução de digitação pode beneficiar os estudantes em geral, e mais específicos, com LD que estudam no ensino superior, que frequentemente usam computadores para contornar suas dificuldades com a escrita.
The experiences of students with learning disabilities in a higher education virtual campus (2013)	HOLLINS, Nancy; FOLEY, Alan R.	Neste artigo, relatamos as descobertas de um estudo realizado sobre as experiências de estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem como eles interagiram com este virtual campus. Resultados indicam que esses participantes foram bem-sucedidos e não tiveram sucesso na conclusão da tarefa dentro do campus virtual. Os fatores que afetaram o desempenho incluíram recursos do campus virtual e implementação dos participantes de estratégias cognitivas e comportamentais.

(Continuação)

University Faculty Knowledge, Beliefs, and Practices in Providing Reasonable Accommodations to Students With Disabilities (2010)	ZHANG, Dalun <i>et al.</i>	O objetivo deste estudo foi identificar fatores relacionados ao corpo docente que podem intervir diretamente nas medidas equiparativas (acomodações dos estudantes com deficiências).
Weekly Calendar Planning Activity for University Students: Comparison of Individuals With and Without ADHD by Gender (2015)	LAHAV, Orit <i>et al.</i>	Objetivo: Introduzir uma versão revisada da Atividade de Planejamento do Calendário Semanal (WCPA) adaptada para a alunos (Atividade de Desempenho de Calendário Semanal para estudantes [WCPA-S]) e compare o desempenho desta atividade entre alunos com e sem TDAH e entre grupos de gênero. Resultados: Foram encontradas diferenças significativas entre os alunos com e sem TDAH e entre os sexos no desempenho, duração do desempenho e no número de estratégias utilizadas. Conclusão: O WCPA-S provou ser uma ferramenta eficaz de diagnóstico baseada em desempenho para a utilização de funções no cotidiano dos estudantes universitários. Este instrumento pode ser usado para prever o sucesso no ensino superior e para apoiar a aprendizagem entre estudantes universitários com TDAH.
Giving Cambridge University students with Asperger syndrome a voice: a qualitative, interview-based study towards developing a model of best practice (2012)	MARTIN, Nick.	Vinte e oito Universidade de Cambridge estudantes que se identificaram com síndrome de Asperger (AS) ou Autismo (HFA) considerou a questão, "O que melhoraria sua experiência universitária e aumentar suas chances de sucesso? São apresentados neste artigo percepções iniciais de seus comentários em diferentes aspectos da vida universitária sugerem que mudanças simples e de baixo custo poderiam beneficiar os alunos com AS. Uma lista de dez recomendações gerado pelos alunos é fornecido dentro do artigo.
Requesting Accommodations in Higher Education (2006)	SAHLEN, Cheryl A. Hurtubis; LEHMAN N, Jean P.	Este artigo usa o exemplo de um aluno chamado Rory para explorar estudantes e instituições considerações durante o processo de obtenção de acomodações em o nível pós-secundário.
Students With Disabilities in Postsecondary Education Settings: How Occupational Therapy Can Help (2013)	AOTA (2013)	Material da AOTA que refere sobre o papel do terapeuta ocupacional na Educação pós-secundária
Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. (2017)	CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; DOS SANTOS, Bruno Carvalho	O presente artigo vislumbrou apresentar elementos que tangenciam o desenvolvimento de procedimentos metodológicos e instrumentos específicos voltados à identificação processual e longitudinal das necessidades educacionais de estudantes universitários. Como resultado, foi possível elaborar um instrumento institucional informatizado e acessível que identificasse, no ato da matrícula e rematrículas de todos os estudantes universitários, suas possíveis necessidades educacionais, concepções sobre barreiras e acessibilidade no âmbito de sua instituição.

(Continuação)

A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e Portugal. (2017)	PEREIRA, Carlos Eduardo Candido; ALBUQUERQUE, Cristina Maria Pinto.	Este estudo parte de uma análise bibliográfica com uso de leis, no contexto brasileiro e no português, com perspectivas de questionar a sua validade. Trata-se de um momento de experiências e reflexão frente ao debate das políticas de inclusão. Dessa forma, as análises possibilitam inferir que, apesar de todas as conquistas legais, a prática da cidadania ainda se encontra confusa tanto no Brasil quanto em Portugal, porém, com avanços às barreiras atitudinais, arquitetônicas e de comunicação, o que tenciona a promoção de mais ações neste sentido.
Direitos humanos, educação superior e políticas de ações afirmativas (2017)	CAVALCANTE, Claudia Valente	O artigo apresenta uma discussão teórica sobre direitos humanos, Educação Superior e políticas de ações afirmativas, sendo estas resultantes de acordos internacionais em que o Brasil é signatário das convenções dos direitos humanos para a promoção de direitos sociais. Entende-se também que a pluralidade conceitual dessas políticas para inclusão de grupos historicamente excluídos da Educação Superior tem desencadeado equívocos quanto ao seu conceito e uso. Este artigo pretende discutir a educação superior como um direito social baseado nos direitos humanos e apresentar os distintos significados das ações afirmativas e suas justificativas
Inclusão no ensino superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados (2018)	NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio	Considerando os desdobramentos da proposta de inclusão no âmbito do ensino superior, este trabalho objetiva investigar as ações da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) voltadas, nos últimos 10 anos, aos acadêmicos tidos como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Sob a abordagem do estudo de caso exploratório, de caráter descritivo, os dados da pesquisa evidenciam políticas, práticas organizacionais e estratégias, aqui apresentadas e discutidas em três eixos temáticos: a) Ações de Ensino, Pesquisa e Extensão; b) Serviços ofertados ao PAEE; c) Inclusão na UFGD: desafios e perspectivas. Os resultados alcançados reforçam, no microcontexto investigado, a necessidade contínua de uma responsabilidade compartilhada, coletiva e colaborativa, no sentido de desalojar as mais diversas barreiras que se interpõem, quotidianamente, no percurso de estudantes universitários com necessidades educacionais específicas.
Inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas (2017)	CABRAL, Leonardo Santos Amâncio.	O estudo se propôs a reunir, sistematizar e analisar a produção do conhecimento na área da Educação Especial dos últimos dez anos (2006 a 2016), especificamente no que tange à inclusão do público-alvo da Educação Especial nas Instituições de ensino superior. Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, respaldada pela metodologia de pesquisa bibliográfica integrativa. A pesquisa foi conduzida nos ambientes virtuais das bases de dados de acesso público. Como resultado, foram identificados elementos que compuseram cinco grandes eixos, (1) Políticas de acesso e permanência; (2) Percurso Acadêmico do Estudante Público-Alvo da Educação Especial; (3) Identificação e Identidade do Estudante Público-Alvo da Educação Especial; (4) Construção da Cultura Inclusiva; e (5) impeditivos para a Permanência e Sucesso Acadêmico. As correlações entre os elementos que emergiram do presente estudo revelaram que não deve haver uma centralidade dos atores, ambientes ou estratégias no processo de construção de uma cultura universitária sob a perspectiva inclusiva, o que indica que é chegado o momento de transcender as práticas isoladas no âmbito do contexto universitário, bem como avaliar cuidadosamente as ações praticadas, que são centralizadas nas dificuldades do estudante que compõe o Público-Alvo da Educação Especial.

(Continuação)

<p>La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. (2017)</p>	<p>BAGNATO, Maria José</p>	<p>Este artigo é proposto como um objetivo, baseado nos marcos conceituais que surgem tanto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, quanto na Classificação Internacional sobre Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, refletir sobre sua aplicabilidade. no acesso ao ensino superior. Da mesma forma, e como uma sequência, estabelecer as possíveis contradições que surgem à luz dos preconceitos que persistem em relação às pessoas com deficiência, ao exercer diferentes papéis profissionais. Trata-se, portanto, de um artigo teórico, baseado em análise documental internacional e artigos científicos, tendo como estudo de caso a situação no Uruguai. Pretende-se, assim, contribuir para o atual debate sobre o tema, do ponto de vista teórico, técnico e operacional.</p>
<p>Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do Público-Alvo da Educação Especial em Instituições de ensino superior brasileiras. (2017).</p>	<p>CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; DE MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira.</p>	<p>O presente artigo tem como escopo principal apresentar, com base em dados de escala nacional, uma análise crítica acerca da normatização e legitimação do acesso e da participação do público-alvo da Educação Especial em instituições de ensino superior. Optou-se por realizar um estudo exploratório no âmbito das cinco regiões brasileiras, envolvendo as 54 universidades federais que declararam ter, em seu organograma institucional, Núcleos de Acessibilidade. Para tanto, em 2014 foi aplicado, junto aos coordenadores desses espaços, um questionário on-line, constituído de 148 questões abertas e fechadas, cujos dados foram tratados sob as abordagens de análise de conteúdo e análise estatística descritiva, culminando em três eixos de análise 1) normatização dos núcleos de acessibilidade; 2) legitimação do atendimento ao público-alvo da Educação Especial; 3) demandas e desafios revelados em âmbito nacional. Os dados sugerem que a normatização do atendimento destinado a essa população no ensino superior nem sempre indica a legitimação de seus direitos. Por vezes, esse ainda se revela em base a uma concepção de acompanhamento que oscila entre a assistência e prestação de serviços, em detrimento de uma concepção universal dos direitos de acesso, participação plena, formação profissional e realização de seus projetos de vida individuais e no âmbito de todas as esferas da sociedade.</p>
<p>Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro (2017)</p>	<p>PLETSCH, Márcia Denise; LEITE, Lúcia Pereira.</p>	<p>Focando o ensino superior, este artigo parte da análise da temática tratada na produção científica disponível na base de dados <i>Scientific Eletronic Library Online</i> (SciELO-BRASIL). Os resultados mostraram que, apesar do avanço na produção de conhecimento sobre o tema, este ainda está muito aquém da demanda que cresce de forma acelerada, em grande medida, pelo incremento de políticas públicas que fomentam a participação de estudantes com deficiência. Tal aspecto coloca para as universidades o enfrentamento de uma série de questões para além das de infraestrutura, como de ordem pedagógica, social e atitudinal.</p>
<p>A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras (2017)</p>	<p>MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach</p>	<p>O presente texto tem como objetivo analisar o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior como estratégia de permanência da pessoa com deficiência na Educação Superior. O Programa Incluir foi criado em 2005. A metodologia utilizada no texto foi análise documental e bibliográfica. Os dados analisados indicam que o Programa Incluir vem sendo uma das possibilidades para favorecer a permanência de estudantes, público-alvo da Educação Especial, desenvolvendo seus estudos na educação superior.</p>

(Conclusão)

<p>Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à Educação Superior. 2017.</p>	<p>DE OLIVEIRA MARTINS, Sandra Eli Sartoreto; NAPOLITANO, Carlo José.</p>	<p>O aumento de matrícula de estudantes surdos no ensino superior tem se constituído como fato recorrente na atualidade. O texto em questão problematizará as conquistas e os avanços de universitários surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), nessa etapa de sua educação. Em decorrência da multiplicidade de fatores e da consolidação da educação inclusiva, abordará ainda aspectos legais e judiciais que favorecem a acessibilidade deste público às instituições de ensino superior (IES) no país. As considerações procuraram desmistificar as ações equivocadas sobre os direitos sociais e os individuais deste grupo que, a exemplo das ações afirmativas, devem primar pela prevalência da igualdade de oportunidades e de justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e inclusiva, no âmbito da Educação.</p>
<p>Who occupies disability, 2017.</p>	<p>POLLARD, Nicholas; BLOCK, Pam.</p>	<p>Este artigo discute maneiras pelas quais a terapia ocupacional como terapeutas podem se alinhar ou resistir à determinação econômica que passou a dominar os sistemas médicos. Considera alguns dos antecedentes políticos da história da profissão e sua relação com o poder. Este posicionamento da profissão é explorado contra o impacto da política econômica neoliberal na saúde, direitos, prestação de serviços e deficiência, e contra algumas questões-chave, a pressão do envelhecimento das populações e a terapeutas ocupacionais como mulheres profissionais. As políticas atuais apresentam um desafio crítico para os profissionais ocupacionais centrais.</p>
<p>Orientação acadêmica e profissional dos estudantes com deficiência nas universidades italianas. (2015).</p>	<p>CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MENDES, Enicéia Gonçalves; DE ANNA, Lucia</p>	<p>O artigo é parte de um projeto europeu que visou o desenvolvimento de um programa de apoio a estudantes com deficiências durante seu percurso acadêmico e no processo de sua transição ao mercado de trabalho. O objetivo específico do presente estudo consistiu em implementar e avaliar um programa de orientação acadêmica e profissional a esse público alvo. A proposta, baseada num programa já existente no contexto dinamarquês, foi implementada em três universidades italianas, e 43 pessoas foram envolvidas na avaliação de sua eficácia: 20 estudantes universitários com deficiência em fase de transição ao mundo do trabalho, 20 tutores empresariais e 3 tutores acadêmicos. Como resultado, a experiência possibilitou a identificação de elementos-chave relacionados ao percurso acadêmico, à aquisição de competências profissionais dos estudantes, à transição para a vida adulta e o mundo do trabalho. Além disso, foram identificados elementos que contribuem para a constituição do perfil dos tutores acadêmicos e profissionais no ambiente universitário e profissional.</p>
<p>Academic and professional guidance for tertiary students with disabilities: Gathering best practices throughout European universities.</p>	<p>CABRAL, Leonardo Santos Amâncio, <i>et al.</i></p>	<p>O objetivo desta pesquisa foi explorar, em nível internacional, iniciativas relacionadas à orientação acadêmica e profissional de alunos com deficiência. Nessa direção o estudo de caso foi realizado com a participação de 81 estudantes com deficiência, 14 conselheiros acadêmicos e 68 mentores profissionais da Itália, França, Irlanda, Dinamarca e na Inglaterra. A análise global dos resultados emergidos desta pesquisa permitiu identificando, numa perspectiva internacional, os pontos fortes de cada realidade explorada. As reflexões sobre estes elementos direcionaram a proposição de indicadores que podem contribuir para a comunidades acadêmicas sobre a implementação, avaliação e monitoramento de um potencial Programa de orientação acadêmica e profissional para estudantes do ensino superior com deficiência.</p>

APÊNDICE 2 – Transcrição da narração da história oral dos estudantes (memórias da vida escolar segundo os estudantes)

(Continua)

Danuza	Anderson	Helena	Joaquim
<p>Eu era conhecida na escola toda, já fui representante de sala, tinha atitude que fazia ser sempre a escolhida para exercer algo. (...) dificuldades foram enfrentadas (...) na questão de relacionamento, os meninos sempre me consideraram amiga e nunca como mulher. Tinha um reconhecimento dos amigos, mas percebia um preconceito velado pelas pessoas.</p>	<p>'Sempre passei "raspando na média" até o nono ano, até a quinta série. Antes de ser diagnosticado era considerado o burro da sala. Fiz atendimento com uma fonoaudióloga que inclusive era também terapeuta, mas desisti pois não tinha resultado. Toda vez ficava de recuperação em três que eram: português, inglês e matemática. A gramática do português realmente não entendia. A minha vida de escola foi sempre muito difícil, eu tinha muita dificuldade, eu tinha medo da rejeição de ir atrás ajuda. Não me sentia bem com o fato de ter dislexia, sempre fiquei e sou muito bravo com essa situação. Quando fui na ABD [Associação Brasileira de Dislexia] de São Paulo, mulher falou "Não, você tem dislexia, mas dislexia é de pessoas que são superinteligentes e não sei o que" "eu ficava olhado com uma cara de cético pra ela porquê.... Não bate com a minha, porque eu fui diagnosticado com grau médio". (...) e de boas lembranças assim, que a escola tem essa coisa do estudar mas tem recreio, as amizades (...) tem o interclasse, fui goleiro.</p>	<p>No começo quando criança encontrei bastante dificuldade, porque também não sabia como iria me adaptar. Não fiz o pré-escolar com seis anos, não tenho certeza sobre o motivo, se foram os pais que não preferiram pensando em facilitar a questão de adaptação, sendo então que uma tia me deu aula no pré-escolar. Me lembro que até os dez, onze anos de idade foi conturbado porque a opção que tinha disponível era sempre estar alguém ao meu lado ditando o que estava escrito na lousa, e sempre eram seus "coleguinhas", porém nem sempre as crianças estavam disponíveis para ajudá-la.</p>	<p>A minha alfabetização aconteceu antes do pré pelo que me lembra, na creche passei a ter uma noção de letra, pelo que me lembro. No pré tinha baixa visão, então foi alfabetizado normalmente. Mudei para São Paulo na primeira série e tive mais dificuldade porque a assistência era mais difícil, não que gostaria de ser tratado como deficiente, mas era tratado como uma criança normal em todos os sentidos. Já em Salto na segunda série encontrei com uma professora muito atenciosa, porém perdi um pouco da visão, copiava a lição e percebia que minha letra aumentou. Na quinta série fiz cirurgia para controlar a pressão ocular. Na escola encontrava dificuldades por exemplo com lições na lousa de matemática: professor falar assim 'ah você pega esse número aqui e multiplica por aquilo ali e dá isso aqui', sabe professor explicando na lousa, aí eu 'hã, tá legal', que que é né? Aí ficava meio que boiando.</p>

(Conclusão)

Pedro	Luis	Felipe	Acácio
<p>Acredito ter sido um período bastante tranquilo, comecei a estudar desde o prézinho com três, quatro anos, sempre estudei na mesma escola no Paraná, porém no último do ensino médio ano tive que ir para Sorocaba, i foi um período mais tumultuado, por ser escola, pessoas novas</p>	<p>Mudei de escola para conciliar junto o SENAI, um curso só para deficientes e de noite estudava em outra escola. “Contratado por uma empresa, mas eu só fazia o curso, eu não chegava a ir para a empresa, era meio que cumpri a cota né”. Pegava ônibus lotado. Com deficiência no antebraço esquerdo, e sou destro, nunca solicitei nenhum tipo de adaptação para provas e sempre me adaptei bem no cotidiano escolar.</p>	<p>Gostava de ir à escola, nunca fui daqueles que fazia birra para ir para a escola, mas não gostava de acordar de manhã. Tinha muitos amigos, gostava das aulas mais alternativas que tinha, artes, música, as que mais gostavam. Dificuldades na sala de aula: Foram piorando na entrada do ensino médio, comecei a sentir dificuldade, foi uma luta. Mas não tomei nenhum medicamento, a princípio só fui diagnosticado a dislexia. E com o tempo senti as coisas piorarem.</p>	<p>Acabei de passar por inúmeras escolas em minha trajetória escolar, foram nove professores ao todo, nove cabeças, e um único conselho de classe. Então questioneei, poxa vida, se por acaso decepcionar um professor consequentemente poderia influenciar os outros sobre minha pessoa, e assim em diante como se fosse um dominó. Até mesmo para fazer as provas tive muita dificuldade, na quarta série fui muito mal. A prof. X estava com certa idade era fria e não entendia suas explicações, não tinha paciência, naquela época não sabia estudar, hoje adquiri certa maturidade, porque na faculdade se nós não estudarmos, vamos mal, e nenhum professor vai ficar te alertando ou te cobrando e orientando, tudo dependerá da sua atenção, do seu esforço e do seu desempenho pessoal.</p>

APÊNDICE 3 – Transcrição da narração da história oral dos estudantes (vida diária na universidade segundo os estudantes)

(Continua)

Danuza	Anderson
<p>Falando do programa Unidiversidade: É, então, assim, eles demonstram que eles estão lá para tudo né porque eles ligam e falam, todo começo de semestre mesmo eles ligam, conversam com você por telefone, não é nem por e-mail né, é uma coisa mais pessoal e eles falam vai continuar? Vou. Você tem alguma reclamação, tem alguma sugestão, tem alguma coisa que a gente pode ajudar você? Assim, a única coisa que eu falei até hoje foi da sala porque o outro amigo meu, colega lá que é deficiente, é cadeirante ele vive pedindo para mudar de sala. Só que assim eu não reclamo muito das coisas, eu prefiro me adaptar.</p>	<p>A Uniso não tem uma preocupação com aluno com dificuldade, eu não vejo, não vejo, não vi nenhum informativo em nenhum momento em nenhum mural, nem nada, então eu vejo que não é uma cultura da Universidade mas pelo fato de ter a Universidade; Unidiversidade eu acho que é um ponto positivo, mas eu não vejo a Uniso como se preocupando com o aluno especial, eu não gosto dessa palavra mas especial. Eu em particularmente, não tive dificuldades, não tive muitas dificuldades nesse período, quando eu tenho que ler texto, eu tenho um aplicativo de leitura que ele lê o texto pra mim, então quando eu preciso ler, e aí é um negócio da matéria que não tem como, ponho para ler pra mim, enquanto eu vou acompanhando com o olhos. Eu nem declarei deficiente, querendo ou não a Uniso é fácil, eu fiz a FUVEST, eu sei a dificuldade da FUVEST eu fiz a Uniso, a Uniso eu não gabaritei porque eu errei uma questão, porque era de português então eu quase gabaritei a prova da Uniso.(...)</p> <p>A minha dificuldade no português pela dislexia é a questão da gramática porque eu não tenho, é, tem algumas palavras que eu troco quando eu vou ler. (...)isso que eu tenho dificuldade, falar português eu falo bem, agora escrever, eu tenho alguns erros, nas minhas provas na faculdade a professora corrige umas coisas que é de primário sabe? Posso e poço pra mim é uma coisa ridiculamente difícil e pra mim identificar entre ç e ss é ridículo sabe, eu não consigo, eu repito na minha mente cinquenta vezes mas pra mim eu não vejo diferença. X e SC pra mim também é ridiculamente igual, não tem diferença, eu não consigo, se eu decorar a palavra sim, agora identificar pelo som eu não consigo.</p> <p>Solicitei apoio nesse último semestre. Passei quatro semestres sem pedir apoio porque eu sou uma pessoa um pouco turrona, eu não gosto de pedir ajuda, é, mas quando eu preciso eu peço, quando eu realmente preciso. (...) Na universidade eles me disseram que eu poderia, se tivesse ido com mais antecedência, solicitar um outro tipo de prova, mas não aconteceu dessa vez, mas me disseram que se for notado que o professor está dando este tipo de prova para mim, pelo menos foi isso que eu entendi, pra que eles não tenham que pedir um leitor, eles pedem para o professor alterar o tipo de prova... mas de didática não.</p> <p>(...) Na primeira prova, não tinha sido texto, não tinha tanto texto foi mais cálculo e eu realmente não tinha estudado sabe, eu fui mal por mim mesmo, eu fui mal, aí na outra prova, eu estudei, eu peguei a matéria e estudei, só que daí veio a prova e eu não tinha condições de fazer, porque se ele me perguntasse oralmente tudo que aqui que foi da matéria, eu teria respondido para ele, eu tinha estudado de verdade, sabe quando você estuda de verdade, e você não consegue... Mas, é, não deu mas no final eu acabei passando porque eu fiz todos os exercícios complementares que tinha, você sabe da sua dificuldade então você faz uns por fora.</p>

(Continuação)

Helena

Olha eu não tenho muito a reclamar não, eu gosto bastante, principalmente a Uniso acho que é uma universidade bem promissora assim, é, eu acho que uma coisa que não ajuda para quem tem algum tipo de deficiência auditiva, visual são aulas super lotadas, isso nem pra quem tem nem pra quem não tem né mas pra mim é bastante incômodo assim tenho que chegar mais cedo, pegar lugar na frente imagino pra quem tem algum tipo de deficiência auditiva e tal então assim eu não tenho coisas a reclamar da universidade na verdade, eu gosto muito, muito mesmo mas acho que talvez é, é um pouco mais de percepção mesmo dos professores, tentar não esquecer porque as vezes a gente conversa com o professor, fala “Olha, eu preciso de tal coisa”, prova ampliada é um caso sempre, é de dez professores, dois lembram, eles falam, não vem aqui e me lembra um dia antes da prova aí você vê ele uma semana antes você nem lembra que você tem que falar com ele, ele também não lembra, eu não vejo problema. Eu uso a lupa, eu não fico chateada, geralmente eles ficam “Ah meu Deus, desculpa, esqueci” eu falo não eu também esqueci de mandar e-mail, de lembrar, então é mútuo né mas talvez um pouquinho mais de, mas também entendo que o professor está sempre cheio de coisa para fazer então não sei, não tenho muito a dizer, eu acho que eu gosto da universidade como ela é hoje. (...) No meu caso, eu acho que não tem muito o que se possa fazer né, é, durante as aulas é muito usado o projetor então eu peço muito aos professores que se eles puderem encaminhar antes os slides que vão ser usados pra eu poder usar o meu computador e ler no meu computador enquanto eles passam os slides. Às vezes isso não acontece, tem professores que eles não, não preparam a aula com tanta antecedência, as vezes eles levam vídeos, tanto slides como vídeos mesmo legendados aí eu acabo perdendo um pouco do conteúdo assim mas eu estou sempre tentando me atentar no que está sendo passado para depois eu poder rever, e, então é um tempo a mais que eu tenho que ter para esse estudo mas tem alguns professores também que as vezes mandam todo o planejamento na primeira semana então eu já tenho tudo, tem esses dois lados

(Continuação)

Joaquim

Com os colegas era mais tranquilo, sempre tinha um ou outro chato assim que se incomodava um pouquinho, mas isso sempre tem eu acho. É, por exemplo, tinham duas, nos primeiros anos as minhas provas eu fazia em Braille. Então eu levava a máquina. A máquina, eu não sei se você já viu...Ela é barulhenta. E assim, engraçado que durante todo o período de escola, ninguém nunca falou nada. Aí chegou na faculdade, o pessoal começou a reclamar, assim... Tipo ah, barulho, não sei o que. Sabe? (...) Mas eu acho que isso era um pouquinho assim também, que o professor da disciplina meio que deu margem pra isso. Mas aí, essas reclamações nunca foram pra frente assim, sabe? O pessoal reclamava por reclamar mesmo. Aí depois eu pedi um notebook pra Uniso, em 2008. E eles cederam um computador pra eu fazer prova. Aí no ano seguinte, eu comprei o meu computador, o meu notebook pra fazer prova. Aí então não precisava mais, né, eu levava quando ia fazer prova, eu levava pra faculdade. Ai a professora trazia a prova num pendrive pra mim, e eu ia fazendo a prova no computador. Aí acabou a questão do barulho também. Era um pouco mais tranquilo as aulas na faculdade, porque direito é muito fala sabe? Talvez o que eu tivesse mais dificuldade era pra pegar o que o professor escrevesse na lousa, tinha alguns professores que iam falando e iam fazendo resumo. Aí eu não conseguia copiar o que ele estivesse escrevendo na lousa, porque eu também já não usava mais o braile, só gravava. Aí às vezes eu pegava colega que, que copiava e me emprestava depois. Enfim, acabava que os meus resumos já supriam muito assim, eu lembro que na véspera de prova dava briga, que o povo queria usar os resumos que eu fazia para poder estudar. (...)Um professor que ficou bravo que ele descobriu que tinha gente fazendo resumo das aulas dele. E assim, eu não sei se ele sabia que era eu que fazia né, mas enfim, eu acho que ele ficou mais bravo com quem tava usando, eu fazia aquilo lá pra poder estudar (...) E acabava que supria bem assim a minha, o que eu tinha, a falta que eu tinha, na lousa, de saber o que tava na lousa assim acabava sendo suprida pelo resumo das aulas que eu transcrevia. (...) Dificuldade sempre tem, acaba que assim, alguns professores você lida melhor outros não, eu lembro que assim, eu tava na faculdade, até tava conversando isso com uns colegas meus cegos também, e a gente tava conversando sobre esse assunto e assim, eu contei né que um dia eu tava na sala de aula lá e o professor de economia tava fazendo um gráfico. Um gráfico bobinho aliás e aí ele falou assim 'J, esse aqui cê não vai poder ver não sei o que, não vai ter como cê acompanhar'. Aí eu falei assim 'mas, porque não né'. Eu acho assim, não digo assim a pessoa dele, se ele tivesse um pouquinho mais de, de traquejo, esclarecimento ele ia poder assim sabe ' J é um gráfico que tem duas linhas, uma na vertical outra na horizontal, um gráfico cartesiano, né, porque esse tipo de coisa eu via no ensino médio né? (...) eu fazia gráfico de química, fórmula, aquelas fórmulas orgânicas eu fazia em braile, a gente não fala em braile, em relevo. (...) Então basicamente o que eu fazia era gravar as aulas e fazer a transcrição das aulas em casa. Ia pra faculdade a noite, e aí durante o dia eu fazia a transcrição das aulas. Aí, e eu comecei a fazer muita coisa também, a migrar pro computador exclusivamente (...) Eu comecei a, a pegar livro da internet e nesse ponto a UNISO foi muito solícita porque o pessoal da biblioteca fazia a digitalização de alguns livros pra mim também. Especialmente os livros que eu utilizava na iniciação científica em que era voluntário porque já tinha bolsa, eles escaneavam pra mim. (...) Eu não era muito de, eu nunca fui muito de me colocar, de fazer frente sabe? Eu sempre, eu acho que talvez tenha sido uma postura incorreta da minha parte , de não dizer na hora e tal, enfim, de não criar resistência; Mas, eu acabava me virando assim, depois eu perguntava pra algum colega como é que era assim, se fosse muito essencial, e no, no caso lá também não era nem tão interessante assim, pelo que ele tava falando eu sabia mais ou menos o que que era. Tinha um professor de Direito Penal que gostava de fazer prova oral. Então, a gente fazia prova oral, sem problemas também.

(Continuação)

Pedro	Luis
<p>Olha, acredito que eu fiz muito contato aqui dentro, tipo o networking foi muito grande que vai até, desde engenharia, até agronomia, coisas que não tem nada a ver, você acaba criando um vínculo com as pessoas aqui, eu acho que hoje se eu sáísse daqui eu acho que eu não saberia o que fazer porque você acaba criando uma rotina, um vínculo com as pessoas, e as pessoas aqui são bem acolhedoras então acho que esse é um, mais um dos motivos que soma para querer ficar aqui, continuar, então eu sempre fui bem comunicativo, sempre esbocei isso pra eles então acaba que sendo bom esse convívio com as pessoas. (...)É só o óculos mesmo mas daí tipo o material da pra ampliar, geralmente eu vejo mais pelo celular, pelo computador, então, é, eu acredito que essa facilitado do computador hoje em dia também é bem, ajudo muito porque no meu ensino médio eu não tinha um celular com câmera ou um computador como eu tenho hoje então acredito que vai, eu consigo dar um jeito, eu consegui evolui o negócio</p> <p>(...) Sim, não vejo dificuldade, por exemplo eu não leio um livro em público por conta que eu tenho que chegar muito perto e isso me deixa envergonhado então eu prefiro levar para casa, onde eu posso ficar mais tranquilo, chegar mais perto, enfim, tipo sempre... fui...é, acompanhando minha necessidade tipo como eu vejo mesmo</p> <p>(...)acredito que nunca precisei solicitar tipo só em vezes que o professor, ia dar uma prova por exemplo, tipo e as perguntas estava no datashow e a letra estava minúscula, aí eu pedi para sentar na frente, já tava todo mundo organizado e eu pedi para se deslocar para um outro local para estar copiando. Pesquisadora: Os lugares são acessíveis para você?</p> <p>P: Olha, eu acredito que assim, pra mim, minha vida toda foi um... como eu posso dizer, foi meio que mais complicado do que para pessoas que enxergam normal, então para mim sempre senti uma necessidade de um, de ter aquele medo de algo novo, desde pegar um ônibus até ir em um lugar que eu nunca fui então assim, tem aquela dificuldade? Tem, porém eu nunca, eu sempre falei, não vou deixar de ir ou de fazer, então eu sempre dei o meu jeito, tipo para pegar um ônibus, ah, até para ir em uma de um, para ir em um banco na verdade você sente um receio porque você tem que estar ali atento com pra uma senha, coisa que pessoas normais geralmente vai e não se preocupa, (...) realmente eu sempre tive que me adaptar, bem, dar o meus jeitos, as minhas gambiarras.</p>	<p>Na faculdade assim, vejo cadeirante, ninguém tem preconceito com ninguém, é uma, super de boa, antigamente até poderia ter um certo preconceito mas hoje em dia é super de boa. Não percebo nenhum atendimento especializado na universidade para as pessoas que tem dificuldade de aprendizagem. Até quando eu fui entrar na faculdade, a única pergunta mesmo foi se eu precisava de alguma adaptação, mas depois eu acabei ingressando, não teve mais nenhum contato assim. Eu continuo indo de ônibus para o trabalho, mas para a faculdade eu vou de carro.</p>

(Continuação)

Felipe

Não fiz nenhum requerimento ao entrar na universidade de acompanhamento, na verdade minha entrada foi tranquila assim quando eu ingressei na Uniso, tudo era novo, tudo era bonito, aí quando a coisa foi ficando mais específica que apertou né e foi aí que eu comecei a sentir, as dificuldades foram aumentando cada vez mais, foi quando comecei a tomar a Ritalina, nunca foi tocado no assunto e acho que esse ano aqui, as coisas começaram a realmente apertar, as matérias, começo até a nível de vamos pausar tudo, aí eu até repensei em parar a faculdade, fazer outras coisas, pensei seriamente e eu cheguei a trancar um semestre em dois mil e dezesseis. (...) Na verdade os colegas assim, o que eles estranham mais, é na hora de fazer a prova, nossa separado, você não fez a prova, eu falo não eu fiz prova é que eu tenho TDH, dislexia, tenho direito de fazer prova separado então você tem que explicar o que está acontecendo. Então, de vez em quando eu sinto que eles: nossa, mas você pode fazer isso, eles meio que sentem lesados de não poder fazer a prova separada assim. É diferente, qualquer estímulo pra mim é muito, uma pessoa levantando na minha frente, acabando a prova, então aí tem que explicar tudo isso, aí depois que eles vão entender a real situação que está acontecendo né. Mas assim de segregação não. Normal. (...) Dos coordenadores, a Aline quando eu passo no corredor de vez em quando pergunta se está tudo bem, se precisa de alguma ajuda, ela sempre dá um toque, depois que eu dei o laudo e perguntou por que esse laudo agora, se tivesse falado há três anos atrás teria te ajudado agora. Você está com a água no pescoço e agora vem pedir ajudar? Ah, eu tentei do meu jeito não deu certo, agora eu pedi ajuda, pedi socorro. Eu tentei, não deu certo, mas assim a os professores me ajudaram muito, falavam foca mais nisso daqui, prova vai cair mais isso aqui, dando mais uma atenção assim, isso que tenha mudado. (...) Antes eu só gravava a aula e ouvia de novo, só que como eu tenho, além da dislexia, ganhei na loteria na vida né, eu tenho um pequeno distúrbio na audição que é a memória não curta, eu não fixo direito. Com ajuda do remédio ele foca mais a atenção, então na hora que eu estou ouvindo de novo ou acompanhando um vídeo, vídeo aula no youtube, eu tenho anotado as coisas, eu tenho lido melhor, agora eu estou com uns caderno extras além do computador, tem professor que gosta de usar recursos da lousa para desenhar no computador lógico, se eu estou com computador, com internet, eu consigo pegar a imagem.(...) Eu to levando o computador na aula, usando as imagens, fazendo anotação no caderno aí depois que eu vou estudar, fica mais fácil para mim por conta de ter mais atenção, eu consigo lembrar melhor do que o professor falou, eu bato o olho na imagem que fez com a imagem do computador e já consigo lembrar melhor do que o professor falou aí eu lendo mais já consigo fixar mais, já dá uma melhorada de assim, muito, estrondosamente de lembrança, de memória melhor. E antes eu não tinha essa vontade entendeu, de ir lá pegar, eu deixava ali e ia estudar, sei lá, uma semana antes da prova, dois dias antes da prova e não entendia nada. Então assim, estou mais organizado, os arquivos que eu me organizar mais, eu estou tentando fazer aquele esquema de setas, online da para fazer então dá pra fazer rápido assim, como a minha letra é um garrancho, eu opto pelo computador também, daí eu consigo ler, principal é o computador, quando eu to pensando ali rápido, não fico preocupado de apagar, consertar, o computador já conserta sozinho, beleza e na prova, por isso que eu tenho mais tempo aí da para escrever com mais calma.

(Continuação)

Acácio	Joel
<p>Foi interessante o comentário do Reitor a respeito da questão onde a Uniso não é uma somente uma faculdade privada, ela é uma comunidade e isso é muito bonito entendeu? (...). Eu sou privilegiado dentre as pessoas com deficiência pois consigo articular, até certa forma com considerável facilidade, irei dizer pra você que sou tímido, eu tenho que tirar minha timidez, mas o que vejo é que muitos deficientes por conta do transtorno, psicológico, por tudo que passaram eles são muito mais fechados. Digo isso porque como deficiente, até mesmo, pra eu chegar próximo deles é difícil, até mesmo para ser incluído nesse grupo. A faculdade é melhor na questão da aprendizagem porque nós estamos estudando as matérias que nós gostamos, 1º semestre, 2º semestre, você começa a pegar base. Em 2009 tive que trancar, mudei de cidade, vim de Sorocaba para São Paulo(...). Quando voltei para cá, tudo que fiz em outra Universidade, a maioria das coisas valem e outras coisas não, por isso que estou falando pra você que estou tendo que refazer matérias, mas tem matérias que já fiz por conta da carga horária que são diferentes. Eu não solicitei esse apoio de início porque não sabia de sua existência, o que falta na faculdade? Falta informação! Agora assim que estão começando a melhorar, as pessoas não sabem o que acontece na faculdade, pois não é divulgado. Fiquei sabendo do programa através do núcleo de saúde, não falaram nada na matrícula sobre este programa e dentre outros. Eu descobri, primeiro porque aqui é como se fosse um labirinto, nós entramos na faculdade e você não sabe nada, aí nós precisamos usar a famosa frase quem tem boca vai a Roma, ou seja, só questionando e perguntando para saber das coisas. Foi muito difícil para mim a questão da socialização, até os dias de hoje é difícil, não olho diretamente para as pessoas, mas consigo te olhar nos olhos e conversar com você. também deixei de mencionar uma coisa, possuo baixa autoestima, a minha psicóloga tenta trabalhar isso, é que na realidade, ela está trabalhando, mas o tratamento é a longo prazo, ela me deu uma sugestão de saber trabalhar melhor o meu tempo na questão das agendas por quê? Porque ela fala assim, você é uma pessoa tão inteligente, se você se organizasse mesmo, colocasse essas coisas em prática, você se tornaria brilhante.</p>	<p>Faculdade não é que nem escola, faculdade você tem que correr atrás do prejuízo. Eu penso assim, tanto é que eu falo para um monte de gente né, quando eu entrei na faculdade assim, o impacto que eu tive, quando você entra na escola, você tem que ficar todo mundo de uniforme, tudo bonitinho, tem que fazer, agora no terceiro colegial não né mas tem que estar dentro de sala de aula, tem que pedir para ir no banheiro, tem que pedir para fazer tal coisa. Faculdade não, faculdade você entra lá tá nego todo escangalhado, um monte de nego fumando, então você sente muita diferença. Então você sente muita diferença, você entra na aula se você quiser. (...) Hoje não sinto tanto essa diferença, eu estou acostumado mas no começo eu senti, tanto é que comentava as vezes com meus amigos, falava gente eu nunca mais esqueço a primeira vez que eu botei o pé nessa faculdade, eu entrei eu olhava a diferença, falava nossa gente que mundo eu estou. (...) Eu tenho matéria que eu nem preciso de ajuda, tenho muita facilidade, que nem por exemplo a prova de corpo (...)eu fiz sem ajuda, sem ninguém, claro, tive a previsão de usar uma consulta nos slides, eu não tinha os slides na mão, tive que usar no celular e tive facilidade para fazer a prova, tirei, sete e meio a minha primeira nota, a prova do professor João, que foi a prova que ele pediu para fazer em casa, podia claro, obviamente usar a consulta era uma pesquisa, tirei nove, tem matérias que eu tenho facilidade. Agora por exemplo, pega a matéria de fundamento de arte da professora Laura, pelo amor de Deus. (...) Pedido na Unidiversidade no começo da faculdade para fazer, para aplicar essa prova oral porque até hoje, eu vou falar bem a verdade, não foi aplicado do jeito que eu pedi. Tenho que correr lá toda hora pra poder ver se faz o que eu estou pedindo porque eu mando mensagem pra vocês pelo WhatsApp que eu não estou sendo atendido do jeito que foi pedido e as vezes a coordenadora manda fazer prova na coordenação mas acabo ficando sozinho lá. Mãe: Uma coisa que eu acho ruim de assim, você levou um, um laudo e tal e pediu um atendimento especial, aí você tem que toda vez pedir, não acho que deveria ser assim: já sabe que esse aluno já tem, a prova dele já é, assim né, ou , porque toda vez , as vezes eu estou desatenta, Júlio ,qual a sala, qual o professor, qual o bloco eu que mando os e-mails, porque até ele elaborar esse e-mail pra pedir, pronto, já deu o dia da prova, eu falei, eu acho isso ruim, a parte ruim, eu falo já mandou, então tá bom, tem uma classificação, necessita de atendimento especial, já necessita sempre.</p>

(Conclusão)

Pamela

P: A inclusão é ser respeitada como eu fui ser entendida sabe por que eu me senti acolhida quando elas perguntaram, mas como é? Do que é que você está precisando, como tem que ser a cadeira que você precisa, sabe? Eu me senti no céu quando eu estava ouvindo isso porque parecia que ela sentia a minha dor, entendeu? E não tem coisa melhor do isso, quando alguém, é se coloca no seu lugar, é alguém se colocou no meu lugar, foi isso o que eu senti quando elas me atenderam lá na Uniso.

(...) É, foi assim que eu saí de lá, foi essa a impressão que eu tive por isso que quando eu recebi aquele e-mail, eu: caramba, eu vou ter a chance daquilo lá que eu senti, sabe? Quando eu fui atendida daquela forma, quando eu fui ouvida, quando, porque agora eu saio da aula, quando a aula termina ou quando dá o intervalo, eu consigo levantar, né? Eu não fico, eu consigo levantar sozinha, consigo chegar no carro, eu consigo chegar em casa, sem dor, sabe, sem reclamar, sem ficar deprimida sabe, tudo isso é gratidão.

APÊNDICE 4 – Transcrição da narração da história oral dos estudantes (expectativas da educação formal na vida cotidiana segundo os estudantes)

(Continua)

Danuza	Anderson	Helena	Joaquim	Pedro
<p>Entrar na faculdade para mim já é uma realização estar ali vivendo aquilo já é uma realização, independente do que aconteça depois, entendeu? Eu não quero que ninguém venha falar para mim, pô, mas você não virou advogada? Não, não sei o que vai acontecer entendeu, eu não sei se eu vou advogar, eu falo que eu quero prestar concurso, que eu quero trabalhar na área da infância e da juventude, de repente vai que eu começo a advogar, não sei, mas assim foi uma mudança de vida para mim, foi, foi mesmo uma mudança de vida sabe. (...)Vai, eu tenho uma identificação entendeu, eu quero trabalhar nessa área e assim, e e assim eu amo Direito mesmo sabe, agora eu percebo que era isso que eu tinha que fazer na minha vida era isso mesmo.</p>	<p>Fazer um curso superior nunca foi uma coisa diferente na minha família porque todo mundo tem um curso superior, a minha avó só que não tem então é uma coisa normal, eu acho que é um processo, pra mim eu vou estar orgulhoso a partir do momento que eu me formar, aí eu vou posso começar a pensar em outras coisas mas a minha vida escolar, do momento que eu comecei o ensino fundamental até o momento que eu finalizar a faculdade, eu não, tem gente que é até finalizar o ensino fundamental, tem gente que até finalizar o ensino médio, mas pra mim até finalizar a faculdade, é o meu ciclo, se eu não completar esse ciclo eu não terminei .</p>	<p>Eu espero muito conseguir trabalhar como professora, começar na rede escolar mesmo mas eu quero muito pesquisar, muito muito seguir em um mestrado quem sabe um dia doutorado, quero muito pesquisar a área e principalmente a área da educação que eu acredito assim piamente que é um dos maiores problemas que a gente tem hoje, resolver a educação, falta de educação é muito, e a questão da inclusão né, como a gente trabalha a questão da inclusão na educação, principalmente a educação básica né porque muitas vezes os próprios pais das pessoas que muitas vezes tem uma deficiência não tem a informação, não sabe como lidar né com isso, então fica complicado né, como você auxilia esses pais, como você auxilia os próprios alunos a terem a autonomia de chegar e “Não, olha mãe é assim”, o próprio aluno conseguir levar a informação para casa eu acho que é importante”.</p>	<p>Eu acho que insatisfeito eu não estou, uma coisa que eu falei até quando eu estava apresentando minha monografia, não me arrependo de ter feito a escolha de Química pra Direito. Acho que Direito me dá muito mais oportunidade do que Química. Acho que é um curso que me abriu muito os horizontes. Eu nunca pensei muito em ser advogado, mas eu sempre quis prestar concurso assim, para a Magistratura, agora eu sei o que eu quero mesmo. Mas antes, quando eu estava na faculdade eu falava assim, ah, eu quero prestar concurso para promotor, procurador, para ser juiz tal. Aí acabou que eu prestei para técnico judiciário, servidor público mesmo. Gosto do que eu faço. Mais ainda porque hoje é um trabalho que... eu faço uma atividade hoje que é mais jurídica do que operacional. (...) eu estou estudando enquanto estou trabalhando. Acho que esse é o meu objetivo, assim, independente do que eu faça, é poder fazer do meu trabalho minha fonte de tudo, assim. De fazer aquilo ser gostoso de ser feito, assim, sabe? Talvez eu lamente um pouco de não está tão engajado na parte acadêmica, assim.</p>	<p>A minha área é uma área bem inovadora, como se diz, então ela é adaptada sim, eu posso facilmente modelar ela da forma que eu quero, então por exemplo, agora mesmo eu estou criando um workshop para os alunos de arquitetura que seria voltado para a minha área, então assim, eu não vejo dificuldade como deficiente e na minha área, eu acredito que eu posso até melhorar a condição deles aqui, usando o meu conhecimento. Eu estou em um laboratório que por mais que ele não seja a minha área, acaba sendo. Porque eu consigo readaptar todo o meu conhecimento para eles e é um conhecimento que eles não tem então assim, eu estou conseguindo modelar, criar um modelo para eles, então assim eu estou vendo que eu estou conseguindo conciliar muito a minha área com as outras, com o trabalho atual, desenvolver tipo métodos que não tem aqui, que eles sentem carência eu consigo suprir. Estou bem aqui, me encontrei”.</p>

(Conclusão)

Luis	Felipe	Acácio	Joel	Pamela
<p>Eu entrei mesmo porque eu sempre gostei dessa área, essa área administrativa e a faculdade sempre é alguma coisa nova né, sempre é bom para o nosso conhecimento. Não é porque eu sou deficiente que tem uma cota que eu vou ficar no emprego aqui porque tem cota, não pode pensar assim, tem que sempre aprimorar os seus conhecimentos porque até mesmo nessa lei de cota também está concorrida, tem muitos PCD estudando, não é porque eu sou deficiente que de boa, vou conseguir uma vaga né. Então eu concluindo esse curso, já fazer outro curso em cima, meio que enquadrado na área administrativa porque a turma, ah tem a cota vou ficar sossegado, de boa, não, não é assim, tá concorrido também. É legal, é uma coisa bem legal, faculdade é outra vida, outra realidade.</p>	<p>Minha expectativa é acabar na verdade o ensino superior e ingressar na fisioterapia, trabalhar. Em relação assim ao curso provavelmente quando terminar o curso que quero fazer umas especializações na área esportiva. Eu gosto muito de dermat, não voltado a estética, mas sim voltado mais a esporte, porque gosto mais dessa área. Na verdade eu sempre gostei de hospitalar, mas além de não conseguir vaga aqui em Sorocaba, quando você consegue você precisa de alguém que te coloque lá dentro.”.</p>	<p>As minhas expectativas é me formar, é conseguir passar na OAB né? [risos] Pra mim conseguir exercer o meu ofício né? Se não eu não consigo exercer, aí essa questão de, queria ver se eu me especializasse nessa área que eu acho muito interessante.</p>	<p>Eu sempre fiz a universidade com intenção de ter um diploma, eu gosto muito da parte de estudar música entendeu? E outra, como eu vivo na carreira artística, não dá para viver só da arte, viver só fazendo show porque eu penso assim, se acontece um acidente comigo e eu não tenho diploma, o que eu foi fazer da minha vida e não puder mais cantar, o que eu vou fazer da minha vida? Eu vou ficar, eu vou morrer de fome? Não, então eu tenho o diploma porque o diploma ele vai poder me salvar.</p>	<p>Eu espero conseguir concluir o meu curso, trabalhar na minha área, ser respeitada pelas minhas limitações. Primeiro eu espero conseguir me entender porque eu sei do meu sofrimento e eu sei que eu mereço parar naquela vaga, mesmo quando as pessoas me veem, me olham e não veem nenhuma deficiência aparente. Essa falta de aceitação ainda comigo [barulho forte ao fundo], eu ainda preciso trabalhar isso.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE 5 – Transcrição da narração da história oral “perspectivas sobre inclusão” segundo os estudantes

(Continua)

Danuza	Anderson	Helena	Joaquim
<p>“inclusão é uma coisa que colocaram na sua cabeça por que não existe inclusão sabe, no ônibus mesmo, assim, eu convivo com muitas pessoas, e eu vejo os olhares das outras pessoas para a gente entendeu? (...) inclusão seria isso, seria todo mundo estar junto, não fazer um evento separado (ao relatar sobre paraolimpíada) (...) não tem inclusão a partir do momento que não tem aceitação, primeiro precisa de aceitação. Aceitar a pessoa como ser humano, assim... eu vou viver com as minhas limitações, mas eu vou fazer as coisas assim entendeu (...) Me incomoda muito ser chamada de guerreira, ser chamada de superação, o termo superação me irrita muito, sabe porquê? Você vai entender: Eu me irritava muito, mas ainda não sabia o porquê, até que um dia eu vi um escritor falando de superação, esse escritor ele tomou uns tiros lá e quase morreu, ele é muito famoso lá em São Paulo, e os amigos deles vinham falar: “cara, você é um exemplo de superação!, E ele falava que porra de superação, eu não superei nada, quem disse que eu superei”, entendeu? Então é assim,(...)para mim é um processo diário de aceitação e daí você vê os lugares na rua e você pensa, pô, como eu consigo me aceitar se as outras pessoas não me aceitam. Então a inclusão é uma coisa que não existe, que enfiaram na sua cabeça mesmo, tem alguns textos que falam sobre isso, que inclusão tem vários fatores. Mas olha, não acredito nisso, por enquanto não.”</p>	<p>(...) eu acho que a inclusão, que precisa ser feita, ela é importante mas é preciso fazer uma conscientização nas pessoas também que tem a deficiência, ela não pode ficar se fazendo de vítima, tem muita gente que se faz de vítima, ela tem que ir atrás, correr atrás de superar... (...) Inclusão é nivelar as dificuldades das pessoas, inclusão não é você dar benefícios, é você igualar a oportunidade. É porque assim, eu não vejo necessidade, por exemplo de cotas. Eu tenho uma opinião muito diversa desse tipo de assunto, eu acho que cota para pessoas que estudaram em escola pública é válido mas para negros não, porque ser negro não é uma dificuldade, ser negro não é uma deficiência, eu não vejo isso, agora você ter estudado em uma escola pública sim, você traz uma deficiência, uma dificuldade maior do que alguém que estudou em uma escola particular. Então você tem que igualar as oportunidades para que aí as pessoas cresçam, se você ficar dando o peixe a pessoa nunca vai aprender a pescar.”</p>	<p>“Inclusão, olha eu não gosto nem de usar essa palavra na verdade. Inclusão é você pegar algo que está desvendilhado e colocar aqui dentro e não é isso né porque a pessoa com deficiência ela está aqui e ela não precisa ser incluída, ela já está, ela precisa ser entendida, ela precisa ser englobada e não incluída, ela já está aqui só que as pessoas preferem não ver, preferem olhar na fila do ônibus, ver que tem uma pessoa que tem uma deficiência nas pernas em vez de deixar ela passar na frente fingir que não viu, então eu não gosto dessa palavra mas eu acho que é necessário uma conscientização maior sobre a inclusão. eu me viro super bem, eu consegui me adaptar a tudo que eu faço na vida, mas tem pessoas que precisam né de uma atenção maior, (...). Acho que não é a inclusão, é a percepção das pessoas que a gente está aqui, só precisa de um cuidado melhor, cuidado especial, só isso.</p>	<p>Eu acho que inclusão é você fazer parte do ambiente, né? E não ser um à parte, sabe? Mas é verdade mesmo, eu gostaria de chegar em um lugar, assim... não ser tratado como um diferente e passar anônimo mesmo, das pessoas não ficarem perguntando coisas da minha vida, né. Estou falando assim porque as pessoas acham que por eu ser deficiente, elas têm o direito de me perguntar assim, coisas particulares mesmo. É... que eu fosse tratado assim: que eu passasse anônimo, que eu não fosse novidade, que já houvesse uma infraestrutura já voltada pra isso, que eu não precisasse explicar pros professores como que eu funciona, né, como que eu funciona.(...) É uma questão mesmo de assim, de chegar e não ser tratado como diferente. Apesar de ser diferente, né? Mas é, não tão diferente, né? De assim, de não ser novidade, de ter um tratamento na medida do possível da forma mais igualitária possível. De não haver exceção. Acho que o que me incomoda um pouco é a questão da exceção. De não ser regra. Isso me incomoda um pouco.</p>

(Conclusão)

Pedro	Luis	Felipe	Acácio	Joel	Pamela
<p>Inclusão seria você está junto com todo mundo sem ser tratado diferente, pelo menos para o meu ponto de vista, eu não queria ser tratado de forma diferente por causa da minha deficiência, porque ao mesmo tempo que você está falando que eu tenho uma deficiência é dizer que eu não posso fazer as mesmas coisas que outras pessoas, sendo que eu posso fazer. Enquanto houver, por exemplo uma diferenciação, realmente vai existir grupos e não vai ter uma inclusão para todos, de fato. Cada um carrega seu fardo, como se diz, realmente é difícil, por exemplo, eu passo por uma situação que eu preciso me virar em dez sendo que é uma coisa normal para todo mundo, mas eu não vejo isso como uma dificuldade, eu vejo isso como um desafio para mim mesmo sendo que eu posso superar isso.</p>	<p>Eu acho inclusão é uma forma de você querer meio que ajudar o povo, a uma turma, que meio que, antigamente era meio que, não era bem visto na área de trabalho (...) As leis de cotas ajudou bastante nesse processo, bastante mesmo, porque acho que se não tivesse isso as empresas nem iam contratar ninguém, não iam contratar, por isso que tem cotas para deficiente, para estagiário, para aprendiz, porque se não tivesse isso, só ia ter gente velha na empresa. eu agora peguei uma época boa mas antigamente certeza era bem difícil, o povo era preconceituoso. Eu acho que é muito fundamental os pais também darem apoio, porque quando nasce um filho com alguma deficiência, os pais mesmo: nossa será ele vai fazer isso ou aquilo? Eu mesmo minha mãe foi super de boa (faz isso, faz aquilo), nunca ficou passando a mão na minha cabeça.</p>	<p>“Para mim, eu acho que assim, é a não segregação que fala né? Não discriminar, a não exclusão. É porque quando você vai falar assim, você vai incluir uma pessoa, geralmente as pessoas falam: ah, coitado, vamos dar uma ajuda, você já está excluindo as pessoas, sim envolver mais elas né de um modo assim, indireto. A não falar assim você tem uma dificuldade, eu vou te dar mais atenção assim diretamente.”</p>	<p>Inclusão é você colocar alguém na sociedade, porque assim, o que acontece, a pessoa com deficiência ela acaba sendo excluída da sociedade por conta das suas limitações, não só limitações físicas mas também limitações, você até entende, porque assim que acontece, eu falo pessoa com deficiência porque isso aí é o certo falar. Não pode usar mais pessoas com deficiência física ou pessoa com deficiência mental né? Por quê? Você está falando de uma pessoa, um ser humano né? (...) A meu ver isso é inclusão, é você tirar essa ideia de falar aí gente essa pessoa tem deficiência, tipo assim as pessoas ignorantes, deficiência mental, deficiência física, não gente, todo mundo somos iguais. Coloridos. O brasileiro, o bom desse país, é que nós se misturamos de uma forma que assim, você vê, uma mulher, casado com negro, então assim, lá fora isso é pior ainda, você não vê isso.</p>	<p>Você está falando da parte de incluir? Alguma coisa que...(...) Inclusão é, para mim incluir é você entrar alguma coisa. (...) Para mim a parte de inclusão na faculdade para mim é [breve pausa] envolver, exatamente. É bem isso para mim inclusão... É o envolvimento com a universidade, aliás ultimamente eu tenho me envolvido bastante. FALA DA MÃE: A inclusão é a faculdade dar condições de você acompanhar o curso, de receber você com a suas limitações, não é só o direito de inclusão, porque tem como eu falei para você, é não faz mais, não quero mais, quase eu ela falou isso sabe?</p>	<p>A inclusão é ser respeitada como eu fui ser entendida sabe por que eu me senti acolhida quando elas perguntaram, mas como é? Do que é que você está precisando, como tem que ser a cadeira que você precisa, sabe? Eu me senti no céu quando eu estava ouvindo isso porque parecia que ela sentia a minha dor, entendeu? E não tem coisa melhor do isso, quando alguém, é se coloca no seu lugar, é alguém se colocou no meu lugar, foi isso o que eu senti quando elas me atenderam lá na Uniso.</p>

APÊNDICE 6 – Roteiro de história oral dos estudantes

Dados da pesquisa: Trajetória de vida de jovens e adultos com deficiência – contribuições da Terapia Ocupacional no Ensino universitário

Pesquisador responsável: Lilian de Fatima Zanoni Nogueira

Orientadora: Profa. Dra. Fátima C. Oliver

Procedimento: transcrição integral da fonte para posterior legitimação e conferência

Introdução

1. Apresentação do pesquisador e explicação do que se trata a pesquisa, incluindo explicar sobre o TCLE e que será realizada transcrição integral da fonte para posterior legitimação e conferência do participante da pesquisa.

2. Dados do participante da pesquisa:

- a. Local de moradia e com quem reside;
- b. Em que curso está matriculado;
- c. Quando iniciou o curso.

3. Desenvolvimento

- a. Fale-me sobre o que se recorda da sua vida escolar?
- b. Quais são as suas melhores lembranças da vida na escola?
- c. Quais foram as dificuldades?
- d. O que faria diferente se fosse possível voltar no tempo?
- e. Sobre a experiência escolar formal, o que mais você se lembra? E acredita ser importante?
- f. Porque escolheu esse curso de nível superior?
- g. Porque escolheu essa instituição para estudar?
- h. Como foi a entrada na Universidade para você e sua família? (Decisão do ensino superior)
 - o Na Universidade: vestibular, apoio recebido, o que foi necessário contato com as pessoas, como a família;
 - o Com a Família: houve alguma modificação na rotina familiar;
- i. Como é para você estudar nesse momento. O que significa para você?
- j. Como tem sido sua recepção na instituição e fora dela? Com os amigos, a família, os professores, os colegas da universidade, os funcionários, os coordenadores?
- k. Como está sendo sua vivência escolar na Universidade?
 - o Conteúdos;
 - o Forma de estudar;
 - o Disposição de recursos; Acesso no ambiente;
 - o Enfrenta alguma situação ou questão para a qual percebe que precisa de apoio;

OBS: diferenciar aquilo que depende do aluno e o que não depende dele.

l. Como é o seu dia a dia, na Universidade e em casa?

m. O que você espera com esse percurso na universidade?

4. Conclusão

- a. O que significa inclusão para você?
- b. Quais as expectativas em relação ao ensino superior?
- c. Como você gostaria que fosse a universidade para você?
- d. O que mais gostaria de acrescentar sobre suas memórias para esse estudo?

APÊNDICE 7 - TCLE Estudantes e TCLE Terapeutas Ocupacionais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA ESTUDANTES

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “**TRAJETÓRIA DE VIDA DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA – CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL NO ENSINO UNIVERSITÁRIO.**”. A pesquisa faz parte da tese de doutorado em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) do estudante de pós-graduação/pesquisadora Lilian de Fatima Zanoni Nogueira, sob a orientação da Profa. Dra. Fátima Corrêa Oliver. O estudo tem o objetivo de conhecer a trajetória de vida de jovens e adultos com deficiência em sua vivência no ensino superior.

Você está sendo convidado (a) para participar dessa pesquisa por ser aluno da Universidade de Sorocaba, e estar incluso no Programa Universidade – Programa de Inclusão de pessoas com deficiência da UNISO. Ao participar desta pesquisa, você contribuirá com suas reflexões sobre a sua trajetória no ensino superior, ao contar sua história e identificar questões e desafios que enfrentou, enquanto quis estar ou esteve no Ensino Superior.

A entrevista ocorrerá em local e horário previamente agendado para esse fim, no ambiente que você desejar, portanto a pesquisa não lhe acarretará custos, não oferecerá danos ou riscos físicos, pois você está familiarizado com o ambiente que escolher.

Durante toda a pesquisa serão tomadas providências e cautelas para prevenir riscos, desconfortos e danos referentes à apresentação de seu processo na vida de universitária. Essas providências e cautelas terão os objetivos: - identificar os participantes sempre por código para preservação de suas identidades nos relatórios de pesquisa e tese, artigos científicos e trabalhos publicados em eventos científicos; - zelar pela privacidade e sigilo do ambiente tornando o local protegido para sua participação; - assegurar ao participante coordenador que o uso das informações relatadas nas entrevistas seja restrito aos objetivos dessa pesquisa e essas não terão validade para qualquer outro fim.

Mesmo com as providências e cautelas tomadas pelo pesquisador, o participante poderá estar exposto aos riscos de desconforto psicológico e danos individuais e coletivos em função do seu posicionamento e/ou críticas proferidas durante sua entrevista. Os participantes correm o risco de se sentirem tristes, no caso de lembrarem informações que entendam como desagradáveis. Todos os dados da pesquisa serão guardados em local seguro de acesso restrito do pesquisador principal de maneira a que a entrevista gravada não forneça informações que possam ser divulgadas ou consultadas por outras pessoas que não fazem parte dessa pesquisa, sem o consentimento do participante.

Contudo, caso haja algum desconforto psicológico por posicionamento e/ou críticas proferidas durante a entrevista ou rodas de conversa, o pesquisador poderá interromper o procedimento de coleta de dados, com o objetivo de prevenir qualquer atrito ou desgaste social, psicológico e emocional, oferecendo suporte e acolhimento para situações de desconforto e constrangimento.

No início da entrevista, você poderá se sentir pouco à vontade por não conhecer o pesquisador, mas isso será amenizado no decorrer desse encontro, visto que **Lilian de Fatima Zanoni Nogueira** a pesquisadora, procurará criar uma situação confortável e acolhedora para a sua participação.

O seu nome será mantido em sigilo, para garantir a privacidade, você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao pesquisador para esclarecimento de eventuais dúvidas, e também possuirá uma cópia deste termo de consentimento em que constam os dados e contatos do pesquisador. O pesquisador executante é o Bacharel em Terapia Ocupacional Lilian de Fatima Zanoni Nogueira que pode ser encontrado no endereço Rua: Washington Luiz, 135 – Bela Vista Salto- SP - Fone: (11) 40211334 ou (11) 9 93603012 (Claro) – e-mail: lilian.zanoni@yahoo.com.br.

Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a condução ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de Sorocaba, Rodovia Raposo Tavares, KM 92,5 Sorocaba - SP - Fone: (15) 21017101 – e-mail: cep@uniso.br.

Você não terá nenhuma despesa pessoal para participar da pesquisa, e também não terá nenhuma compensação financeira, sua participação é voluntária. Você não terá benefícios diretos com a participação nessa pesquisa, apenas indiretos, pois a pesquisa auxiliará no entendimento de programas que atendam da melhor forma pessoas com deficiência.

Você poderá acompanhar os resultados do estudo durante qualquer etapa, sempre que solicitado. O pesquisador se compromete a utilizar os dados coletados somente para o objetivo relacionado a este estudo e descrito neste termo de consentimento.



Lilian de Fatima Zanoni Nogueira

Rua: Washington Luiz, 135 – Bela Vista – Salto/ SP

(11) 9 93603012 ; 11 40211334

E-mail: lilian.zanoni@yahoo.com.br

Fátima Corrêa Oliver

Rua Cipotânea, 51 – São Paulo – São Paulo

11 30917457

E-mail: fcoliver@usp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que entendi o objetivo, os riscos e os benefícios da minha participação na pesquisa que foram descritos acima e concordo em participar. Declaro também que permito, enquanto participante da pesquisa a filmagem e/ou gravação de voz para coleta de dados.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos Uniso que funciona na Pró-Reitoria de Graduação, localizada na Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5 Sorocaba- SP Brasil. Fone (15) 21017101. Endereço eletrônico:cep@uniso.br

Sorocaba, ____ de _____ de 201__.

Participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA TERAPEUTAS OCUPACIONAIS

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “**TRAJETÓRIA DE VIDA DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA – CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL NO ENSINO UNIVERSITÁRIO.**” A pesquisa faz parte da tese de doutorado em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) do estudante de pós-graduação/pesquisador Lilian de Fatima Zaroni Nogueira, sob a orientação da Profa. Dra. Fátima Corrêa Oliver, que tem o objetivo conhecer a trajetória de vida de jovens e adultos com deficiência em sua vivência no ensino superior. Especificamente para a área da terapia ocupacional a pesquisa pretende caracterizar práticas de programas de inclusão em instituições no ensino superior que tenham terapeutas ocupacionais atuando e entender como a Terapia Ocupacional pode intervir em programas de inclusão no ensino superior.

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) para participar dessa pesquisa por ser terapeuta ocupacional e participar do Programa de inclusão de pessoas com deficiência de uma instituição de ensino superior. Ao colaborar com esta pesquisa, o senhor (a) contribuirá com suas reflexões sobre a participação de terapeutas ocupacionais que atuam diretamente com os desafios da participação de jovens e adultos no ensino superior.

A entrevista ocorrerá em local e horário previamente agendado para esse fim, no ambiente que o (a) senhor (a) desejar, portanto a pesquisa não lhe oferecerá danos ou riscos físicos, pois o (a) senhor (a) está familiarizado com esse ambiente. A pesquisa poderá ser realizada também por virtualmente por Skype.

Durante toda a pesquisa serão tomadas providências e cautelas para prevenir riscos, desconfortos e danos referentes à apresentação de seu processo na vida de universitária. Essas providências e cautelas terão os objetivos: - identificar os participantes sempre por código para preservação de suas identidades nos relatórios de pesquisa e tese, artigos científicos e trabalhos publicados em eventos científicos; - zelar pela privacidade e sigilo do ambiente tornando o local protegido para sua participação; - assegurar ao participante coordenador que o uso das informações relatadas nas entrevistas seja restrito aos objetivos dessa pesquisa e essas não terão validade para qualquer outro fim.

Mesmo com as providências e cautelas tomadas pelo pesquisador, o participante poderá estar exposto aos riscos de desconforto psicológico e danos individuais e coletivos em função do seu posicionamento e/ou críticas proferidas durante sua entrevista. Os participantes correm o risco de se sentirem tristes em lembrar informações que eles entendam como desagradáveis (se existir). Como as entrevistas serão gravadas, existe o risco desse material ou de informações fornecidas serem divulgadas ou consultadas por outras pessoas que não fazem parte dessa pesquisa, sem o consentimento do participante.

Para minimizar a chance dessas ocorrências, todos os dados da pesquisa serão guardados em local seguro de acesso restrito do pesquisador principal.

Contudo, caso haja algum desconforto psicológico por posicionamento e/ou críticas proferidas durante a entrevista, o pesquisador poderá interromper o procedimento de coleta de dados, com o objetivo de prevenir qualquer atrito ou desgaste social, psicológico e emocional, oferecendo suporte e acolhimento para situações de desconforto e constrangimento.

No início da entrevista, o senhor (a) poderá se sentir pouco à vontade por não conhecer o pesquisador, mas isso será amenizado no decorrer desse encontro, visto que **Lilian de Fatima**


Zanoni Nogueira a pesquisadora, procurará criar uma situação confortável e acolhedora para a sua participação.

O nome do senhor (a) será mantido em sigilo, para garantir a privacidade e o (a) senhor (a) poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

Da mesma forma que, em qualquer etapa do estudo, o (a) senhor (a) terá acesso ao pesquisador para esclarecimento de eventuais dúvidas, e também possuirá uma cópia deste termo de consentimento em que constam os dados e contatos do pesquisador. O pesquisador executante é o Bacharel em Terapia Ocupacional Lilian de Fatima Zanoni Nogueira que pode ser encontrado no endereço Rua: Washington Luiz, 135 – Bela Vista Salto- SP - Fone: (11) 40211334 ou (11) 9 93603012 (Claro) – e-mail: lilian.zanoni@yahoo.com.br.

Se senhor (a) tiver alguma consideração ou dúvida sobre a condução ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de Sorocaba, Rodovia Raposo Tavares, KM 92,5 Sorocaba - SP - Fone: (15) 21017101 – e-mail: cep@uniso.br

O (A) Senhor (a) não terá nenhuma despesa pessoal para participar da pesquisa, e também não terá nenhuma compensação financeira, sua participação é voluntária. O senhor (a) não terá benefícios diretos com a participação nessa pesquisa, apenas indiretos, pois a pesquisa auxiliará no entendimento de programas que atendam da melhor forma pessoas com deficiência. O (A) Senhor (a) poderá acompanhar os resultados do estudo durante qualquer etapa, sempre que solicitado. O pesquisador se compromete a utilizar os dados coletados somente para o objetivo relacionado a este estudo e descrito neste termo de consentimento.



Lilian de Fatima Zanoni Nogueira

Rua: Washington Luiz, 135 – Bela Vista – Salto/ SP
 (11) 9 93603012 ; 11 40211334
 E-mail: lilian.zanoni@yahoo.com.br

Fátima Corrêa Oliver

Rua Cipotânea, 51 – São Paulo – São Paulo
 11 30917457
 E-mail: fcoliver@usp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que entendi o objetivo, os riscos e os benefícios da minha participação na pesquisa que foram descritos acima e concordo em participar. Declaro também que permito, enquanto participante da pesquisa a filmagem e/ou gravação de voz para coleta de dados.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos Uniso que funciona na Pró-Reitoria de Graduação, localizada na Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5 Sorocaba- SP Brasil. Fone (15) 21017101. Endereço eletrônico: cep@uniso.br

, ____ de _____ de 201__.

 Participante da pesquisa

APÊNDICE 8 – Formulário *google forms* enviado aos coordenadores de curso das IFES de Terapia Ocupacional do Brasil

Link do formulário

https://docs.google.com/forms/d/1Yd4G7U4aUhrb8owHBWxRm59vrYsMMQZ0tI-hSUFHSFs/edit?usp=drive_open&ths=true

Pesquisa TRAJETÓRIA DE VIDA DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA – CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL NO ENSINO UNIVERSITÁRIO (Lilian Zanoni Nogueira)

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Questões:

Abaixo seguem as 4 questões para que responda referente à situação da IES em que coordena o curso de Terapia Ocupacional.

Nome da IES respondente *

Contato de email com o respondente e contato de email com o curso *

1- O curso de Terapia Ocupacional desenvolve alguma ação no programa de Inclusão de alunos com deficiência da IES? *

Sim

Não

Não tenho conhecimento sobre essa informação

Outro:

2- Se respondeu sim a pergunta anterior. Quais atividades são desenvolvidas pelo curso no programa?

Consultoria

Colaboração direta com um professor designado pelo Departamento (ou pelo colegiado)

Alunos com programa de extensão ou pesquisa

Pesquisas do curso são vinculadas ao programa

Alunos com supervisão de professores em estágio obrigatório

Outro:

3- Se respondeu não à pergunta 1: Quais motivos levaram a não participação do curso de Terapia Ocupacional no Programa de Inclusão

Não houve solicitação institucional

O colegiado não considera pertinente a participação do Curso

O departamento não teve condições de trabalho para participar

O programa ocorre em outro campus distante do curso

Outro:

Mesmo que o curso participe ou não do programa, solicito que utilize esse campo para incluir as informações que considerar pertinentes sobre as características da participação do curso ou os motivos que o levaram a não participar do Programa de Inclusão de sua instituição.

A (o) Senhora (o) está sendo convidada (o) a participar da pesquisa “TRAJETÓRIA DE VIDA DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA – CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL NO ENSINO UNIVERSITÁRIO. ” A pesquisa faz parte da tese de doutorado em Terapia Ocupacional realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) do estudante de pós-graduação/pesquisador Lilian de Fatima Zanoni Nogueira, sob a orientação da Profa. Dra. Fátima Corrêa Oliver. Tem o objetivo de conhecer a trajetória de vida de jovens e adultos com deficiência em sua vivência no ensino superior. Especificamente para a área da terapia ocupacional a pesquisa pretende: caracterizar as práticas de Programas de inclusão em Instituições no ensino superior (IES) que contem com a participação de terapeutas ocupacionais e assim, compreender como a Terapia Ocupacional pode intervir em programas de inclusão no ensino superior.

Ao colaborar com esta pesquisa, a senhora (o) contribuirá com suas reflexões sobre a participação de terapeutas ocupacionais que atuam diretamente com os desafios da participação de jovens e adultos no ensino superior. Todos os dados da pesquisa serão guardados em local seguro de acesso restrito do pesquisador principal.

A (o) senhora (o) terá acesso à pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas, e também possuirá uma cópia deste termo de consentimento em que constam os dados e contatos do pesquisador. (a cópia do termo será enviada ao e-mail que sinalizou no início desse questionário).

A pesquisadora executante é a Bacharel em Terapia Ocupacional Lilian de Fatima Zanoni Nogueira que pode ser encontrado no endereço Rua: Washington Luiz, 135 – Bela Vista Salto- SP - Fone: (11) 40211334 ou (11) 9 93603012 (Claro) – e-mail: lilian.zanoni@yahoo.com.br.

Se a senhora (o) tiver alguma consideração ou dúvida sobre a condução ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de Sorocaba, Rodovia Raposo Tavares, KM 92,5 Sorocaba - SP - Fone: (15) 21017101 – e-mail: cep@uniso.br

A (o) Senhora (o) não terá nenhuma despesa pessoal para participar da pesquisa, e também não terá nenhuma compensação financeira, sua participação é voluntária. A senhora (o) não terá benefícios diretos com a participação nessa pesquisa, apenas indiretos, pois a pesquisa auxiliará no entendimento de programas que atendam da melhor forma pessoas com deficiência. A (o) Senhora (o) poderá acompanhar os resultados do estudo durante qualquer etapa, sempre que solicitado. A pesquisadora se compromete a utilizar os dados coletados somente para o objetivo relacionado a este estudo e descrito neste termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que entendi o objetivo, os riscos e os benefícios da minha participação na pesquisa que foram descritos acima e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos Uniso que funciona na Pró-Reitoria de Graduação, localizada na Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5 Sorocaba- SP Brasil. Fone (15) 21017101. Endereço eletrônico: cep@uniso.br

Concordo com o termo de consentimento acima, e tenho ciência da pesquisa. *

Sim, concordo em participar da pesquisa

Não concordo em participar da pesquisa

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Resposta automática aos participantes ao finalizarem o preenchimento: Pesquisa

Agradeço pela sua participação nessa pesquisa. Pode me contatar a qualquer momento que desejar pelo e-mail: lilian.zanoni@yahoo.com.br ou pelo telefone (011)993603012.

APENDICE 9 – Roteiro de entrevista utilizado com Terapeutas Ocupacionais.

Identificação pessoal

Nome:

Data de Nascimento:

Nome da Instituição de Ensino:

Local de realização da entrevista:

a. Há quanto tempo atua no programa (há quanto tempo o coordena?).

b. Quais as atividades desenvolvidas pelo programa? (com a pessoa com deficiência, com coordenadores, professores, funcionários, alunos, reitoria, comunidade, família). Por quê? Com quem e como são realizadas?

c. Quais as atividades desenvolvidas, exclusivamente, pelo terapeuta ocupacional? Por quê? Com quem e como são realizadas?

d. Qual é sua perspectiva em relação ao programa que atua. Quais os pontos positivos e quais os pontos negativos. Para os negativos, como gostaria de melhorar? Quais são as facilidades e dificuldades para atuar nesse programa? Por quê?

e. Qual é o diferencial que a atuação do terapeuta ocupacional oferece ao programa?

f. Você indicaria em qual perspectiva teórica a ação técnica do terapeuta ocupacional nesse programa está baseada? Por quê?

g. Qual é o entendimento sobre deficiência para o conjunto de profissionais envolvidos nesse programa? Por que

ANEXOS

ANEXO 1. Parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos

UNIVERSIDADE DE
SOROCABA



Continuação do Parecer: 2.073.616

Quanto aos riscos pode ocorrer dos participantes se sentirem tristes, no caso de relembrem informações que entendam como desagradáveis. No entanto, segundo a pesquisadora, durante toda a pesquisa serão tomadas providências e cautelas para prevenir riscos, desconfortos e danos referentes à apresentação de seu processo de vida universitária para preservação do estudante participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto a pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento de intervenções voltadas ao aumento das possibilidades de exercício de direitos e participação social de jovens e adultos com deficiência, por meio do acesso ao ensino superior. Neste sentido, a temática deste trabalho apresenta relevância para esta população.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todas as alterações sugeridas foram realizadas. Os termos de apresentação obrigatória foram apresentados corretamente.

Recomendações:

Após a indicação dos terapeutas ocupacionais que participarão da pesquisa e de suas instituições de origem, deverão ser incluídas todas as autorizações das instituições participantes. Segundo a pesquisadora, no documento "carta ao parecerista", as autorizações Institucionais deverão ser obtidas após a etapa 5 do trabalho de pesquisa, com data prevista para dezembro de 2017.

Cabe lembrar também que ao final a pesquisadora deverá apresentar os resultados obtidos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu todas as solicitações. O projeto foi considerado aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_871790.pdf	15/05/2017 09:20:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Completo_BrochuraPesquisador.pdf	15/05/2017 09:19:46	Lilian de Fatima Zanon Nogueira	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_Completo.pdf	15/05/2017 09:18:05	Lilian de Fatima Zanon Nogueira	Aceito

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, km 92,5
 Bairro: Vila Artura CEP: 18.023-000
 UF: SP Município: SOROCABA
 Telefone: (15)2101-7101 Fax: (15)2101-7073 E-mail: cep@uniso.br

UNIVERSIDADE DE
SOROCABA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIA DE VIDA DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA ;
CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Pesquisador: Lillian de Fatima Zanoni Nogueira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 65198517.7.0000.5500

Instituição Proponente: Universidade de Sorocaba - UNISO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.073.616

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta proposta de pesquisa a ser desenvolvida pela pesquisadora Lillian F.Z. Nogueira como parte de sua tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos. O estudo versa a respeito da educação de jovens e adultos com deficiências no ensino superior e as contribuições da Terapia Ocupacional nesse processo.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer as trajetórias de vida de jovens e adultos com deficiência em sua vivência no ensino superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não haverá benefícios diretos ao participante da pesquisa (tanto os estudantes como os terapeutas ocupacionais). Há porém benefícios indiretos, pois a pesquisa auxiliará no entendimento de programas Institucionais para que atendam de maneira mais eficaz jovens e adultos com deficiência no âmbito do ensino superior. Há indicação que os resultados poderão trazer elementos para inovação de práticas profissionais da Terapia Ocupacional que envolvam a educação formal entre jovens e adultos com deficiência no ensino superior.

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, km 92,5

Bairro: Vila Artura

CEP: 18.023-000

UF: SP

Município: SOROCABA

Telefone: (15)2101-7101

Fax: (15)2101-7073

E-mail: cep@uniso.br

UNIVERSIDADE DE
SOROCABA



Continuação do Parecer: 2.073.016

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_terapeutas_ocupacionais.pdf	30/04/2017 19:37:15	Lilian de Fatima Zanon Nogueira	Aceito
Outros	Carta_ao_parecerista_retorno_pendencias.pdf	30/04/2017 19:36:51	Lilian de Fatima Zanon Nogueira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Estudantes.pdf	30/04/2017 19:35:09	Lilian de Fatima Zanon Nogueira	Aceito
Cronograma	Cronograma_das_atividades_de_pesquisa.pdf	30/04/2017 19:34:51	Lilian de Fatima Zanon Nogueira	Aceito
Folha de Rosto	folhadefolha.pdf	23/02/2017 15:12:14	Lilian de Fatima Zanon Nogueira	Aceito
Outros	Carta_apresentacao_projeto_de_pesquisa.pdf	22/02/2017 21:03:36	Lilian de Fatima Zanon Nogueira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_de_Instituicao_coleta_de_dados_UNISO.pdf	22/02/2017 20:59:34	Lilian de Fatima Zanon Nogueira	Aceito
Outros	Roteiro_Historia_Oral_estudantes.pdf	22/02/2017 20:58:24	Lilian de Fatima Zanon Nogueira	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Terapeutas_Ocupacionais.pdf	22/02/2017 20:56:48	Lilian de Fatima Zanon Nogueira	Aceito
Outros	Roteiro_para_Roda_de_Conversa.pdf	22/02/2017 20:55:50	Lilian de Fatima Zanon Nogueira	Aceito
Outros	CVLattesLilianZNogueira.pdf	22/02/2017 20:50:28	Lilian de Fatima Zanon Nogueira	Aceito
Outros	CVLattesFatimaComeaOliver.pdf	22/02/2017 20:48:34	Lilian de Fatima Zanon Nogueira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SOROCABA, 19 de Maio de 2017

Assinado por:

Raquel de Mendonça Rosa Castro
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, km 62,5
Bairro: Vila Artina CEP: 18.023-000
UF: SP Município: SOROCABA
Telefone: (15)2101-7101 Fax: (15)2101-7073 E-mail: cep@uniso.br