

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE

BEATRIZ MARIA SIAULYS PALMA DA FONSECA

O QUE OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA TÊM A DIZER SOBRE SUA
EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO?

São Paulo
2024

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE

Beatriz Maria Siaulys Palma da Fonseca

O QUE OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA TÊM A DIZER SOBRE SUA
EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO?

Trabalho de Conclusão de
Curso apresentado na Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção
do título de BACHAREL em
Psicologia, sob a orientação do prof.
Dr. Rodrigo Toledo.

São Paulo
2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Dr. Rodrigo Toledo pelo apoio nas reflexões conjuntas sobre a construção da pesquisa.

A todos os meus professores que participaram da minha formação teórica e pessoal que me acompanhará pelo resto da vida e na minha atuação profissional como futura psicóloga.

Aos meus pais pelo apoio constante nos anos da faculdade e que possibilitaram a conquista da minha formação universitária.

À toda a minha família, amigos, amigas e namorado que estiveram presentes e foram fundamentais durante a trajetória da faculdade e de composição do TCC.

Às minhas preceptoras dos estágios curriculares e extracurriculares realizados em que tive contato com a atuação prática e com o tema da educação inclusiva, por todo os conhecimentos compartilhados comigo em campo e em supervisão.

RESUMO

FONSECA, Beatriz Maria Siaulys Palma da. **O que os alunos com deficiência têm a dizer sobre sua experiência na educação inclusiva?**

Este estudo aborda a temática da educação inclusiva, com foco nas experiências e percepções de estudantes com deficiência sobre suas trajetórias educacionais. O objetivo principal é investigar o sobre o material científico produzido até o momento sobre a perspectiva dos alunos com deficiência, destacando os desafios, críticas e potencialidades apontados por esses estudantes em relação à inclusão na educação. A metodologia escolhida foi uma pesquisa bibliográfica qualitativa, com análise de relatos contidos em estudos prévios sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação básica e superior. Os principais resultados destacam que, apesar de avanços nas políticas inclusivas, persistem desafios significativos para os estudantes com deficiência, como o bullying atrelado ao capacitismo praticado por pares e a presunção de incapacidade por parte das equipes docentes. A principais contribuições estão no planejamento diversificado enquanto estratégia pedagógica e de pesquisa e no potencial dos núcleos de inclusão nas instituições de ensino para promover acessibilização do currículo e uma cultura em que a responsabilidade pela inclusão seja compartilhada por toda a comunidade acadêmica.

Palavras-chave: educação inclusiva; pessoas com deficiência; discurso; experiência escolar.

ABSTRACT

FONSECA, Beatriz Maria Siaulys Palma da. What do students with disabilities have to say about their experience in inclusive education?

This study addresses the theme of inclusive education, focusing on the experiences and perceptions of students with disabilities regarding their educational trajectories. The primary objective is to investigate the scientific material produced so far on the perspective of students with disabilities, highlighting the challenges and positive contributions noted by these students in relation to inclusion in education. The methodology was qualitative bibliographic research, analyzing the data from previous studies on the inclusion of people with disabilities in basic and higher education. The main results emphasize that, despite advances in Brazilian public policies, significant challenges remain for students with disabilities, such as bullying related to ableism by peers and the presumption of incapacity by teachers. Key contributions lie in the use of diversified planning as a pedagogical and research approach, as well as in the potential of inclusion centers within educational institutions to facilitate curriculum accessibility and foster a culture where the responsibility for inclusion is shared across the academic community.

Keywords: inclusive education, people with disabilities, discourse, school experience

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de artigos sobre a perspectiva das pessoas com deficiência sobre a educação publicados por ano de 2008 a 2024.....	78
Gráfico 2 - Número de artigos sobre a perspectiva das pessoas com deficiência sobre a educação divididos por área do conhecimento do periódico científico de publicação.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Barra de pesquisa com os descritores “educação inclusiva”, “pessoas com deficiência”, “discurso” e palavras similares selecionadas para ampliar o escopo da busca.....	58
Quadro 2 - Barra de pesquisa com os descritores “educação inclusiva”, “pessoas com deficiência”, “psicologia”	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Informações técnicas das publicações científicas sobre a perspectiva das pessoas com deficiência sobre a educação.....	65
Tabela 2 - Trechos dos discursos das pessoas com deficiência sobre seu processo educacional retirados da pesquisa bibliográfica.....	89

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Relação entre educação especial e educação inclusiva.....	31
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Apresentação.....	15
1.2 Justificativa.....	16
1.3 Objetivos	17
1.3.1 Objetivo geral	17
1.3.2 Objetivos específicos.....	17
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	18
2.1 Definições iniciais: o que é inclusão?.....	18
2.2 Paradigmas históricos: partindo da segregação até a inclusão	24
2.3 Breve histórico da educação inclusiva no Brasil e marcos legais.....	29
3. CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA.....	33
3.1 Terminologia	33
3.2 Modelos: médico, social e biopsicossocial.....	38
3.3 Capacitismo e anticapacitismo	41
4. CURRÍCULO INCLUSIVO	43
4.1 Planejamento diversificado ou flexível	43
4.2 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Acessibilidade	45
4.3 Flexibilizações e adaptações.....	50
5. METODOLOGIA	54
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS.....	63
7. DISCUSSÃO	110
7.1 Desafios e críticas.....	110
7.2 Potencialidades e contribuições.....	119
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	132

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

A educação inclusiva é um conceito que vem ganhando força nas últimas décadas como uma resposta às demandas de movimentos sociais que reivindicam o direito à educação para todos e a legitimação da diversidade humana entre os alunos das escolas regulares. Historicamente, o movimento pela inclusão começou a ganhar força a partir das décadas de 1980 e 1990, quando a Declaração de Salamanca, elaborada pela UNESCO na Conferência Mundial sobre Educação Especial, criou diretrizes para políticas públicas e mudanças nos sistemas educacionais no sentido da inclusão social das pessoas com deficiência (UNESCO, 1994). Esse foi considerado um marco importante, porque foi inserido no documento a perspectiva da educação especial dentro da educação para todos – configurando a inclusão. Esse movimento foi impulsionado pela crescente conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência, culminando na criação de legislações em diversos países que visam garantir a inclusão e a equidade no ambiente educacional (MANTOAN, 2003).

A educação inclusiva não se limita apenas à presença física de alunos com deficiência nas salas de aula regulares, mas envolve a criação de um ambiente que valoriza e respeita a diversidade, promovendo um aprendizado significativo para todos (PEREIRA, 2010). Dentro desse contexto, a Psicologia tem ganhado presença nas instituições de ensino e deve se implicar na construção e manutenção de um ambiente escolar inclusivo. Trata-se de uma área do saber que pode contribuir em diálogo com as práticas pedagógicas, fornecendo seu olhar sobre a dinâmica de grupo, os processos de ensino-aprendizagem, as necessidades emocionais dos alunos, as relações entre os diversos atores escolares e as intervenções que podem ser aplicadas para melhorar a experiência educacional. Além disso, oferece uma perspectiva valiosa ao enfatizar a importância da escuta da singularidade e da participação ativa dos sujeitos nos processos que os envolvem.

A presente pesquisa busca compreender as experiências dos alunos com deficiência em relação à educação inclusiva, com foco nas práticas educacionais que vivenciam. Através de uma pesquisa bibliográfica, pretende-se analisar a produção científica existente que tenha como objetivo ouvir as vozes dos sujeitos que compõe

o público-alvo da Educação Especial. Ao abordar esses temas, busca-se não apenas contribuir para o entendimento da realidade vivenciada pelos alunos com deficiência, mas também oferecer subsídios para as instituições de ensino e para a formação de profissionais que atuam na educação, de modo que possam criar intervenções mais intencionais no sentido das demandas apresentadas.

1.2 Justificativa

A temática da educação inclusiva reveste-se de uma relevância social inegável, tanto em uma perspectiva social quanto em uma experiência pessoal. Para além da inclusão na educação, o lema "Nada sobre nós sem nós", que se consolidou em conferência na ONU (2006), destaca a importância de falar com as pessoas com deficiência e não sobre as pessoas com deficiência. Isto é, buscar ativamente a escuta das vozes das pessoas com deficiência nas discussões que as envolvem. Essa máxima é crucial, pois reconhece que as intervenções devem ser realizadas com a participação ativa dos indivíduos que são o foco dessas práticas, sendo uma postura que pode ser considerada de forma ampla e que vai de encontro com a ética das práticas psicológica e pedagógica.

Paulo Freire (1996) enfatiza que a educação deve ser um ato de diálogo, onde todos os participantes têm o direito e a responsabilidade de contribuir para o processo de aprendizado. Essa perspectiva é especialmente relevante quando se trata de alunos com deficiência, que muitas vezes são infantilizados ou tomados como incapazes, portanto, excluídos das discussões educacionais e políticas que os afetam diretamente. A escuta ativa e a valorização das experiências desses alunos são passos essenciais para construção um sistema educacional que respeite a todos.

A partir da minha experiência pessoal, percebo que a inclusão na prática não é apenas uma postura ética, mas também uma oportunidade de crescimento e aprendizado para todos os envolvidos. A pesquisa surgiu da minha vivência prática, ao iniciar um estágio em práticas inclusivas no final da graduação, pois percebi os desafios e as potencialidades encontradas na implementação das políticas de inclusão. A dificuldade em ouvir e integrar as vozes dos alunos com deficiência nas tomadas de decisão foi o que me mobilizou a investigar mais sobre o tema, buscando

compreender diferentes formas de escutar suas experiências e como elas podem orientar a construção conjunta de comunidades escolares mais inclusivas.

Em última análise, essa pesquisa busca através da escuta do sujeito - característica fundamental do campo psicológico – que é essencial para promover o protagonismo dos estudantes em seu processo educacional, contribuir para a construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade, promovendo um espaço respeitoso e de aprendizado para todos os alunos.

1.3 Objetivos

A pesquisa bibliográfica proposta é investigação sobre o material científico produzido até o momento sobre a perspectiva dos alunos com deficiência sobre suas experiências na educação inclusiva. Para isso, é fundamental estabelecer objetivos que guiarão o desenvolvimento da pesquisa.

1.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é compreender o que os alunos com deficiência têm a dizer sobre sua experiência na educação inclusiva, com foco nas suas percepções dos desafios e das contribuições que diferentes práticas pedagógicas oferecem.

1.3.2 Objetivos específicos

A fim de alcançar o objetivo geral de compreender a perspectiva das pessoas com deficiência sobre o próprio processo educacional, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Descrever e analisar a literatura científica existente através de uma pesquisa da bibliográfica sobre a perspectiva de pessoas com deficiência sobre a inclusão na educação, destacando as principais temáticas abordadas pelos estudantes com deficiência;
- Isso permitirá identificar desafios relatados nos depoimentos dos alunos com deficiência, como barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas. Deste modo, é possível

fundamentar futuras investigações sobre estratégias e práticas pedagógicas que eliminem as barreiras identificadas;

- Identificar contribuições e estratégias potentes apontadas pelas pessoas com deficiência e que a educação inclusiva pode trazer para os alunos, incluindo aspectos sociais, emocionais e acadêmicos. A análise dos depoimentos à luz da fundamentação teórica sobre educação inclusiva ajudará a destacar os benefícios da inclusão, promovendo um entendimento mais amplo sobre seu impacto;

- Com base na descrição realizada da literatura existente, examinar as metodologias utilizadas para coleta de dados e relatos dos participantes das pesquisas, a fim de avaliar criticamente as metodologias, destacando estratégias de pesquisa potentes no sentido da acessibilidade e do anticapacitismo.

A pesquisa proposta visa não apenas entender a experiência dos alunos com deficiência na educação inclusiva, mas também contribuir para um debate mais amplo sobre experiência da inclusão no contexto educacional e a presença do discurso das pessoas com deficiência na pesquisa acadêmica brasileira. Com objetivos delimitados, espera-se que este estudo possa sintetizar valiosos conhecimentos acadêmicos produzidos por outros pesquisadores que ajudem a aprimorar as práticas e políticas de inclusão.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 Definições iniciais: o que é inclusão?

As práticas inclusivas na educação são resultado de um longo processo histórico marcado por diferentes concepções teóricas, políticas e pedagógicas a respeito dos processos de ensino-aprendizagem e dos direitos das pessoas com deficiências. Nos diversos momentos históricos, as concepções, assim como, os métodos e práticas desenvolvidos a partir delas, consolidaram diferentes modelos e tendências.

A inclusão pode ser desafiadora de definir, pois trata-se de tanto de um processo quanto um resultado que tem múltiplas facetas e a respeito do qual há entendimentos diversos. Contudo, relaciona-se comumente com categorias como equidade e igualdade. Nesse sentido, é caracterizada pelo Relatório de

Monitoramento Global da Educação desenvolvido pela UNESCO em 2020, como um processo envolvendo a adoção de um conjunto de ações e práticas que abrangem a diversidade, partindo do reconhecimento de que todas as pessoas, sem exceção, têm valor e potencial, merecendo respeito.

Segundo o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), a educação inclusiva é preconizada para todas as pessoas, na totalidade do espectro das diferentes faixas etárias. No entanto, historicamente, esse tipo de educação tem sido associado, em grande parte, à educação voltada para crianças com deficiência (UNESCO, 2020). Assim, a compreensão da inclusão e muitos de seus avanços na área da educação têm sido moldados pela luta política das pessoas com deficiência, mesmo que as práticas inclusivas não se limitem a essa parcela demográfica e devam englobar em seus esforços outros grupos sociais historicamente vulnerabilizados.

Nesse sentido, em 2006, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) foi o primeiro tratado internacional adotado na Organização das Nações Unidas (ONU) que se destina especificamente às pessoas com deficiência. O documento teve como principal objetivo “proteger e garantir o total e igual acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, e promover o respeito à sua dignidade” (ONU, 2006). Ou seja, as pessoas com deficiência têm direito total e pleno aos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem discriminação.

Com isso, todos os mais de 160 Estados que assinaram a proposta se comprometem a implementar todas as ações, políticas e medidas necessárias para que os direitos reconhecidos na Convenção se tornem uma realidade. Assim, se estabeleceu um compromisso internacional de ampla adesão em torno dessa mensagem. Para garantir esse objetivo, a iniciativa criou o Comitê da ONU para os Direitos das Pessoas com Deficiência, que faz o monitoramento regular do progresso dos Estados que ratificaram a convenção, produzindo informações e dados importantes sobre o estado atual dos países, além de, emitir recomendações concretas sobre como combater os desafios encontrados no acesso total aos direitos pelas pessoas com deficiência.

Desde o ano de 1948 existe um documento que garante os direitos fundamentais de todos os seres humanos, sem qualquer forma de discriminação,

conforme consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), de modo que a mensagem da Convenção de 2006 pode parecer evidente ou redundante. No entanto, a tendência de especificar ainda mais esses direitos decorre da necessidade de proteção voltada para grupos historicamente discriminados ou minorizados.

Tal ênfase vem ganhando destaque no debate político e busca sublinhar a diversidade humana e a inclusão social, visando enfrentar de maneira incisiva a violência e o preconceito se que impõem continuamente a esses grupos. Esta abordagem teve repercussões em diversos segmentos e foi precedida por outros acordos de grande importância para o processo inclusivo, exemplificados por: Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), entre outras (BERNARDES, 2022).

Sobressai-se como um marco forte da Convenção de 2006 o lema “nada sobre nós sem nós (no original em inglês “nothing about us without us”), que foi entoado na ONU. A frase vem sendo utilizada por ativistas do movimento das pessoas com deficiência internacionalmente para resumir a reivindicação de que as pessoas com deficiência sejam reconhecidas como sujeitos capazes de falar por si e que devem participar da tomada de decisões em todas as esferas da vida, imprescindivelmente dos processos que dizem respeito aos seus próprios direitos e deveres. Por isso, a elaboração do documento contou com a participação de organizações de pessoas com deficiência, ativistas, acadêmicos, além de organizações não governamentais (ONGs) e de contribuições dos países.

Cabe ressaltar que a participação das pessoas com deficiência no evento foi fundamental para a definição do termo “pessoas com deficiência” como o mais adequado para referir-se ao próprio grupo, conforme foi adotado no texto da CDPD de 2006. O termo foi aprovado pela comunidade, porque qualquer pessoa pode ter “necessidades especiais”, mas a deficiência é uma característica que constitui de forma mais marcante a pessoa, ao mesmo tempo que não resume ou define a totalidade de sua identidade (como sugere a expressão “deficiente”). A conclusão obtida também afasta palavras com sentido pejorativo como aquelas que sugerem noções de inferioridade ou incapacidade.

Dentro da CDPD de 2006, destaca-se também a garantia do direito à educação inclusiva, conforme consta no seu Artigo 24: “Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” afirma ser necessário assegurar um “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e a aprendizagem ao longo da vida” (ONU, 2006). Mas, mesmo com um artigo destinado integralmente ao tema da educação, o documento não contou com uma definição precisa do que seria uma educação inclusiva, o que contribuiu para controvérsias e confusão nas práticas desenvolvidas, assim como resistências contra os esforços para tornar os processos educacionais mais inclusivos (SLEE, 2020).

Vista a necessidade de estabelecer um foco conceitual mais rigoroso, o Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiências formulou, em 2016, o Comentário Geral nº. 4 ao Artigo 24 da Convenção de 2006, que definiu inclusão na educação como:

[...] um processo de reforma sistêmica que incorpora mudanças e modificações no conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias na educação para superar barreiras, com uma visão que serve para proporcionar a todos os alunos da faixa etária relevante uma experiência de aprendizagem e ambiente equitativos e participativos que melhor atendam a seus requisitos e preferências. (CDPD, 2016, p. 4)

O Comentário defende a matrícula em escolas regulares, pontuando que a mera presença de estudantes com deficiência nas turmas regulares não constitui inclusão, a não ser que seja acompanhada por medidas singulares e coletivas para acomodar e incluir efetivamente todos os alunos. Assim, uma educação inclusiva envolve mudanças estruturais em diversos segmentos da educação, como: os métodos de ensino-aprendizagem, os currículos e planejamentos pedagógicos, a organização das instituições, a arquitetura dos ambientes, a elaboração de políticas públicas, entre outros. (Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiências, 2016).

O Comitê descreveu, mais especificamente, o direito à educação inclusiva da seguinte maneira:

Tem como foco a participação plena e efetiva, a acessibilidade, a frequência e o aproveitamento de todos os alunos, especialmente daqueles que, por diferentes motivos, estão excluídos ou em risco de serem marginalizados. A inclusão envolve acesso e progresso na educação formal e informal de alta qualidade, sem discriminação. Visa capacitar comunidades, sistemas e estruturas a combater a discriminação, incluindo estereótipos prejudiciais, reconhecer a diversidade, promover a participação e superar as barreiras à aprendizagem e à participação de todos, concentrando-se no bem-estar e

sucesso dos alunos com deficiência. Exige uma transformação profunda dos sistemas educacionais na legislação, nas políticas e nos mecanismos de financiamento, administração, desenho, prestação e monitoramento da educação. (CDPD, 2016, p. 3, *apud* UNESCO, 2020, p.17)

Duas conclusões importantes podem ser tiradas do Comentário Geral nº. 4 de 2016. A primeira delas é que a educação inclusiva é entendida como um processo ativo e contínuo. Isso significa admitir que a inclusão nunca estará alcançada de forma total e completa em todas as ações escolares, pois não será de uma hora para outra que nos afastaremos de modelos educacionais se adaptam apenas a algumas crianças e obrigam outras a se adaptar.

No entanto, essa perspectiva não denota uma postura de resignação em relação a um horizonte que é inalcançável em sua completude. Pelo contrário, o entendimento da inclusão como um processo reforça a exigência de um esforço permanente para transformação da comunidade escolar no sentido da participação de todos os estudantes no percurso conjunto do ensino e da aprendizagem (DAVINI; MADEIRA, 2020). Assim, mesmo que nem todas as estratégias individuais possam alcançar o ideal desejado, é importante que o conjunto das ações políticas e institucionais tenham aproximações e caminhem para um resultado total mais inclusivo, aprendendo e considerando sempre o melhor da pesquisa científica disponível no momento, a singularidade de cada grupo e de cada aluno com que se trabalha.

A segunda mensagem é que a inclusão diz respeito a todos os alunos. As práticas inclusivas são comumente direcionadas às pessoas com deficiência, tanto pela força da luta dos movimentos sociais pela conquista de seus direitos, quanto por ser um grupo socialmente discriminado e ao qual foi historicamente negado o acesso as redes de educação. No entanto, é importante ressaltar que o público-alvo da educação inclusiva envolve todas as pessoas, ou seja, que todos os estudantes, com ou sem deficiência, têm direito à aprendizagem e à participação efetiva na totalidade das atividades escolares, com acesso aos apoios que forem necessários a cada um para que haja igualdade de oportunidades para desenvolverem integralmente seu potencial.

Afirmar que a inclusão diz respeito a todos os estudantes, sem exceção, nos leva a diferentes desdobramentos. Nesse sentido, se faz necessário lembrar que não são apenas as pessoas com deficiência que são excluídas dos processos educacionais formais e que, portanto, a inclusão escolar deve se destinar também a

outros grupos que sofrem processos discriminatórios. Embora haja importantes transformações e marcos legais rumo à inclusão em diversos países, ainda persistem entendimentos restritos sobre esse ponto. Por exemplo, segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação realizado pela UNESCO em 2020, cerca 60% dos países da América Latina e do Caribe têm uma definição de educação inclusiva, mas 64% dessas definições contemplam uma variedade de grupos marginalizados.

Quando as estatísticas abordam grupos individuais, torna-se ainda mais evidente como maioria dos países ainda não sustenta um conceito abrangente e adequado de inclusão. Enquanto 95% das definições legais abordam o tópico deficiência, apenas 66% levam em consideração as desigualdades de gênero e 64% preveem iniciativas voltadas para grupos étnicos minorizados e povos originários (UNESCO, 2020), sendo que comunidades tradicionais, como os quilombolas no Brasil, sequer são mencionadas no levantamento.

Outro desdobramento de uma concepção de práticas inclusivas que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação, é considerar também aqueles bem adaptados aos modelos educacionais tradicionais, ou aparentemente bem adaptados. A diversidade é uma característica inerente a qualquer coletivo humano, o que implica dizer que as necessidades e os processos de aprendizagem de cada pessoa são sempre únicos, de forma que a revisitação de modelos de ensino que pressupõem homogeneidade no desenvolvimento educacional do grupo beneficia a todos os alunos (DIVERSA, 2024). Na prática, muitas das estratégias pedagógicas criadas para atender uma demanda vinda um estudante com deficiência beneficia também outros alunos que se pensava não serem o foco da intervenção originalmente. Demais estudantes podem ser atendidos em uma necessidade educacional não antes percebida ou apresentaram resultados mais potentes quando expostos a um repertório rico e diversificado de formas de ensinar e aprender.

Além do benefício acadêmico que a inclusão pode promover aos alunos com e sem deficiência, entende-se que há também importantes ganhos sociais e emocionais. Uma pesquisa conduzida pelo Instituto Alana em 2016 realizou a revisão sistemática de 280 estudos provenientes de 25 países para investigar possíveis benefícios da educação inclusiva, com foco no público dos alunos sem deficiência. As conclusões desse amplo exame da literatura disponível foram de que há evidências científicas relevantes de que a convivência com a diversidade no contexto escolar

potencializa a qualidade das relações humanas e enriquece o repertório de habilidades socioemocionais dos estudantes.

Algumas dessas competências identificadas pelo estudo como proveito da educação inclusiva foram: redução da hostilidade e da discriminação entre grupos, menos medo das diferenças, maior eficácia na comunicação interpessoal, melhoria nas habilidades de linguagem, aumento da percepção e da responsividade a necessidades dos outros e melhora na relação dos educandos consigo mesmos (por exemplo, maior autoestima, sensação de pertencimento à escola e confiança na própria capacidade de realização) (ALANA, 2016).

Em espaços educacionais que valorizam as diferenças, os estudantes têm contato entre si em condições de igualdade e contam com o contorno institucional para os apoiar nessa convivência e estabelecer objetivos comuns a todos da comunidade escolar. Essas condições das escolas inclusivas favorecem a empatia e a redução da discriminação entre grupos, o que é fundamental para a formação de uma cultura orientada para uma sociedade mais igualitária e participativa (ALANA, 2016); (DIVERSA, 2022).

2.2 Paradigmas históricos: partindo da segregação até a inclusão

Durante a trajetória da educação para pessoas com deficiência, houve diversas mudanças de paradigma até que se chegasse à proposta da inclusão. As categorias comumente convencionadas para se referir às tendências históricas adotadas nos ambientes educacionais são: exclusão, segregação, integração e inclusão (ALANA, 2016) (BERNARDES, 2022).

Essa classificação em quatro grandes marcos nos conduz por um percurso histórico das abordagens predominantes na educação voltada para pessoas com deficiência em cada momento da sociedade, mas isso não significa dizer que um paradigma mais antigo tenha sido deixado de lado completamente. Pelo contrário, ideais e intervenções teoricamente ultrapassadas - isto é, que não condizem com o modelo internacionalmente mais aceito atualmente, que é o da educação inclusiva – seguem sendo a realidade em muitos espaços. Portanto, todos os modelos se fazem presentes no cotidiano escolar e ajudam os profissionais que atuam e pesquisam nessa área a compreenderem as diversas experiências educacionais

contemporâneas de alunos com deficiência e/ou pertencentes a grupos socialmente vulnerabilizados.

A exclusão acontece quando os estudantes são de qualquer forma, direta ou indiretamente, impedidos de acessar a escolarização (ONU, 2016). Atualmente, o acesso à educação já é um direito conquistado pelas pessoas com deficiência, mas no paradigma da exclusão o grupo era privado desse direito.

A segregação ocorre quando a educação para pessoas com deficiência só é ofertada em ambientes separados das escolas regulares (ONU, 2016). Os ambientes segregados foram e são muitas vezes defendidos com o argumento de que seriam desenhados para melhor responder a necessidades específicas dos estudantes em questão, embora existam conclusões científicas substanciais sobre os benefícios sociais e acadêmicos da convivência com a diversidade, conforme delineado no subcapítulo introdutório anterior. Um exemplo característico de segregação no Brasil são as escolas especiais, instituições estruturadas como uma modalidade que substituíam o ensino comum. Como resultado, os estudantes das escolas especiais eram isolados de alunos sem deficiência.

A integração comporta definições distintas em diferentes fontes, mas que se complementam para compreensão desse processo, especialmente para distingui-lo do modelo inclusivo descrito mais adiante. Segundo a conceituação feita pelo Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, ocorre a integração quando as pessoas com deficiência são inseridas nas instituições regulares de ensino já existentes, desde que esses estudantes consigam se adaptar aos padrões e requerimentos desses ambientes (ONU, 2016). Ou seja, nesse modelo há uma seleção dos alunos que recebiam a concessão de frequentar a escola regular, com foco na “normalização” desses estudantes.

Estabelecendo uma relação entre a classificação geral proposta internacionalmente na ONU e a forma como a integração se expressou historicamente no contexto brasileiro, o Instituto Alana traz a seguinte descrição: “A integração é o processo de inserir estudantes com deficiência no sistema regular de ensino com atendimento em salas exclusivas (e atividades específicas) às pessoas com deficiência” (ALANA, 2016). A definição traz à tona o modelo implementado no Brasil em que o aluno havia passado a frequentar o ambiente de uma escola comum, mas

era alocado em uma sala de aula destinada exclusivamente a pessoas com deficiência, denominada sala especial. (DIVERSA, 2015)

É importante ressaltar que tanto a segregação quanto a integração são formas de acesso parcial ao direito à educação, pois, em ambos os casos, é negado ao estudante uma participação efetiva na comunidade escolar e nos processos de ensino-aprendizagem. Na segregação, os alunos estão fisicamente apartados, o que torna o desatendimento mais evidente. Ao passo que na integração, os estudantes podem estar lado a lado, mas a mera presença de alunos com e sem deficiência na mesma sala de aula não garante um processo educacional de qualidade, pois a expectativa de um padrão único e homogêneo de estudante segue sendo uma barreira (desta vez, não mais uma barreira física) para o aprendizado e a participação de todos.

Com o avanço das discussões em direitos humanos em todo o mundo, diversas declarações, relatórios e acordos internacionais marcaram o processo de conquistas de direitos das pessoas com deficiência. Partindo do reconhecimento da educação como um direito humano incondicional e irrestrito, a proposta do paradigma da inclusão traz à tona a necessidade de ações voltadas especificamente ao público das pessoas com deficiência para garantir que seu acesso para que esse direito seja efetivado.

Complementando a descrição feita no primeiro subcapítulo dessa pesquisa, intitulado de definições, a inclusão envolve necessariamente um processo de reforma sistêmica no contexto educacional. Conforme especificado no documento elaborado no Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2016), que está sendo utilizado como referência primeira e fundamental na classificação das tendências educacionais, a transformação sistêmica proposta pelo paradigma inclusivo envolve melhorias e alterações nos seguintes aspectos: I. conteúdo, II. métodos de ensino e III. estruturas e estratégias educacionais para superar barreiras. (ONU, 2016)

Esse modelo tem como um de seus princípios regentes o direito universal à educação, e entende-se que a efetivação desse direito para as pessoas com deficiência depende de que possam frequentar a escola comum junto aos alunos sem deficiência, sem enfrentar qualquer tipo de discriminação, além da busca por oportunidades educacionais igualitárias a todos os estudantes. Todos esses elementos devem estar voltados ao objetivo de oferecer a todos os estudantes uma

experiência e um ambiente igualitário e participativo, considerando sua singularidade, suas necessidades e suas preferências.

Nesse sentido, evidencia-se que a perspectiva da educação inclusiva considera as necessidades de todos os alunos. Por isso, a inclusão não se basta no acesso dos alunos com deficiência ao ambiente escolar, mas depende de um processo contínuo de transformação das escolas e dos sistemas educacionais (MANTOAN, 2003). Ou seja, não é mais o aluno que tem que mudar para se adaptar a exigências escolares que desconsideram sua singularidade, gerando a exclusão. Tampouco trata-se de “nivelar por baixo”, conforme a resistência de algumas famílias de alunos sem deficiência preocupadas com a redução da qualidade do ensino. Em suma: a escola inclusiva muda como um todo, pois estrutura a organização do seu sistema educacional considerando desde o início a diversidade de seus estudantes e fornecendo os apoios necessários de acordo com suas necessidades, com o objetivo de viabilizar sua inclusão nos processos coletivos de ensino-aprendizagem e participação social na comunidade escolar.

Dessa perspectiva, os problemas ou dificuldades que aparecem na escolarização dos alunos não são tomados como problemas unilaterais, ou seja, não são individualizados: uma dificuldade escolar, seja da ordem da aprendizagem ou da participação, nunca é vista como um problema só do aluno, ou de sua família, ou do professor. Os desafios são entendidos como produtos das relações e práticas escolares, o que envolve toda a comunidade e a organização curricular (DAVINI; MADEIRA, 2020, p.240)

A diferença entre a integração e a inclusão é um bom ponto para entendermos o processo de transformação das escolas rumo à inclusão completa e sistemática de todos os alunos. Na perspectiva da integração, o aluno está presente na escola (pode se matricular e a frequentar), mas o ambiente não se altera, de forma que, mesmo que não haja mais muros e obstáculos físicos para acesso ao espaço, seguem existindo barreiras para seu aprendizado. A possibilidade de estudantes com e sem deficiência estudarem na mesma escola ou na mesma sala foi cronologicamente um avanço, mas o acúmulo de conhecimento educacional atual já nos permite dizer que essa proposta foi ultrapassada.

Inserir estudantes com deficiência em salas de aula regulares sem aprimoramentos e modificações não constitui inclusão. Embora em um primeiro olhar possa parecer uma escola inclusiva, porque os alunos estão no mesmo ambiente, a proposta da inclusão vai além disso de forma radical, pois se define pela

transformação contínua nesse ambiente para receber o aluno com deficiência e garantir sua participação efetiva na comunidade social escolar e nos processos educacionais. Ou seja, desnaturalizam-se os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência no cotidiano escolar, pois deixam de ser entendidos como um problema do aluno, e passa-se a observar o papel central da cultura e das relações sociais para a construção do lugar da diferença destinado às pessoas com deficiência (DAVINI; MADEIRA, 2020).

Por isso, as práticas inclusivas pressupõem a manutenção de uma visão crítica de toda a equipe escolar sobre o contexto social e as relações que se produzem dentro da escola, assim como precisam do trabalho coletivo para criar mudanças, aproximações soluções frente as dificuldades, os conflitos e os desafios experienciados na instituição durante os percursos de ensino e aprendizagem.

São inegáveis e importantes os avanços no sentido da conquista de direitos pelas pessoas com deficiência, assim como de diversos outros grupos socialmente vulneráveis, sendo o paradigma inclusivo um importante marco nesse processo no que se refere ao direito à educação. Todavia, é importante compreender que a trajetória não é linear (DIVERSA, 2000). A categorização por diferentes paradigmas nos ajuda a compreender o curso da luta por direitos na sociedade ao longo da história, mas as transformações não se configuram como um desenvolvimento progressivo, com etapas sucessivas e bem delimitadas. Como todo processo histórico, a conquista do direito universal à educação também é um campo de disputa constante, marcado contradições e alguns momentos de retrocesso.

Apesar dos modelos antigos já terem sido superados nos termos da legislação brasileira e no âmbito da pesquisa teórico-científica internacional em educação, práticas ligadas à exclusão, segregação e integração ainda se manifestam no cotidiano das escolas e, mesmo atualmente, a educação inclusiva não é uma realidade para todos no Brasil e no mundo. A radicalidade da proposta da inclusão como paradigma educacional advém da mudança sistemática necessária quando se passa a prever a diversidade humana na organização escolar, ao invés da expectativa de homogeneidade entre os alunos (MANTOAN, 2017), como mencionado anteriormente. Mas nem todas as escolas e grupos na sociedade estão dispostos a transformar-se tanto assim, de modo que a categorização em modelos educacionais, mesmo aqueles ultrapassados, nos ajuda a compreender e trabalhar para a mudança

de situações e práticas escolares discriminatórias - sejam elas de forma mais ou menos explícita - que encontramos presente.

2.3 Breve histórico da educação inclusiva no Brasil e marcos legais

Antes do acordo internacional assinado na ONU em 2006, já existiam outros documentos sobre a educação inclusiva, dentro e fora do Brasil. A Constituição Federal de 1988 é um desses documentos precursores, pois incorporou noções democráticas à política brasileira e garantiu por lei a educação e a igualdade de condições como um direito de todos os cidadãos.

Em seguida, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que insere a Educação Especial dentro do sistema educacional regular, permeando todos os níveis de ensino. A LDB vigente na época destaca-se como um avanço significativo, porque marca a transição de uma modalidade “paralela” e segregada de ensino para um único sistema de educação que atenda a todos (LUTUOSA; FERREIRA, 2020).

Essas legislações abriram a possibilidade de os estudantes com deficiência frequentarem as escolas comuns e apontaram a necessidade de atendimento especializado incorporado no planejamento pedagógico.

Após a já mencionada Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, feita pelas Nações Unidas (ONU) em 2006, houve uma acolhida da movimentação internacional, transformando-a em legislação no Brasil. A principal política pública inspirada nesse documento é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008.

A principal política pública brasileira que cuida da educação das pessoas com deficiência atualmente é um documento conhecido como PNEEPEI (2008), que é a sigla para Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Há dois termos distintos usados nas legislações e diretrizes nacionais: I. educação especial e II. educação inclusiva. No Brasil, chama-se de educação especial a modalidade em educação que tem como público-alvo as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou

superdotação, seguindo a definição legal mais atualizada, que consta na Lei nº 12.796 de 2013.

Cabe ressaltar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) era classificado como um transtorno global do desenvolvimento de acordo com a 10ª revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID-10, de 1990) e com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV (DSM-IV), em vigor entre 1994 e 2013. Deste modo, as pessoas com TEA fazem parte do público-alvo da educação especial conforme a especificação na lei do ano de 2013.

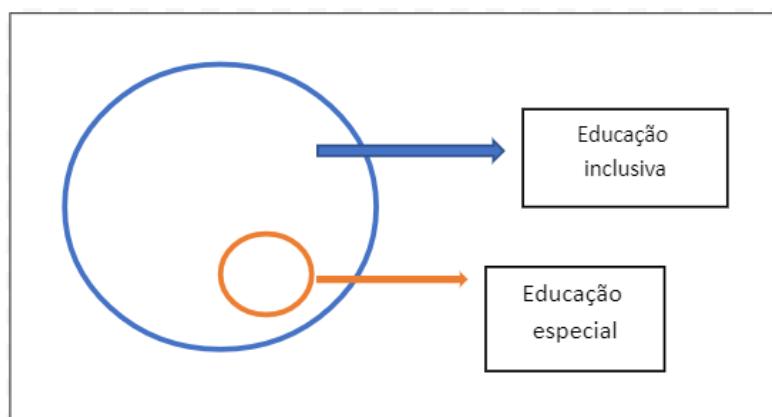
No entanto, com as constantes reformulações dos manuais de referência em saúde mental, a categoria “transtorno global do desenvolvimento” não foi mais utilizada no DSM-V nem no CID-11 (que são as versões mais atuais). A partir do DSM-V, o autismo passa a ser uma categoria independente, a do Transtorno do Espectro Autista (TEA). O grupo dos transtornos globais do desenvolvimento deixou de existir e qualquer transtorno antes abarcado como um de seus subtipos passa a cumprir os critérios para TEA ou outro transtorno mais especificamente diagnosticado pelo DSM-V, como o Atraso Global do Desenvolvimento, que é reservado apenas para pessoas com menos de 5 anos de idade. Quanto ao CID-11, apesar de ter entrado em vigor em 2022 segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), ainda está no início do processo de implementação no Brasil (Brasil, 2021).

De todo modo, apesar das controvérsias no meio médico e nos manuais internacionais, as mudanças na nomenclatura diagnóstica não têm efeito de alterar direitos adquiridos por esse grupo populacional. Foi determinado pela Lei Federal 12.764/12 que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012), o que significa que todos os direitos concedidos a pessoas com deficiência no Brasil podem ser exercidos pelas pessoas com TEA. Assim, pode haver mudanças no entendimento dos diagnósticos no âmbito da saúde, mas está garantido por lei que as pessoas com TEA fazem parte do público-alvo da educação especial no Brasil. Portanto, embora haja discussões na sociedade civil sobre as implicações sociais de se considerar o autismo como uma deficiência, a manutenção do TEA como deficiência na legislação guarda uma função política de garantia de direitos.

Retomando a PNEPEI 2008, é necessário definir a educação inclusiva. O termo foi explorado com mais exemplos e detalhes no item 2.1 desta pesquisa, mas,

de forma sintética, é uma categoria mais ampla, que se destina a todas as pessoas, sem exceção, pois é orientada pelo direito universal à educação. A educação especial fosse um campo mais restrito e com um público-alvo de bem-delimitado, mas que faz parte do todo da educação inclusiva, como ilustra a imagem seguir:

Imagem 1- Relação entre educação especial e educação inclusiva



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Mas, se o paradigma atual da educação inclusiva já tem como prerrogativa a inclusão de todos os estudantes, por que ainda são mantidos os dois termos, “educação especial” e “educação inclusiva”, no nome da PNEEPEI? Existe um movimento social para que não se use mais a expressão “especial”, porque é considerada capacitista, sendo capacitismo o nome dado ao preconceito ou a discriminação contra pessoas com deficiência. Essa problematização do termo por parte da comunidade de pessoas com deficiência ficou registrada texto da CDPD de 2006, com a substituição de “necessidades especiais” por “pessoas com deficiência”. Ainda sim a palavra “especial” está presente na legislação brasileira, o que é contraditório.

Apesar de ser bem-estabelecida a opção política pelo paradigma inclusivo para alcançar o direito à diversidade na escola e na sociedade, entende-se que é necessário garantir o lugar de evidência das pessoas com deficiência como um dos principais focos principais das intervenções na área, porque enfrentam graves desafios decorrentes dos processos históricos de discriminação e privação de direitos (PLAISANCE, 2019). A manutenção do termo educação especial junto à educação inclusiva, dentre outras razões, tem como objetivo fazer essa marcação e, a partir disso, atingir que seja parte dentro ensino regular a responsabilidade identificar e

eliminar as barreiras para aprendizagem e participação dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidade/superdotação.

E o que muda com a PNEEPEI de 2008? Ou, dito de outra maneira, o significa para a educação especial o acréscimo da “perspectiva da educação inclusiva”? Essa política pública lançada pelo Ministério da Educação (MEC) é uma conquista tão marcante na história de luta por direitos das pessoas com deficiência, porque ela estabelece um novo modelo para a educação especial. Ou seja, cria fundamento para que as práticas pedagógicas e novas políticas públicas direcionadas para o público da educação especial passem a ser orientadas pelo paradigma da inclusão.

Umas das mudanças centrais firmada por essa medida é que a educação especial deixa de operar como um sistema separado que era substitutivo do ensino regular. Com a perspectiva inclusiva, ela passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, o que a caracteriza como transversal. Isso significa que se antes a educação regular restringia os alunos podiam ser matriculados e cursarem as aulas, que eram apenas aqueles capazes de se adaptar a um padrão considerado típico, agora é incondicional, pois deve garantir o direito universal à educação, plena participação e aprendizagem (DIVERSA, 2024).

Além disso, se antes as instituições de assistência especializada suplantavam a matrícula no ensino regular, elas ganham um papel complementar às aulas da escola comum. Para tanto, o trabalho especializado abandona uma organização anterior que era paralela e dissociada da educação regular e torna-se necessariamente articulada com a atuação da escola (PLAISANCE, 2019).

A fim de delimitar o novo papel complementar da educação especial, foi formulado na PNEEPEI de 2008 o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se destaca como uma das principais contribuições dessa política. Foi estabelecido que o AEE deve ser ofertado na escola regular (tanto na rede pública quanto na rede particular) como uma opção para todos os estudantes que são público-alvo da educação especial e deve ser realizado no contraturno das aulas regulares.

O objetivo desse serviço é promover igualdade de condições entre os alunos de terem acesso ao currículo comum. Assim, cabe ao AEE identificar barreiras à plena participação e aprendizado dos alunos e, então, criar e organizar recursos e estratégias pedagógicas para eliminá-las (BRASIL, 2008). As propostas realizadas nesse serviço são distintas das atividades da aula regular e não se caracterizam como

um reforço escolar. Diferentemente disso, o caráter complementar do AEE se dá na medida em que este se articula com os projetos desenvolvidos em sala de aula, considerando as necessidades singulares de cada um dos alunos, para trabalhar aspectos ou habilidades específicas necessárias para que acessem o currículo do grupo e ganhem maior autonomia em suas atividades diárias e escolares.

Embora a luta pela educação inclusiva tenha conquistado avanços importantes com as mudanças propostas, a PNEPEI de 2008 é uma diretriz normativa, que não tem o mesmo poder de uma lei (BERNARDES, 2022). Foi só em 2014 que foi publicado o Plano Nacional de Educação (PNE) que preconiza em lei o acesso universal à educação básica e ao AEE para todos contemplados pela educação especial. Em seguida, finalmente, no ano de 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que também tem o nome de Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI contém pontos fundamentais para a regulação da prática atual, dentre eles a proibição de que escolas neguem ou dificultem a matrícula de pessoas com deficiência e que cobrem quaisquer taxas adicionais sobre esses alunos (BRASIL, 2015). Sendo assim, o PNE de 2014 e a LBI de 2015 são as duas principais e mais recentes legislações que regimentam a educação especial atualmente com validade em todo o território nacional.

3. CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA

3.1 Terminologia

A educação inclusiva é um tema que diz respeito a todos os estudantes e tem como foco diversos grupos socialmente excluídos ou minorizados com o objetivo de garantir o acesso ao direito universal à educação e construir uma sociedade mais igualitária de forma ampla. As pessoas com deficiência têm historicamente um papel fundamental na produção desse debate e compõem o grupo escolhido como recorte temático da presente pesquisa. Sendo assim, faz-se necessário reunir as diferentes concepções de deficiência, para compreender e delimitar um ponto de partida comum. Este capítulo examinará as diversas definições de deficiência, suas transformações ao longo do tempo, e os termos mais adequados para se referir a esse grupo, buscando associar as classificações à perspectiva inclusiva.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) é uma das instituições que se dedicou a criar consensos sobre as terminologias para falar de deficiência, que mudaram ao longo do tempo, refletindo a complexidade do assunto, assim como, a conquista de direitos sociais e avanços no conhecimento no campo das ciências médicas e da saúde.

Em 1976 foi elaborada uma primeira formulação pela Organização Mundial da Saúde. Essa classificação foi publicada em 1980 com o nome original em inglês de *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*. A tradução em português ficou Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID) e, embora tenha tido um caráter experimental e sido substituída posteriormente, o documento foi precursor na tentativa de subsidiar o público leigo ou profissional que precisa se referenciar as pessoas com deficiência no cotidiano, evitando expressões preconceituosas, e refletiu avanços nos valores da sociedade da época.

De acordo com a CIDID, deficiência (*impairment*) é entendida como uma manifestação, uma perda de estrutura ou função nos sistemas e nas estruturas do corpo. Em seguida, a incapacidade (*disability*) se refere às possíveis consequências da deficiência corporal na funcionalidade nas atividades realizadas pelo indivíduo; e a desvantagem (*handicap*) acontece quando há um prejuízo no meio social relacionado às duas categorias anteriores. (FARIAS; BUCHALLA, 2005)

A diferença entre deficiência de incapacidade pode ser explicitada através de um exemplo: uma turma do sistema de ensino regular está aprendendo sobre uma obra literária e os alunos devem produzir um trabalho em grupo que vale nota. Nessa sala de aula hipotética, há uma estudante com deficiência visual e, por isso, a professora de português indica e disponibiliza ativamente uma versão em áudio ou em braille do mesmo. Deste modo, a estudante não enfrentará uma situação de incapacidade de acessar o conteúdo do grupo, porque a escola ofereceu os apoios necessários. Ou seja, a deficiência não implica necessariamente uma incapacidade de realizar uma atividade, se estiverem disponíveis para o indivíduo os recursos de acessibilidade que consideram sua singularidade.

No ano de 2007, foi publicada pelo Governo Federal uma série de cartilhas sobre deficiências e educação inclusiva, para formação continuada de educadores que atuam Atendimento Educacional Especializado (AEE). No volume dedicado à

deficiência física, Rita Bersch e Rosângela Machado refletem sobre os termos adotados na documentação da OMS. Estabelecer uma terminologia correta não deve ser apenas um exercício teórico ou recair em uma perspectiva moral. As autoras mobilizam a discussão sobre a linguagem para pensar a educação no Brasil na prática e afirmam que a distinção da OMS entre deficiência e incapacidade reafirma a importância dos serviços de educação especial, porque fornecer apoios pensados especificamente para pessoas com deficiência é o que elimina as barreiras que as impedem de acessar ensino regular, para que não transformemos a deficiência em uma incapacidade (MEC, 2007).

No entanto, uma das principais críticas feitas à CIDID foi a falta de aspectos sociais e ambientais e de aprofundamento na sua intrínseca relação com as questões corporais (FARIAS; BUCHALLA, 2005). Então, após diversas versões e processos de revisão (incluindo uma segunda edição do CIDID, a CIDID2, que saiu em 1997) a OMS aprova em 2001 a classificação mais recente, denominada *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* e traduzida para o português como Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A nova classificação abrange, portanto, a intersecção entre a saúde e o âmbito social.

Em busca de resolver as fragilidades da classificação anterior, a CIF de 2001 apresenta a “funcionalidade” como uma palavra-chave para contemplar a relação entre as funções do corpo e a participação social, considerando as condições de acessibilidade disponíveis. O termo complementar seria a incapacidade, pois refere-se à situação inversa da funcionalidade. Ou seja, trata das restrições de atividades que o indivíduo com deficiência pode desempenhar que não são consequência apenas de sua limitação corporal, mas são efeito dos fatores sociais, ambientais e culturais que podem facilitar ou impedir sua plena participação (FARIAS; BUCHALLA, 2005) (SCHIRMER; et.al, 2007).

Conforme descrito no documento oficial traduzido para o português em 2003, o objetivo prático da CIF é estabelecer uma linguagem padronizada para descrever estados de saúde articulados com o meio social. Os termos escolhidos nessa classificação podem usados por profissionais de diversas áreas do saber e diferentes públicos, como pessoas com ou sem deficiência e setores que elaboram medidas e políticas públicas (OMS, 2003). Esse tipo consenso sobre uma linguagem comum para falar de determinado tema é especialmente importante nos campos científico e

político, pois, assim, torna-se mais objetiva e precisa a comunicação entre profissionais e pesquisadores de diferentes países ou áreas de atuação. Além disso, um parâmetro unificado possibilita a comparação de dados produzidos em diversos lugares do mundo sobre grupo pessoas com deficiência, o que favorece intervenções e decisões coletivas fundamentadas em informações científicas mais consistentes.

No entanto, há divergências em torno da versão oficial em língua portuguesa, que traduziu o título *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* como Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). No Brasil, a tradução foi feita pelo Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais em Língua Portuguesa e a principal crítica à versão em português refere-se à utilização do termo “incapacidade” como tradução da palavra em inglês *disability*. Segundo Romeu Kazumi Sassaki, um pesquisador e precursor da educação inclusiva no Brasil, a palavra “deficiência” é a única tradução adequada para o português brasileiro da palavra *disability*, pois é o vocábulo socialmente aceito e utilizado no cotidiano brasileiro, além de ser o termo escolhido pelo movimento das pessoas com deficiência para referirem-se a si mesmas (SASSAKI, 2006).

Essa escolha inadequada de tradução atrapalhou a luta histórica de movimentos sociais brasileiros e internacionais pela disseminação de uso de terminologias corretas para falar de pessoas com deficiência. Por isso, a tradução da CIF de 2001 torna-se pouco coerente com os princípios que geraram a revisão das classificações anteriores (CIDID e CIDID2), especialmente com a contribuição do modelo social de entendimento da deficiência.

A ativista e pesquisadora da Universidade de Brasília, Debora Diniz, em conjunto com outros autores de instituições ligadas aos direitos humanos, faz uma análise da terminologia adotada pela OMS, que corrobora com a crítica de Sassaki à CIF. Diniz, junto a uma equipe de pesquisadores, conclui em um artigo publicado pela Fiocruz, que a versão em português do documento falha com seu principal objetivo, que era, justamente, estabelecer uma linguagem universal e consensual para pesquisas científicas, políticas públicas e estudos comparativos entre países e, portanto, precisa ser revisada com maior precisão (DINIZ, et. al, 2007).

Dito de outra forma, a CIF é uma classificação internacional que visou criar consensos terminológicos e promover legitimidade nos dados científicos, mas versão

em português gerou o efeito contrário: criou confusão e inconsistência teórica ao deixar de usar a palavra “deficiência” e substituí-la por “incapacidade”, como se pudessem ser sinônimos. Essa tradução literal do vocábulo *disability* (em inglês) é inadequada por desconsiderar o contexto histórico e social de utilização dessas palavras no vocabulário brasileiro.

Para utilizar a linguagem de forma cuidadosa e precisa: são pessoas com deficiência, conforme reconhecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), e não incapacitados ou pessoas com incapacidades. A palavra “incapacidade” não é uma condição inerente, pelo contrário, serve apenas para descrever situações em que a pessoa com deficiência encontra barreiras para viver e realizar suas atividades, porque o ambiente não é acessível (SASSAKI, 2003). A dupla de termos “funcionalidade” e “incapacidade” trazida pela CIF pode servir apenas para nos ajudar a avaliar situações, promover os apoios necessários para o acesso e a inclusão e combater a incapacidade.

A definição proposta na Convenção da Guatemala (1999) corrobora a concepção dos autores brasileiros e foi incorporada à Constituição Brasileira através do Decreto nº 3.956/2001 com o seguinte trecho:

O termo ‘deficiência’ significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (BRASIL, 2001)

O decreto acima valida o entendimento da deficiência como uma situação e articula seu agravamento ou não com os recursos econômicos e o ambiente social. A exposição do debate acerca da terminologia e dos diversos acordos nacionais e internacionais nos ajudam a desconstruir a ideia de que a deficiência é uma questão meramente individual. Não se trata de negar a existência dos diversos tipos de deficiência, pois, como defendem Sasaki, Diniz, entre outros autores brasileiros, o termo “pessoas com deficiência” deve ser mantido, pois confere visibilidade, dignidade e afasta expressões preconceituosas ou negativas. No entanto, nem todos os desafios enfrentados são inerentes ou naturais à deficiência, pois não se deve ignorar o papel primordial da relação com o ambiente social e humano.

Logo, os esforços coletivos em definir a categoria de deficiência não tem como objetivo distinguir características dos indivíduos de forma discriminatória, mas reconhecer as diferenças para acolher de as necessidades de cada um através de

políticas públicas, recursos e apoios diversos que promovam a inclusão efetiva das pessoas com deficiência na sociedade e na educação.

É evidente que o uso correto das terminologias não basta sozinho, ou seja, a forma como nos comportamos diante das pessoas com deficiência não é determinada apenas pelas palavras que utilizamos. Tampouco a atenção à linguagem é um tema supérfluo ou de menor importância. O uso de termos adequados é especialmente fundamental quando estamos falando de pessoas, especialmente, quando assunto ainda é carregado de preconceitos e estereótipos, como é o caso das deficiências (SASSAKI, 2011). Do ponto de vista do saber psicológico, a linguagem merece especial atenção, visto que nossa escolha de palavras tem efeitos sobre o outro e reflete a posição subjetiva, consciente ou não, sobre a questão abordada.

Ainda, os termos considerados corretos variam com os valores e conceitos de cada sociedade e época. À medida que esses valores mudam, novos termos são necessários, seja dando significados inéditos a palavras existentes ou criando palavras inteiramente novas. Como consequência do uso de uma linguagem ultrapassada ou pejorativa, ideias e práticas discriminatórias são reforçadas, de modo a colaborar para a manutenção da opressão à grupos social e historicamente oprimidos, o que não é diferente em relação às pessoas com deficiência. O emprego de termos inadequados, tanto por indivíduos no cotidiano, quanto coletivamente em produções científicas e políticas públicas, dificulta mudanças de percepção e de comportamento, contribuindo e demonstrando a resistência a novos paradigmas, como a transição da "integração" para a "inclusão". Por isso, as escolhas linguísticas são fruto de enormes esforços de movimentos sociais de pessoas com deficiência na luta por seus direitos e reconhecer a importância das escolhas conceituais é crucial para construir uma sociedade inclusiva.

3.2 Modelos: médico, social e biopsicossocial

O capítulo 1, intitulado "Educação Inclusiva", expõe um breve percurso histórico das práticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência, através do qual foi possível observar mudanças na forma de se entender a deficiência e nos modelos escolares, que acompanharam as transformações culturais e sociais de cada época. Nesse sentido, torna-se evidente que não existe uma maneira única e permanente de

compreender as diferenças entre as pessoas, pelo contrário, há diversas interpretações acerca da deficiência. Por isso, além do cuidado com o uso correto e respeitoso da terminologia, é importante compreender (e não apenas reproduzir) as concepções que sustentam e estão por trás das palavras que usamos.

Já houve períodos históricos em que a deficiência foi amplamente compreendida como erro, defeito, falha, anormalidade, pecado, castigo divino, entre outras, mas todas elas são ideias que trazem uma imensa carga pejorativa e de estigmatização para as pessoas. Em alguns territórios e grupos sociais, concepções como estas circulam até hoje, de formas mais ou menos explícitas. Espera-se que a exposição teórica feita até o momento tenha tornado evidente a posição do presente trabalho, que é de oposição em relação a interpretações preconceituosas ou violentas que colaboram com práticas de opressão e exclusão social das pessoas com deficiência. Vale ressaltar que, para além da mera discordância, destaca-se a necessidade de um papel ativo no combate à discriminação, por parte dos sujeitos, das áreas de conhecimento (como a pedagogia e a psicologia) e da sociedade através da adoção de uma postura anticapacitista, que é central para a implementação de uma proposta de educação inclusiva.

Mantoan e Lanuti (2022) discutem sobre as tendências de no Brasil, e dividem em dois grandes modelos opostos: o médico e o social. Na concepção médica da deficiência, os conhecimentos da saúde são os únicos utilizados para interpretar e cuidar da deficiência. Com esse entendimento, os profissionais da área médica avaliam o corpo da pessoa e decidem as habilidades que faltam. Isso porque essa interpretação localiza a deficiência exclusivamente no corpo. Segundo os autores, o modelo médico não é compatível com a educação inclusiva, pois atribui ao aluno a incapacidade de aprender em comparação com os outros colegas (MANTOAN; LANUTI, 2022). Outra questão é que o Modelo Médico reduz os alunos com deficiência a essa característica, fixando sua identidade, o que contribui negativamente para o trabalho do professor, que pode ficar com uma visão única e limitada das diversas possibilidades de desenvolvimento e aprendizado de seus estudantes com deficiência, assim como, de sua subjetividade individual.

Entre as décadas de 1960 e 1970 foi criado no Reino Unido o Modelo Social, que localiza a deficiência na interação do sujeito com a sociedade (MANTOAN; LANUTI, 2022), apontando as barreiras sociais que impedem a participação e a

inclusão dessas pessoas. É importante mencionar que, o Modelo Social foi elaborado por organizações de pessoas com deficiência (DINIZ, 2007) e que através de sua participação explicitaram que olhar médico é insuficiente para compreender a totalidade da experiência de ser uma pessoa com deficiência na sociedade e que a exclusão é gerada pelo ambiente inacessível. Nessa interpretação, a deficiência deixa de ser entendida como uma característica no corpo que é definitiva e determinante da capacidade da pessoa, e passa a ser vista como um fenômeno que envolve elementos sociais.

Como um desdobramento da concepção social de deficiência, foi proposto pela OMS em 2001 o Modelo Biopsicossocial, que incorpora aspectos de ambos os modelos anteriores (BOUSQUAT; MOTA, 2001). Trata-se de um modelo mais abrangente que interpreta a deficiência no contexto do sujeito como um todo, considerando encontro do corpo (“bio”) e da subjetividade da pessoa (“psico”) com o ambiente (“social”), que pode ser ou não acessível.

Se antes, no Modelo Médico falava-se das incapacidades como um problema individual da pessoa, e isso fica evidente em falas como “Ela não lê, porque ela não enxerga.” ou “Ele não aprende, porque tem uma deficiência intelectual.”, depois do das contribuições dos modelos Social e Biopsicossocial, não se atribui o problema da deficiência ao indivíduo. Pelo contrário, assume-se que todo e qualquer impedimento deve ser deslocado da pessoa para os recursos de que o meio dispõe para sua participação (MANTOAN; LANUTI, 2022). É dessa nova perspectiva que surge a importante categoria de barreira, que, graças à pressão social de movimentos de pessoas com deficiência que lutaram para participar do evento, foi utilizada no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006.

O conceito busca explicitar que o que limita a inclusão e a participação não é a deficiência em si, mas são as barreiras existentes no ambiente. Conforme o texto da CDPD, as barreiras podem ser de diversos tipos físicas ou arquitetônicas, tecnológicas, de transporte, de comunicação, de informação e de atitude ou comportamento (MEC, 2007). Como consequência, o objetivo não está em mudar o corpo da pessoa com deficiência ou esperar que ela adapte a ambientes inacessíveis, mas em identificar e eliminar as barreiras existentes ao redor da pessoa. Cabe ressaltar que, além de atualmente a CDPD ser o mais importante documento interacional sobre o tema, ela também foi aprovada na íntegra em 2008 no Brasil no

caráter de emenda constitucional. Isto é, o documento torna-se uma lei brasileira mais importante sobre deficiência e está em vigor em todo o território nacional.

Portanto, sendo equivalente à Constituição Brasileira, a CDPD implica transformações na educação no Brasil. Em especial, quanto à categoria de barreira, trazida pelo Modelo Biopsicossocial, ela implica necessariamente um esforço ativo das escolas para identificar e eliminar os diversos tipos de barreiras encontradas por pessoas com deficiência para o acesso à educação e participação plenas, pois os impedimentos não são mais um problema delegado ao indivíduo, mas estão no seu encontro com o ambiente social, de modo que a eliminação das barreiras requer um trabalho contínuo e coletivo. Portanto, só é possível existir uma escola inclusiva se houver ações políticas, institucionais e individuais para que as barreiras sejam eliminadas.

3.3 Capacitismo e anticapacitismo

Partindo da discussão feita no subcapítulo anterior, acerca dos modelos de compreensão da deficiência, é possível identificar o papel do modelo médico em relação à presença do capacitismo na sociedade. A superação desse modelo ultrapassado é fundamental, ao enxergar a deficiência como uma patologia que deve ser curada, torna-se explícita a noção de que haveria algo de errado e negativo com as pessoas com deficiência. Portanto, esse modelo contribui para a redução dos sujeitos a meros diagnósticos, desconsiderando suas diversas outras características, potencialidades e singularidades. O foco está na suposta “normalidade” do corpo e dos processos intelectuais, levando a uma visão limitada e desumanizadora das pessoas com deficiência.

Segundo Mello e Cabistani (2019), o capacitismo é um preconceito que discrimina pessoas com deficiência, avaliando seus corpos e capacidades a partir de um padrão hegemônico de normalidade. Ou seja, essa forma de discriminação se manifesta em atitudes que categorizam indivíduos de acordo com a adequação de seus corpos a um ideal de beleza e funcionalidade (MELLO; CABISTANI, 2019). Essa forma de discriminação se assemelha ao racismo e ao sexismo, criando uma hierarquia que marginaliza aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos. Tornando ainda evidente o caráter preconceituoso dessas atitudes as

autoras convocam uma referência à Campbell (2001) afirmando que, o capacitismo está para as pessoas com deficiência, assim como o racismo está para os negros e o machismo para as mulheres (CAMPBELL, 2001, apud MELLO; CABISTANI, 2019). Encorajam ainda que o nome “capacitismo” seja mais amplamente difundido nas pesquisas científicas e nas diversas esferas sociais com o objetivo de trazer reconhecimento para esse fenômeno e reflexões sobre práticas e políticas que possam ser anticapacitistas (MELLO; CABISTANI, 2019).

A definição de capacitismo se amplia ainda mais ao reconhecer as formas opressão sofridas pelas pessoas com deficiência como barreiras atitudinais. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) descreve os diversos tipos de barreiras e entre elas estão as atitudinais, que são definidas como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Nesse sentido, as barreiras atitudinais são aquelas que se acontecem esfera social quando as relações humanas ficam centradas nas limitações dos indivíduos - não em suas potencialidades.

É importante ressaltar que, embora outros tipos de barreiras, como as arquitetônicas e as de comunicação possam receber mais destaque no cotidiano, as barreiras atitudinais, em que cabe ressaltar a opressão social qualificada como capacitismo, também são obstáculos que limitam a participação social e o usufruto dos direitos das pessoas com deficiência. No caso da educação, as amplas implicações do capacitismo na estrutura social são evidentes, quando retomamos a história da educação para pessoas com deficiência e nos deparamos com momentos e gerações inteiras de um país que foram impactadas pelos paradigmas da exclusão ou da segregação. A crítica a essa perspectiva discriminatória e alinhada ao modelo biomédico é fundamental, pois ela ignora as barreiras sociais que impedem a plena participação e inclusão.

O anticapacitismo é a resposta e a luta social contra o capacitismo. Este é um movimento ativo contra as estruturas que sustentam a opressão e a exclusão das pessoas com deficiência, promovendo uma visão que valoriza a diversidade e a inclusão. Nesse sentido, a luta anticapacitista é necessária e presente em diversos campos, como o acadêmico, o político e o social, articulada aos movimentos que visam a garantia de efetivação de Direitos Humanos e participação social por todos

os grupos. Está posto nessa luta o reconhecimento das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência e, de forma alinhada ao modelo social e ao modelo biopsicossocial, combater individual e coletivamente as construções sociais que promovem a incapacidade e que não são inerentes às pessoas com deficiência. Isso envolve promover políticas públicas que garantam acessibilidade, inclusão e respeito às diferenças, na educação e para além dela.

4. CURRÍCULO INCLUSIVO

4.1 Planejamento diversificado ou flexível

O planejamento diversificado, ou planejamento flexível se destaca como uma ferramenta potente para o trabalho em salas de aula inclusivas, tratando-se de uma estratégia que reconhece e parte do pressuposto da diversidade entre os alunos e, portanto, busca atender às diferentes necessidades ritmos de aprendizagem. Isto é, pontua-se de antemão que não há um grupo homogêneo de estudantes, pelo contrário, todos os grupos de são heterogêneos e aprendem de jeitos diferentes - haja alunos com deficiência ou não na turma. Em vez de um único modelo rígido, o planejamento é flexível ou diversificado quando os educadores planejam suas práticas de ensino e avaliação levando em consideração a diversidade do grupo de alunos e as singularidades presentes – o que implica professores que possam conhecer a quem estão ensinando – para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar do currículo coletivo e aprender de forma significativa.

Nas palavras de Daniela Alonso em obra licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM) e publicada no portal DIVERSA, torna-se evidente a relação entre um planejamento diversificado e os princípios da educação inclusiva:

Uma das discussões mais importantes sobre a educação inclusiva é que ela não pode ser uma prática repetitiva, na qual o planejamento é seguido rigidamente, sem variação, para todos os alunos. Ao contrário, a inclusão na sala de aula implica em oferecer uma proposta ao grupo como um todo, ao mesmo tempo em que atende às necessidades de cada um, em especial àqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação na sala de aula. (ALONSO, 2011, p. 1)

O planejamento flexível envolve a adaptação e a flexibilização de atividades e métodos de ensino para contemplar a diversidade dos alunos. Segundo o artigo

"Desafios na sala de aula: dimensões possíveis para um planejamento flexível", isso significa que, em uma mesma aula, podem existir diferentes níveis de complexidade, quantidade de conteúdo e temporalidade, e para que isso aconteça é essencial que o planejamento das aulas, das estratégias e das avaliações seja definido com possíveis ajustes de acordo com os alunos (ALONSO, 2011).

Nesse sentido, um dos principais motivos da ênfase no planejamento flexível é o seu potencial para evitar que o processo de aprendizado de um estudante com deficiência se encaminhe para um currículo paralelo: sem pontos de encontro com o grupo e distante do currículo comum – ou seja, uma prática pedagógica que segrega, exclui e caminha na contramão do aprendizado coletivo no cotidiano escolar. Para implementação de adaptações e flexibilizações é necessária intencionalidade nessas decisões pedagógicas, pois, as diferenças nas estratégias de ensino para um estudante com deficiência devem acontecer (e garantem o acesso ao direito à educação) quando servem a único objetivo, que é acessibilizar o currículo escolar ou da instituição de ensino para oportunizar o aprendizado e a plena participação de todos os estudantes. É nessa etapa de reflexão sobre as práticas pedagógicas, que não serão as mesmas para todos os alunos, que o planejamento diversificado entra em cena.

Destaca-se que se houver mudanças necessárias nos modos de ensinar quando a heterogeneidade de alunos é observada atentamente, de modo que a inclusão requer um movimento ativo de transformação da instituição do ensino para que os alunos com deficiência tenham seu lugar garantido. A categoria do planejamento diversificado trás luz ao modo como essas transformações aparecem na prática docente para acessibilização do currículo do grupo. Segundo a autora Maria Teresa E. Mantoan em um artigo sobre o papel da diferenciação na educação especial, a inclusão se configura na “garantia do direito à diferença na igualdade do direito à educação” (2011).

A fim de criar parâmetros que possam orientar e abrir possibilidades para a prática, a educadora e psicopedagoga Daniela Alonso elenca três categorias em o professor pode fazer alterações em um planejamento flexível: 1. complexidade; 2. quantidade; 3. temporalidade (ALONSO, 2011).

A medida da complexidade dentro de um mesmo currículo pode ser diferente para que o aprendizado tenha sentido para cada um dos alunos e, ao mesmo tempo,

tenham oportunidade de serem desafiados. Para dimensões distintas de complexidade de uma atividade pode-se lançar mão de diferentes apoios educativos, como o apoio de um adulto, alternância de parcerias com colegas, recursos específicos de acordo com os objetivos de aprendizagem (ALONSO, 2011). Por exemplo, em uma aula de matemática, alunos podem trabalhar com o conteúdo de multiplicação com problemas que variam em detalhes, diagramação, dificuldade do vocabulário, aumentando o desafio à medida em que a criança avança no aprendizado.

Já a quantidade envolve priorizar e selecionar o número de atividades de um mesmo tópico, de acordo com o ritmo e o fôlego dos estudantes. A temporalidade relaciona-se com a quantidade e trata do tempo necessário para que cada aluno aprenda determinado conteúdo e que leva para realizar as atividades, podendo ter relação com mobilidade ou com o ritmo dos estudantes em determinada tarefa (ALONSO, 2011). Nesse sentido, não é necessário que os alunos façam as tarefas no mesmo tempo, pois o tempo pré-determinado não funciona para todos e a legislação protege o público-alvo da Educação Especial, no sentido de legitimar mudanças que sejam necessárias para acessibilizar o currículo, sendo crucial que a flexibilidade para proporcionar aos alunos o tempo que precisam para ter a oportunidade de aprender.

Um exemplo prático de planejamento flexível aplicado a um plano de aula pode ser observado em exemplo hipotético de uma atividade de grupo. Suponha que a turma esteja estudando um tema como a biodiversidade. A professora criou uma ficha de trabalho que contenha uma série de questões sobre o tema para ser realizada em pequenos grupos. Para alunos que precisam de mais tempo, a mesma ficha pode conter menos exercícios selecionados do total, mantendo o mesmo objetivo de aprendizagem. Se as questões forem selecionadas da mesma ficha da classe, esse encaminhamento mantém a possibilidade da aprendizagem no coletivo, pois o estudante participar dos pequenos grupos e discutir com seus colegas as questões que eles têm em comum, garante mais tempo para que realize com qualidade os exercícios e mantém a possibilidade de participação do aluno de um momento posterior de correção coletiva com toda a turma.

4.2 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Acessibilidade

Um conceito que se articula e assemelha à ideia de planejamento diversificado é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Trata-se de uma conceituação que foi inspirada pelos conceitos de Desenho Universal na arquitetura, que foi inicialmente concebido para criar ambientes acessíveis a toda a população, independentemente de suas características físicas ou cognitivas (OLIVEIRA; MUNSTER; GONSALVES, 2019). A transposição deste conceito para a área da educação começou na década de 1990, quando pesquisas conduzidas nos Estados Unidos por Meyer, Rose e Gordon (2002) começaram a sistematizar e difundir a proposta do Universal Design for Learning (UDL), que foi traduzida e adotada no Brasil como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Assim, as criadoras do DUA, Meyer, Rose e Gordon (2002), fundamentaram sua proposta nas inquietações geradas pelos conceitos de acessibilidade e inclusão, ampliando o entendimento de acessibilidade para incluir não apenas o espaço físico, mas também o acesso ao conhecimento e ao currículo, como fruto e parte de uma luta mais ampla pela inclusão educacional, reconhecendo que a educação deve ser um direito para todos (VITALIANO; PRAIAS; SANTOS, 2019).

Torna-se um ponto de atenção o fato de que a acessibilidade abarca aspectos mais amplos do que muitas vezes lhe é atribuído, não se resumindo aos aspectos arquitetônicos. Retomando a proposta feita por Meyer, Rose e Gordon, é importante ressaltar que um bom planejamento - que parte do pressuposto que os grupos de alunos são heterogêneos - já é uma prática de diversos professores e pedagogos, antes da sua organização e nomeação como DUA. No entanto, a sistematização das práticas sob o único nome de DUA tem ganhado ampla projeção internacional, de modo que se configura como um marco na história da educação inclusiva.

O Desenho Universal para Aprendizagem é um conjunto flexível de princípios e estratégias que visa tornar o ensino acessível e funcional a todas as pessoas. Segundo Oliveira, Munster em Gonsalves (2019) em uma revisão sistemática da literatura internacional, os três princípios fundamentais do DUA são: I. fornecer múltiplos meios de engajamento; II. fornecer múltiplos meios de representação; III. fornecer múltiplos meios de ação e expressão.

O primeiro princípio enfatiza a importância de motivar os alunos através de diferentes formas de participação e interesse nas atividades educacionais. Já o segundo princípio do DUA propõe que o conteúdo seja apresentado de diversas

maneiras, permitindo que os alunos compreendam a informação de acordo com seus interesses e estilos de aprendizagem. O terceiro e último princípio foca em permitir que os alunos demonstrem o que aprenderam de diferentes formas, utilizando métodos que se alinhem às suas habilidades e modos de comunicação.

A implementação do DUA visa minimizar as barreiras à aprendizagem, promovendo um ambiente educacional inclusivo que reconhece, valoriza e se prepara para diversidade dos alunos (VITALIANO; PRAIAS; SANTOS, 2019). Essa abordagem é particularmente relevante na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pois permite que os educadores se atentem à diversidade do grupo e à singularidade de cada aluno, identificando as barreiras à aprendizagem de estudantes com deficiência, beneficiando também os estudantes sem deficiência.

Comparando o conceito do DUA com a ideia de um planejamento flexível ou diversificado, é possível traçar paralelos e aproximações, que nos possibilitam um melhor entendimento do que é fundamental nessas proposições e podem contribuir para uma educação verdadeiramente inclusiva. O DUA propõe uma estrutura que se baseia na premissa de que todos os alunos têm direito a um acesso equitativo ao currículo e isso implica que o ensino deve ser projetado desde o início para a diversidade de alunos, abandonando a lógica de adaptações posteriores feitas sobre um currículo rígido.

Embora seja menos sistematizada, a ideia de um planejamento diversificado, contempla um dos principais princípios do DUA, que é a variação nos métodos de ensino (MPSP, 2023), que permite que os alunos acessem o conteúdo de diferentes maneiras. Ambas as estratégias convergem ao enfatizarem uma proposta transformadora para os ambientes educacionais que não se contenta com soluções pontuais em resposta a um currículo pré-determinado, em que as adaptações são feitas a partir de um modelo que ainda pode manter a heterogeneidade entre os estudantes em segundo plano.

Ainda, sobre a diferença entre o planejamento diversificado e o DUA, vale ressaltar que o currículo paralelo, ainda que de forma pontual possa ser necessário, caminha fora do currículo da turma, gerando distanciamentos do coletivo. A intencionalidade está em desenhar o currículo universal diversificado, nos aproximando da cultura escolar inclusiva como horizonte. Para construção desse currículo universal diversificado, a aposta do DUA está justamente na proposição de

atividades diversificadas, utilizando múltiplas linguagens e multimodalidades, que ampliam as possibilidades de aprendizagem e que não trabalhem a partir da falta e das limitações dos estudantes.

Para além de uma mera aposta, o DUA tem ganhado contínua fundamentação científica a partir das revisões de literatura sobre os resultados das práticas docentes (OLIVEIRA; MUNSTER; GONSALVES, 2019) (VITALIANO; PRAIAS; SANTOS, 2019). A relevância das definições propostas trouxe subsídios para o fortalecimento da implementação das políticas de educação inclusiva, tendo sido ao DUA atribuído caráter de referência para as práticas pedagógicas segundo a legislação brasileira. O 3º artigo da LBI de 2015 define o Desenho Universal como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”, referência que confere força e legitimidade legal para essa orientação em práticas inclusivas.

Com a definição do DUA bem delimitada, resta explicitar uma última diferenciação teórica que se mostra relevante no trabalho prático: qual é a diferença entre acessibilidade e desenho universal? Embora ambos os conceitos visem promover a inclusão, é fundamental diferenciá-los para uma compreensão mais afinada das práticas educacionais. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) define acessibilidade, em seu artigo 3º, da seguinte forma:

(...) possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015)

Dito de outro modo, a acessibilidade refere-se à possibilidade de acesso de todos os indivíduos a ambientes, informações e serviços, sem que haja barreiras que impeçam a participação plena. Segundo Sassaki (2019, p. 127) a acessibilidade pode ser dividida nas dimensões: “arquitetônica, comunicacional, atitudinal, programática, metodológica, instrumental e natural”. Algumas das principais dimensões a serem consideradas de forma constante no contexto escolar contemplam: a acessibilidade física, que diz respeito à adequação das instalações, como rampas e banheiros, garantindo a locomoção de todos; a acessibilidade comunicacional envolve a oferta

de informações em formatos acessíveis, como braille, audiolivros, legendas, linguagem simples, entre outros.

De acordo com a obra “Garantia e promoção do direito à educação inclusiva: diálogos Interdisciplinares” (que reúne reflexões de pesquisadores, representantes de organizações da sociedade civil e integrantes do Ministério Público, as iniciativas para promover a acessibilidade devem estar referenciadas pelos princípios do Desenho Universal (MPSP, 2023). Nesse sentido, é possível compreender que Desenho Universal da Aprendizagem é uma das formas de tornar o currículo acessível - e é uma referência que deve ser utilizada-, visando que um único espaço ou currículo tenha em si opções que todos conseguem usar ou aprender, promovendo a diversidade de modalidades e estratégias de aprendizagem.

É possível compreender que a acessibilidade, quando aplicada isoladamente e sem a concepção do Desenho Universal, pode marcar ou evidenciar as diferenças desnecessariamente, apesar de garantir a inclusão. Se retomarmos a arquitetura como exemplo, um Desenho Universal seria criar um espaço apenas com rampas, ao invés de criar um estabelecimento com escadas e, depois, posteriormente, colocar uma rampa ao lado, pensando na acessibilidade. O Desenho Universal seria não ter uma rampa e uma escada, mas apenas a rampa, porque é um espaço que se aproxima ao máximo do ideal de todos poderem usar: pessoas que usam e que não usam cadeira de rodas, pessoas com dificuldades motoras, pessoas com crianças de colo, pessoas carregando objetos pesados, pessoas idosas entre outras.

No entanto, se tratar-se de um prédio muito grande ou com subidas íngremes entre andares, pode ser inviável a implantação de rampas. Assim, podem ser instalados elevadores e escadas. Mais uma vez, a solução única pode não ser possível, pois um grande número de pessoas circulando pode tornar necessário o uso das escadas, para não sobrecarregar os elevadores. Nesse segundo caso, existe uma diferenciação - não existe um Desenho Universal -, mas existe a acessibilidade, porque as pessoas com deficiência têm a possibilidade de acessar os andares do prédio através do elevador. Isto é, a acessibilidade marca uma diferença, embora garanta a inclusão.

Na prática pedagógica, garantir que o Desenho Universal atinja todos os alunos de maneira eficaz pode ser desafiador. Mesmo com um planejamento muito cuidadoso, pode haver situações em que o andamento da aula não funcione como

esperado. Portanto, é essencial que o DUA sirva como um horizonte orientador para as intervenções educacionais, sempre buscando atender à diversidade dos alunos. Quando o DUA não for possível ou encontrar limites, a acessibilidade é o que é absolutamente necessário garantir e não pode ser negociada, assegurando que todos os alunos tenham acesso ao currículo, dando a oportunidade de todos os alunos serem apresentados e apoiados no aprendizado do conteúdo.

4.3 Flexibilizações e adaptações

Os termos adaptação e flexibilização curricular tem sido utilizados para descrever e discutir as práticas educacionais em salas de aula inclusivas. Portanto, é fundamental discutir suas definições e as diferenças entre essas duas abordagens. É importante ressaltar que ainda não existe consenso sobre nomenclatura utilizada para descrever essas práticas e ela pode variar significativamente. Há textos que se referem a práticas muito semelhantes, mas as designam sob diferentes nomes, as adaptações são, muitas vezes também referidas como “acomodações” ou “ajustes”, mas, para os fins desta pesquisa, foi feita por utilizar o termo “adaptação”. Essa escolha visa a clareza na discussão das práticas e se baseou no fato de que foram encontradas legislações que utilizam esse nome.

Adaptação curricular envolve a diversificação dos conteúdos curriculares que abarquem diferentes expectativas e níveis de aprendizagem, ou seja, muda-se o que é ensinado. A legislação brasileira ainda não conta com definições explícitas de adaptação e flexibilização, mas Portugal é um dos países que conta com categorias explicadas de modo explícito em documentos oficiais, o que pode colaborar com a reflexão sobre a prática em educação inclusiva. De acordo com o documento “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática” (2018) elaborado pelo Ministério da Educação de Portugal//Direção-Geral da Educação (DGE), as adaptações curriculares podem ser divididas entre significativas e não significativas. As adaptações significativas são aquelas que têm impacto nos objetivos de aprendizagem comuns previstos nos documentos curriculares e, portanto, requerem a introdução de outros conteúdos substitutivos, que devem ser escolhidos pela equipe escolar de acordo com os conhecimentos a adquirir e as competências a desenvolver pelo aluno, que sejam significativos para potenciar a autonomia, o desenvolvimento

pessoal e os relacionamentos (PORTUGAL, 2018). Já as adaptações não significativas são “as mudanças que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares” (PORTUGAL, 2018, p.13). Encontram-se nessa categoria medidas que envolvem objetivos ou conteúdos como: mudanças na sequência ou na prioridade das aprendizagens; criação de objetivos intermediários apenas para um estudante ou para um grupo de alunos como uma etapa anterior que os permitam desenvolver competências essenciais para atingir os objetivos comuns ao grupo; mudanças na complexidade, no foco ou no detalhamento de um conteúdo, sem que o objetivo de aprendizagem oficial seja alterado (PORTUGAL, 2018).

Ainda, cabe ressaltar que, existem críticas um uso arbitrário e não intencional tradicionalmente feito das adaptações curriculares. A chegada de pessoas com deficiência nas instituições de ensino sem as necessárias transformações na abordagem pedagógica, resultou em intervenções individuais, pontuais e insuficientes para o aprendizado e a plena participação dos estudantes na comunidade escolar (RODRIGUES, 2016). O autor David Rodrigues, presidente da Pró-Inclusão (Associação Nacional de Docentes de Educação Especial de Portugal), descreve as adaptações desse tipo como “remendos”, quando são a única medida diante do desafio de incluir alunos com deficiência intelectual, autismo ou dificuldades de aprendizagem, sem mudanças globais na escola.

De acordo com essa crítica, em muitas escolas, a adaptação significa não apresentar parte do conteúdo para alguns estudantes sob a alegação de que eles não têm condições de acessar o currículo comum como os demais. Ou seja, a simples redução do conteúdo caminha na contramão da educação inclusiva, pois ainda pressupõe de incapacidade a partir de características individuais (RODRIGUES, 2016). Retomando os princípios do DUA, a educação inclusiva se orienta pelo direito de acessar a proposta do grupo, podendo e estando garantido também o direito de diversificação das estratégias pedagógicas, da complexidade, quantidade e temporalidade como medidas que visam o acesso um mesmo currículo - e não a restrição do currículo.

Seguindo a categorização apresentada pelo autor, a flexibilização visa garantir o direito à diferença no currículo, pois busca uma base curricular comum incorporando também os diferentes modos de aprender, sem pressupor que os estudantes são todos iguais (RODRIGUES, 2016). Nesse sentido, a flexibilização curricular refere-se

às estratégias que permitem a mediação dos conteúdos de forma a atender a diferentes níveis de aprendizagem e ritmos dos estudantes. Essa estratégia busca diversificar os métodos de ensino e as formas de avaliação, permitindo que todos os alunos acessem e participem do currículo de maneira equitativa. A flexibilização envolve mudanças do espaço, do tempo e da apresentação das atividades, promovendo um ambiente que favorece a autonomia e o desenvolvimento integral dos alunos.

As estratégias de flexibilização podem incluir a modificação de abordagens pedagógicas, a utilização de tecnologias assistivas, e a realização de atividades que respeitem os interesses e as características de cada aluno. A ênfase está na diversificação de como ensinamos – e não de “o que” ensinamos.

Retomando a classificação proposta em “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática” (PORTUGAL, 2018), o que Rodrigues (2016) chama de flexibilizações está nomeado na documentação portuguesa como “acomodações”. Como visto, ainda não existe um consenso sobre a nomenclatura, mas, através da descrição dos autores é possível compreender que se trata da mesma prática. Deste modo, a articulação de ambas as definições (RODRIGUES, 2016) (PORTUGAL, 2018), pode colaborar com a compreensão. Enfatiza-se, portanto, que a flexibilização significa a diversificação e a combinação de vários métodos e estratégias de ensino para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno (PORTUGAL, 2018). Exemplos de flexibilização - mudanças no jeito de ensinar, sem mudar o objetivo de aprendizagem -, são: adoção de diferentes procedimentos e instrumentos de avaliação, adaptação de materiais, utilização de apoios educativos e eliminação de barreiras no espaço e nos equipamentos.

A distinção entre adaptação e flexibilização curricular é essencial para o desenvolvimento de práticas educativas intencionais que promovam a inclusão efetiva de todos os alunos. Enquanto a adaptação é uma mudança no conteúdo ensinado (seja ela uma adaptação que compromete o que está descrito nos documentos oficiais ou não), a flexibilização é uma mudança na forma de ensinar, para que os estudantes possam acessar o currículo comum de diferentes modos. É importante que os diversos profissionais que atuam na educação estejam cientes dessas diferenças para trabalharem com ambas as abordagens de maneira crítica e orientada pelo paradigma inclusivo. A construção de um currículo que inclua tanto adaptações quanto

flexibilizações não apenas atende às necessidades dos alunos com deficiência, mas também enriquece o ambiente escolar para todos com um currículo mais diversificado que promove a aprendizagem na heterogeneidade.

Além das categorias de adaptação e flexibilização, as diretrizes portuguesas também apresentam a uma categorização de medidas universais, seletivas ou adicionais (PORTUGAL, 2018), elas serão classificadas como flexibilizações ou adaptações a depender do contexto educacional em que são utilizadas e do objetivo que cumprem em relação ao currículo comum. Assim, as diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão não devem ser vistas de forma isolada, mas compõe um conjunto integrado de intervenções que devem ser referenciadas ao currículo. De acordo com o documento “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática” essas ações podem ser de três tipos: ações para promover a aprendizagem de todos os estudantes daquele grupo (medidas universais), de um pequeno grupo de alunos (medidas seletivas) ou de um estudante em especial (medidas adicionais) (PORTUGAL, 2018) - sendo os três níveis relevantes para a educação inclusiva.

As medidas universais são aquelas que estão disponíveis para todos e é entendido que podem beneficiar o aprendizado de todos os alunos. Portanto, é caracterizado pela implementação de estratégias que são oferecidas a toda a turma e podem partir de rastreios que ajudam a definir áreas que necessitam de intervenção com todos (PORTUGAL, 2018). Quando apoios pensados inicialmente para alguns alunos passam a integrar o repertório dos educadores nas suas intervenções pedagógicas com todos os estudantes, podem se tornar medidas universais que promovem um ambiente de aprendizagem acessível.

As medidas seletivas são direcionadas a um grupo de alunos que necessitam de suporte adicional em determinada área do aprendizado escolar. Elas surgem em resposta à avaliação dos educadores sobre o processo dos alunos com as medidas universais. Por isso, são ações realizadas e implementadas com foco em pequenos grupos que demonstram dificuldades pontuais ou situações específicas, permitindo um atendimento mais próximo. Além disso, as medidas seletivas são de curta duração em relação às medidas universais, isto é, são geralmente temporárias, visando resolver problemas identificados sem prolongar a necessidade de suporte (PORTUGAL, 2018). Nesse sentido, os pequenos grupos formados pelas medidas

seletivas evidenciam o fato de que as turmas sempre foram heterogêneas, com alguns estudantes apresentando mais dificuldade em algumas áreas do que outros, liberando o estigma de que “os diferentes” são os alunos público-alvo da Educação Especial. Identificar as necessidades dos alunos dentro de um ambiente de aprendizado coletivo é essencial e, nesse contexto, alunos sem deficiência também podem se beneficiar de medidas pensadas originalmente para estudantes com deficiência.

Por último, as medidas adicionais são individuais e tem como objetivo eliminar barreiras de acesso ao aprendizado, materiais, instrumentos ou ao espaço escolar. Como costumam ser bastante específicas de modo a ir de encontro à relação singular de um único estudante com o seu ambiente, são ações mais intensivas e frequentes. Trata-se de um tipo de medida à qual o aluno precisa ter acesso com frequência e por tempo prolongado, podendo envolver a assistência de profissionais especializados em parceria com a escola para sua implementação.

Um exemplo de medida adicional é a escola selecionar e recomendar para um estudante uma versão em audiolivro de uma obra literária trabalhada com o grupo. Essa pode ser uma medida adicional fundamental para acessibilizar o conteúdo da classe caso seja um grupo predominantemente alfabetizado que conte com um estudante no início do processo de alfabetização. Nesse caso, o audiolivro vai viabilizar o contato com a narrativa e a participação nas aulas e atividades coletivas subsequentes, em oposição à uma postura que coloca a questão como uma incapacidade do estudante como: “Esse aluno com uma deficiência intelectual ainda não está alfabetizado, portanto, não é possível ter contato com essa obra literária nem participar das aulas.”

No exemplo hipotético, fica evidente que, sim, o estudante não vai ler o livro, mas pode ter contato com a obra através de uma diversificação das estratégias. Se tratando de um aluno em processo de alfabetização, é possível que ele precise utilizar esse recurso também nas próximas leituras coletivas, até que utilize o áudio apenas como apoio à leitura ou prescindia totalmente deste tipo de medida.

5. METODOLOGIA

Partindo da base de conhecimento teórico apresentado - composto pela legislação brasileira, portuguesa, artigos de autores que são referência conceitual na

área da educação inclusiva e documentos internacionais - é possível seguir para a coleta de dados e leitura dos relatos das pessoas com deficiência sobre suas experiências educacionais, já possuindo contexto e fundamentação científica sobre o assunto e sua prática no país. Para realização da presente pesquisa, foi escolhido o método da pesquisa bibliográfica, a fim de examinar o conjunto de trabalhos científicos que já se debruçaram sobre o tema e traçar possíveis conclusões comuns à eles, assim como suas diferenças.

A pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico essencial na construção do conhecimento científico, especialmente nas áreas das ciências humanas. Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia que será utilizada para investigar as percepções de pessoas com deficiência sobre a educação inclusiva. A importância da pesquisa bibliográfica reside, principalmente, na sua capacidade de sistematizar a produção científica já existente, para, assim, oferecer um alicerce teórico para a análise do objeto de estudo, considerando a construção coletiva do conhecimento e a revisão constante saber do adquirido, que são características inerentes à produção de caráter científico.

Optar pela pesquisa bibliográfica foi fundamental para este estudo, uma vez que permite a coleta e análise do conjunto de informações já existentes sobre o tema e, nos possibilitando dimensionar o tamanho e a consistência do conhecimento existente sobre o tema. A educação inclusiva é um campo que tem sido amplamente discutido, e a revisão da literatura disponível proporcionará um entendimento das diferentes perspectivas e experiências relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Além da mera sistematização dos dados, a pesquisa bibliográfica oferece um suporte teórico que embasará a formulação de hipóteses e a interpretação crítica dos dados coletados, servindo assim, como suporte para o avanço de pesquisas em novas direções. Dito de outro modo, para que se proponha uma pesquisa prática relevante, é necessário, antes, que as produções anteriores tenham sido lidas e estudadas, de modo que a presente pesquisa teórica pode servir como base para proposição de novos estudos mais relevantes e coletas de dados futuras.

A construção do desenho metodológico para a pesquisa bibliográfica será estruturada em quatro etapas principais, conforme sugerido por Lima e Miotto (2007):

I. Elaboração do projeto de pesquisa; II. Investigação das soluções; III. Análise explicativa das soluções e IV. Síntese integradora.

Ne fase inicial (Elaboração do projeto de pesquisa), será definido o problema de pesquisa, que se concentra em entender o que as pessoas com deficiência pensam sobre sua experiência na educação inclusiva. Os objetivos da pesquisa também são claramente formulados e, nesse caso, visam explorar: o que os estudantes com deficiência tem a dizer sobre sua experiência educacional, com foco nas suas percepções dos desafios e das contribuições que diferentes práticas pedagógicas oferecem. Um ponto de atenção será o método de produção das pesquisas analisadas, posta a possibilidade de revisão de métodos tradicionais de pesquisa considerando a acessibilidade e o anticapacitismo como fundamentais quando os participantes são pessoas com deficiência.

Após bem delineados problema e objetivos, a segunda etapa, denominada pelos autores como Análise Explicativa das Soluções, consiste na investigação propriamente dita, isto é, a coleta de documentos e materiais relevantes sobre a educação inclusiva. Para tanto, a coleta de dados começa com a adoção de critérios que delimitam o universo da pesquisa. Esses critérios são essenciais para orientar a seleção do material que será analisado. Foi respeitada a divisão feita por Lima e Mito (2007), em que são sugeridos quatro tipos de parâmetros para seleção dos estudos incluídos na pesquisa.

O primeiro deles é o parâmetro temático, ou seja, que as obras selecionadas devem estar diretamente relacionadas ao objeto de estudo, neste caso, à experiência de pessoas com deficiência na educação inclusiva. Isso implica na escolha de textos que abordem temas correlatos, como inclusão, acessibilidade e educação. Para assegurar que a seleção das obras que estejam diretamente relacionadas ao tema da pesquisa, utilizamos descritores nos buscadores das plataformas de pesquisa de publicações científicas. Descritores são palavras-chave que descrevem o conteúdo de um documento e ajudam a identificar a relevância do material em relação ao objeto de estudo. A escolha dos descritores é crucial, pois influencia diretamente a eficácia da busca e a qualidade das informações obtidas.

Além dos descritores, o uso de comandos de busca como "AND" e "OR" também faz parte da pesquisa nas plataformas digitais. O comando "AND" é utilizado para restringir a busca, significando que ambos os termos devem estar presentes nos

resultados. Por exemplo, se você busca "deficiência AND educação inclusiva", a pesquisa retornará apenas documentos que contenham ambos os termos. Por outro lado, o comando "OR" é usado para ampliar a busca, permitindo que um ou outro termo apareça nos resultados. Pode ser usado para colocar sinônimos ou palavras com significados próximos no escopo da busca, assim, ampliando o escopo da busca. Um exemplo seria "educação inclusiva OR inclusão escolar", que mostrará documentos que abordam qualquer um dos temas.

Os descritores chave utilizados na presente pesquisa foram: educação inclusiva, pessoas com deficiência, psicologia e discurso.

À princípio, haviam sido escolhidos apenas “educação inclusiva” e “pessoas com deficiência”, no entanto, durante a realização de buscas nas plataformas digitais, a variedade de resultados encontrados era grande, ou seja, as pesquisas encontradas eram muito diversas e não se relacionavam diretamente com o problema da presente investigação. Assim, a adoção do descritor “psicologia” se mostrou importante para obtenção de resultados diretamente ligados a área do saber psicológico. Já o descritor “discurso” foi escolhido para direcionar a busca para produções científicas que buscassem ouvir a voz das próprias pessoas com deficiência.

Também foram incluídos sinônimos para cada um dos descritores principais. Isto é, os descritores principais (educação inclusiva, pessoas com deficiência, psicologia, discurso) foram conectados com o comando “AND”, porque são categorias que devem estar todos contemplados nas obras encontradas. Enquanto isso, os sinônimos foram conectados pelo comando “OR”, para ampliar as possibilidades de resultados. Os termos “inclusão” e “inclusão escolar” foram utilizados como categorias semelhantes à “educação inclusiva”; enquanto, “percepção”, “experiência”, “concepção”, “narrativa” e “relato” foram considerados alternativas ao descritor “discurso”, com o objetivo de encontrar o máximo possível de estudos que tratassem da opinião das pessoas com deficiência.

As palavras “necessidades especiais”, “incapacidade”, “portadores de deficiência” e “deficientes” foram incluídas nas buscas como semelhantes ao descritor “pessoas com deficiência”. É fundamental explicitar que não se trata de sinônimos, pois carregam sentidos e usos históricos e sociais distintos. Tomando a palavra “incapacidade” como exemplo, ela carrega uma conotação negativa e política que desumaniza e marginaliza as pessoas com deficiência, sugerindo que elas são menos

capazes ou competentes, o que é uma visão equivocada e capacitista. Retomando a referência do modelo biopsicossocial utilizado nos capítulos teóricos, a deficiência é compreendida como uma construção histórica e social localizada no encontro entre as características corporais das pessoas e o ambiente. Entende-se que a realidade material do entorno pode promover a inclusão ou a exclusão das pessoas, considerando que as barreiras sociais, arquitetônicas e atitudinais são fundamentais para a compreensão da deficiência, assim, desviando-se de noções que supõe uma incapacidade localizada no indivíduo.

Conforme explicitado no subcapítulo teórico sobre a terminologia, o termo correto e respeitoso é “pessoas com deficiência”, tendo sido escolhido em assembleia na ONU (2006) por evidenciar que a deficiência é uma das múltiplas características de uma pessoa, de forma a não reduzir a identidade apenas a este elemento.

A pesquisa bibliográfica requer uma análise abrangente da produção científica existente, mesmo que essa produção não esteja em conformidade com a perspectiva anticapacitista defendida na presente pesquisa. Nesse sentido, se faz crucial evidenciar que essas expressões não carregam sentidos idênticos e que a escolha de usar termos antiquados nos descritores de busca visa, justamente, investigar, criticar e refletir sobre persistência ou não de linguagem desatualizada na literatura atual. O reconhecimento de termos inadequados, embora ultrapassados, é fundamental para a crítica e a reflexão sobre como a linguagem impacta a escolarização e a experiência das pessoas com deficiência na sociedade.

Além disso, ao não restringir a pesquisa apenas às fontes que concordam com a posição da presente pesquisa, evita-se a construção de uma conclusão enviesada sobre a produção científica disponível. A análise de textos descomprometidos com uma perspectiva anticapacitista é essencial para um entendimento completo do campo em análise. Essa abordagem não apenas enriquece a pesquisa, mas também fornece uma base sólida para críticas fundamentadas e para o desenvolvimento de propostas de pesquisa mais inclusivas no futuro.

Para melhor ilustrar o processo de busca descrito acima, seguem dois quadros que mostram a forma como a pesquisa fica disposta nos buscadores das plataformas selecionadas.

Quadro 1 - Barra de pesquisa com os descritores “educação inclusiva”, “pessoas com deficiência”, “discurso” e palavras similares selecionadas para ampliar o escopo da busca

((educação inclusiva) OR (inclusão escolar) OR (inclusão) AND (pessoas com deficiência) OR (necessidades especiais) OR (incapacidade) OR (portadores de deficiência) OR (deficientes) AND (discurso) OR (relato) OR (narrativa) OR (experiência) OR (percepção) OR (concepção))	✕	Todos os índices ▼
---	---	--------------------

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Quadro 2 - Barra de pesquisa com os descritores “educação inclusiva”, “pessoas com deficiência”, “psicologia”

((educação inclusiva) OR (inclusão escolar) OR (inclusão) AND (pessoas com deficiência) OR (necessidades especiais) OR (incapacidade) OR (portadores de deficiência) OR (deficientes) AND (psicologia))	✕	Todos os índices ▼
---	---	--------------------

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Conforme observado nos quadros 1 e 2, foram feitas duas buscas separadas em cada buscador, primeiro com os descritores “educação inclusiva”, “pessoas com deficiência” e “discurso”, depois, com “educação inclusiva”, “pessoas com deficiência” e “psicologia”, pois, o objetivo era ampliar a gama de resultados para encontrar o maior número possível de pesquisas sobre o tema em questão na presente revisão. Entendia-se que não seria necessário que a pesquisa contemplasse os descritores “discurso” e “psicologia” ao mesmo tempo, sob o risco de deixar artigos relevantes de fora da busca.

Após a definição do tema, as autoras Lima e Mioto mencionam o parâmetro linguístico (2007), pois é possível revisar obras disponíveis em diferentes idiomas, de acordo com a intenção dos autores da pesquisa bibliográfica. Na presente pesquisa optou-se pela seleção de artigos escritos e publicados em língua portuguesa. Ao passo que, a leitura em diferentes idiomas pode diversificar as perspectivas e contextos em análise, a escolha de limitar a pesquisa à literatura disponível em português visa aprofundar a investigação sobre as experiências de inclusão escolar de pessoas com deficiência dentro do contexto brasileiro. Nesse sentido, a pesquisa objetiva compreender as percepções de indivíduos que vivenciam diretamente o sistema educacional brasileiro, onde as práticas pedagógicas, assim como, as leis e políticas sobre inclusão são moldadas por uma realidade cultural e social específica.

Outro ponto importante é a valorização das vozes nacionais. A literatura em português, produzida por autores brasileiros, reflete as nuances e as especificidades do nosso sistema educacional, já bastante heterogêneo dentre as diversas realidades

que compõe o país. As abordagens educacionais variam significativamente ao redor do mundo, e uma comparação entre contextos tão diversos pode resultar em generalizações inadequadas. Essa escolha, não apenas proporciona uma compreensão mais minuciosa das dinâmicas de inclusão, como também reconhece a rica contribuição relevância dos saberes psicológico e pedagógico brasileiros. Portanto, focar em pesquisas que emergem da realidade brasileira possibilita uma análise mais aprofundada das práticas, desafios e sucessos locais, além de contribuir para o desenvolvimento de soluções que se ajustem ao nosso contexto histórico, político e econômico.

O terceiro parâmetro consiste na definição das principais fontes a serem consultadas, considerando que a pesquisa deve se basear em uma variedade de fontes, que possam fornecer uma compreensão abrangente sobre o tema. Para esta revisão, foram utilizadas três plataformas distintas: SciELO, Educ@ e a Biblioteca Virtual em Saúde Brasil (BVS). Cada uma delas oferece um enfoque único e relevante para a pesquisa, que amplia a variedade de fontes consultáveis.

A SciELO se destaca por ser um buscador abrangente que reúne uma coleção diversificada de periódicos científicos de diversas áreas do conhecimento, o que nos permite realizar um mapeamento geral dos artigos que discutem a inclusão escolar sob diferentes ângulos, incluindo questões sociais, educacionais e psicológicas. Já, a plataforma Educ@, por sua vez, é focada especificamente em temas relacionados à educação. Isso a torna uma fonte valiosa para encontrar pesquisas que abordem a inclusão escolar de forma direta, de forma que a disponibilidade de revistas especificamente ligadas a educação aumenta as chances de artigos relevantes ao tema serem encontrados. Por fim, a BVS é uma plataforma que integra a saúde ao campo da pesquisa, promovendo a busca por pesquisas que contemplem a importante conexão entre a psicologia e as práticas inclusivas, permitindo que a pesquisa aborde não apenas os aspectos educacionais, mas também as implicações psicológicas relacionadas.

É importante ressaltar que, embora algumas obras possam aparecer em mais de uma plataforma, a seleção diversificada de fontes garante uma variedade de origens das publicações e amplia as perspectivas teóricas, enriquecendo a pesquisa e evitando a limitação a uma única visão. Serão consideradas como fontes os diversos tipos de publicações científicas incluídas nos buscadores, como artigos acadêmicos,

teses e dissertações e que abordem perspectivas das próprias pessoas com deficiência sobre a educação inclusiva. A leitura cuidadosa dessas fontes permitirá a identificação de dados e informações pertinentes ao tema.

O quarto e último parâmetro é a localização cronológica da publicação. No caso do levantamento de bibliografia sobre educação inclusiva, enfatiza-se a atualidade do tema, pois algumas das mais importantes legislações sobre a prática foram aprovadas nos últimos dez anos, como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) do ano de 2015. A fim de assegurar que os resultados encontrados estivessem alinhados com as práticas mais contemporâneas, inicialmente, havia sido pensado um recorte cronológico menor, como os últimos cinco ou dez anos. No entanto, o volume de artigos encontrados para esse período pequeno e insatisfatório.

Assim, no desenvolvimento da pesquisa de revisão bibliográfica, foi feita a opção por incluir artigos publicados desde o ano de 2008 até a atualidade. Essa decisão foi motivada pela escassez de pesquisas pertinentes quando o período selecionado é mais restrito, o que comprometeria a substancialidade e a relevância da análise, por falta de informações suficientes. A utilização de um intervalo maior de tempo permite que a captura uma variedade maior de perspectivas e resultados sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, um tema que, apesar de sua relevância, ainda é emergente no contexto educacional brasileiro, justificando assim a ampliação do critério cronológico inicialmente pensado, que se limitava a um recorte mais recente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), adotada em 2008, garante o acesso de estudantes com deficiência e altas habilidades em escolas regulares, marcando o início de uma nova era para as instituições de ensino, que não se traduz na realidade das escolas de forma imediata. Pelo contrário, trata-se de um processo contínuo em que são necessárias décadas de mudanças e novas legislações, como a LBI de 2015, para que a educação se adapte a essa realidade. Portanto, é compreensível que o volume de pesquisas e investigações sobre o assunto ainda seja limitado se os resultados forem restritos a um recorte cronológico pequeno, visto que a implementação efetiva dessas práticas inclusivas nas escolas é recente na história brasileira. Assim, ao ampliar o critério cronológico de busca, busca-se enriquecer o conteúdo da pesquisa e oferecer uma análise mais robusta e fundamentada, passando por períodos com diferentes políticas e legislações

em vigor, sobre uma prática que continua a evoluir. Sendo assim, foram selecionadas pesquisas publicadas entre os anos de 2008 e 2024.

Após a definição dos critérios de seleção, foram analisados 23 artigos nas pesquisas realizadas nas plataformas mencionadas com a utilização dos descritores também já especificados. De todos os artigos encontrados nos buscadores, foram escolhidos apenas aqueles que se relacionassem diretamente com o tema da percepção das próprias pessoas com deficiência acerca de suas experiências na educação inclusiva. Inicialmente, haviam sido encontrados 23 artigos, dos quais 1 foi excluído, pois, apesar de ter como objetivo investigar as percepções de uma comunidade escolar como um todo sobre a inclusão das pessoas com deficiência naquela escola específica, tornou-se claro durante a leitura do corpo do texto, que os alunos com deficiência da escola não haviam sido entrevistados. Como critério de exclusão, estabeleceu-se que só seriam analisadas pesquisas que aparecesse o discurso das próprias pessoas com deficiência. Restaram assim, o total de 22 publicações que integraram a presente revisão de bibliografia.

Uma vez feita a coleta das obras que compõe a pesquisa bibliográfica, é necessário escolher a técnica a ser utilizada na investigação. Para este método de investigação, a leitura atenta e crítica é a principal técnica, pois permite identificar e analisar as informações contidas no material. O processo envolve a verificação das relações entre os dados e a análise de sua consistência e, principalmente, o estabelecimento de relações entre os estudos levantados afim de mapear similaridades, diferenças e características singulares de cada pesquisa (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Além da leitura, foram construídas duas tabelas como instrumentos de coleta de dados, que permitem a organização e a sistematização das informações extraídas das produções lidas. Estes instrumentos foram compostos a partir de um roteiro de leitura, cujos campos foram escolhidos conforme as necessidades do objetivo de pesquisa e serão apresentadas no capítulo de resultados. A primeira tabela funciona como um meio de catalogação das obras e compila as seguintes informações: título, autoria, ano de publicação, nome da revista científica, área do conhecimento da revista, resumo e palavras-chave do texto.

Em seguida, é apresentada a segunda tabela, cujos principais campos de investigação são: I. Idade dos participantes; III. Segmento da educação em que estão

os participantes; IV. Trechos relevantes dos discursos presentes na publicação; V. Quem é essa pessoa? (referente aos trechos destacados) e VI. Contexto dos depoimentos.

As categorias acima devem servir como parâmetro para uma análise mais abrangente e aprofundada das semelhanças e diferenças presentes na literatura encontrada dentro do recorte criado pelos parâmetros metodológicos desta pesquisa. A sistematização das informações através das tabelas possibilita, por fim, a Análise Explicativa das Soluções, que, segundo Lima e Miotto (2007), é composta pela interpretação dos dados, ou seja, na apresentação dos resultados e o exame do conteúdo relacionando-o à bibliografia teórica. Essa etapa já não envolve a exploração do material coletado, mas consiste na apresentação dos dados coletados junto com uma reflexão feita pelo próprio pesquisador, que relaciona as informações da revisão bibliográfica com seu referencial teórico explicitado nos primeiros capítulos teóricos da pesquisa (LIMA; MIOTTO, 2007).

Por último segue a Síntese Integradora que, ainda de acordo com Lima e Miotto (2007), é o produto do processo de investigação que envolve a análise e reflexão dos documentos estudados. Esse é um momento crucial em que o problema e os objetivos de pesquisa são retomados, visualizando possíveis soluções e, finalmente, sintetizando as informações. É também ao final da pesquisa bibliográfica em que há espaço para formular perguntas que possibilitam explorar mais a fundo o tema em estudos futuros. O objetivo principal da Síntese Integradora é ir além da mera descrição dos dados, mas promover uma reflexão crítica e propor possíveis conclusões para os problemas levantados inicialmente.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS

A tabela apresentada a seguir é o resultado do uso um primeiro instrumento metodológico para organizar e sistematizar as informações técnicas e de publicação das obras analisadas sobre a percepção das pessoas com deficiência em relação à educação inclusiva. A categorização dos artigos, que inclui título, autoria, ano de publicação, nome da revista científica, área de conhecimento da revista, resumo e palavras-chave, permite não apenas a visualização das fontes estudadas, mas também facilita a identificação de padrões e tendências nas pesquisas. Ou seja, o

acesso rápido e eficiente às informações relevantes possibilita a comparação entre os dados e ajuda a estabelecer relações entre os diferentes estudos, permitindo mapear similaridades, diferenças e características únicas de cada pesquisa.

Além disso, os artigos foram dispostos em ordem cronológica, dos mais recentes para os mais antigos, o que permite a observação de possíveis mudanças nas abordagens sobre a educação inclusiva ao longo do tempo histórico. Essa disposição temporal também possibilita uma reflexão sobre como as percepções e as práticas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência têm se modificado em relação aos avanços na legislação brasileira, fruto do ativismo político de movimentos sociais de pessoas com deficiência.

A estrutura da tabela foi concebida com objetivos que vão desde a simples catalogação, até a função de servir como base sólida para a posterior análise crítica das obras selecionadas, promovendo uma compreensão abrangente das contribuições acadêmicas sobre o tema. A tabela está disponível na íntegra a partir da página a seguir:

Tabela 1- Informações técnicas das publicações científicas sobre a perspectiva das pessoas com deficiência sobre a educação

n°	Título	Autoria	Ano	Revista científica	Área de conhecimento da revista	Resumo do artigo	Palavras-chave
1	Narrativas de alunos com deficiência sobre suas vivências escolares	BARBUIO, Rodrigo; FREITAS, Ana Paula de	2023	Revista Teias	Educação	O estudo focaliza a temática da inclusão escolar a partir da visão de alunos com deficiência inseridos nos anos finais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em articulação com a pesquisa narrativa. Apoiada na indagação sobre o modo como alunos com deficiência têm vivenciado a escola comum, a investigação teve como objetivo compreender os sentidos que eles atribuem a suas vivências escolares. O trabalho de campo ocorreu em uma escola pública de um município paulista junto a três alunos com deficiência. O instrumento principal de construção de dados foi a narrativa oral produzida pelos participantes do estudo em interação com o pesquisador. As falas foram audiogravadas, transcritas e analisadas à luz do referencial teórico. Os resultados indicam que os alunos, em seu relato, revelam os sentidos que a escola e as práticas escolares têm para eles: sentimentos como frustração, incompreensão, solidão e silenciamento são expostos. Os achados contribuem para reflexões acerca de caminhos possíveis para a efetivação de práticas pedagógicas mais inclusivas.	teoria histórico-cultural, educação inclusiva, alunos com deficiência, pesquisa narrativa, vivência
2	Relato de um aluno cego egresso de Fonoaudiologia	CARVALHO, Pedro Henrique Silva; FERNANDES, Ana Cláudia; MONTILHA, Rita de Cassia Ietto; CHUN, Regina Yu Shon	2022	Distúrbios da Comunicação	Fonoaudiologia	Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, tem-se observado um aumento no ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, no entanto, este número ainda é pequeno diante do total de alunos matriculados. Sendo assim, uma educação superior inclusiva e aberta à diversidade tem sido amplamente estudada e incentivada no Brasil e, por isso, é oportuno relatar a experiência de um aluno cego egresso de um curso de Fonoaudiologia, a respeito de sua formação e inclusão por meio de práticas de integração ensino-serviço, a exemplo do atendimento de um paciente com gagueira. O curso de graduação em Fonoaudiologia e a ação de docentes especialistas em deficiência visual promoveram todo apoio à inclusão do aluno. E, em disciplina prática na assistência a pacientes com gagueira, ele contou com o apoio da docente responsável pela disciplina e com uma monitora participante do Programa de Estágio Docente da mesma universidade. O	Educação Superior; Integração Docente-Assistencial; Cegueira; Formação Profissional em Saúde; Fonoaudiologia

						trabalho conjunto promoveu ações como adaptações de materiais, descrições de imagens, reconhecimento do espaço da sala, etc. Graças a estas e outras ações, o aluno foi se construindo como terapeuta, tendo sido estabelecido sólido vínculo com o paciente, que, ao final, apresentou evolução, de modo que lhe foi dada alta terapêutica. Esta experiência reforça a necessidade de as instituições do ensino superior estarem preparadas e sensíveis às demandas de pessoas com deficiência, em todos os cursos de graduação, a exemplo da Fonoaudiologia.	
3	As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo	FRANCÊS, Lyanny Araujo; MESQUITA, Amélia Maria Araújo	2021	Revista Brasileira de Educação	Educação	O artigo visa a discutir a escola a partir do olhar da criança acerca das experiências vivenciadas nos espaços-tempos da escola. O campo empírico se constituiu utilizando instrumentos metodológicos da etnografia, à luz do referencial da Sociologia da Infância, tendo como sujeito uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Para a sistematização, fizemos uso da análise de conteúdo, que originou as categorias da investigação. Identificamos que a criança com TEA irroga sentido à medida que vive tais experiências, procurando condutas dissímeis para relacionar-se com seus pares e com adultos, bem como para desconstruir regras preestabelecidas nos espaços-tempos escolares. Assim, sobressai a premência da auscultação da criança em suas múltiplas formas de expressão, a fim de contribuir para a efetivação de práticas educativas assentes em saberes que a respeitem em seus traços geracionais, rompendo com os modos lineares de pensar a estrutura organizacional dos espaços-tempos da escola.	infância; experiência(s); inclusão escolar
4	Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual	GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli	2021	Revista Brasileira de Educação Especial	Educação Especial	Em que pese a vasta produção científica e a disseminação das políticas de educação inclusiva, menos atenção tem sido dada à visão dos próprios sujeitos sobre suas experiências de escolarização. Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa que analisou o cotidiano de 30 jovens e adultos com deficiência intelectual, tendo como foco suas vivências escolares. Os dados foram produzidos, em entrevistas abertas, sem roteiro pré-determinado, com base na metodologia de História de Vida. Em consonância com estudos de campo anteriores, os relatos mostraram que alunos com deficiência intelectual, de modo geral, não estão tendo experiências escolares adequadas que, de fato, garantam seu desenvolvimento, participação, aprendizagem e inclusão social. A análise das suas falas, sobretudo dos que frequentaram o ensino	Escolarização; Deficiência intelectual; Autopercepção; Histórias de vida

						comum, aponta, com poucas exceções, um percurso de dificuldades e fracasso escolar, levando, em alguns casos, ao retorno à instituição especializada. A realidade retratada faz questionar a coerência entre as políticas e as propostas educacionais e a sua materialização no espaço e no cotidiano escolar. A concepção do processo de ensino e aprendizado, a composição curricular e as práticas pedagógicas predominantes, assim como as representações sociais docentes sobre esse público, ainda são impregnadas pela cultura meritocrática e classificatória, incompatível com uma educação para diversidade. Ressalta-se que a escuta e o feedback desses estudantes, alvos das políticas e dos programas, deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento de procedimentos e de estratégias pedagógicas que estejam, de fato, em consonância com a perspectiva de inclusão escolar.	
5	Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior	GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim; BORGES, Adriana Araújo Pereira; VAN PETTEN, Adriana M. Valladão Novais	2021	Revista Brasileira de Educação Especial	Educação Especial	O acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior é relativamente recente no Brasil. A partir de 2016, com a inserção desse público na Lei de Cotas, o cenário começou a mudar. Assim sendo, o objetivo deste estudo foi analisar, a partir do Modelo Social da Deficiência, as trajetórias escolares de uma amostra de estudantes cotistas de uma instituição pública de Ensino Superior, antes do ingresso nesse nível de ensino. Após a realização de um questionário enviado a todos os estudantes com deficiência ingressantes por cotas em 2018, foram selecionados entre os respondentes, por meio de sorteio, cinco estudantes (com Deficiência Física, Visual, Auditiva, Intelectual e com Transtorno do Espectro do Autismo) para as entrevistas, que foram realizadas e analisadas a partir da metodologia da História Oral. Para tanto, foi tomado como eixo condutor o possível impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, na trajetória escolar dos estudantes ao longo da Educação Básica até seu ingresso na universidade. As narrativas dos estudantes trouxeram memórias das vivências fora e dentro da escola, com destaque para o apoio da família e de profissionais, que foi decisivo em suas histórias de vida, e para o acesso que tiveram a suportes e a recursos no ambiente escolar. Os resultados demonstraram que, embora os estudantes tivessem dificuldade em nomear de forma direta como a Política de 2008 impactou o seu percurso escolar, a possibilidade de escolarização em escola regular foi um diferencial que permitiu o acesso ao Ensino Superior.	Trajetórias escolares; Estudos sobre deficiência em Educação; Educação Inclusiva; Educação Especial; Ensino Superior

6	PELA VOZ DO OUTRO: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA NA ESCOLA	WHO, Andrea Soares; LEAL, Daniela	2020	Psicologia da Educação	Psicologia e Educação	O presente artigo teve por objetivo analisar o processo de construção social da diferença na escola, em especial da deficiência – diferença estigmatizada, inferiorizada e historicamente marginalizada – e os modos como a pessoa com deficiência vivencia a realidade escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em uma escola de ensino médio do município de Blumenau, utilizando-se, como técnica de produção dos dados, a observação do cotidiano escolar, a análise documental e entrevistas com uma gestora, uma professora e uma estudante cega. Com base no modelo social da deficiência e considerando a importância da participação das pessoas com deficiência na construção do conhecimento sobre sua realidade, os resultados buscaram evidenciar a narrativa e as perspectivas da estudante sobre sua trajetória escolar. Com isso, foi possível observar que os processos de inclusão/exclusão escolar dependem dos modos como os diferentes atores concebem e lidam com a deficiência que, por sua vez, constrói-se a partir das interações entre a estudante e os outros.	Deficiência; Ensino médio; Escola; Inclusão; Educação especial
7	Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos	OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira	2019	Revista Brasileira de Educação Especial	Educação Especial	Diante do crescente índice de adultos com Transtornos do Espectro Autista (TEA) que ingressam na universidade, este estudo buscou descrever a experiência acadêmica de seis estudantes, com esse diagnóstico, regularmente matriculados em uma universidade pública no estado de São Paulo. Foram realizadas entrevistas individuais que buscaram identificar tópicos relacionados ao ingresso na Graduação, permanência, acessibilidade, relacionamentos e sugestões de melhorias no contexto universitário. Pautado nos preceitos da Psicologia Histórico-cultural, utilizou-se da análise qualitativa dos relatos, em especial dos Núcleos de Significação, que se constituiu no estabelecimento inicial de pré-indicadores, seguido pela aglutinação desse conteúdo em indicadores, e a construção dos núcleos de significação. Como resultados, foram verificadas pobres experiências interacionais durante o Ensino Básico. Na universidade, as controvérsias entre o interesse pela Graduação e o despreparo do contexto universitário apareceram como fatores geradores de angústia e ansiedade associados às barreiras de permanência e à necessidade da conclusão do curso no prazo regulamentar. Identificou-se a necessidade de ajustes tanto no âmbito singular quanto no contexto social acadêmico, com destaque para a participação de estudantes com TEA, que ainda é pouco debatida e reconhecida, e	Autismo; Transtorno do Espectro Autista; Universidade; Inclusão; Deficiência

						para as adaptações ao meio, que recaem majoritariamente ao sujeito, na contramão dos preceitos da inclusão educacional.	
8	Política de Acessibilidade: o que dizem as pessoas com deficiência visual	BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NASCIMENTO, Ricardo Augusto Lins do;	2019	Educação e Realidade	Educação	O propósito deste estudo foi discutir a política nacional de inclusão digital e o impacto da Tecnologia Assistiva (TA) para a educação e a inclusão de pessoas com Deficiência Visual. As análises ancoradas nos Estudos Culturais e na opinião de pessoas com baixa visão e cegueira indicaram avanços e desafios para melhoria dos recursos e adaptação de aplicativos de TA para que se efetivem o acesso ao conhecimento, o domínio e o uso funcional dos recursos, de forma que garantam o direito à educação e à qualidade da inclusão escolar e social.	Educação Inclusiva; Tecnologia Assistiva; Deficiência Visual
9	Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora	ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lucia	2018	Psicologia Escolar e Educacional	Psicologia e Educação	Esta pesquisa tem como objetivo discutir o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação superior brasileira, com especial foco nos sentidos mobilizados por esta inclusão nos discursos ali circulantes. Com caráter exploratório-descritivo, nos valem da Análise de Discurso na ótica francesa para explorar o processo de produção de sentidos nas estatísticas oficiais sobre esta inclusão no Brasil e em uma instituição federal de educação superior, realizando ainda, entrevistas com alunos autodeclarados com deficiência e demais sujeitos que com esses se relacionam no cotidiano universitário. Com as análises empreendidas, identificamos falhas nos dados oficiais sobre a presença de alunos com deficiência na educação superior brasileira, relacionadas tanto a ausência de mecanismos para levantamento desses dados na instituição base, quanto ao não reconhecimento da condição de deficiência por parte dos alunos que a possuem. Já em relação aos sentidos de sua inclusão, esta tem sido avaliada pelos sujeitos da educação superior enquanto presença ou enquanto provimento de condições de acessibilidade arquitetônica, indicando um despreparo e um desconhecimento para o provimento de condições de permanência para este aluno na educação superior, perpetuando barreiras à sua participação em igualdade de condições.	Educação inclusiva; deficiência; ensino superior

10	Inclusão de alunos com deficiência em uma Universidade particular de Curitiba	BERBERIAN, Ana Paula; KRÜGER, Simone Infingard; MIRANDA, Bruna Aparecida; GUARINELLO, Ana Cristina; COSTA, Leonardo de Vito; SILVA, Daniel Vieira da; FESTA, Priscila Soares Vidal	2017	Distúrbios da Comunicação	Fonoaudiologia	Discussões e questionamentos comprometidos com a democratização do ensino superior têm ocupado importante espaço nos debates educacionais, tanto para garantir o ingresso de pessoas em tal nível de ensino, quanto à melhoria da qualidade do mesmo. Objetivo: descrever e analisar as diretrizes e ações que direcionam o Programa Incluir e a Comissão de Educação Inclusiva de uma universidade privada de Curitiba, bem como a visão de alunos com deficiência acerca de sua experiência acadêmica, no tocante à infraestrutura, às relações interpessoais e aos aspectos pedagógicos pertinentes à sua formação. Método: estudo de caso do tipo qualitativo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a presidente da Comissão e 5 graduandos que se autodenominam deficientes. A análise dos dados baseou-se na análise de conteúdo. Os enunciados produzidos pelos participantes foram analisados a partir dos seguintes eixos temáticos: comissão de Educação Inclusiva; relações interpessoais e experiências pedagógicas e a visão dos alunos sobre mudanças necessárias. Resultado: Embora os estudantes possuam uma visão positiva sobre as atividades desenvolvidas pela comissão, fica evidenciado que a mesma tem uma ação restrita no que tange aos aspectos relacionais e pedagógicos da vivência acadêmica dos alunos. Conclusão: No que se refere à Comissão Inclusiva da universidade e ao Programa Incluir, ambos possuem objetivos focados no trabalho para questões funcionais de acessibilidade. Quanto aos aspectos pedagógicos e relacionais, seu alcance apresenta-se frágil. Sugere-se o implemento de estudos que analisem os aspectos singulares das pessoas com deficiência e os determinantes sociais e históricos que perpassam o sistema educacional brasileiro.	Inclusão no ensino superior; Acessibilidade; Comissão de inclusão
11	Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos	MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves	2017	Educar em Revista	Educação	Considerando que, sob o estandarte da inclusão, transferências escolares entre escola especial e comum vêm ocorrendo em todo o território nacional, faz-se necessário investigar como os alunos públicos dessas percebem esse processo, uma vez que a literatura alerta sobre a ausência da participação do aluno sobre as decisões a respeito de sua escolarização. O estudo tem por objetivo investigar a concepção dos alunos com deficiência intelectual (DI) sobre a escola especial e a escola regular, tendo como cenário suas transferências escolares: da escola especial para a escola comum ou vice-versa. Trata-se de uma pesquisa descritiva com delineamento de múltiplos casos que envolveu o estudo de cinco casos de alunos com DI que foram transferidos. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram o Procedimento	Educação especial; Alunos; Deficiência intelectual; Inclusão

						Desenho-Estória com os alunos e complementarmente entrevistas com familiares. A análise dos dados permitiu identificar que os alunos atribuíram à escola especial o papel de acolhimento e cuidado e, para a escola comum, um local de aprendizagem e conhecimento, ficando claro que para esses existem duas formas distintas de escolarização, cada uma com seus prós e contras. A análise dos resultados evidencia que o estudo alcançou seus objetivos e trouxe implicações práticas, políticas e científicas relacionadas à escolarização do aluno com DI, principalmente ao dar voz ao próprio aluno alvo da transferência escolar, no caso, o aluno com DI.	
12	Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência	NACIF, Marcella Fernandes Paticcié; FIGUEIREDO, Diogo Hilgemberg; NEVES, Clara Mockdece; PEDRETTI, Augusto; PEDRETTI, Alessandro; FERREIRA, Maria Elisa Caputo	2016	Revista Brasileira de Educação Especial	Educação Especial	a inclusão de alunos com deficiência é prevista em lei e manter boas estruturas físicas e pedagógicas na escola é um ponto fundamental para que o acesso possa acontecer. A Educação Física faz parte desta inclusão e pode proporcionar grandes melhoras na qualidade de vida de alunos com deficiência. Este estudo teve como objetivo compreender as percepções do aluno com deficiência a respeito das aulas de Educação Física. Para isso foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa utilizando para coleta de dados uma entrevista semiestruturada a qual foi gravada, transcrita e posteriormente analisada. A amostra foi constituída de 20 alunos com deficiência matriculados em escolas regulares da cidade de Santos Dumont - MG. A partir das entrevistas, destacou-se a percepção do aluno com deficiência a respeito da Educação Física escolar; o entendimento deles quanto ao conceito de qualidade de vida; as melhoras proporcionadas na qualidade de vida através da Educação Física; as facilidades e as dificuldades nas aulas; e as questões concernentes à relação aluno/professor e aluno/aluno. Os resultados dessa pesquisa podem auxiliar a comunidade escolar e o professor de Educação Física a melhorarem a inclusão nas escolas regulares. Além disso, as percepções dos alunos com deficiência sobre as aulas podem ajudar o professor na busca de um ambiente melhor com aulas que atendam a todos e proporcionem uma melhor qualidade de vida.	Educação Especial; Educação Física; Pessoas com Deficiência; Qualidade de Vida
13	Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior	MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo; SILVA, Luzia Guacira dos Santos	2016	Revista Educação em Questão	Educação	Este artigo constitui um recorte de pesquisa de mestrado e tem como objetivo apresentar o processo educacional de uma aluna com deficiência visual – baixa visão no Ensino Superior, durante o seu primeiro semestre letivo, em um curso de engenharia da UFRN. A análise de sua trajetória acadêmica aponta que, embora o caso estudado faça parte de uma realidade em que há uma política institucional que contempla a temática da inclusão, ainda se faz necessário avançar nas questões	Ensino superior, Educação inclusiva, Deficiência visual

						relativas às práticas e mediação pedagógicas que atendam às especificidades de aprendizagem de discentes em tal condição de deficiência, assim como em relação à formação continuada dos docentes numa perspectiva inclusiva e ao estreitamento das relações intersetoriais quanto ao acompanhamento educacional a tais estudantes.	
14	A inclusão escolar nas autobiografias de autistas	BIALER, Marina	2015	Psicologia Escolar e Educacional	Psicologia e Educação	O objetivo deste texto é abordar a inserção escolar no campo do autismo por meio de diversas experiências escolares relatadas nas autobiografias escritas por autistas. O estudo é teórico e está alicerçado na análise dos livros escritos por 14 autistas. Discutem-se as críticas que estes realizam em relação à impermeabilidade dos especialistas do campo do autismo ao saber que os autistas têm sobre si, constatando-se a importância de se estudar as orientações fornecidas pelos próprios autistas nestas autobiografias para uma mais efetiva inclusão escolar do autista.	Psicanálise; autismo; inclusão escolar
15	Repercussão de políticas públicas inclusivas segundo análise das pessoas com deficiência	PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag; MARIANO, Monaliza Ribeiro; OLIVEIRA, Paula Marciana Pinheiro de; OLIVEIRA, Mariana Gonçalves de; FRANÇA, Inacia Satiro Xavier de; ALMEIDA, Paulo Cesar de	2015	Escola Anna Nery	Enfermagem	Analisou-se repercussão de políticas públicas inclusivas na óptica das pessoas com deficiência auditiva, visual e física.	Políticas Públicas; Pessoas com Deficiência; Enfermagem; Direitos Humanos

16	A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso	ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison	2014	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Educação Física	O estudo tem como objetivo investigar a inclusão a partir da perspectiva do aluno com deficiência dentro do contexto das aulas de educação física escolar. Participaram do estudo três estudantes entre 12 e 21 anos com deficiência física ou visual do sexo feminino. Foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas com roteiro pré-definido e anotações de campo como instrumentos de medida. A inclusão no contexto das aulas de educação física esteve vinculada a três fatores: adaptação, participação social e capacidade. Estes fatores agiram de forma dependente e complementar para a construção de um senso de pertencimento, aceitação e valor dentro do grupo.	Aluno com deficiência; Processo inclusivo; Educação física escolar
17	Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes	SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique e; SILVA, Renata Carolina da	2014	Psicologia em Estudo	Psicologia	O que dizem os alunos surdos sobre as estratégias pedagógicas empregadas ao longo de sua escolarização? Quais docentes marcaram sua trajetória escolar? Por quê? Estas foram as indagações que nortearam a presente investigação, metodologicamente organizada no formato de entrevista semiestruturada. Nela foram entrevistados seis alunos do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal. Na análise dos relatos foram identificadas as estratégias pedagógicas docentes (positivas e negativas) vivenciadas pelos participantes, bem como as expectativas dos estudantes com relação aos seus processos de escolarização. Reafirma-se, na conclusão da análise, a centralidade da Libras para a aprendizagem dos surdos e o uso de recursos imagéticos como estratégia pedagógica fundamental para o êxito acadêmico desse alunado. Outros desdobramentos interessantes foram o papel de instrutores e professores surdos na escolarização e a urgência de se criarem políticas educacionais que viabilizem uma escola de surdos, para surdos e com surdos.	Surdo; bilinguismo; inclusão escolar
18	A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola	CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de	2013	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Educação Física	Estudo de caso com aproximações etnográficas, objetivando conhecer e analisar a autopercepção de três alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola, com ênfase na Educação Física. Os instrumentos se pautaram nas entrevistas, observações e diário de campo. Os resultados denunciam uma autopercepção negativa dos sujeitos foco, especialmente quando associada aos processos de ensino/aprendizagem vividos nos diferentes espaços-tempos da escola, inclusive na Educação Física. Entretanto, a participação em um projeto intitulado "A Trupe do Palhaço Caramelo" operou positivamente nos modos de simbolização/percepção dos envolvidos, visto que eles saíam da condição de	Autopercepção; deficiência intelectual; Educação Física; inclusão

						figuração vivida anteriormente para experimentar o protagonismo de suas respectivas histórias de vida.	
19	Percepção de alunos com paralisia cerebral sobre o uso de recursos de tecnologia assistiva na escola regular	ALVES, Ana Cristina de Jesus; MATSUKURA, Thelma Simões	2011	Revista Brasileira de Educação Especial	Educação Especial	O Censo Escolar realizado no Brasil em 2006 localizou aproximadamente 29.000 alunos deficientes físicos matriculados em classes comuns. A escolarização da criança com comprometimento motor na escola comum tem sido discutida juntamente com as possíveis estratégias que possam colaborar para a participação e aprendizagem desse aluno. Uma das estratégias indicadas tem sido o uso de recursos de tecnologia assistiva para favorecer a execução das tarefas pedagógicas, porém pouco se sabe sobre a implementação, a eficácia ou as contribuições desses recursos no processo de escolarização da criança com deficiência física. O objetivo desta pesquisa foi identificar, a partir do ponto de vista do aluno com paralisia cerebral, as contribuições, dificuldades e o cotidiano implicado no uso de recursos de tecnologia assistiva no contexto da escolarização no ensino regular. Participaram deste estudo cinco alunos com diagnóstico de paralisia cerebral nível motor IV e V segundo o Sistema de Classificação da Função Motora Grossa para paralisia cerebral - GMFCS. Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado com as crianças e os dados obtidos foram transcritos e analisados na íntegra, optando-se em realizar uma categorização de acordo com os temas da entrevista. As percepções das crianças foram relevantes e elas mostraram-se capazes de apontar demandas e identificar quando e como os recursos podem ser limitantes dentro do contexto. Assim, considerar as opiniões e a participação da criança na identificação de recursos de tecnologia pode contribuir na compreensão do impacto, das demandas e das possíveis contribuições no processo de implementação e utilização do recurso de tecnologia assistiva.	Tecnologia; Educação Especial; Aluno com Deficiência; Deficiências Físicas
20	Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu	MONTILHA, Rita de Cassia Ietto; TEMPORINI, Edméa Rita;	2009	Paidéia	Psicologia	A promoção da inclusão escolar de pessoas com deficiência visual demanda que os profissionais conheçam as percepções que estes alunos têm a respeito de suas limitações e possibilidades. Neste estudo, foram identificadas características e percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de reabilitação. Foi realizado um estudo descritivo transversal com escolares de 12 anos	deficiente visual; reabilitação; inclusão escolar

	processo de escolarização	NOBRE, Maria Inês Rubo de Souza; GASPARETT O, Maria Elisabete Rodrigues Freire, JOSÉ, Newton Kara				e mais, inseridos no sistema público de um município do Estado de São Paulo. Aplicou-se questionário mediante entrevista. Obteve-se população de 26 alunos, sendo 46,2% com visão subnormal e 53,8% com cegueira, com média de idade de 17,1 anos. A repetência escolar foi declarada por 73,1%. Entre as dificuldades escolares decorrentes da cegueira, sobressaiu-se a leitura de livros didáticos e, entre as decorrentes da visão subnormal, a visualização da lousa. O nível de escolaridade mostrou-se baixo em relação à média de idade. Evidenciaram-se percepções coerentes em relação à problemática da inclusão escolar.	
21	Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência	OHL, Nathalie Guerrero; ANGELUCCI, Carla Biancha; NICOLAU, Aneline Menezes; HONDA, Caroline	2009	Psicologia Escolar e Educacional	Psicologia e Educação	O presente artigo apresenta o resultado de pesquisa sobre narrativas de jovens com e sem deficiência sobre sua trajetória escolar. Realizamos uma pesquisa, utilizando como instrumento a entrevista semidirigida, da qual participaram três depoentes com deficiência e dois sem deficiência, entre 18 e 22 anos de idade, de ambos os sexos, que estudam ou estudaram em escolas inclusivas. A partir das lembranças dos sujeitos, destacamos a experiência da escolarização inclusiva e as mudanças necessárias nas instituições educacionais. A discussão dos conceitos de preconceito, inclusão escolar e deficiência fez-se necessária para uma compreensão mais sensível do campo em que se forjou o processo de pesquisa. Como resultado, obteve-se que a interação com outras pessoas e atividades com os amigos na escola correspondem às lembranças mais significativas. Notou-se, também, a presença de experiências de preconceito em ambiente escolar e necessidade de preparo dos professores e modificação na estrutura da escola.	Inclusão escolar; Psicologia escolar; Preconceito
22	Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental	GOMES, Claudia; REY, Fernando Luis Gonzalez	2008	Revista Brasileira de Educação Especial	Educação Especial	Este trabalho teve como objetivo explorar a configuração de sentidos de um aluno portador de necessidades especiais mentais acerca do processo de inclusão escolar. Para tanto, foi participante desta pesquisa um aluno adolescente de 16 anos de idade portador de deficiência mental, matriculado na 7ª série do Ensino Fundamental da Rede Regular. Como recursos para coleta de informações o delineamento de estudo de caso mostrou-se adequado, priorizando-se os sistemas conversacionais firmados com o aluno durante sete meses. As informações obtidas foram elencadas em categorias de indicadores significativos. Pôde ser constatado que uma das maiores barreiras a ser transposta pelo aluno no processo de inclusão escolar diz respeito à organização simbólica da própria instituição escolar, que atrelada aos padrões	subjetividade; necessidades especiais; inclusão; educação especial

						massificadores do desenvolvimento humano, vem a se estruturar muito mais como uma prática social e compensatória do que formadora ao aluno, ao dimensionar sua diferenciação e não considerar adequadamente sua singularidade.	
--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A tabela elaborada para a pesquisa bibliográfica apresenta um total de 22 publicações, abrangendo o período de 2008 a 2023. A distribuição das publicações por ano revela um aumento gradual no número de pesquisas ao longo do intervalo selecionado, sem grandes destaques em termos de picos ou lacunas de produção. As revistas científicas que mais publicaram sobre o assunto incluem a "Revista Brasileira de Educação Especial", com 5 artigos, e a "Psicologia Escolar e Educacional", com 3. A análise das áreas de conhecimento mostra que a maioria das publicações se concentra em revistas especializadas na área de Educação Especial, com 6 artigos, e periódicos relacionados à Psicologia (sejam Psicologia de forma geral, ou focados em pesquisas na interface Psicologia e Educação), que também somam 6 artigos, refletindo a interdisciplinaridade do tema.

Títulos das pesquisas

Os títulos das publicações variam amplamente, podendo ser observados diversos enfoques temáticos e métodos, mesmo dentro da percepção das pessoas com deficiência sobre a educação inclusiva. Desde narrativas pessoais, até análises mais amplas do cenário político brasileiro, como as investigações relacionadas à avaliação das políticas públicas. Os títulos são informativos e indicam claramente o foco de cada estudo e a diversidade de temas documenta a amplitude de dimensões em que se dá a participação as pessoas com deficiência (da experiência subjetiva e privada à esfera pública e política) e que merece escuta e difusão.

Por exemplo, "Narrativas de alunos com deficiência sobre suas vivências escolares" (BARBUIO; FREITAS, 2023) sugere uma abordagem qualitativa que busca compreender as experiências dos alunos, enquanto "Política de Acessibilidade: o que dizem as pessoas com deficiência visual" (BRUNO; NASCIMENTO, 2019) indica uma análise crítica sobre as diretrizes políticas e sociais.

Autoria

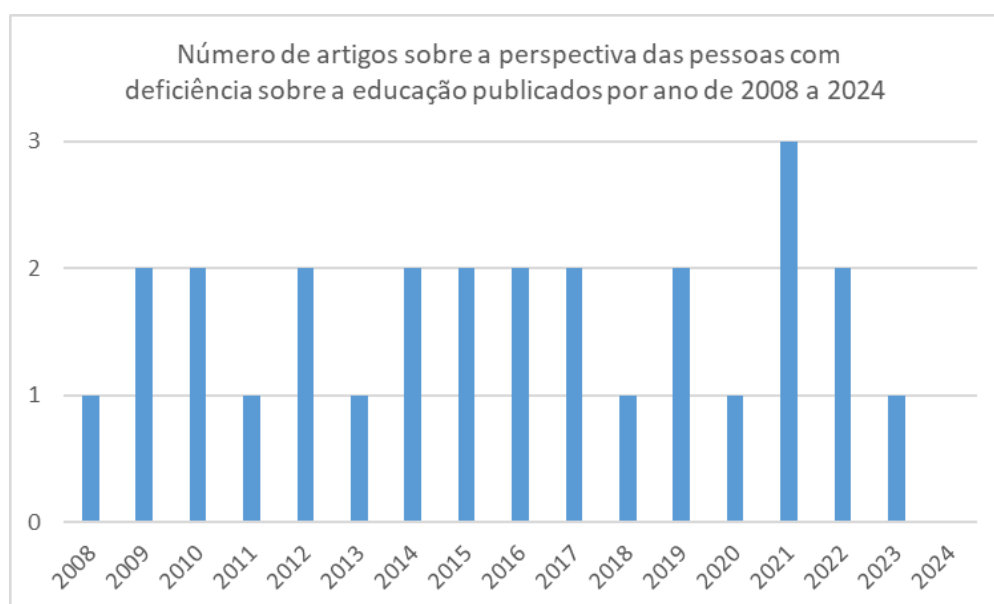
A autoria das publicações é bastante diversificada, com muitos autores contribuindo para a discussão sobre educação inclusiva. Um único nome se repete, estando a pesquisadora Rita de Cassia Ietto Montilha em dois estudos (2022) e

(2009), o que indica uma pessoa ou um grupo que se dedica de forma contínua sobre o recorte temático. Mais nenhum nome está em mais de um artigo. Assim, é possível que os demais autores que aparecem na presente revisão sigam com uma linha de pesquisa relacionada à educação inclusiva, mas não necessariamente com o segmento do discurso ou da perspectiva das próprias pessoas com deficiência, por se tratar de um recorte bem delimitado dentro de um campo amplo tão amplo de frentes de investigação, como é a educação inclusiva. No entanto, a pluralidade de autores enriquece a pesquisa bibliográfica, trazendo diferentes perspectivas e experiências pessoais ou profissionais, o que é fundamental quando se trata de encontrar padrões e diferenças no campo científico.

Ano de publicação

As publicações estão distribuídas no período de 2008 a 2023, intervalo em que se revela uma produção bem distribuída, sem grandes lacunas, e com um aumento gradual de publicações durante os 15 anos em foco. Há um ligeiro destaque para o ano de 2021, que contabiliza três artigos, mas não pode ser considerado relevante no contexto geral, pois observa-se cerca de um ou dois artigos a cada ano, de modo que um aumento para três não revela grandes mudanças. Para melhor visualização, segue uma demonstração em forma de gráfico:

Gráfico 1 - Número de artigos sobre a perspectiva das pessoas com deficiência sobre a educação publicados por ano de 2008 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Descrivendo o gráfico 1 de minuciosa, foi encontrado apenas um artigo por ano nas seguintes datas: 2008, 2011, 2013, 2018, 2020 e 2023. Além disso, constam 2 artigos por ano em 2009, 2014, 2015, 2016, 2017, 2019 e 3 publicações em 2021. Não foram encontradas pesquisas nos anos de 2010, 2012 ou 2024. Considera-se, no entanto, que a busca foi realizada antes do término do ano de 2024. No período de 10 anos entre 2013 e 2023, encontra-se pelo menos um artigo publicado por ano em que está incluído o discurso das pessoas com deficiência sobre os processos educacionais que as envolvem.

Revista Científica

A catalogação das revistas científicas revela um total de quinze periódicos diferentes. A "Revista Brasileira de Educação Especial" e a "Psicologia Escolar e Educacional" são as que tem mais textos publicados com o presente foco de investigação, com quatro e três artigos respectivamente. Essa concentração sugere que esses periódicos têm um papel fundamental na disseminação de pesquisas relevantes sobre o tema.

Cada revista traz uma perspectiva única, sendo que a primeira se concentra exclusivamente na Educação Especial, cujo público-alvo das intervenções é bem especificado – o que já foi tratado no subcapítulo teórico “2.3 Breve histórico da educação inclusiva no Brasil e marcos legais”. Enquanto isso, a segunda revista tem um enfoque distinto, pois aborda a interface entre as áreas da Psicologia e a Educação. Outras revistas como "Educação e Realidade" e "Revista Brasileira de Educação" apresentam dois artigos cada, sendo ambos os periódicos destinados à assuntos da Educação de forma geral.

As áreas de conhecimento das revistas são predominantemente Educação e Psicologia, com uma clara ênfase em Educação Especial. Essa predominância reflete onde mais aparecem as pesquisas com foco nas experiências de estudantes com deficiência.

Sendo assim, é possível observar maior concentração de artigos em revistas especializadas dentro do amplo escopo da Educação. A começar pela predominância de artigos na "Revista Brasileira de Educação Especial", é inegável a importância da existência de um periódico unicamente e dedicado à Educação Especial - ou seja,

voltada para as pessoas com deficiência e altas habilidades - pois a presença de um espaço destinado exclusivamente à produção científica em Educação Especial permite a publicação de pesquisas que explorem de maneira aprofundada aspectos e nuances do tema, favorecendo um diálogo mais rico sobre questões específicas.

Por outro lado, o fato de a predominância de artigos que pontuam a participação das pessoas com deficiência nos processos educacionais estar localizada nas revistas especializadas também levanta um ponto de atenção. Cabe questionar se perspectiva das próprias pessoas com deficiência seria abordada em publicações com um escopo temático mais amplo. Há espaço ou interesse direcionados ao discurso das pessoas com deficiência em revistas científicas voltadas para um público mais geral? Dito de outro modo, o discurso de pessoas com deficiência é relevante para a Educação como um todo e, desde uma postura ativa de anticapacitismo, deve estar presente em os espaços dessa área de conhecimento, sem ficarem restritos apenas a publicações nichadas.

A concentração em periódicos especializados pode limitar a circulação desses discursos a profissionais e pesquisadores já voltados sobre o tema, enquanto pesquisas como essas seriam relevantes para todos os profissionais da Educação. Nesse sentido, não se pode ignorar a relevância de disseminar esse tipo de estudo em publicações que alcancem um público maior. Isso não apenas beneficiaria a pesquisa acadêmica, mas também ampliaria a conhecimento geral sobre a importância da inclusão para todas as áreas da educação.

Quanto à concentração de artigos na revista "Psicologia Escolar e Educacional", esta reflete a interface em que a Psicologia se entrelaça com a Educação. Esse diálogo entre áreas do conhecimento é fundamental, pois a prática da inclusão na educação convoca, em grande parte dos casos, uma atuação multiprofissional em que se estabelece uma parceria entre áreas como: psicologia, pedagogia, psiquiatria, fonoaudiologia, professores especialistas do Ensino Fundamental 2 e do Ensino Médio, fisioterapia, psicopedagogia, assistência social, terapia ocupacional, entre outras. Muitos profissionais da psicologia atuam nas instituições de ensino na interface da inclusão de estudantes com deficiência e tem fornecido um suporte importante na construção conjunta de ambientes mais inclusivos e que acolham as diferenças.

Além disso, a conquista da Psicologia de um espaço dentro das escolas é recente na história do Brasil e se consolidou no ano de 2019 com a aprovação da Lei nº 13.935, que torna obrigatória a presença obrigatória a presença de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica no Brasil (BRASIL, 2019), estando em jogo as concepções de que a Psicologia tem sua contribuição para a área da educação e de que as escolas, com toda a complexidade e a importância desse espaço, devem ser lugares construídos conjuntamente por uma multiplicidade de saberes. Nesse sentido, a presença significativa de artigos sobre inclusão nesse tipo de periódico científico revela uma demanda por estudos que enfoquem a relação entre os conhecimentos psicológicos e pedagógicos no enfrentamento dos desafios encontrados na educação.

Ainda que a interdisciplinaridade venha ganhando espaços nas instituições de ensino e a construção conjunta de práticas educacionais seja fundamental, a forte presença de periódicos psicológicos levanta outro ponto de atenção. A Psicologia, e os saberes da saúde como um todo, podem ser convocados a abordar questões que tradicionalmente seriam do campo do saber pedagógico, de modo que, é possível observar uma crescente tomada da educação pela área da saúde. Alguns exemplos da presença da saúde nas instituições de ensino são: a medicalização excessiva de crianças e jovens estudantes, a forte influência de laudos psicológicos e diagnósticos psiquiátricos nas práticas pedagógicas das escolas e a predominância das questões de saúde mental não apenas na educação, mas como uma característica mais ampla do nosso tempo histórico e contexto social.

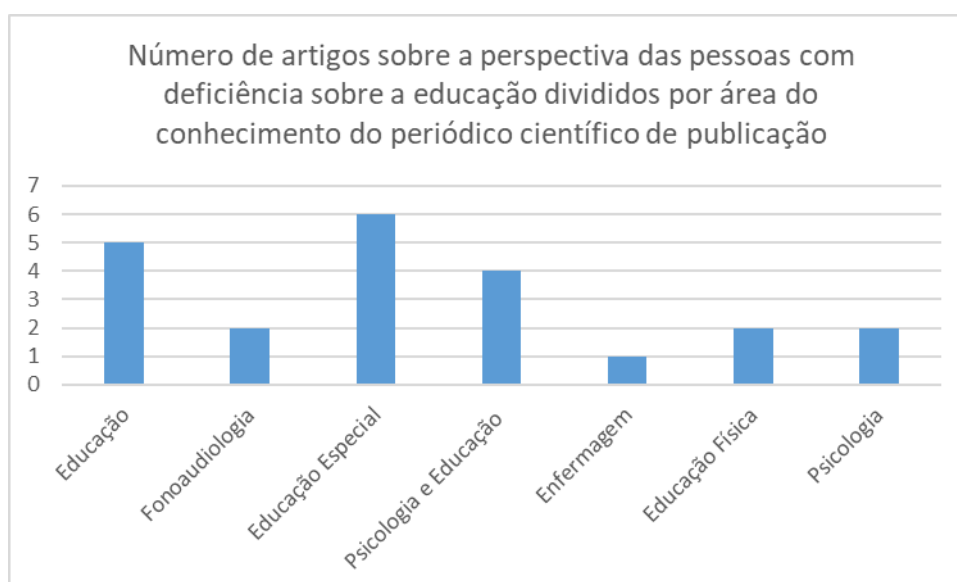
Uma educação inclusiva para todos tem sido construída ao longo da história através de uma abordagem multidisciplinar, e a colaboração entre as áreas do saber é imprescindível e deve ser valorizada. Contudo, é fundamental lembrar que a pedagogia e a educação têm seus próprios saberes e práticas que não devem ser subordinados a uma visão puramente médica ou psicológica.

Retomando os dados da tabela para além dos dois periódicos com maior número de artigos, existe uma diversidade de publicações em várias revistas diferentes - totalizando 15. A diversidade de revistas reforça relevância do tema, por ser publicado em diversos veículos e a interdisciplinaridade da pesquisa, permitindo que diferentes áreas do conhecimento se interliguem no debate.

Área do Conhecimento do Periódico

Na pesquisa bibliográfica sobre as percepções de pessoas com deficiência acerca da educação inclusiva, foi possível identificar sete áreas do conhecimento que publicaram artigos relacionados ao tema. A análise das revistas científicas revelou diversificação de áreas do conhecimento com pesquisas relevantes sobre o assunto. Os campos do saber identificados foram: Educação, Educação Especial, Psicologia, Psicologia e Educação, Fonoaudiologia, Enfermagem, e Educação Física. A distribuição dos artigos encontrados segundo a área do conhecimento do periódico científico de publicação foi disposta na forma de um gráfico, conforme ilustrado abaixo:

Gráfico 2 - Número de artigos sobre a perspectiva das pessoas com deficiência sobre a educação divididos por área do conhecimento do periódico científico de publicação



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao observar o total de artigos, agora não por cada revista individualmente, mas por área do conhecimento, nota-se que os periódicos sobre a Educação Especial foram os que mais publicaram, totalizando seis artigos. Em seguida estão as revistas com uma linha editorial voltada para Educação de forma ampla, com cinco artigos, e os periódicos direcionados para interface Psicologia e Educação, que totalizam quatro artigos, sendo três deles da revista “Psicologia Escolar e Educacional”.

Quando a análise é expandida para incluir todos os periódicos de uma mesma área, as revistas de Educação ganham destaque, sendo elas: Revista Teias, Revista Brasileira de Educação, Educação e Realidade, Revista Educação em Questão, e Educar em Revista. Essa situação de destaque não é visível na análise por periódico individual, pois não se trata de uma única revista, mas de um conjunto diversificado

de periódicos em educação com publicações sobre a perspectiva das pessoas com deficiência. Embora nenhum periódico específico de Educação tenha apresentado um histórico contínuo de publicações sobre o assunto, a existência de múltiplas revistas publicando sobre o tema sugere uma difusão da discussão, podendo atenuar o questionamento anterior de que a discussão sobre educação inclusiva esteja restrita a um nicho específico, como apenas as revistas científicas sobre Educação Especial.

Ainda, evidencia-se a presença de artigos em revistas de outras áreas da saúde - para além interface entre Psicologia e Educação - sendo elas: Fonoaudiologia, Enfermagem, e Educação Física. A presença desses campos de conhecimento reforça o interesse interdisciplinar na temática da educação inclusiva e a contribuição da área da saúde para esse campo de conhecimento atuação.

No caso da Educação Física, a inclusão de alunos com deficiência física pode impulsionar a reflexão dos professores e profissionais sobre novas metodologias de ensino, práticas pedagógicas, adaptações e flexibilizações curriculares que eliminem barreiras à participação de todos os alunos nas atividades propostas. A natureza das aulas de Educação Física, que envolve diretamente o corpo, requer uma abordagem autoral dessa disciplina e distinta das demais matérias escolares, justificando a presença de pesquisas específicas nessa área.

Em relação à Fonoaudiologia, pode indicar a relevância de temas como linguagem e comunicação quando se trata de práticas inclusivas. Alguns exemplos de situações em que profissionais da fonoaudiologia podem atuar junto a pessoas com deficiência são: no ensino de Libras para pessoas com deficiência auditiva e no trabalho com sistemas de linguagem alternativa utilizados por algumas pessoas com autismo. De modo geral, as publicações nesta área podem trazer à tona reflexões sobre como a formação e a atuação dos fonoaudiólogos podem contribuir para a inclusão e a acessibilidade nos ambientes educacionais.

No que diz respeito à Enfermagem, foi encontrado um único artigo (PAGLIUCA; et al., 2015) que não se concentra exclusivamente na educação. No entanto, foi incluído na presente pesquisa bibliográfica, pois, ao estar inserida no contexto das políticas públicas voltadas para a inclusão, o artigo da área da enfermagem aborda a experiência das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, que é mencionada nos depoimentos colhidos no corpo do texto. Assim, ao abordar o impacto da vivência na educação no conjunto de experiências que impacta a saúde das

peessoas, explicita-se a educação como parte das políticas públicas de inclusão na sociedade e a conexão entre saúde e o desenvolvimento social.

Metodologia das pesquisas

Os resumos dos artigos fornecem uma visão concisa dos objetivos, metodologias e conclusões de cada pesquisa. A maioria dos resumos destaca a importância do discurso dos alunos com deficiência, enfatizando que suas experiências e percepções são essenciais para a construção de práticas educacionais mais inclusivas. Por exemplo, o estudo de Barbuio e Freitas (2023) trabalha com alunos com deficiência nos últimos anos do Ensino Fundamental e tem como objetivo “compreender os sentidos que eles atribuem a suas vivências escolares”, utilizando uma abordagem qualitativa que inclui entrevistas com três estudantes (BARBUIO; FREITAS, 2023). Em outro trabalho, Carvalho et al. (2022) trazem o relato de um aluno com deficiência visual sobre sua experiência no curso de Fonoaudiologia, enfatizando quais práticas contribuíram para sua inclusão.

Os métodos utilizados nos estudos apresentam variações, sendo a maioria das metodologias de caráter qualitativo, focadas na narrativa e na experiência subjetiva dos indivíduos. Esta ênfase no discurso do sujeito é fundamental para uma compreensão das questões relacionadas à inclusão na educação, destacando a importância de ouvir as experiências diretamente dos alunos.

Diante das diversas maneiras de realizar uma pesquisa qualitativa, houve uma predominância clara, em que mais da metade das obras optaram pelo mesmo método. Isto é, dentre os 22 artigos analisados, 13 utilizaram entrevistas feitas diretamente com os estudantes com deficiência - ainda que as entrevistas tenham sido realizadas de múltiplas maneiras e que alguns estudos tenham feito uma composição com mais de uma forma de coleta de dados. (GLAT; STEF, 2021) (GUIMARÃES; BORGES; VAN PETTEN, 2021) (WHO; LEAL, 2020) (OLIVATI; LEITE, 2019) (ALMEIDA; FERREIRA, 2018) (BERBERIAN; et al., 2016) (ALVES; DUARTE, 2014) (SILVA; et al., 2014) (CHICON; SÁ, 2013) (ALVES; MATSUKURA, 2012) (MONTILHA; et al. 2009) (OHL; et al., 2009).

A forma de realizar as entrevistas foi diversa variando entre, estruturada, semiestruturada e totalmente abertas. Por exemplo, o estudo de Olivati e Leite (2019)

aplicou entrevistas em que buscavam identificar categorias pré-definidas nas falas dos participantes a fim de explorar as experiências de estudantes universitários com Transtornos do Espectro Autista no início da graduação. O artigo de Alves e Duarte (2014) também utilizou entrevistas semiestruturadas em que as categorias foram criadas com base nas anotações de campo feitas na escola. Já Glat e Estef (2021) obtiveram dados em entrevistas abertas, sem qualquer roteiro pré-determinado, baseadas em uma metodologia chamada História de Vida (Bertaux, 2010; Glat et al., 2004; Glat, 2009; Reis, 2019). A pesquisa de Maturana e Mendes (2017) também utilizou entrevistas junto com outros métodos de coleta de dados: os alunos dois desenhos, seguidos de suas respectivas histórias, que serviram tanto como expressão da experiência vivida pelo aluno, quanto, como ponto de partida para a conversa. Esta variedade de abordagens em entrevista e pesquisa qualitativa indicam um esforço em capturar a percepção singular de cada sujeito, promovendo uma compreensão mais rica e detalhada das experiências

Além das entrevistas, outros métodos também foram empregados em composição com as entrevistas, como questionários ou formulários escritos (MARTINS; SILVA, 2016), desenhos (BERBERIAN; et al., 2016), análises documentais (WHO; LEAL, 2020), fotografias (BARBUIO; FREITAS, 2023), observação participante, registro de diário de campo e aplicação de testes psicométricos.

Por exemplo, o estudo de GUIMARÃES et al. (2021), por exemplo, utilizou um questionário para analisar as trajetórias de estudantes cotistas em instituições de Ensino Superior, antes da realização das entrevistas. Essa combinação de métodos sugere que, embora as entrevistas sejam predominantes, os pesquisadores adotaram uma abordagem múltipla, o que pode conferir maior confiança aos dados obtidos e sugere a necessidade de adaptações e flexibilizações aos métodos de pesquisa tradicionais para que se tornem acessíveis. Ou seja, assim como os currículos, métodos de ensino e avaliação devem ser revistos nas instituições de ensino, pensando na inclusão de pessoas com deficiência, as metodologias de pesquisa e coleta de dados também devem ser cuidadosamente avaliadas para que não haja barreiras metodológicas para a participação no estudo, especialmente quando o público-alvo a ser escutado são as pessoas com deficiência.

Participantes da pesquisa

A análise dos resumos dos artigos também revela o público de participantes da pesquisa que pode ser categorizado entre os diferentes segmentos de ensino, desde o Ensino Fundamental e Ensino Médio até o Ensino Superior, incluindo estudantes de graduação e de pós-graduação. De acordo com a catalogação da Tabela 1, 2 artigos discutem as experiências de alunos no Ensino Fundamental, tanto do 1º quanto do 2º ciclo (BARBUIO; FREITAS, 2023) (GOMES; REY, 2008). Em relação ao Ensino Médio, 2 estudos são encontrados, explorando as vivências de alunos nesse segmento (WHO; LEAL, 2020) (SILVA; et al., 2014). Por último, 4 publicações mencionam alunos do Ensino Superior, oferecendo uma visão sobre a inclusão nas instituições de Ensino Superior (CARVALHO; et al., 2022) (ALMEIDA; FERREIRA, 2018) (MARTINS; SILVA, 2016) (BERBERIAN; et al., 2016).

Um único estudo entrevistou estudantes do Ensino Superior, mas indagou sobre suas experiências educacionais anteriores (GUIMARÃES; BORGES; VAN PETTEN, 2021), configurando uma abordagem diversa das últimas mencionadas. Quanto às demais pesquisas, não mencionam de forma específica o segmento da educação no resumo do artigo, podendo ter convocado percepções sobre a escolarização de forma ampla ou utilizado outras formas de categorização, como a faixa etária exclusivamente.

Durante esta etapa da pesquisa bibliográfica é possível perceber uma maior quantidade de pesquisas voltadas para o Ensino Superior em comparação com os segmentos da Educação Básica. A partir dessa percepção, algumas hipóteses podem ser formadas: pode ser mais entrevistar estudantes mais velhos ou maiores de idade sobre sua experiência na educação tanto devido a questões éticas relacionadas à pesquisa científica, quanto ao seu amadurecimento nas capacidades de expressão e de autorreflexão. A ausência de pesquisas com o público-alvo da Educação Infantil, também pode se relacionar com o desenvolvimento da autopercepção e mesmo, da fala, da leitura e da escrita. Com esse público, poderia realmente ser inadequada ou não proveitosa uma indagação complexa sobre a própria percepção.

No entanto, no Ensino Fundamental, as crianças já desenvolvem processos de percepção e comunicação sobre seu ambiente, possibilitando que expressem suas opiniões e que devam ser consideradas na construção das práticas escolares pelos adultos. Mesmo no Ensino Médio o número de pesquisas também é pequeno.

Observada essa lacuna de escuta sobre os sujeitos da Educação Básica, é crucial fortalecer o conhecimento sobre a comunidade escolar, uma vez que a quantidade de material sobre inclusão nas escolas é mais escassa em comparação com o que existe sobre a graduação. Essa constatação ressalta a necessidade de investigar mais profundamente a experiência de alunos com deficiência em diferentes segmentos da educação, utilizando-se métodos acessíveis e adequados à faixa etária - questionando ideia de que apenas os adultos são capazes e devem ser incentivados a participarem da construção conjunta dos espaços educacionais.

Palavras-Chave

As palavras-chave selecionadas para cada artigo refletem os temas centrais discutidos. Palavras como "inclusão", "educação inclusiva", "deficiência" e "educação especial" são frequentemente utilizadas, evidenciando os principais focos de investigação. A escolha criteriosa das palavras-chave facilita a busca e a categorização dos artigos, permitindo que outros pesquisadores encontrem facilmente estudos relevantes para suas próprias investigações, como é o caso da presente pesquisa bibliográfica.

A análise das palavras-chave revela padrões interessantes sobre os temas abordados nos artigos. Algumas palavras-chave referem-se a assuntos amplos e aparecem com frequência: "deficiência" e suas variações, como "pessoas com deficiência", aparecem 14 vezes; e "inclusão" e variações como "inclusão escolar" aparecem 11 vezes. O primeiro conjunto de expressões delimita o público-alvo dos estudos, enquanto expressões relacionadas à inclusão mostram que as pesquisas interessadas na perspectiva das pessoas com deficiência, frequentemente relacionam-se de forma explícita com a posição da educação inclusiva. Outras palavras-chave, como "percepção", "bilinguismo", "acessibilidade", "tecnologia", "psicanálise" e "políticas públicas" são mencionadas entre uma ou duas vezes, ou seja, em estudos específicos, podendo ser focos mais específicos ou que são temas menos explorados na literatura.

Em resumo, a coluna das palavras-chave revela um panorama variado e rico de abordagens da literatura sobre a experiência dos estudantes com deficiência,

destacando a importância da visibilidade para suas posições em todos os segmentos de ensino.

Tabela 2 - Trechos dos discursos das pessoas com deficiência sobre seu processo educacional retirados da pesquisa bibliográfica

n°	Título	n° de participantes	Idade dos participantes	Segmento da educação	Trechos relevantes dos discursos presentes na publicação	Quem é essa pessoa?	Contexto do discurso
1	Narrativas de alunos com deficiência sobre suas vivências escolares	3	de 13 a 16 anos	Ensino Fundamental 2	Bem, é, que eu queria fazer lição igual os outro faz, da lousa... queria copiar lição da lousa..." (Lipão) "Ishii... já falei um monte... bem, é... e eu fico nervoso e saio da sala toda vez..." (Lipão sobre querer fazer as tarefas como os outros) "É...é chato. É de pintura... uns números, uns desenhos...e tem que ir seguindo, fazendo, ligando nos outros, entende?" (Lipão sobre as atividades que faz na escola) "É...é, redondo e escondido... ninguém consegue ver eu..." (Daniele sobre seu lugar preferido na escola) "Eu não tenho amigos, não gosto de ter amigos. [...] É porque eles mexe comigo. [Muda o tom da voz, aparentando desconforto] ...é sempre assim...na outra era assim." (Daniele) "Ela (monitora) manda eu pararde correr, correr, correr, depois manda eu pra escada pensar na confusão que eu arrumo na corrida pelo pátio." (Sonic) "Suspenso, suspenso, suspenso por uma semana, uma semana inteira... Sempre, sempre suspenso." (Sonic)	Estudantes de uma escola municipal de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, no ano de 2019. A instituição oferece Ensino Fundamental I e II. Lipão: matriculado no 9º ano, 16 anos de idade e diagnóstico de deficiência motora decorrente de um trauma craneoencefálico em um acidente de carro na infância. Daniele: matriculada no 8º ano, 14 anos de idade e diagnóstico de deficiência intelectual. Sonic: matriculado no 8º ano, 13 anos de idade e diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo. Apresentava movimentos involuntários no corpo, em momentos em que demonstrava nervosismo.	Entrevistas com o pesquisador sobre fotos tiradas pelos alunos de dos seus espaços preferidos da escola. O pesquisador frequentou a escola previamente às entrevistas e propuseram o convite para os alunos que demonstraram maior disposição em conversar com eles. Buscou-se criar um ambiente descontraído e sereno e as narrativas foram tomadas durante o intervalo entre as aulas ou em horário estabelecido com a coordenação da escola.
2	Relato de um aluno cego egresso de Fonoaudiologia	1	—	Ensino Superior completo	"(...) No começo, eu não tinha autoconfiança para atender o caso e sempre pedia ajuda para a monitora PED e para a professora, para ver com elas se estava certo o que eu estava pensando pras terapias. E eu ficava pensando também: 'Nossa, o que será que esse paciente vai pensar quando souber que quem vai atender ele vai ser um aluno cego? Será que ele vai me levar a sério?'" " Ah, uma outra coisa que eu queria trazer nesse meu relato é que foi depois que eu entrei na faculdade que eu comecei a cobrar mais as coisas, sabe? Porque no ensino fundamental e no ensino médio eu não cobrava nada e aceitava tudo como estava, mas agora parece que eu aprendi a cobrar mais pelos meus direitos, ainda mais depois que tive contato com as leis sobre deficiência"	Um aluno cego formado na graduação de um curso de Fonoaudiologia no interior de São Paulo. Esteve matriculado e frequentou uma escola particular durante a infância e a adolescência. Aos sete meses de idade ingressou em uma instituição especializada em habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência visual, onde foi alfabetizado no sistema Braille.	O contexto de coleta dos relatos não consta no artigo. O aluno já havia concluído a graduação no momento em que participa da pesquisa sobre sua experiência no curso de Fonoaudiologia.

3	As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo	1	6 anos	Educação infantil	"Eu gosto muito do parquinho, mas a tia só leva na hora da saída e meu avô vem me buscar sempre nessa hora, droga! Lá a gente brinca só, não tem aqueles meninos chatos, né!" (referindo-se às crianças de outras turmas) "Corre, tia, corre! Vai começar a brincadeira da lata, eu vou acertar todas, eu sempre acerto todas as letras, você sabia?" "Você viu né, tia? Eu nunca posso ir pra lá! Ele nunca deixa!" (referindo-se ao jogo de amarelinha e a um funcionário da escola)	O estudante tinha 6 anos, estava matriculado na Educação Infantil de uma escola pública que é referência no seu município, pela sua infraestrutura e atendimento a crianças com TEA. Joaquim, nome fictício, frequenta a escola especializada no turno da manhã, a escola regular de educação infantil no turno da tarde e tem uma estagiária que o acompanha nas atividades diárias.	Observação participante. Foram realizadas 39 sessões de observação, nos meses de setembro a dezembro do ano de 2018, 3 vezes por semana, durante 3 horas por dia, tempo em que Joaquim permanecia na escola.
4	Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual	30	de 17 a 52 anos	—	"Eu já passei pelas outras escolas. Aí, nas outras escolas, não deixavam eu passar." (Alex sobre a escola regular) ... e aqui eu estou aqui desde os 14 anos... e aqui eu fiquei, e eu já estou aqui há 12 anos... isso tudo que eu estou aqui...é muito tempo né?. (Breno sobre a escola especial) Eu estudava na APAE, mas a minha mãe me tirou, porque eu não aprendia nada. Eu fiquei um bom tempo sem estudar, acho que foi uns cinco ou sete anos, por aí ... aí vim pra escola, escola normal...na escola normal. Aí, foi quando ela me pôs na escola normal e aí eu comecei a aprender. Eu sei ler, escrever...Eu estou no segundo grau. (Davi sobre a escola regular) Eu estudava no [nome da escola] ... Era um pouquinho pior do que aqui...lá os professores nem ligavam... só botavam a matéria no quadro e tipo assim, se vira. (Saulo sobre a escola regular) [...] era uma mesa separada pra quem não sabia e pra quem sabia. Por exemplo, tem um papel, tem um texto, uma história, se você não sabe como, como é que você vai fazer o negócio se você não sabe ler e escrever? Aí ela falava pra gente que não queria ensinar porque a gente era burro e não ia conseguir aprender. (Marina) [...] esse colégio tem me ajudado em muito, e até agora esse colégio tá me ajudando. Eu tenho um relatório, tudo meu no relatório [...], todos os meus documentos, guardados lá né, de mim né. (João) É legal ficar com meus amigos, isso é legal, tenho muitos amigos. A Evelyn ela é legal melhor amiga, porque eu a ajudo matemática, ela me ajuda na tarefa de português, geografia, ciências. (Kiara) Eles [os professores] não me ajudam em sala. Meus colegas ajudam. [...]. Os outros alunos também não conseguem acompanhar. Só a Lívia que consegue acompanhar. Aí ela me ajuda às vezes. (Saulo)	Jovens e adultos com deficiência intelectual, de ambos os sexos, residentes nos estados do Rio de Janeiro e Amazonas. Suas idades variavam entre 17 e 52 anos, sendo a faixa etária predominante dos 20 aos 29 anos. Alex: 28 anos Breno: 33 anos Davi: 31 anos Saulo: 18 anos Marina: 44 anos João: 23 anos Kiara: 23 anos	A pesquisa foi realizada com base na metodologia de História de Vida (Bertaux, 2010; Glat et al., 2004; Glat, 2009; Reis, 2019), que considera como única fonte de dados a história de vida conforme narrada pelo sujeito. Os dados foram produzidos em entrevistas abertas nas quais os sujeitos eram livres para falar espontaneamente sobre diferentes aspectos de suas vidas, sem direcionamento, a fim de trazer à tona o que era significativo para eles. Pedia-se ao participante para falar um pouco sobre sua vida, sobre o que considerasse importante. De acordo com as suas colocações, a entrevistadora formulava, na hora, algumas perguntas para aprofundar ou esclarecer determinado ponto. Antes de iniciar a entrevista, foi reafirmado ao sujeito que sua identidade seria preservada, o que ele dissesse não seria divulgado, era livre para discorrer sobre o que tivesse vontade e poderia interromper a qualquer momento.

5	Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior	5	—	Ensino Superior	Acho que não tem necessidade de ter uma escola especializada para ter pessoas com deficiência com pessoas com deficiência; pessoas que não têm nada com pessoas que não têm nada. Tem que ter essa mistura também, porque as pessoas que não têm nada, por exemplo, podem aprender com essas pessoas com deficiência para não ter certo tipo de preconceito. (W.) Aí teria essas opções, a pessoa poderia escolher estudar numa escola bilíngue (escola especial com Libras e português) ou estudar numa escola inclusiva. Aí cada um faz a sua escolha, da melhor maneira. (R.) Não podia ficar correndo, jogando queimada, vôlei, fazer muito esforço. Os professores entendiam que fazia parte de uma limitação física. Das coisas tranquilas, eu participava. (J.) Nesse ano inteiro me ajudou muito (sobre o AEE). Foi muito interessante para meu aprendizado e desenvolvimento. (R.) Minha mãe, meu pai, minha irmã mais velha, minha tia, me ajudaram muito... Isso aí eu sou muito grata, porque eu sei que outras pessoas com deficiência não têm um amparo familiar tão bom assim. Eles frisaram para mim que eu era capaz de tudo, que eu conseguiria qualquer coisa, que o que eu tinha não era nada. (J.) Eu usei a cota para entrar. Acho que graças a isso também foi possível. Porque foi uma nota um pouco menor, porque a cota só tem pessoas como eu concorrendo naquela cota, entende? Por causa disso, a média de nota não é igual a outras modalidades de cota. (J.) Fazer um curso superior para mim seria um desafio, ser conhecido, ter que estudar, fazer essas coisas, fazer amizades, trabalho em grupo, procurar um estágio, coisas assim. (E.) Significa ter um diploma, uma especialização, e atuar naquilo que gosta. (W.) Estar aqui dentro é saber que você tem capacidade sim, independente de qual situação, de qual deficiência você tenha... é sinal de liberdade. (G.) Hoje aqui na faculdade eu convivo com essa ideia de deficiência física muito mais do que quando eu estudava no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Porque as pessoas, elas olham para mim: É, eu acho que você entrou por reserva de vagas. [...]. Isso de acessibilidade e inclusão, foram coisas que eu comecei a ouvir mais aqui mesmo, no Ensino Superior. (J.) Eu não me aceitava até entrar na faculdade, como deficiente. Foi aí que eu comecei a entender que realmente eu fazia parte do quadro das pessoas com	Cinco estudantes ingressantes por cotas de uma instituição pública de Ensino Superior em 2018 (com Deficiência Física, Visual, Auditiva, Intelectual e com Transtorno do Espectro do Autismo).	Utilizou-se como recurso o modelo de entrevista semiestruturada a partir da metodologia da História Oral (THOMPSON, 2002). , pois, embora ofereça um roteiro inicial de questões, também permite a fala espontânea dos entrevistados (MANZINI, 2004). A primeira parte das entrevistas teve como tema a história de vida dos sujeitos e foi organizada a partir de perguntas sobre a origem dos entrevistados, a sua família, a sua infância, a descoberta da sua deficiência e os suportes ao seu desenvolvimento (terapias e serviços de saúde). A segunda parte foi dedicada ao tema sobre as trajetórias escolares dos sujeitos: ingresso e tipos de escola; o processo de aprendizagem; os recursos materiais, humanos e de acessibilidade na escola; o AEE e o conhecimento sobre a PNEEPEI; os suportes externos; a relação com colegas e professores; o ingresso na universidade (cotas, significado); e as perspectivas de futuro.
---	---	---	---	-----------------	---	---	--

					deficiência, umas mais graves, outras leves, outras mais ou menos. Foi daí que eu passei a me entender melhor em relação a isso. (G.)		
--	--	--	--	--	---	--	--

6	PELA VOZ DO OUTRO: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA NA ESCOLA	1	18 anos	Ensino Médio	"Porque daí eu não podia ter conteúdo igual ao deles, eu já não podia... porque isso que eles diziam, né? 'Ah, tu não podes ter conteúdo igual ao deles, porque tu não vais conseguir.'" (Sofia) "[...] tinha professor que tipo assim, falava assim: 'Tu prestas atenção, depois eu vou te dar prova'. Só que é bem diferente uma coisa tipo, tu prestar atenção... tu escutar, porque, assim... realmente, eu tinha perdido a visão ali, sabe?" (Sofia) "Eles pensam que somos criancinhas" "no ponto de ônibus, uma pessoa me pegou pela mão e começou a me levar para não sei onde... ela esqueceu de me perguntar para onde ia (risos)". (Sofia) "Só um professor... ele era muito show de bola! Tudo que ele estava passando para os alunos, ele me pas sava. [...] Então, de um jeito ou de outro ele... ele tentava me... ensinar, sabe? Ele pegava o conteúdo de todo o trimestre e passava para as meninas do CEMEA4. Aí, elas faziam [adaptavam] e eu lia. Daí ele falava assim: - "Ah, eu vou fazer prova, pode estudar isso daí". Aí funcionava, daí eu tirava oito, nove... Daí... né, mas assim... sempre nessas notas, se eu estudasse, né?" (Sofia) "Daí tipo assim, ia dos professores, sabe? [...] era bastante conteúdo, né? Daí estudar, conseguir estudar tudo e até entrar numa rotina de... tipo... tem que estudar todos os dias, porque tá faltando conteúdo na tua vida... Aí, entrar na, na caixola e... demorou um pouco. Mas daí foi..., foi indo, foi indo...Aí depois... agora, agora no terceiro ano eu consegui acostumar... a estudar. Daí eu estudo todos os dias. Daí agora, sim. Mas antes, assim, demorou um pouquinho, por causa que... tipo... como eu não tinha o costume de estudar..." (Sofia)	Uma aluna (Sofia, nome fictício) matriculada, aos 18 anos, no terceiro ano do ensino médio de uma escola regular. É atleta do paradesporto municipal, na modalidade Goalball. – motivo que garante a bolsa de estudos para estudar na escola em que se realizou a pesquisa. Sofia ficou cega aos 11 anos de idade, devido a um acidente vascular cerebral (AVC), quando estava cursando o Ensino Fundamental em outra escola.	Entrevistas realizadas em uma escola de ensino médio do município de Blumenau. Embora de caráter público municipal, a manutenção financeira da instituição é feita mediante o pagamento de mensalidades pelos estudantes. Além da entrevista com a aluna, utilizou-se como técnica de produção dos dados, a observação do cotidiano escolar, a análise documental e entrevistas com uma gestora e uma professora.
7	Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos	6	de 23 a 37 anos	Ensino Superior	"[...] eu tava fazendo uma coisa pensando em posteriormente trabalhar com botânica, ou com etnobotânica que era meu sonho, mas eu não tava conseguindo concluir o curso lá por causa do bullying. Se eu tivesse só o bullying mas conseguisse levar as matérias eu continuaria. Mas eu não conseguia nenhum dos dois". (P2) "Era tudo que eu queria. Tanto que com todas as dependências eu insisti por 4 anos. Eu fiz de tudo. Eu pesquisei formas de aprendizado, tentei é... tentei procurar outros tipos de terapia. Comecei a fazer exercícios físicos, assim. Tudo que você imagina que eu pudesse fazer pra tentar concluir esse curso eu tentei". (P2) "Então, muitas vezes pra não ter atrito com o professor, eu acabei, eu também acabei escondendo um pouco isso da academia". (P4 sobre não divulgar o diagnóstico mesmo que isso o impedisse de obter os benefícios legais a que tem direito) "uma conscientização de que esses alunos autistas ou mesmo outros são pessoas. Eu considero pessoas normais que tem algumas peculiaridades e que	Estudantes de uma universidade pública do Estado de São Paulo, autodeclarados com Transtornos do Espectro Autista. P1: tem 30 anos e cursa Engenharia Industrial Madeireira. P2: tem 22 anos e cursa Ciências Biológicas. P3: tem 26 anos e cursa Biologia Marinha. P4: tem 24 anos e cursa Engenharia Mecânica. P5: tem 37 e cursa Matemática. P6: tem 23 anos e cursa Ciências sociais.	Foram realizadas entrevistas individuais que buscaram identificar tópicos relacionados ao ingresso na Graduação, permanência, acessibilidade, relacionamentos e sugestões de melhorias no contexto universitário. Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro norteador de entrevista, adaptado dos estudos realizados por Branco (2015) e Silva (2016) que visava averiguar diversos aspectos referentes à vivência universitária de acordo com a percepção de pessoas com deficiência que frequentam essa modalidade de ensino.

					you can establish relationships with friends and everything else. I think that's what it is". (P2) "Que às vezes eu não entendo. Eu não, eu não tô percebendo as coisas". (P3) "Falta preparo deles e pra mim; orientação dos dois lados. Como que eu vou interagir?".(P6)		A coleta de dados deu-se em encontros individuais presenciais, que se iniciavam com a solicitação de preenchimento da ficha de caracterização/identificação, seguida da aplicação da ATA (Avaliação de Traços Autísticos). No mesmo encontro, deu-se prosseguimento às entrevistas, com duração média de 90 minutos.
--	--	--	--	--	---	--	---

8	Política de Acessibilidade: o que dizem as pessoas com deficiência visual	10	de 20 a 39 anos	Ensino Superior em andamento ou completo	Se não fosse a informática seria muito mais difícil, pois os meus textos da faculdade são todos online, digitalizados; no meu trabalho agora estou digitalizando todas as listas telefônicas; as redes sociais facilitam a minha comunicação com outras pessoas tanto familiares quanto amigos, e estar informada sobre o mundo. A tecnologia (o computador e ultimamente, outros equipamentos como smartphones e tablets) contribuiu no sentido de facilitar as coisas para as quais um cego não tinha a menor autonomia. Posso dizer que a informática é responsável por eu conseguir trabalhar e por grande parte de minhas interações sociais. No que se refere à inclusão social, devo expor que a tecnologia contribui muito, mas, ao mesmo tempo, oferece barreiras para a inclusão das pessoas com deficiência visual na sociedade. Embora as tecnologias sejam constantemente reformuladas, o que é de fato salutar, esses avanços, via de regra, nos são inacessíveis, principalmente quando se tem que recorrer às adaptações, as pessoas com deficiência visual ficam sem condições de acesso à Rede Mundial de Computadores.	Pessoas com deficiência visual, cegos e com baixa visão, de diferentes regiões brasileiras, com perfis diversificados, desde estudantes até profissionais com nível superior da área da tecnologia e informação. Em relação ao nível de escolaridade dos usuários de tecnologia, a maior parte dos participantes tem nível superior (6), dos quais 2 têm pós-graduação, 3 terminaram o nível médio e 1 concluiu o ensino fundamental. Quanto ao perfil profissional, a maioria dos participantes (8) declara que trabalha; somente 2 pessoas não trabalham. Em relação ao tipo de formação e profissão, os usuários informaram: Pedagogo (4), Técnico de Informática (1), Estudante (1), Engenheiro Eletricista e Professor (1), Telefonista (1), Auxiliar de Radiologia (1) e Extrusor (1). Quanto à condição de deficiência (cegueira ou baixa visão), a maioria (6) informou ser cego e 4 pessoas informaram ter baixa visão. Quanto ao quesito conceitos de TA (Tecnologia Assistiva): a maioria dos participantes (6) declarou conhecer TA, e (4) pessoas declararam conhecer parcialmente ou não conhecer. Os participantes revelaram experiência e domínio dos sistemas, tais como uso de leitores de tela: 4 possuem de 10 a 17 anos de experiência; 4 pessoas entre 4 a 6 anos; 1 com menos de um ano e 1 sem nenhuma experiência.	O propósito do estudo foi discutir a política nacional de inclusão digital e o impacto da Tecnologia Assistiva (TA) para a educação e a inclusão de pessoas com Deficiência Visual. A metodologia utilizada para a coleta dos dados não fica explícita no artigo.
---	---	----	-----------------	--	---	--	---

9	Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora	20	—	Ensino Superior	"...eu não sei se é porque eu não vejo... muitas pessoas com... não que elas não tenham deficiência mas assim, que seja fácil de identificar.." (A24) "Os desafios? .. Acho que... o deficiente... se aceitar como deficiente, porque eu também tive um pouquinho de dificuldade de me aceitar como deficiente." (A05) "Então, na verdade... é só para quem eu falo. Para quem eu não.../ visualmente, eu não tenho nada... eu não tenho nada." (A09) "Aqui dentro da universidade nunca tive problema com preconceito, até porque eu sempre fui muito... é... muito discreto, e a deficiência só é perceptível se eu quiser mostrar, se eu não quiser mostrar ninguém percebe." (A11) "Alguns sabem, outros não. Porque assim, não atrapalha no dia a dia." (A12) "Até na minha própria família sempre rolou isso aí, essa situação de tipo: "Não, você não é deficiente", "Não, para com isso. Não fala isso". Não é como se fosse uma coisa negativa, entendeu? É só uma.... [procura palavras] uma coisa diferente..."(A13) "...a gente sabe que passando por um momento de crise, corte de verbas, mas tem coisa que é essencial, entendeu? Tem que dar manutenção aos elevadores." (A07) "Bom... em questão de espaço é... horrível... A FAEFID é totalmente... não é preparada para receber deficiente. Tanto, sei lá... todos os momentos que eu passei aqui de muleta, não consegui andar em lugar certo pra muleta." (A10) "Eu vejo assim, eu posso ainda subir uma escada e descer com uma lentidão, mas tem gente que não pode. Elevadores, tem hora que não estão funcionando, entendeu?" (A30)	O grupo A foi constituído por 20 alunos autodeclarados com deficiência na UFJF: 08 possuem deficiência física, 04 deficiência auditiva, 05 baixa visão, 01 deficiência intelectual e 02 classificam-se com outras deficiências.	Foram realizadas entrevistas com alunos autodeclarados com deficiência e demais sujeitos que com esses se relacionam no cotidiano universitário. A entrevista semi-estruturada foi elaborada com três perguntas base, feitas a todos os entrevistados, a saber: (1) Como você observa a inclusão de pessoas com deficiência na UFJF?; (2) Como você observa a relação das pessoas com e sem deficiência na UFJF?; (3) Você já teve contato com a coordenação de acessibilidade da UFJF?. Dependen do das colocações do entrevistado e do desenvolvimento da entrevista, outras perguntas foram individualmente acrescidas para aprofundar os discursos de cada sujeito.
---	---	----	---	-----------------	---	--	---

10	Inclusão de alunos com deficiência em uma Universidade particular de Curitiba	5	de 18 a 41 anos	Ensino Superior	"Fui atendida quando precisei, com o intérprete". (S2) "Fui bem atendida quando tive problemas com alguns colegas e também tenho o auxílio de terapia psicológica". (S5) "Eu faço leitura labial. Em algumas matérias vou bem e em outras menos porque são muitas teorias para interpretar". (S2) "A aula deve ser diferente para surdos e ouvintes, devido às teorias. Às vezes não conheço algumas palavras ou o intérprete não sabe como explicar algum conceito que não existe na LIBRAS. É difícil para o intérprete explicar as teorias, e ele tem que entender antes para explicar". (S2) "É tranquilo, era um dos receios que eu tinha, se houvesse algum tipo de problema, mas tudo foi normal. Consegui fazer amizades rapidamente com todos que são muito hospitaleiros também e me ajudam se tenho alguma dificuldade." (S1). "Eu sou mais restrito e não é qualquer pessoa que gosta de conversar comigo, mas atualmente a relação é normal" (S3) "Sempre foi assim, eu estudei em escola particular, e sempre é aquela coisa de ser sempre escolhida por último, as pessoas não entendiam direito o que era minha limitação, eu sofria bullying e eu chegava a bater nos colegas por causa de provocações" (S4) "Alguns professores dão suporte, na minha sala tem dois professores, o de história geral e o de tecnologia, eles passam o trabalho e se não estiver adequado, eles dizem onde está errado e deixam que nós tentemos novamente, o que é muito bom e são as matérias que eu vou melhor" (S5). "Os professores têm que explicar devagar, com clareza para que eu possa entender. Tem matérias muito difíceis com muitas palavras diferentes e muitas vezes eles não dão muitas explicações, eles precisam entender que necessito de suportes para conseguir o aprendizado" (S2). "Alguns são esforçados, mas outros não sabem como lidar comigo ou o que fazer" (S4). "Eu preciso de legenda nas aulas do EAD, ou não consigo entender o que eles dizem, tenho muita dificuldade" (S2). "Eu tenho que me concentrar mais no EAD, eu tenho dificuldade em interpretar o que eles falam e muita gente da minha sala também tem" (S4)	Estudantes que se autodenominam deficientes e que estão inseridos nos cursos da graduação. S1: com 18 anos, graduando do curso de psicologia e possui deficiência física; S2: com 21 anos, graduando do curso de história e possui surdez; S3: com 29 anos, graduando do curso de direito e possui deficiência física; S4: com 36 anos e S5 com 41 anos ambos possuem deficiência intelectual e são graduandos do curso de pedagogia. Somente S3 é do sexo masculino.	Foi utilizado como instrumento para a coleta de dados uma entrevista semiestruturada, aplicada pelo pesquisador com os alunos e outra com a presidente do CEI. Ressalta-se que as entrevistas foram realizadas oralmente. O objetivo foi descrever e analisar as diretrizes e ações que direcionam o Programa Incluir e a Comissão de Educação Inclusiva de uma universidade privada de Curitiba, bem como a visão de alunos com deficiência acerca de sua experiência acadêmica, no tocante à infraestrutura, às relações interpessoais e aos aspectos pedagógicos pertinentes à sua formação.
----	---	---	-----------------	-----------------	---	---	---

11	Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos	5	de 8 a 18 anos	—	“Eu gosto de estudar aqui, eu faço o que eu quero aqui” (Flávia sobre a instituição especializada) “É assim? Está certo?” (Fábio). “Tem parquinho. O resto não lembro direito” (Sofia sobre a instituição especializada) “Era uma vez, eu e o professor de educação física, minha irmã e os outros meninos. Eu esqueci o nome deles, mas eu lembro deles, de vista. Nós fomos para a quadra e depois nós fomos plantar alface e ver os animais. Fomos jogar bola depois. Tinha pônei e galinha...um monte de coisa tinha. Eu lembro de tudo.” (Fabiola em texto escrito) “Já sei escrever meu nome, olha aqui” (Saulo sobre a escola comum). “Um dia eu estudo na escola grande” (Flávia, referindo-se a escola comum) “Eles riam porque eu não lia” (Sofia sobre a escola comum) “NÃO GOSTO DISSO!” (Sofia sobre colegas que riam dela na escola comum) “Lá é legal. Tem letras, lápis...” (Sofia sobre a escola comum)	Estudantes que viveram transferências escolares da escola especial para a escola comum e vice-versa (nomes fictícios). Saulo: tem 10 anos, estuda na escola comum há 1 ano e frequentou a escola especial durante 5 anos. Frequenta a Sala de Recursos. Flávia: tem 13 anos, estuda na escola especial há 6 anos e frequentou a escola comum por 4 meses. Fábio: tem 18 anos, estuda na escola especial há 3 anos e frequentou a escola comum por 9 anos. Sofia: tem 8 anos, estuda na escola comum há 1 ano e frequentou a escola especial por 3 anos. Não frequenta a Sala de Recursos. Fabiola: tem 14 anos, estuda na escola comum há 5 anos e frequentou a escola especial por 4 anos. Não frequenta a Sala de Recursos.	Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram o Procedimento Desenho-Estória com os alunos e complementarmente entrevistas com familiares. Foi feita uma adaptação do Procedimento de Desenhos-Estórias (D-E), de Walter Trinca (2013). Os alunos foram convidados a realizar uma série de dois desenhos, seguidos de suas respectivas histórias. A primeira sequência foi sobre a escola atual e após seu término, o aluno recebeu instruções para a realização de desenho e história sobre sua escola anterior (escola especial ou comum, dependendo do caso). Alguns alunos tiveram bastante dificuldade motora para desenhar, mesmo assim o desenho funcionou como um disparador para a história que seria contada e/ou para frases e conversas que o aluno teria durante a aplicação do Procedimento D-E.
----	--	---	----------------	---	---	---	---

12	Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência	20	de 11 a 18 anos	—	"Mais ou menos [...] ah não tem muita atividade que eu possa fazer não" (E11) "Gosto, porque aqui eu posso jogar vôlei" (E6); "Sim. Porque eu gosto de jogar bola, futsal, futebol, jiu-jitsu e vôlei, né?!" (E14); "sair um pouco da sala de aula" (E17); "eu converso mais com as minhas colegas, porque não tem muito tempo na sala" (E11); "porque a gente sai um pouquinho da sala, respira um pouquinho" (E19). "Sim! É [...] eu ficava bastante curvada [...] agora eu não fico tanto mais e junto com a Educação Física eu me fortaleci e estou me desenvolvendo mais" (E16) "[...] fica difícil por causa da minha deficiência" (E16); "[...] é difícil, dói minhas costas por causa da cadeira de rodas" (E20) "Ah o vôlei! Ah porque tem que correr, tem que pegar a bola, tem que sacar a bola do outro lado [...] muita coisa!" (E17 sobre a atividade em que tem mais dificuldade); "Eu acho tudo fácil [...] faço tudo" (E14); "Correr e jogar queimada [...] porque é fácil pra mim girar as rodas da cadeira [...] é como se fosse minha perna mesmo" (E20) "Ele me incentiva fazer a aula" (E13 sobre seu professor); "Gosto porque ele é atencioso, me ajuda e tenta se comunicar comigo" (E20 sobre seu professor); "Gosto, eles me ajudam lá na hora que eu não consigo no atletismo" (E4 sobre seus colegas); "Sim, gosto, ajudam sim, pegam água, pegam alguma coisa que eu preciso" (E17 sobre seus colegas) "Alguns eu gosto [...] assim só alguns ajudam né?!" (E10 sobre seus colegas).	Alunos com deficiência (intelectual, auditiva, física, visual e múltipla) matriculados em escolas regulares da cidade de Santos Dumont - MG e que frequentavam as aulas de Educação Física. Participaram 13 meninas e 7 meninos, todos de escolas públicas (estaduais e municipais).	Entrevista semiestruturada, determinada previamente e conduzida em formato de conversa. No caso de deficiência auditiva, as entrevistas foram realizadas com o auxílio do Tradutor / Intérprete da escola em que o aluno se encontrasse. Não houve limite de tempo para a coleta de dados.
----	--	----	-----------------	---	---	--	--

					"me sinto motivado porque aí eu posso interagir com meus colegas e entendo porque tem a intérprete pra me explicar o que eu vou fazer." (E15)		
--	--	--	--	--	--	--	--

13	Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior	1	20 anos	Ensino Superior	"O único apoio recebido é pela CAENE, que sempre me ajuda e informa aos professores a minha situação. O que melhora um pouco a relação com alguns professores [...] A coordenação nunca manteve nenhum contato e o orientador acadêmico, não conheço." (Cláudia) "Como minha deficiência não é perceptível logo quando a pessoa me vê, os professores não se importavam com as minhas necessidades, acho que se eu usasse uma cadeira de rodas ou fosse cega mesmo, eles iriam me ver." (Cláudia) "No dia da prova um professor trouxe a avaliação em tamanho normal para que eu fizesse. Me desesperei, não conseguia ver nada! Lembrei a ele que não podia ver e perguntei se ele se lembrava das orientações do parecer da CAENE. Ele disse que havia esquecido, que depois eu faria a prova. Me senti desrespeitada. Estudei, me preparei para fazer a prova naquele dia e ele me negou o direito que eu tinha de fazer a prova igual aos meus colegas [...] em outra situação o professor também não levou a prova ampliada e me mandou fazer em dupla, só porque eu não via o que estava escrito. Todo o resto da turma fez individual, só eu é que fiz em dupla. Me senti novamente desrespeitada." (Cláudia) "Às vezes o professor até quer fazer o certo, mas expõe a pessoa. Uma professora me constrangeu diante de toda a turma perguntando pelo meu nome e disse: Aquela que é doente, que não vê nada! [...] A professora mudou todos os slides da aula dela, com os contrastes que foram orientados no parecer. Eu conseguia ver tudo [...] minha maior dificuldade é acompanhar a aula de um professor que escreve no quadro. Eu não consigo enxergar nada. [...] não são todos os professores que entendem a situação, e na maioria dos casos, poucos vem conversar para saber mais das dificuldades." (Cláudia). "A CAENE sempre faz o possível para ajudar e melhorar as dificuldades, sempre me orientando nas atividades de curso, me ofereceu um tutor e sempre está disponível a conversar com os meus professores." (Cláudia) "Acho que eles deveriam fazer cursos e se reciclar em nessa área também." (Cláudia sobre os professores).	Uma aluna com deficiência visual - baixa visão - no Ensino Superior, durante o seu primeiro semestre letivo, em um curso de engenharia da UFRN.	Ao final do semestre, Cláudia respondeu a um formulário de acompanhamento com o objetivo de avaliar os serviços oferecidos pela instituição à sua condição de aluna com deficiência visual. Nesse formulário, a aluna pôde relatar e analisar o seu processo educacional inclusivo no primeiro semestre de 2015, no que se refere ao seu próprio desempenho acadêmico; a acessibilidade informacional e apoios oferecidos pela CAENE, professores, orientador acadêmico e coordenação do curso. Com base em suas respostas, foi possível traçar um novo plano de ação para o semestre seguinte.
----	---	---	---------	-----------------	---	---	---

14	A inclusão escolar nas autobiografias de autistas	14	—	—	"era terrível ter experts falando um com o outro sobre mim, e ouvir eles errados nas suas observações e interpretações, mas não ser capaz de contar para eles" (Kedar, 2013, p. 47) "sentia um prisioneiro" (Kedar, 2013, p. 48) "Let's keep an open mind" (Kedar, 2015, 26 de janeiro) "uma vez que eu não posso falar, se eu não mostrava minha inteligência, assumia-se que sou burro" (Kedar, 2011, 5 de março) "Pare de olhar para nossos movimentos bizarros, faces blank, falta de fala, dificuldade de escrita à mão, pobre autocontrole, and on and on, como prova de atraso intelectual. Pode parecer isto, mas eu penso que aqui as aparências enganam" (Kedar, 2011, 18 de março). "Eu quero que as pessoas saibam que não falar não é o mesmo que não pensar; que motricidade fina pobre não é o mesmo que não pensar; que ações impulsivas são diferentes do que não compreender a diferença de certo e errado; que expressão facial pobre não é o mesmo que não ter sentimentos; que matar as pessoas de tédio é negá-las a vida, a liberdade e a busca de felicidade." (Kedar, 2011, 21 de abril). "é difícil ser autista porque ninguém me entende. As pessoas me olham e já supõem que eu sou burra porque eu não posso falar ou porque eu ajo diferente deles. Eu acho que as pessoas ficam assustadas com o que aparenta ou parece diferente deles." (Fleischmann, 2012, p. 233-234). "uma verdadeira escola é o sonho supremo o sonho real e solitário que anima o mais fortemente o super Birger" (Sellin, 1998, p. 82) "Mãe estava desesperada para encontrar uma escola para mim. Eu estava desesperado para ser aceito por qualquer pessoa. Em qualquer lugar." (Mukhopadhyay, 2011, p. 104) "Um dia, eu sonho que nós poderemos crescer em uma sociedade madura onde ninguém tenha que ser 'normal ou anormal', mas apenas seres humanos, aceitando qualquer outro ser humano - pronto para crescer juntos" (Mukhopadhyay, 2011, p. 90).	Escritores no espectro autístico, falantes e não falantes, de diferentes países e culturas. Carly: jovem autista canadense não-falante, que tornou-se um fenômeno mediático como porta-voz dos autistas, com milhares de seguidores nas redes sociais midiáticas, divulgando sua leitura do autismo e falando sobre a sua vida em diversos programas da mídia televisiva e impressa, o que foi possibilitado através de programas de computador que liam o que ela digitava. O livro biográfico "Carly's voice" (Fleischmann, 2012), composto do relato da vida de Carly nas palavras do pai e uma coletânea dos textos escritos por Carly dos 10 aos 15 anos de idade. Tito Mukhopadhyay: adolescente indiano que é um autista não-falante e tem sido tema de vários documentários televisivos e descreve nos seus diversos escritos sua experiência de total desamparo ao não encontrar um lugar no mundo. À procura por uma escola exercia um papel fundamental: Tito se mudava inúmeras vezes de cidade em busca de tratamentos e sentia que para poder se encaixar na cidade, precisava ser aceito em uma escola, o que não era uma tarefa fácil uma vez que seus comportamentos bizarros o tornavam desajustado na perspectiva das equipes escolares. Ido Kedar (Kedar, 2013): adolescente americano, não falante, autor de autobiografia. Critica os métodos de aprendizagem que se limitam ao ensino de atividades e habilidades básicas, quando, de fato, vários autistas falantes e não-	O estudo é teórico e está alicerçado na análise das experiências escolares relatadas nas autobiografias de escritores no espectro autístico, objetivando estudar as experiências educativas. As autobiografias foram escritas por autistas de diferentes países e culturas que falam sobre sua experiência na escola, depois da escola.
----	---	----	---	---	--	--	--

						falantes têm áreas onde demonstram suas habilidades. Birger (Sellin,1995): autista alemão não-falante, que fez da vontade de frequentar uma escola uma intensa motivação na sua vida. Enquanto fora da escola, ele aprendia tudo sozinho com uma imensa avidez. Na escola, o lugar de Birger sempre foi o de um débil mental que não tem nada a dizer.	
15	Repercussão de políticas públicas inclusivas segundo análise das pessoas com deficiência	120	Pessoas de 18 a 79 anos, sendo as faixas etárias mais representativas 18 a 29 anos e 30 a 49.	—	O questionário estruturado continha perguntas e respostas, sem questões abertas, de modo que não havia trechos do discurso direto dos participantes a serem selecionados. A síntese dos dados feita pelos pesquisadores menciona que o sentimento da maioria dos entrevistados sobre às políticas públicas criadas para proporcionar a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade ainda é de insatisfação, visto que ainda há a não efetivação de algumas políticas ou que não são relevantes para inclusão na sociedade.	Pessoas com deficiência auditiva, visual e física do estado do Ceará. A maioria era do sexo masculino. O tempo de estudo dos participantes variou de 2 a 16 anos, a maioria era de solteiros, com renda familiar de 1 a 7,2 salários mínimos. Entrevista apoiada em questionário estruturado. De março a agosto em 2012 houve uma fase de campo com visitas às quatro principais associações de PcD do estado do Ceará para convidá-las a participar do estudo. Para pessoas com deficiência visual, foi realizada entrevista, na qual o pesquisador preencheu o instrumento, os surdos responderam com o auxílio do intérprete de LIBRAS e, pessoas com deficiência motora responderam de próprio punho. Algumas pessoas com deficiência motora responderam via correio eletrônico. A duração do preenchimento do instrumento foi, de aproximadamente, 30 minutos. A utilização das diferentes estratégias deu-se a fim de respeitar as peculiaridades de acesso de cada deficiência, facilitando a aquisição das informações.	

16	A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso	3	12, 17 e 21 anos	Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio	"Porque eu conheço vários amigos que não estudam, tem a mesma idade que eu e ele num consegue ir pra escola por causa que os professores num tão preparados e as escolas também não." (P1) "eu participo de quase todas as atividades. Eu me sinto mais incluída quando a professora faz pra eu fazer mais parte da aula" "poder participar de tudo um pouco. Poder fazer de tudo um pouco. [...] Participando de tudo." (P2). "Porque teve um dia aí que eu não queria fazer esse circuito aí. Aí ela pegou, pegou na minha mão e 'vai, vamos passar por todo o circuito...' Aí, acabei fazendo...mas se ela não tivesse vindo, eu acho que eu não teria feito." (P3) "Se você acha que num consegue fazer alguma coisa, o seu professor vai lá e faz junto com você e te mostra que você consegue. Seus amigos também. Então, é a ajuda deles e o meu esforço." (P3). "Ah...eu acho que falta adaptação de material, né? Por exemplo, se tivesse uma bola com guizo. Talvez eu pudesse jogar futebol ou pudesse jogar volei, porque eu ia tá ouvindo quando ela vinhesse, né?" (P3) "eu sempre tô junto ali com eles, né? [...] Se vão fazer alguma coisa: 'ai, vamo lá, vamo fazer também, tal' [...] E não falar 'Não, fica aí que eu vou ali fazer um negócio e já volto'." (P3) "quando tá os meus colegas todo mundo junto participando da mesma coisa" (P1 sobre se sentir incluída) "os professores num dá atenção...tipo, se você copiou, copiou...se você não copiar deixa pra lá...tipo, pensando que você é incapaz de responder algumas coisas." (P1) "[...] eu participei de um campeonato na outra escola.[...] Foi legal. Eu ate ganhei uma medalha. Me senti bem contente.[...] É...tipo, eu nunca imaginava que eu ia participar de campeonato." (P1) "É quando eu chego, tal...que ela (professora) já vem com a corda também. E aí eu pulo. Eu pulo de vários jeitos, né? Eu cruza a corda, pulo de costas. Então, ela reconhecendo isso já me faz me sentir mais incluída também." (P3)	Participaram do estudo estudantes entre 12 e 21 anos com deficiência física ou visual do sexo feminino, matriculados em uma escola pública regular no município de São Paulo - SP e com uma frequência mínima de 75% nas aulas de Educação Física. P1: com 12 anos, cursa o 7º ano do Ensino fundamental e usa cadeira de rodas. P2: com 17 anos, cursa o 2º ano do Ensino médio e usa cadeira de rodas. P3: com 21 anos, cursa o 3º ano do Ensino médio, tem baixa visão e realiza atividades com independência com o uso da bengala.	Entrevistas individuais semi-estruturadas com roteiro pré-definido com questões abertas e anotações de campo como instrumentos de medida. Como forma de criar um ambiente amistoso entre pesquisador e entrevistado, inicialmente foi realizada uma conversa sobre os interesses e atividades do entrevistado na escola. O roteiro de entrevista empregado utiliza a mesma técnica descrita por (WATKINSON et al., 2022), em que o entrevistado é questionado sobre as perspectivas de outra pessoa nas mesmas condições que ele, para posteriormente responder sobre suas próprias perspectivas. Ao responder inicialmente sobre uma pessoa fictícia, o entrevistado não tem de expor seus sentimentos e sensações logo no começo da entrevista. Cada entrevista teve duração média de 32 minutos, Os participantes demonstraram boa compreensão das questões formuladas.
----	---	---	------------------	-------------------------------------	---	--	--

17	Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes	6	de 17 a 20 anos	Ensino Médio	"Foi desenho, foi escrita, foi livro, revista. As explicações também. Não tinha intérprete. Aí, ele desenhava, colocava o nome, usava o data show.... Ele explicava mais vezes para que os surdos conseguissem pegar, acompanhar." (Bruna sobre as estratégias utilizadas por seu professor de Biologia) "Ele usa livros, escreve, usa mapa. Ele desenha, usa fotos de acontecimentos!" (Pablo sobre seu professor de Geografia) "Se não tem o intérprete, eu não consigo entender muita coisa. Se o professor escrever... aí, eu tento me forçar um pouco mais.... Agora, se ele só falar... não...." (Carol) "Aí, eu falei pra ele: 'Melhor desenho e mostrando porque é visual. Se ficar só escrevendo, eu não vou entender muito bem. Então, é melhor desenho pra eu entender melhor'. Eu me sentia ótima, porque eu entendia, mas mesmo assim eu acreditava que precisava da intérprete!" (Fernanda) "Ciências era muito difícil, eu tinha muita dificuldade. O professor falava demais, falava muito. Eu não entendia nada. Ele falava rápido demais. Ele escrevia pouco, falava muito mais do que escrevia. Matemática também. [...] Para os ouvintes era fácil, mas para o surdo era difícil. Não tinha intérprete. Eu só tinha a sala de reforço como um apoio para o ensino das matérias. Mas a matéria em si, dentro da sala de aula, não tinha o intérprete, não tinha ninguém... (O professor) de Filosofia não ensinava bem. Porque ele só falava." (Bruna) "Hoje eu tive ditado. O professor ditou um texto. Imagina os D.A. (deficientes auditivos), como eles vão ver? O professor tem que fazer o quê? Escrever. Aí, o professor nem escreveu. Por quê? O professor não conhece... não conhece o surdo. Ele tá achando que o surdo é igual aos ouvintes.... Esses professores, eles explicam a matéria não escrevendo, eles explicam falando. Aí, igual eu falei... eles falam uma palavra muito "avançada", que não tem em Libras, não existe em Libras... Aí, a intérprete precisa ouvir e traduzir. Esse é o trabalho dela... mas ela não consegue ouvir tudo. Então, ela precisa fazer o quê? Ela precisa ouvir e resumir para o surdo entender melhor. Porque ela não pode traduzir certinho o que o professor falou. Ela vai chegar em um ponto que não tem em Libras... naquela palavra! Aí, ela escuta o professor e tenta resumir para o surdo entender melhor." (Pablo) "Eu percebi que eu tinha que ficar em uma escola junto com surdos e ouvintes... que, aí, eu consigo entender melhor." (Raquel) "Os ouvintes pensam: por que o surdo tira nota boa? Porque eles têm a sala de recursos. Agora pensa, se ele não tivesse a sala de recurso, o surdo não ia.... Hoje, um menino de vinte anos estaria na oitava série, no Ensino Fundamental. Mas ele [o professor] percebeu que aqui tem sala de recursos, então, ele deixa os D.A. de lado, para a sala de recursos resolver esse problema..." (Pablo)	Os participantes da pesquisa eram alunos do terceiro ano do Ensino Médio matriculados em uma escola da rede pública do Distrito Federal, que possui aproximadamente quarenta alunos surdos matriculados. São os participantes (nomes fictícios): a) Fernanda, 18 anos, com surdez congênita severa no ouvido esquerdo e profunda no ouvido direito; b) Raquel, 17 anos, com surdez leve no ouvido esquerdo e moderada no ouvido direito; c) Pablo, 18 anos, com surdez congênita bilateral severa; d) Carol, 20 anos, com surdez severa no ouvido direito e profunda no ouvido esquerdo; e) Bruna, 19 anos, com surdez congênita severa no ouvido direito e profunda no ouvido esquerdo; e f) Luís, 18 anos, com surdez severa no ouvido direito e profunda no ouvido esquerdo. Bruna usava, principalmente, a língua de sinais e, ocasionalmente, a língua oral; Carol se comunicava exclusivamente em Libras; Luís usava ambas as línguas, a depender do contexto social e comunicativo, mas tinha muita dificuldade em se fazer entender com a linguagem oral; Fernanda, Raquel e Pablo comunicavam-se por meio da língua oral e utilizavam a Libras na escola.	Foram realizadas duas entrevistas individuais individualmente semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, duas pesquisadoras e uma intérprete. As entrevistas aconteceram no primeiro semestre de 2013, tendo a duração de aproximadamente 100 minutos cada. As questões foram divididas em três blocos: 1- Concepção do estudante sobre seu processo de escolarização; 2- As experiências escolares nas séries iniciais; e 3- Memórias acerca do trabalho docente em sala de aula.
----	--	---	-----------------	--------------	---	--	--

18	A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola	3	14 anos	Ensino Fundamental 1	Pesquisador: "Você tem colegas na sua sala de aula?" Victor: "Tenho, o Jonas, Adilson e o Igor. O Igor só vem à escola para passear." Pesquisador: "Por quê?" Victor: "Porque ele é desficiente." Pesquisador: "É o quê?" Victor: "Desficiente." Pesquisador: "O que é ser desficiente?" Victor: "É quem anda na cadeira de rodas." Pesquisador: "Ah! Todo mundo que anda na cadeira de rodas é desficiente?" Victor: "Tem umas pessoas que sim, outras que não." Pesquisador: "Ah! Me explica melhor isso, eu não estou entendendo muito bem." Victor: "Desficiente é quem anda na cadeira de rodas! [abaixa a cabeça e fica em silêncio a fim de encerrar o assunto]." Beatriz: "Eu não gosto do laboratório [laboratório de aprendizagem sala de recurso]." Pesquisador: "Você gosta do laboratório? Beatriz: Eu não quero ir ao laboratório!" Pesquisador: "A Lulu ia à aula de Educação Física?" Beatriz: "Ia." Pesquisador: "O que ela fazia lá na Educação Física?" Beatriz: "Nada." Pesquisador: "Você gosta de participar da 'Trupe do Palhaço Caramelo'? [acena que sim]."	Adolescentes (um menino e duas meninas) que cursavam o 5º ano do ensino fundamental em uma das escolas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES. Os participantes tinham a idade de 14 anos e estavam identificados pelos registros escolares como deficientes intelectuais, cujas possibilidades de articulação linguística eram fator preponderante. Os nomes utilizados no estudo são fictícios.	Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observações e registros do diário de campo - todos com foco nas aulas de Educação Física. A rotina diária dos pesquisadores se pautava no acompanhamento do cotidiano escolar dos sujeitos envolvidos em três momentos diferentes: a) aulas regulares em geral, com destaque para as aulas de Educação Física; b) atividades desenvolvidas no laboratório pedagógico (atendimento educacional especializado); c) projeto extracurricular de ginástica circense intitulado: "Trupe do Palhaço Caramelo". A coleta de dados ocorreu ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2002, iniciando-se na primeira semana do mês de agosto, quando estabelecemos os primeiros contatos com a comunidade escolar pesquisada e encerrando-se no final do mês de novembro.
19	Percepção de alunos com paralisia cerebral sobre o uso de recursos de tecnologia assistiva na escola regular	5	de 8 a 12 anos	Ensino Fundamental 1	"As letrinhas e a mesa... é muito importante para mim." (C4 sobre os recursos de TA que usa na escola) "Tem uma professora que ajuda e faz um material diferente." (C5 sobre os recursos de TA que usa na escola) "Ajuda. De fazer lição." (C1 sobre os recursos de TA que usa na escola) "Olha para ser sincero, eu acho que assim, eu como meu caso eu precisaria de uma escrita maior para que eu pudesse estudar. (...) Esses recursos me ajudam demais e se não fosse esses recursos eu estaria fora da escola. Eles me ajudam a aprender, me ajuda tipo ser uma pessoa quase normal tirando minha deficiência." (C2)	Alunos com diagnóstico de paralisia cerebral, que frequentavam do 3º ao 5º ano do ensino fundamental regular em escolas municipais localizadas em duas cidades do interior do Estado de São Paulo. Como critério de inclusão dos participantes foram escolhidos os que faziam uso, há pelo menos seis meses, de recurso de Tecnologia Assistiva na execução de tarefas de escrita e/ou comunicação. O tempo de uso dos	Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado com as crianças. A coleta de dados foi realizada na escola das crianças e/ou na residência das mesmas, conforme opção da família. Foi utilizado um gravador de áudio, uma filmadora, suporte para filmadora, prancha de Comunicação Alternativa temática, símbolos do Picture Communication Symbols PCS[6], alfabeto impresso,

					"Ajuda. Eu faço sozinho com o lápis." (C4 sobre os recursos de TA que usa na escola) "Não ajuda porque é difícil de usar." (C5 sobre os recursos de TA que usa na escola) "O que o eu mais necessitaria no momento é o computador ou ter uma máquina de xérox dentro da classe porque eu tendo a máquina lá eu copiaria a tarefa e digitaria no computador. Eu precisaria mais disso." (C2) "Não (participou da escolha)." (C1 sobre os recursos de TA que usa na escola) "Já veio daquele jeito." (C4 sobre os recursos de TA que usa na escola) "Tem coisa que ela (professora) entende e outra que não. Quando ela não entende eu chamo minha amiga." (C1 sobre sua comunicação) "Entende um pouco, quando a professora não entende eu falo para os meus amigos." (C4 sobre sua comunicação) "Entendem mas a professora não." (C1 sobre sua comunicação) "Não. Eles não entendem o que eu falo nem com a prancha." (C5 sobre sua comunicação) "Faço trabalho coletivo, trabalho em grupo, assim esse tipo de coisa né." (C2) "Faço (faz o gesto de escrever)." (C3 sobre as atividades em sala) "Assim, eu ah sou uma pessoa legal sabe, às vezes eu fico nervoso, eu sou igual a todos sabe, e eu gostaria muito de poder ir mais longe, mais não tenho recurso suficiente." (C2) "Me sinto triste por causa da escola. Não quis responder mais." (C5)	recursos de Tecnologia Assistiva variou de oito meses a três anos. Foram considerados todos os recursos de Tecnologia Assistiva conceituados pelo Comitê de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2007) e pelo decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Dentre esses, os recursos de Tecnologia Assistiva utilizados pelas crianças foram: lápis engrossado, tarefas adaptadas, cadeiras de rodas, mesa adaptada, tarefa xerocada, escriba, pulseira de chumbo, molde vazado, tesoura adaptada, letras móveis e tabuleiro e prancha de comunicação.	bloco de notas e caneta. Nas entrevistas com as crianças, o recurso do gravador de áudio foi utilizado para duas delas que tinham maior inteligibilidade na fala. Para as outras três, que apresentaram um maior comprometimento da fala, foi utilizado o recurso da filmagem visando maior facilidade do registro e compreensão dos dados devido aos distúrbios de linguagem, podendo-se assim considerar outras formas de comunicação além da fala, como gestos, olhares, uso de sistemas de Comunicação Alternativa, entre outros. Para aquisição desse tipo de respostas, a pesquisadora disponibilizou para a criança, além dos recursos já utilizados por ela, uma prancha de comunicação temática com símbolos do PCS (abordando situações possíveis de respostas às perguntas da entrevista), um alfabeto e um bloco de notas, caso fosse necessária a criação de novos símbolos durante a entrevista.
--	--	--	--	--	---	---	---

20	Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização	26	Participantes com 12 anos ou mais, sendo a média de idade de 17,1 anos.	Ensino Fundamental 1 e 2	O questionário estruturado continha perguntas e respostas, sem questões abertas, de modo que não havia trechos do discurso direto dos participantes a serem selecionados. A avaliação estatística realizada pelos pesquisadores concluiu que: 50% declararam que a deficiência visual dificultou em parte o desempenho escolar, ao passo que, para 38,5%, a deficiência visual em nada dificultou. Entre as dificuldades escolares apontadas em razão da cegueira, sobressaiu-se a leitura de livros (71,4%) e entre aquelas decorrentes da visão subnormal ressaltaram-se, além da leitura de livros (100,0%), as atividades que exigiram do aluno enxergar à média ou longa distância, como no caso da lousa. Quanto ao relacionamento na escola, 96,1% dos escolares deficientes visuais declararam relacionar-se bem com professores, 90,4% com o diretor e 88,4% com os colegas de classe. A maioria dos escolares (69,2%) reconheceu que a qualidade do relacionamento com os professores influia positivamente no aprendizado escolar. No relacionamento com colegas e diretoria da escola, as opiniões de que pouco ou nada influíram no aprendizado escolar foram predominantes, com o percentual de 42,3% e 73,1%, respectivamente.	Estudantes inseridos no sistema público de um município do Estado de São Paulo no ano de 2009. A repetência escolar foi declarada por 73,1%. É possível supor que muitos deles tiveram dificuldades de ingresso na escola ou evadiram ao longo dos primeiros anos de escolarização, constatando-se alto índice de repetência (73,1%) nas primeiras séries do ensino fundamental.	Foi elaborado um questionário estruturado, ou seja, contendo perguntas e respostas, destinado aos escolares portadores de deficiência visual, aplicado por meio de entrevista individual realizadas nas escolas dos participantes. Constituindo etapa preliminar a esta, foi realizado estudo exploratório com a finalidade de elaborar questionários adequados à realidade estudada (Piovesan & Temporini, 1995).
21	Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência	3	entre 18 e 22 anos	Ensino Fundamental 2	"No começo, eles deixavam um amigo meu ficar lá comigo, né? Mas depois disseram que não podia mais, aí eu ficava sozinho, porque até eu descer todas as escadas já era hora de voltar pra aula." (sobre o horário do intervalo) "Quando eu enxergava, sempre tive um monte de amigos, mas, depois, todos sumiram. Parece que as pessoas tinham medo e se afastavam."	Estudantes de ambos os sexos, que estudam ou estudaram em escolas inclusivas e, que cursavam ou já haviam cursado, ao menos, até os dois anos finais do Ensino Fundamental.	Foram realizadas entrevistas individuais semidirigidas, orientadas por um roteiro com sete questões abertas. Os encontros foram realizados em local escolhido pelo depoente. Por fim, foi realizada uma entrevista devolutiva com cada um dos entrevistados, para apresentar-lhes os principais resultados da pesquisa e discutir a respeito das repercussões de todo o processo.

22	Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental	1	16 anos	Ensino Fundamental 2	"ele (professor) fala quando alguém pergunta: não tem como trabalhar com ele, não faz nada, é muito bom para ajudar no trabalho pesado... mas aprende não tem como... é clara a deficiência"; ou ainda diálogos de sua família "minha irmã também fala: como vai aprender não faz nada, só quer brincar e a preguiça, não quer nada com nada mesmo, faz alguma lição? Claro que não... nunca vai aprender" "Preciso aprender a ler e a escrever, mas ninguém me ensina de verdade... na conta eu sou bom mas o professor de matemática não me ensina mais" "só eu saio a hora que quero, só duas professoras que não deixam, mas eu saio, grito, não faço lição, mas passo de ano, aprender a ler e a escrever é aqui na escola, mas como eu não sei não preciso ficar na sala, mas agora se você me ensinar eu posso fazer lição na sala também" "só os melhores alunos sentam-se nas carteiras próximas ao professor, eu nunca aprendi, mas sempre fui passando de série, o ano que vem vou para a 8ª, mas depois não passo mais direto, e como não sei nada, não sei o que vou fazer" "eu não sei, mas eu acho que consigo aprender, tem muita coisa, mas eu acho que vou conseguir" "eu não sei, alguns professores já me ensinaram, agora largaram, mas eu ainda não sei nada, tem gente que fala que eu não aprendo por causa da cabeça, é que eu esqueço tudo, mas a conta eu não esqueci, né?". "agora eu não posso conversar tenho que varrer a sala de aula; eu tenho que ajudar a colar os cartazes, depois limpar a parede; acho que até no sábado vão ter que lavar a escola, e eu preciso ajudar também".	Aluno adolescente portador de deficiência mental com 16 anos de idade e matriculado na 7ª série do Ensino Fundamental da Rede Regular de Ensino de uma cidade da Grande São Paulo / SP.	Foram firmados sistemas conversacionais entre a pesquisadora e o participante, direcionados com a devida exploração e o aprofundamento nos níveis de discursos ou narrativas construídas, durante sete meses, no período de agosto/2004 à abril/2005, que totalizaram 28 semanas, de coleta de informações, obtidas nas visitas realizadas pela pesquisadora, três vezes por semana, nos períodos das 7:00h às 12:00h, e das 13:00h às 17:00h. Também foi utilizado um diário de pesquisa, que segundo Flick (2004), que não representa apenas uma finalidade de transcrição de informações, mas sim, é fundamental para a reflexão sobre o processo de pesquisa, imprescindível para o estudo dos sentidos subjetivos do aluno em processo de inclusão escolar.
----	---	---	---------	----------------------	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora (2024).

7. DISCUSSÃO

7.1 Desafios e críticas

A análise da pesquisa bibliográfica revela que um dos desafios presentes nos relatos de estudantes com deficiência em suas experiências escolares é o bullying, em que frequentemente aparecem expressões do capacitismo e representa uma barreira nas relações entre pares. Esse fenômeno foi identificado em estudos que entrevistaram indivíduos de diversas faixas etárias e segmentos educacionais, incluindo o Ensino Fundamental 1 e 2 e o Ensino Superior.

Os relatos de estudantes na pesquisa "Narrativas de alunos com deficiência sobre suas vivências escolares", que se concentrou em estudantes do Ensino Fundamental 2, explicitam essa experiência de bullying e exclusão em função da deficiência e o desejo de se esconder, explicitado quando ela descreve seu lugar favorito na escola: "redondo e escondido...ninguém consegue ver eu..." (BARBUIO; FREITAS, 2023). Daniele expressa ainda que elege este lugar como seu favorito, não apenas por gostar de estar sozinha e na própria companhia, mas que se esconder para evitar comentários ofensivos dos colegas, afirmando: "É porque eles, mexe comigo." (BARBUIO; FREITAS, 2023). Essa afirmação reflete a solidão e o isolamento provocados pelo capacitismo, que se revela claramente como uma barreira atitudinal nas relações sociais quando Daniele afirma não ter amigos. Este é um depoimento emblemático, mas, que não é uma experiência única dessa estudante, pelo contrário, através da pesquisa bibliográfica, revelou-se um desafio comum entre alunos com deficiência.

Os relatos de bullying são corroborados pelos relatos vindos de outras pesquisas. Um estudante do Ensino superior menciona sobre sua experiência prévia na escola:

Sempre foi assim, eu estudei em escola particular, e sempre é aquela coisa de ser sempre escolhida por último, as pessoas não entendiam direito o que era minha limitação, eu sofria bullying e eu chegava a bater nos colegas por causa de provocações. (BERBERIAN; et. Al., 2017).

Um estudante do Ensino Fundamental 2 observa: Quando eu enxergava, sempre tive um monte de amigos, mas, depois, todos sumiram. Parece que as pessoas tinham

medo e se afastavam." (OHL; et. al, 2009). Sofia de 8 anos diz: "NÃO GOSTO DISSO!" (sobre colegas que riam dela na escola comum) (MATURANA; MENDES, 2017).

Esses relatos destacam a diferenciação negativa que os alunos com deficiência ainda vivenciam, em que suas características são marcadas como negativas ou indesejáveis. Essa situação sugere uma necessidade de trabalhos intencionais e intervenções com os grupo-classe e com a toda a comunidade escolar, visando a construção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade humana, sem a qual não se efetua uma educação em direitos humanos e de fato inclusiva.

Partindo para a experiência de estudantes do Ensino Superior nas relações interpessoais, dois alunos afirmam, que "Alguns sabem, outros não. Porque assim, não atrapalha no dia a dia." (ALMEIDA; FERREIRA, 2018) e:

Aqui dentro da universidade nunca tive problema com preconceito, até porque eu sempre fui muito... é... muito discreto, e a deficiência só é perceptível se eu quiser mostrar. (ALMEIDA; FERREIRA, 2018)

Ambos as declarações sugerem que o preconceito também exista no Ensino Superior. Embora a idade dos estudantes as particularidades de suas deficiências permitirem maior autonomia e controle sobre como e se a sua deficiência é percebida, enfatiza-se que eles sentiam a necessidade de esconder a deficiência a fim de evitar discriminação no ambiente social de suas instituições acadêmicas. Ou seja, a aceitação do outro vem só pela negação da diferença, não pela aceitação da diferença, de forma que não se configura como respeito de fato.

Apesar do segmento de ensino ser e de as idades dos alunos do Ensino Fundamental 2 e do Ensino Superior serem distintas, apresenta-se um fio condutor comum entre os desafios nas relações com seus pares: bullying, capacitismo entre colegas, exclusão e, sobretudo, a necessidade de esconder-se e isolar-se para evitar discriminação – seja fisicamente em uma escada da escola como Daniele, ou de forma mais velada como os estudantes universitários que negam ou omitem a deficiência para não sofrerem preconceito. A partir dessas narrativas, é evidente que o capacitismo e o bullying ainda são barreiras atitudinais significativas para a inclusão de estudantes com deficiência e foram marcantes em sua experiência nas relações interpessoais nas instituições de ensino.

Quanto aos desafios encontrados nas relações com os professores, a literatura aponta que, apesar das políticas e ações afirmativas em prol dos direitos de pessoas com deficiência, ainda persistem inúmeras barreiras que dificultam a efetiva inclusão

educacional e social desses alunos (GLAT & ESTEF, 2021). A centralidade do papel do professor e sua postura em relação à inclusão chamam à atenção nos relatos como fatores decisivos nesse processo.

Foi possível observar de forma transversal entre pesquisas com públicos de faixas etárias variadas e diferentes segmentos da educação que os estudantes relatam incômodos com a inconsistência da inclusão. As variações foram grandes entre um ano escolar para o outro ou de uma disciplina para a outra, destacando a importância da ideia colocada no Comentário Geral nº 4 de 2016, de que a educação inclusão deve ser vista como um processo contínuo e um esforço em constante construção.

Nos relatos dos estudantes, a inconstância nas práticas foi, muitas vezes, atribuída à falta de formação e de informação, como em “Falta preparo deles e pra mim; orientação dos dois lados. Como que eu vou interagir?” (OLIVATI & LEITE, 2019) e em:

Porque eu conheço vários amigos que não estudam, tem a mesma idade que eu e ele num consegue ir pra escola por causa que os professores num tão preparados e as escolas também não. (ALVES; DUARTE, 2014)

A repetição da palavra “alguns” pode ser vista nos seguintes depoimentos e denota que a inclusão nas salas de aula muitas vezes ainda depende do professor e não é uma prática institucionalizada:

eu não sei, alguns professores já me ensinaram, agora largaram, mas eu ainda não sei nada, tem gente que fala que eu não aprendo por causa da cabeça, é que eu esqueço tudo, mas a conta eu não esqueci, né? (GOMES; REY, 2008)

Alguns professores dão suporte, na minha sala tem dois professores, o de história geral e o de tecnologia, eles passam o trabalho e se não estiver adequado, eles dizem onde está errado e deixam que nós tentemos novamente, o que é muito bom e são as matérias que eu vou melhor (BERBERIAN; et. Al., 2017).

Ainda quanto à relação entre estudantes e professores, os dados indicam que, independentemente de quaisquer condições intrínsecas dos alunos, a postura do professor e sua crença nas capacidades de desenvolvimento desses estudantes impactam diretamente suas práticas pedagógicas:

[...] era uma mesa separada pra quem não sabia e pra quem sabia. Por exemplo, tem um papel, tem um texto, uma história, se você não sabe como, como é que você vai fazer o negócio se você não sabe ler e escrever? Aí ela

falava pra gente que não queria ensinar porque a gente era burro e não ia conseguir aprender. (GLAT; ESTEF, 2021)

[...] os professores num dá atenção...tipo, se você copiou, copiou...se você não copiar deixa pra lá...tipo, pensando que você é incapaz de responder algumas coisas. (ALVES; DUARTE, 2014).

Os relatos dos alunos são claros, ao mostrar que, quando há a presunção de incapacidade por parte da equipe profissional, isso gera um cenário adverso para a aprendizagem. Ao não oferecer oportunidades adequadas, os docentes limitam o contato dos alunos com o conteúdo, criando um ciclo de exclusão que perpetua a crença na incapacidade do aluno, conforme o relato de Saulo: “lá os professores nem ligavam... só botavam a matéria no quadro e tipo assim, se vira.” (GLAT; ESTEF, 2021).

A falta de atenção e suporte pode levar a um ambiente de aprendizado desmotivador e ineficaz. Essa visão limitante sobre os indivíduos com deficiência não apenas impede que os alunos sequer se aproximem do conteúdo, mas também os priva do suporte necessário para seu desenvolvimento - como as adaptações, flexibilizações, medidas universais, seletivas ou adicionais orientadas pela legislação portuguesa (DGE, 2018).

Quando os docentes não reconhecem as potencialidades de seus alunos, ocorre uma "profecia autorrealizadora"; os estudantes, ao não serem ensinados, não aprendem e, conseqüentemente, a dificuldade é erroneamente atribuída a eles mesmos e, além disso, atribuída à sua deficiência. Essa dinâmica reflete um entendimento inadequado das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Em vez de individualizar o problema, como era concebido no ultrapassado modelo biomédico da deficiência, é necessário adotar uma perspectiva que se pauta na relação, conforme defendido por Davini e Madeira (2020), que salienta a importância das práticas escolares e das barreiras que se dão nas relações entre estudantes com deficiência e o ambiente educacional.

Um dos depoimentos mais impactantes é de pesquisa mais antiga que compõe essa revisão de literatura, em que consta:

ele (professor) fala quando alguém pergunta: não tem como trabalhar com ele, não faz nada, é muito bom para ajudar no trabalho pesado... mas aprende não tem como... é clara a deficiência (GOMES; REY, 2008)

Frases similares aparecem em diálogos de sua família:

minha irmã também fala: como vai aprender não faz nada, só quer brincar e a preguiça, não quer nada com nada mesmo, faz alguma lição? Claro que não... nunca vai aprender" (GOMES; REY, 2008)

Vale ressaltar incorporação da CDPD como emenda constitucional no Brasil aconteceu no ano de 2008 e que a LBI foi promulgada apenas em 2015, de forma que os impactos dessas legislações e políticas sobre as posturas docentes e as experiências dos estudantes com deficiência é um tema a ser investigado.

Diante desse relato, que não é uma experiência única, mas permeia em igual ou menor intensidade diversas experiências dispostas na Tabela 2, cabe ressaltar que a inclusão de pessoas com deficiência na educação não é um ato de caridade e nem sequer é opcional. Apesar de ainda ser um campo em disputa, a CDPD em força de emenda constitucional menciona a categoria de barreira estabelece diretrizes claras para a inclusão de pessoas com deficiência. Ela implica que a responsabilidade pela inclusão não deve ser delegada ao aluno, mas sim compartilhada entre todos os envolvidos no processo educativo. A eliminação das barreiras requer um esforço coletivo e contínuo, que envolva ações políticas, institucionais e individuais.

Um outro dos problemas enfrentados é reflexo da presunção de incapacidade por parte do meio social. A imersão em um ambiente em que não se aposta no estudante contribui negativamente para sua relação consigo mesmo, podendo provocar a internalização do capacitismo, que se manifesta na forma de autoimagem inferiorizada e na dúvida sobre suas próprias capacidades:

Os desafios? ... Acho que... o deficiente... se aceitar como deficiente, porque eu também tive um pouquinho de dificuldade de me aceitar como deficiente. (ALMEIDA; FERREIRA, 2018)

Este fenômeno é evidenciado neste e em outros relatos de estudantes que expressam a luta contra a desconfiança em relação a si mesmos e ao seu potencial. Fábio, um estudante de 18 anos, estuda na escola especial há 3 anos e frequentou a escola comum por 9 anos, faz questionamentos para o entrevistador sobre seu próprio relato: "É assim? Está certo?" (MATURANA; MENDES, 2017), evidenciando medo do erro e insegurança em relação à validação de suas experiências e conhecimentos. Esse medo da reprovação é confirmado por outro estudante que comenta sobre a aula de Educação Física: "[...] fica difícil por causa da minha deficiência" (NACIF et al., 2016). Tais afirmações revelam que esses estudantes parecem ter internalizado a perspectiva que individualiza os desafios, pois atribuem as dificuldades enfrentadas a

si mesmos e suas características físicas ou cognitivas. Retoma-se o conceito de barreira, pois, com as adaptações e flexibilizações adequadas, um estudante com deficiência pode participar de uma aula de Educação Física e ser incluído. Isto é, está difícil, porque a proposta pedagógica não foi pensada considerando esse estudante como parte do grupo, tampouco buscou acessibilizar o currículo dessa disciplina, gerando consequências objetivas e intrassubjetivas provenientes da experiência de exclusão.

Kedar (2011 apud. BIALER, 2015) faz uma crítica poderosa à maneira como a sociedade interpreta as dificuldades de comunicação e movimento: “uma vez que eu não posso falar, se eu não mostrava minha inteligência, assumia-se que sou burro.” Kedar, em sua autobiografia analisada por Bialer, continua:

Pare de olhar para nossos movimentos bizarros, faces blank, falta de fala, dificuldade de escrita à mão, pobre autocontrole, and on and on, como prova de atraso intelectual. (KEDAR, 2011 apud. BIALER, 2015)

Essa citação ressalta a importância de não reduzir a complexidade dos sujeitos nem presumir incapacidade diante de suas diferenças visíveis. O autor segue, compartilhando que se “sentia um prisioneiro” (Kedar, 2013, p. 48) e que nesse contexto:

era terrível ter experts falando um com o outro sobre mim, e ouvir eles errados nas suas observações e interpretações, mas não ser capaz de contar para eles” (KEDAR, 2013, p. 47)

O tema da relação consigo e da autoconfiança é recorrente em outros relatos. Um estudante da graduação de Fonoaudiologia escolhe descrever a hesitação em atender um paciente: “No começo, eu não tinha autoconfiança para atender o caso e sempre pedia ajuda para a monitora PED e para a professora” (CARVALHO et al., 2022). Então, ele segue explicitando a relação entre a falta de confiança se origina do medo de não ser levado a sério, refletindo uma crença de que a deficiência implica em incapacidade:

E eu ficava pensando também: “Nossa, o que será que esse paciente vai pensar quando souber que quem vai atender ele vai ser um aluno cego? Será que ele vai me levar a sério?” (CARVALHO et al., 2022)

Ainda, os dados da presente pesquisa bibliográfica revelam a representação social de incapacidade prevalece e está presente na maioria dos relatos e nas pesquisas envolvendo pessoas com deficiência intelectual e autismo (BARBUIO; FREITAS, 2023) (GLAT; ESTEF, 2021) (ALMEIDA; FERREIRA, 2018) (MATURANA; MENDES,

2017) (BIALER, 2015) (CHICON; SÁ, 2013), embora não tenha sido um elemento presente exclusivamente nos discursos desse público.

Identificou-se ainda elevada proporção de repetência entre estudantes com DI ou TEA, com idades superiores as esperadas para o segmento escolar em que se encontram. Conforme Breno de 33 anos:

[...] e aqui eu estou aqui desde os 14 anos... e aqui eu fiquei, e eu já estou aqui há 12 anos... isso tudo que eu estou aqui...é muito tempo né? (GLAT; ESTEF, 2021)

Considerando a idade elevada dos estudantes, as principais legislações e políticas que garantem e regulamentam a educação inclusiva no país, ainda não haviam entrado em vigor. Deste modo, a presença de estudantes com deficiência em faixas etárias muito além da idade escolar, mas que ainda frequentam a escola, pode estar relacionada a instituições de ensino não inclusivas e com falta de medidas para acessibilização do currículo que irão beneficiá-los na aquisição dos conhecimentos e que atualmente são garantidos por lei.

Um exemplo de ferramenta fundamental na educação de pessoas com deficiência é o Plano Educacional Individualizado (PEI), que é obrigatório segundo o artigo 28 da LBI (2015). Trata-se de um documento desenvolvido em um processo colaborativo e contínuo, envolvendo a escola, a família e especialistas externos para registrar o histórico educacional do estudante e promover uma reflexão ativa sobre a implementação de práticas intencionais de flexibilização e adaptação curricular que sejam potentes para acessibilizar o currículo caso a caso.

Saindo do âmbito exclusivamente relacional e adentrando mais diretamente o campo pedagógico, as narrativas apontam o impacto negativo das adaptações descontextualizadas do currículo do grupo. Na presente pesquisa bibliográfica, o relato de estudantes que recebem atividades descontextualizadas e com adaptações arbitrárias, apareceu apenas em relatos de estudantes da Educação Básica. Portanto, não foi verificado nos discursos de alunos do Ensino Superior nos artigos encontrados e analisados.

Lipão, um estudante de 16 anos matriculado no 9º ano descreve as atividades que faz na escola: "É...é chato. É de pintura... uns números, uns desenhos...e tem que ir seguindo, fazendo, ligando nos outros, entende?" e "Bem, é, que eu queria fazer lição igual os outros fazem, da lousa... queria copiar lição da lousa...". (BARBUIO; FREITAS, 2023). Evidencia-se que o estudante não via sentido nem se

sentia desafiado nas atividades propostas, que envolviam pintura e ligar colunas, muito mais simples e sem qualquer relação com as propostas feitas por grupo de 9º ano.

Lipão também compartilha sua frustração: "Ishii... já falei um monte... bem, é... e eu fico nervoso e saio da sala toda vez..." (BARBUIO; FREITAS, 2023). Fica evidente a vontade de se engajar no aprendizado, o que contrasta com as atividades que são oferecidas, que muitas vezes se resumem a tarefas de pintura e simples ligações. Além disso, não é escutado em suas reivindicações e é retirado de sala. Essa intervenção ignora o contexto em que ele se sente nervoso, pois a revolta de Lipão não parece ser sem sentido ou injustificada, podendo ser interpretada como uma comunicação legítima do desejo de ser incluído e aprender.

A análise dos relatos à luz da teoria exposta sobre Educação Especial revela que, embora o paradigma vigente seja o da inclusão (Brasil, 2008), a integração ainda é presente nas práticas escolares. Nesses casos, há currículos reduzidos de forma arbitrárias, aproximando-se da crítica apontada pelo autor David Rodrigues que descreve as adaptações desse tipo como "remendos" (RODRIGUES, 2016). Ou seja, nessas escolas, não há as adaptações e flexibilizações necessárias que serviriam para acessibilizar o currículo a todos os alunos. Pelo contrário, há uma adaptação arbitrária, em que se reduz muda e reduz o que é ensinado (PORTUGAL, 2018) sem que isso parta da necessidade do aluno, resultando em uma desconexão entre o que é ensinado para a turma e as oportunidades de aprendizado oferecidas aos alunos em situação de inclusão.

Outros depoimentos também destacam as adaptações arbitrárias, isto é, redução das atividades e conteúdos apresentados ao estudante, não por uma necessidade real do sujeito, mas pela falta de práticas que acessibilizem o currículo, como: "Mais ou menos [...] ah não tem muita atividade que eu possa fazer não" sobre educação física (NACIF et al., 2016). Em uma interação entre um aluno e um pesquisador: "Você tem colegas na sua sala de aula?" e responde: "Tenho, o Jonas, Adilson e o Igor. O Igor só vem à escola para passear." (CHICON; SÁ, 2013). Outro estudante sugere que:

Ah... eu acho que falta adaptação de material, né? Por exemplo, se tivesse uma bola com guizo. Talvez eu pudesse jogar futebol ou pudesse jogar vôlei, porque eu ia tá ouvindo quando ela vinhesse, né? (ALVES; DUARTE, 2014)

Essa falta de acessibilização do currículo gera currículos paralelos, em que o aluno não tem a oportunidade de aprender junto ao grupo. Retomando a diferenciação entre inclusão e integração feita pela pesquisadora Maria Teresa Égler Mantoan “Por isso, a inclusão não se basta no acesso dos alunos com deficiência ao ambiente escolar, mas depende de um processo contínuo de transformação das escolas e dos sistemas educacionais.” (MANTOAN, 2003). Assim, o aluno pode estar fisicamente presente na sala de aula, mas, mesmo estando junto, está separado, sem desafios significativos e sem encontro com o que o grupo está aprendendo.

Como último tópico a ser abordado entre os desafios observados refere-se à metodologia das investigações científicas. A revisão de literatura revelou que há pesquisas que excluíram alguns participantes dentre a mostra inicial coletada por não compreenderem adequadamente as questões propostas no instrumento metodológico de escolha - o que suscita críticas à condução desses estudos e fragilidades metodológicas.

Essa problemática pode ser relacionada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que preconiza a criação de ambientes, instrumentos, métodos e currículos acessíveis a todos (MENDES, 2017). O DUA enfatiza a importância de adaptações e flexibilizações no currículo e nos materiais didáticos, e, apesar de a pesquisa científica não se tratar de um processo de ensino-aprendizagem, são princípios que orientam também a inclusão e a participação social e que podem ser considerados na elaboração de metodologias científicas inclusivas a todos os participantes entrevistados, em especial quando o público-alvo da investigação são as pessoas com deficiência.

A metodologia da pesquisa deve ser um instrumento que favoreça a inclusão e que, de um ponto de vista ético-político, não reproduza o capacitismo e colabore ativamente com o enfrentamento dessa forma de opressão e exclusão. Para além da dimensão ética, oferecer uma forma acessível de participação na pesquisa contribui com a qualidade da produção acadêmica, pois gera dados qualitativos de mais qualidade, uma vez que os participantes possam acessar os instrumentos metodológicos com autonomia.

Embora a padronização de instrumentos seja necessária para fins científicos, é possível oferecer diversificar as formas de apoio para que os participantes respondam às questões, fazendo uma aproximação com o critério da flexibilização

(RODRIGUES, 2016), em que o objetivo permanece o mesmo, mas o modo de realizar a tarefa pode variar. Isso pode incluir a possibilidade de respostas escritas, orais ou até mesmo através de recursos visuais, diminuir a complexidade da linguagem, utilizar apoios tecnológicos, entre outros, dependendo dos indivíduos envolvidos. O foco deve ser sempre em garantir que o instrumento de pesquisa esteja alinhado com os objetivos do estudo, ao mesmo tempo, eliminando barreiras à participação do público-alvo.

Não é possível pressupor que os mesmos métodos de coleta de relatos e dados qualitativos utilizados em pesquisas tradicionalmente feitas sem pessoas com deficiência vão funcionar e ser acessíveis em pesquisas com pessoas com deficiência. Assim como o paradigma inclusivo requer mudanças nos métodos de ensino para contemplar grupos heterogêneos de estudantes, também é possível transpor essa necessidade de transformação das metodologias de pesquisa científica para a inclusão dos discursos das pessoas com deficiência.

Em suma, os desafios metodológicos observados nas pesquisas sobre educação inclusiva revelam a necessidade urgente de se repensar as abordagens utilizadas. É fundamental que os pesquisadores conheçam bem seu público-alvo e proponham instrumentos acessíveis, podendo utilizar os princípios propostos no DUA como referências potentes.

Quando se trata de pesquisas que envolvem pessoas com deficiência intelectual, por exemplo, é inadequado que as barreiras de compreensão das questões sejam atribuídas aos participantes. Em vez disso, a fragilidade da reside na pesquisa e, mais especificamente, na inadequação do instrumento utilizado, pois, quando se conhece as características dos participantes da pesquisa, é possível e necessário garantir acessibilidade. A criação de questões acessíveis é uma responsabilidade do pesquisador, e falhar nesse aspecto pode resultar em uma amostra enviesada e, conseqüentemente, em conclusões podem não refletir a realidade do grupo estudado, ou refletir a experiência de apenas uma parte do grupo.

7.2 Potencialidades e contribuições

A presença dos núcleos de inclusão nas universidades brasileiras teve um impacto positivo nos relatos dos estudantes e se mostrou fundamental para a

promoção de um ambiente educacional mais inclusivo. A estudante Cláudia mencionou:

A CAENE sempre faz o possível para ajudar e melhorar as dificuldades, sempre me orientando nas atividades de curso, me ofereceu um tutor e sempre está disponível a conversar com os meus professores. (MARTINS; SILVA, 2016)

Outra estudante menciona sobre a instituição em que cursa o Ensino Superior: "Fui atendida quando precisei, com o intérprete" (BERBERIAN, 2017).

No entanto, esse processo ainda está em construção e enfrenta desafios na articulação de redes com coordenação, docentes e comunidade estudantil. Seguindo com o exemplo do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (CAENE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), apesar de ter um impacto positivo, a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída apenas a esses setores, mas deve ser uma questão que envolva toda a instituição:

o único apoio recebido é pela CAENE, que sempre me ajuda e informa aos professores a minha situação. O que melhora um pouco a relação com alguns professores [...] A coordenação nunca manteve nenhum contato e o orientador acadêmico, não conheço. (MARTINS; SILVA, 2016)

Em uma ocasião, Cláudia se deparou com um professor que não trouxe a prova em formato acessível, levando-a a se sentir desrespeitada:

Me desesperei, não conseguia ver nada! Lembrei a ele que não podia ver e perguntei se ele se lembrava das orientações do parecer da CAENE. Ele disse que havia esquecido, que depois eu faria a prova. Me senti desrespeitada. Estudei, me preparei para fazer a prova naquele dia e ele me negou o direito que eu tinha de fazer a prova igual aos meus colegas [...] em outra situação o professor também não levou a prova ampliada e me mandou fazer em dupla, só porque eu não via o que estava escrito. Todo o resto da turma fez individual, só eu é que fiz em dupla. Me senti novamente desrespeitada. (MARTINS; SILVA, 2016)

Isso evidencia que, embora existam mecanismos de apoio, ainda há lacunas na comunicação e na articulação entre os núcleos de inclusão e o corpo docente. A existência dos núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino é recente no Brasil, destacando-se o Programa Incluir que foi criado pelo Ministério de Educação – MEC no ano de 2005, com o objetivo de incentivar a formação núcleos de acessibilidade especificamente no Ensino Superior. Além disso, a educação inclusiva só ganha caráter e força de lei 10 anos depois, com a LBI lançada no ano 2015,

estando cronologicamente próxima dos anos de publicação dos artigos científicos analisados.

Nesse contexto, é possível retomar uma das principais conclusões do Comentário Geral nº. 4 de 2016 feito a respeito da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) de 2006, em que a educação inclusiva é colocada como um processo ativo e contínuo. Nesse sentido, admite-se que será rápido que nos afastaremos de modelos educacionais se adaptam apenas à alguns estudantes e obrigam outros a se adaptarem (CDPD, 2016). Porém, essa pontuação não aponta para uma atitude de aceitação diante de um objetivo complexo de ser alcançado em sua totalidade, pelo contrário, ao compreender a educação inclusiva como um campo em disputa e um processo em andamento, enfatiza-se a necessidade de um empenho constante para transformar as instituições de ensino visando a aprendizagem e a participação de todos os alunos (DAVINI; MADEIRA, 2020).

Conforme relatado pelos estudantes nas pesquisas analisadas, a atuação de núcleos de inclusão nas universidades tem sido fundamental para garantir suporte necessário e a acessibilização das aprendizagens. Adicionalmente, os relatos ilustram que, apesar de seu impacto positivo, a inclusão não deve ser uma responsabilidade exclusiva dos setores que lidam com acessibilidade. Ainda que o trabalho de criar pontes entre os núcleos de inclusão e os professores ainda seja um desafio, é importante que a formação continuada dos docentes para que todos os membros da instituição se tornem agentes ativos na promoção da inclusão que requer envolvimento e comprometimento de toda a comunidade acadêmica e “exige uma transformação profunda dos sistemas educacionais” (CDPD, 2016 *apud* UNESCO, 2020, p.17)

Além disso, outra potencialidade observada nas pesquisas realizadas com estudantes do Ensino Superior foi que a entrada na universidade não apenas proporcionou um espaço de aprendizado acadêmico, mas também cria oportunidades para uma convivência com mais pessoas com deficiência - em um ambiente com indivíduos com e sem deficiência. Essa convivência mais estreita teve um impacto positivo significativo na autoaceitação e no pertencimento dos estudantes com deficiência:

Hoje aqui na faculdade eu convivo com essa ideia de deficiência física muito mais do que quando eu estudava no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Porque as pessoas, elas olham para mim: É, eu acho que você entrou por reserva de vagas. [...]. Isso de acessibilidade e inclusão, foram coisas que eu comecei a ouvir mais aqui mesmo, no Ensino Superior. (GUIMARÃES; BORGES; VAN PETTEN, 2021)

Os relatos de estudantes com deficiência destacam como a experiência de não serem os únicos com deficiência que foi proporcionada nas instituições universitárias contribuiu para desvincular a deficiência de uma diferenciação negativa. Os relatos trazem pessoas que acreditam mais em si mesmas, e percebem terem ganhado o respeito de professores, de familiares e de amigos, por terem ingressado na faculdade. Como afirma um estudante:

Eu não me aceitava até entrar na faculdade, como deficiente. Foi aí que eu comecei a entender que realmente eu fazia parte do quadro das pessoas com deficiência, umas mais graves, outras leves, outras mais ou menos. Foi daí que eu passei a me entender melhor em relação a isso.” (GUIMARÃES; BORGES; VAN PETTEN, 2021)

A entrada na universidade é vista como uma conquista e reconhecimento da deficiência como uma parte da identidade, e não como uma limitação, é um passo fundamental na construção de uma autoimagem positiva desvinculada da discriminação capacitista:

Estar aqui dentro é saber que você tem capacidade sim, independente de qual situação, de qual deficiência você tenha... é sinal de liberdade. (GUIMARÃES; BORGES; VAN PETTEN, 2021)

Um ambiente educacional inclusivo não apenas promove a convivência entre estudantes com e sem deficiência, mas também colabora a proposta da Educação em Direitos Humanos, instituída no Brasil pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, proposta se consolida por meio do “aprender a conhecer e a viver juntos” (PNEDH, 2003). O seguinte relato destaca a consciência de um estudante sobre os impactos positivos de sua presença e de pessoas como ele dentro da comunidade escolar:

Tem que ter essa mistura também, porque as pessoas que não têm nada, por exemplo, podem aprender com essas pessoas com deficiência para não ter certo tipo de preconceito. (GUIMARÃES; BORGES; VAN PETTEN, 2021)

Ainda, os estudantes relatam que, além de o ambiente inclusivo ter um impacto positivo na relação consigo mesmos, ao se verem cercados por colegas que compartilham experiências semelhantes, também houve uma dimensão política, pois

se sentiram mais confortáveis em expressar suas necessidades e reivindicar os direitos que lhes são devidos como parte desse grupo:

Ah, uma outra coisa que eu queria trazer nesse meu relato é que foi depois que eu entrei na faculdade que eu comecei a cobrar mais as coisas, sabe? Porque no ensino fundamental e no ensino médio eu não cobrava nada e aceitava tudo como estava, mas agora parece que eu aprendi a cobrar mais pelos meus direitos, ainda mais depois que tive contato com as leis sobre deficiência. (NACIF et al., 2016)

À medida que esses estudantes se sentem mais aceitos e valorizados, eles se tornam agentes de mudança, não apenas para si mesmos, mas para a comunidade acadêmica como um todo. É importante ressaltar que as cotas foram mencionadas como uma medida importante na esfera das políticas públicas a fim de eliminar as barreiras de acesso dos estudantes com deficiência ao Ensino Superior: “Eu usei a cota para entrar. Acho que graças a isso também foi possível.” (GUIMARÃES; BORGES; VAN PETTEN, 2021).

Em suma, ao proporcionar um espaço de convivência com condições para a plena participação entre estudantes com e sem deficiência, as universidades, enquanto um espaço de reconhecimento social, colaboram não apenas para pessoas que aceitam suas deficiências, mas também reconhecem suas capacidades e reivindicam seus direitos políticos.

Outro ponto de destaque nos depoimentos dos estudantes foram ações que podem ser classificadas como medidas adicionais de apoio à aprendizagem (CGE, 2018), desta vez, presentes em relatos de alunos de diversos segmentos de ensino, não apenas do Ensino Superior (BRUNO; NASCIMENTO, 2019) (ALVES; MATSUKURA, 2011) (BERBERIAN; et al., 2016) (SILVA; et al., 2014) (ALVES; DUARTE, 2014). Um depoimento aponta “[...] que a informática é responsável por eu conseguir trabalhar e por grande parte de minhas interações sociais.” (BRUNO; NASCIMENTO, 2019). Em outro relato o aumento do tamanho da letra para um estudante aparece como medida adicional necessária e a importância dos apoios educativos aparece como condição para a permanência na escola:

Olha para ser sincero, eu acho que assim, eu como meu caso eu precisaria de uma escrita maior para que eu pudesse estudar. (...) Esses recursos me ajudam demais e se não fosse esses recursos eu estaria fora da escola. (ALVES; MATSUKURA, 2011)

Nas experiências desses estudantes, essas intervenções de caráter individual, intensivo e prolongado, que são orientadas por características muito singulares a cada sujeito, foram fundamentais para eliminar barreiras de acesso ao aprendizado e, sobretudo, também promovem a independência dos estudantes. O aspecto da autonomia atrelada ao uso de medidas adicionais que só aquele estudante usa foi destacado por participantes do Ensino Superior, como em: “A tecnologia contribuiu no sentido de facilitar as coisas para as quais um cego não tinha a menor autonomia.” (BRUNO; NASCIMENTO, 2019). E foi mencionada por alunos do Ensino Fundamental 1 em “As letrinhas e a mesa... é muito importante para mim.” e em “Ajuda. Eu faço sozinho com o lápis.” (ALVES, MATSUKURA, 2011).

Ainda que as medidas adicionais tenham sido descritas como fundamentais nos dados analisado, destaca-se que, segundo o “Manual de Apoio à Prática” elaborado pelo Ministério da Educação de Portugal, a mobilização deste tipo de intervenção pode ser necessária para garantir a acessibilidade, mas só deve ser efetuada depois da demonstração fundamentada da insuficiência das medidas universais e seletivas (PORTUGAL, 2018). O principal objetivo deste ponto de atenção é evitar as adaptações e diferenciações negativas que sejam desnecessárias, aproximando-se do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), colocado como referência para as práticas pedagógicas segundo a LBI de 2015. No entanto, nos depoimentos destacados na revisão de literatura, fica claro que o uso apontado como positivo pelos participantes é aquele que se orienta para a autonomia no processo de aprendizagem dentro do currículo do grupo, permitindo que os alunos completem suas atividades de forma independente.

Quanto à relação professor-aluno, este ganhou um papel de destaque nos dados analisados. As pesquisas indicam que os alunos valorizam a atenção e o cuidado que recebem de seus professores, reconhecendo-os como figuras centrais nas atividades pedagógicas. As narrativas que traziam relações positivas com os professores foram predominantes em artigos com participantes da Educação Básica e não foram encontrados em estudos sobre o Ensino Superior. Conforme o relato de uma estudante do Ensino Médio:

Só um professor... ele era muito show de bola! Tudo que ele estava passando para os alunos, ele me passava. [...] Então, de um jeito ou de outro ele... ele tentava me... ensinar, sabe? Ele pegava o conteúdo de todo o trimestre e passava para as meninas do CEMEA4. Aí, elas faziam [adaptavam] e eu lia.

Daí ele falava assim: - “Ah, eu vou fazer prova, pode estudar isso daí”. Aí funcionava, daí eu tirava oito, nove... Daí... né, mas assim... sempre nessas notas, se eu estudasse, né (WHO; LEAL, 2020)

Embora os professores sejam agentes fundamentais, é importante ressaltar que a responsabilidade pela inclusão não deve recair exclusivamente sobre eles. A comunidade escolar, como um todo, deve estar comprometida com a inclusão, criando um espaço democrático e acolhedor para todos os alunos, o que é fundamental para a formação de uma cultura orientada para uma sociedade mais igualitária e participativa (DIVERSA, 2022). Os resultados sobre a importância atribuída ao relacionamento com professores podem estar relacionados com o fato de serem as figuras da instituição escolar que tem contato mais direto com os alunos e tem visível responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Os estudantes, ao expressarem a importância de relações positivas e afetivas com seus professores e destacam três aspectos principais dessas relações. Um estudante em idade escolar aponta para o olhar dos professores para necessidades individuais dos alunos, isto é, eram docentes que se importavam com ele e lhe davam atenção: "Gosto porque ele é atencioso, me ajuda e tenta se comunicar comigo" (NACIF et al., 2016). Nesse caso, fica claro o movimento do professor em direção ao aluno, que é apontado por Davini e Madeira (2020) como princípio para uma educação inclusiva, em oposição à mera exigência de adaptação do estudante com deficiência ao modelo escolar tradicional.

Outros estudantes ressaltam a importância da aposta dos professores em suas capacidades: “Porque teve um dia aí que eu não queria fazer esse circuito aí. Aí ela pegou, pegou na minha mão e 'vai, vamos passar por todo o circuito...' Aí, acabei fazendo... mas se ela não tivesse vindo, eu acho que eu não teria feito.”; “Se você acha que não consegue fazer alguma coisa, o seu professor vai lá e faz junto com você e te mostra que você consegue. Seus amigos também. Então, é a ajuda deles e o meu esforço.” (ALVES; DUARTE, 2014).

Outro relato da mesma pesquisa descreve de forma exemplar uma situação prática que condensa o significado da perspectiva divulgada na campanha internacional “Assuma que eu posso!”, do inglês “*Assume that I can!*”, lançada pela organização estado-unidense chamada “Sociedade Nacional de Síndrome de Down” (NDSS) em 2024 (NDDS, 2024). Segundo o relato de um estudante do Ensino Médio:

É quando eu chego, tal...que ela (professora) já vem com a corda também. E aí eu pulo. Eu pulo de vários jeitos, né? Eu cruzo a corda, pulo de costas. Então, ela reconhecendo isso já me faz me sentir mais incluída também (NACIF et al., 2016)

O relato exemplifica uma situação em que o professor presume a potência da estudante ao “trazer a corda” e oferecer acesso à atividade, ao invés de simplesmente reduzir suas possibilidades ou assumir sua não participação. Cabe lembrar que é acreditando nos seus estudantes com e sem deficiência que os docentes e as instituições de ensino serão capazes de proporcionar mais oportunidades de aprendizado e de planejar estratégias para transformar suas crenças positivas em realidade. Ou seja, trata-se de não avaliar seus corpos e capacidades a partir de um padrão hegemônico de normalidade, associando a deficiência diretamente com a incapacidade, o que coincide com as definições de capacitismo apontadas nos capítulos teóricos (MELLO; CABISTANI, 2019).

O terceiro e último elemento identificado como participante das relações positivas entre professores e alunos é uma consequência, tanto do olhar atento e da aproximação dos docentes, quanto da aposta na capacidade dos estudantes, isto é, o planejamento de propostas inclusivas com os apoios educativos necessários para acesso à atividade coletiva: “Eu me sinto mais incluída quando a professora faz pra eu fazer mais parte da aula.” (ALVES; DUARTE, 2014). O planejamento que considera todos os estudantes como pertencentes ao grupo já durante a etapa de elaboração das atividades se reflete na experiência dos alunos como inclusão e participação.

Quanto às contribuições do ponto de vista pedagógico, os dados revelam que a diversificação de estratégias de ensino de fato aparece como um fator facilitador do aprendizado do ponto de vista dos alunos com deficiência, o que corrobora a perspectiva pedagógica que aponta o planejamento flexível ou diversificado como uma estratégia potente para a educação inclusiva (ALONSO, 2011).

Dois estudantes com deficiência auditiva matriculados no Ensino Médio explicam as múltiplas estratégias utilizadas por seus professores de Biologia e de Geografia para apresentar o conteúdo: “Foi desenho, foi escrita, foi livro, revista.” e “Ele usa livros, escreve, usa mapa. Ele desenha, usa fotos de acontecimentos!” (SILVA; et al., 2014). Em contrapartida, um depoimento do mesmo artigo ressalta que, quando apenas uma única estratégia foi utilizada, o aprendizado se tornava menos acessível:

Ciências era muito difícil, eu tinha muita dificuldade. O professor falava demais, falava muito. (...) Ele escrevia pouco, falava muito mais do que escrevia. (SILVA; et al., 2014)

Nos depoimentos elencados acima, é possível observar que os professores se valeram de múltiplas estratégias e suportes - como, escrever e utilizar recursos visuais - para ensinar o conteúdo previsto para o grupo para os estudantes com deficiência auditiva. Nesse caso, a diversificação de intervenções contida nos dados pode ser lida dentro da categoria de flexibilização, isto é, situação em que se muda o modo de ensinar com o objetivo de acessibilizar o currículo, mas o objetivo de aprendizagem segue o mesmo (RODRIGUES, 2016). Outros exemplos de flexibilização - permitir que pessoas diferentes acessem o conteúdo e as atividades de diferentes maneiras - podem ser vistos nos artigos revisados e o sentido dessa experiência pedagógica para os estudantes é que a flexibilização atua como um facilitador do aprendizado.

Não se trata de retirar o desafio, mantendo a coesão com a base curricular, pensar nas diferentes intervenções que melhor oportunizem o acesso ao conteúdo para os diferentes estudantes possam aprender e se sair melhor:

Alguns professores dão suporte, na minha sala tem dois professores, o de história geral e o de tecnologia, eles passam o trabalho e se não estiver adequado, eles dizem onde está errado e deixam que nós tentemos novamente, o que é muito bom e são as matérias que eu vou melhor. (BERBERIAN; et al., 2016)

Nesse caso, os professores, ao conhecerem seus educandos, avaliaram como importante para o processo de avaliação e de aprendizado que, em uma mesma avaliação, alguns estudantes pudessem realizar uma segunda versão do trabalho após uma devolutiva dos educadores. Certamente, renunciam a um currículo excessivamente rígido que ignora as diferenças que compõe a turma, indo de encontro à categoria de planejamento flexível, que significa garantir o direito à diferença no currículo (RODRIGUES, 2016). De acordo com a autora Maria Teresa E. Mantoan, a educação inclusiva pressupõe diferenciar para incluir e garantir o direito à educação (MANTOAN, 2011), que é onde entra a flexibilização.

Ainda sobre as diferenças entre estratégias pedagógicas enrijecidas e aquelas que fornecem múltiplos meios participação e expressão, os relatos das percepções dos estudantes com deficiência corroboram o benefício acadêmico que a inclusão pode promover aos alunos com e sem deficiência, conforme a revisão sistemática de 280 estudos provenientes de 25 países realizada pelo Instituto Alana em 2016

(ALANA, 2016). Saulo, um estudante de 18 anos com deficiência intelectual, pontua sobre sua experiência no grupo-classe: "Os outros alunos também não conseguem acompanhar. Só a Livia que consegue acompanhar. Aí ela me ajuda às vezes." (GLAT; STEF, 2021).

Chama atenção, que os alunos com deficiência não são os únicos que apresentam dificuldades em seguir a metodologia das salas de aula tradicionais, incompatível com uma educação para diversidade. Assim sendo, é necessário reconhecer que os grupos de estudantes são e sempre foram heterogêneos, com diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, sem a necessidade de personificar a diferença apenas nos alunos com deficiência.

Além disso, os dados destacam a importância das relações entre pares, e que parcerias entre educandos têm potencialidade nos processos educacionais inclusivos. Em depoimento sobre seus colegas, um participante afirma: "Gosto, eles me ajudam lá na hora que eu não consigo no atletismo" (NACIF et al., 2016). Educandos com paralisia cerebral também apontam para o papel de seus colegas em situações de comunicação: "Entende um pouco, quando a professora não entende eu falo para os meus amigos." e "Entendem mas a professora não." (ALVES; MATSUKURA, 2012).

Como uma última contribuição a destacar sobre os artigos que compõe a presente pesquisa bibliográfica está a diversificação de estratégias que aplicada à metodologia de coleta de dados utilizada algumas pesquisas. Ou seja, as investigações analisadas revelaram uma riqueza metodológica significativa e, não apenas empregaram diferentes métodos, mas também combinaram mais de uma estratégia dentro da mesma investigação, refletindo os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que preconiza múltiplas formas de expressão (OLIVEIRA; MUNSTER; GONSALVES, 2019).

Apesar de o DUA ser uma categoria criada para pensar o ensino-aprendizagem, é possível traçar uma correlação, em que os pressupostos do Desenho Universal podem ser aplicados à metodologia pesquisa. Nesse caso, não se trata de criar um único planejamento de aula que acessibiliza o aprendizado para todos, mas de criar metodologias de pesquisa diversificadas e flexíveis o suficiente para tornar os instrumentos de pesquisa acessíveis para a plena participação de todos os participantes, considerando-se que a diversidade humana está presente em todos os

lugares e não apenas nas salas de aula, especialmente quando o grupo de participantes da investigação é composto por pessoas com deficiência.

Nas pesquisas analisadas, a diversificação de meios de expressão proporcionou uma coleta de dados que respeita e valoriza as diferenças entre dos participantes e é reflexo de um desenho de pesquisa prévio que objetiva eliminar possíveis barreiras à participação, conhecendo seu público-alvo. Isto é, a incorporação dos princípios do DUA à metodologia de investigações em que há sujeitos participantes pode ser uma ferramenta potente para criar pesquisas acessíveis e anticapacitistas – pois não delega ao indivíduo com deficiência o estigma de incapacidade, diante de uma metodologia inacessível.

Diante das contribuições metodológicas de algumas pesquisas, vale citá-las nominalmente, como referências a serem consultadas por pesquisadores em futuras investigações. Barbuio e Freitas (2023) utilizaram uma combinação de entrevistas e fotografias tiradas pelos alunos de seus espaços preferidos na escola, em que os sentidos de suas preferências foram reveladores de suas experiências na escola. Outro estudo conduzido por Maturana e Mendes (2017) fez uma adaptação da Desenho-Estória, em os alunos fizeram uma sequência de dois desenhos, representando suas escolas atuais e anteriores, que revelaram como disparadores para as conversas. Um ponto de observação é que o relato oral de algumas crianças foi bastante breve, enquanto a possibilidade de expressão gráfica ajudou a articular suas narrativas de maneira mais rica e visual.

Além disso, diversas pesquisas disponibilizaram apoios e formas de comunicação alternativa durante as entrevistas, e outras realizaram visitas prévias à escola para estabelecer vínculos com os participantes e sistemas de linguagem em comum que facilitassem a interação (GOMES; REY, 2008) (ALVES; MATSUKURA, 2012) (PAGLIUCA; et al., 2015).

A combinação de técnicas como fotografias, desenhos, entrevistas e questionários, junto à criação de um ambiente descontraído e respeitoso, permitiu que os participantes se expressassem de maneiras que se alinham às suas facilidades e preferências. Essa pluralidade de abordagens é especialmente relevante em contextos de pesquisa que buscam compreender as experiências de alunos com deficiência intelectual (DI) e autismo (TEA), pois buscam eliminar possíveis barreiras como, a complexidade das questões, a expressão exclusivamente oral e a

comunicação com um entrevistador sem vínculo prévio com o participante, que podem representar desafios para essas pessoas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa bibliográfica sintetizam os principais desafios e críticas, bem como as potencialidades e contribuições observadas nos relatos de estudantes com deficiência sobre suas experiências no contexto educacional.

Dentre os desafios enfrentados por esses estudantes ainda se destaca o bullying atrelado ao capacitismo, que se manifesta principalmente nas relações interpessoais entre pares, mas também com educadores. Os relatos de estudantes revelam dificuldades em fazerem amigos no ambiente educacional em função do preconceito sobre a deficiência, muitas vezes sendo marginalizados e excluídos pela comunidade escolar, levando-os a se isolarem ou a esconderem sua deficiência para evitar discriminação.

Ademais, a atuação dos professores é crucial para a educação inclusão. Apesar das políticas afirmativas, os estudantes avaliam que muitos docentes ainda não estão adequadamente preparados para atuar em instituições inclusivas com alunos com deficiência. São mencionadas a falta de formação continuada, adaptações de conteúdo arbitrárias, persistente crença na incapacidade dos estudantes com deficiência e suas consequências, como a internalização do capacitismo. A presunção de incapacidade das pessoas com deficiência por conta de suas diferenças perpetua um ciclo de exclusão e profecias autorrealizadoras ligadas ao não aprendizado. Assim, é evidente que não basta apenas inserir o aluno na sala de aula, pois estaria apenas integrado; são necessárias responsabilidade coletiva e esforço contínuo para transformar as práticas pedagógicas e criar um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Por outro lado, as potencialidades e contribuições dos núcleos de inclusão nas universidades têm se mostrado significativas. O suporte oferecido por esses núcleos teve impacto positivo na experiência acadêmica dos estudantes, principalmente, no sentido de garantir o acesso aos suportes necessários para acessibilização do currículo. Mas, é imprescindível que a responsabilidade pela inclusão não recaia apenas sobre essas instâncias especializadas. Nesse sentido, os núcleos de inclusão

têm um importante potencial para construção contínua de uma cultura inclusiva no âmbito social e pedagógico, com participação ativa de toda a comunidade acadêmica.

Os relatos dos estudantes também evidenciam que a convivência com colegas com e sem deficiência em ambientes inclusivos pode promover mais autoaceitação de si e da deficiência como uma característica, e não como uma limitação. Além disso, a inclusão de cotas e a diversificação de estratégias de ensino são apontadas como medidas significativas para eliminar barreiras de acesso ao ensino e promover uma educação mais equitativa para estudantes com e sem deficiência.

Por fim, as metodologias de pesquisa revelaram a importância de escutar as experiências dos estudantes, mostrando que a utilização de estratégias diversificadas também promove acessibilidade e plena participação de todos para além das salas de aula, mas também na produção científica. Essas propostas metodológicas podem ser utilizadas com referências para futuras pesquisas, especialmente para eliminar barreiras à participação de pessoas com deficiência intelectual e autismo.

Destaca-se ainda que a maioria das pesquisas foi realizada com estudantes mais velhos, com clara predominância dos segmentos do Ensino Médio e do Ensino Superior. Portanto, ainda são necessárias mais investigações sobre as experiências escolares de pessoas com deficiência do Ensino Fundamental 2 e dos anos anteriores.

As pesquisas analisadas demonstraram que as intervenções precisam ser flexíveis e adaptadas às necessidades dos alunos, considerando a diversidade das experiências e contextos. Em suma, a inclusão educacional é um processo em constante construção, que demanda comprometimento e ações coordenadas de todos os envolvidos. É essencial que as instituições educacionais se empenhem em eliminar barreiras, promovendo um ambiente que reconheça e valorize as capacidades de todos os estudantes, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALANA. Os benefícios da educação inclusiva. São Paulo: Instituto Alana, 2016. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf. Último acesso: 06 nov. 2024.

ALMEIDA, J. G. A; FERREIRA, E. L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. Repositório Institucional - UFJF, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7488#:~:text=Resumo%3A%20Esta%20pesquisa%20tem%20como%20objetivo%20discutir%20o,mobilizados%20por%20esta%20inclus%C3%A3o%20nos%20discursos%20ali%20circulantes.>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

ALONSO, D. Desafios na sala de aula: dimensões possíveis para um planejamento flexível. Instituto Rodrigo Mendes, Diversa, 2011. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/desafios-na-sala-de-aula-dimensoes-possiveis-para-um-planejamento-flexivel/>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

ALVES, A. C. J; MATSUKURA T. S. Percepção de alunos com paralisia cerebral sobre o uso de recursos de tecnologia assistiva na escola regular. Revista Brasileira de Educação Especial, vo. 17, nº 2. Marília, set./ago. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000200008> Último acesso: 04 nov. 2024.

ALVES, M. L. T; DUARTE E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/84074#:~:text=O%20estudo%20tem%20como%20objetivo%20investigar%20a%20inclus%C3%A3o,com%20defici%C3%A>

Ancia%20f%C3%ADsica%20ou%20visual%20do%20sexo%20feminino.> Último acesso: 04 nov. 2024.

BERBERIAN, A. P.; et. al. Inclusão de alunos com deficiência em uma Universidade particular de Curitiba. Revista: Distúrb. comun ; 29(4): 749-758, dez. 2017. Disponível em: <

BERNARDES, L. T. Por uma cultura inclusiva na comunidade escolar: São Paulo, 2022.

BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <

BRASIL. DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <

BRASIL. DECRETO nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6949&ano=2009&ato=8dec3Y61UeVpWT233>. Último acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana). Portal da Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-norma-pl.html>>. Último acesso: 04 nov 2024.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Plataforma Integrada de Vigilância em Saúde. Câmara técnica assessora para a gestão da família de classificações [Internet]. 2021. Disponível em: <<http://plataforma.saude.gov.br/cta-br-fic/>>. Último acesso: 16 jul. 2024.

BRUNO, M. M. G; NASCIMENTO, R. A. L. Política de Acessibilidade: o que dizem as pessoas com deficiência visual. Educ. Real. vo. 44, Dourados, 2019. Disponível em. <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/ShdbzbdgyXYwcqzT74Lpx9D/#>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

BOUSQUAT, A.; MOTA P. H. S. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. Universidade de São Paulo (USP) - São Paulo, SP, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/MPHb3GxYsc6HRsRQCBwmNVQ/>>. Último acesso: 04 nov. 2024

CAMPBELL, F. K. Contours of Ableism: The Materiality of Disability and the Metaphysics of Ability. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

CARVALHO, P. H. S; et. al. Relato de um aluno cego egresso de Fonoaudiologia: sua experiência com o atendimento em gagueira na graduação. Distúrb. comun ; 34(1): e53777, mar. 2022. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1396626>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. Vitória - ES, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32892013000200009>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

DAVINI, J; MADEIRA, N. C. O acompanhamento do processo escolar: história, política e singularidade na inclusão. In: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2020.

DINIZ, D. O que é deficiência. Editora Brasiliense. São Paulo, 2007.

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, n. 10, p. 2507–2510, out. 2007.

DIVERSA. Por onde começar?. Instituto Rodrigo Mendes, 2024. Disponível em: <<https://diversa.org.br/sumario-educacao-inclusiva/por-onde-comecar/>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

FARIAS N.; BUCHALLA, C. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. Rev Bras Epidemiol 2005; 8(2): 187-93, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbepid/a/grJnXGSLJSrbRhm7ykGcCYQ/?format=pdf>>. Último acesso: 04 nov 2024.

FRAGA, M. N. O; SOUSA A. F. Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil: o desafio da inclusão social. Revista Eletrônica de Enfermagem, 2023. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fen/article/view/47052#:~:text=A%20situa%C3%A7%C3%A3o%20vivenciada%20pelas%20pessoas%20com%20defici%C3%Aancia%20emergiu,suporte%20para%20an%C3%A1lise%20o%20princ%C3%ADpio%20da%20inclus%C3%A3o%20social.>> Último acesso: 04 nov. 2024.

FRANCES, L. A; MESQUITA, A. M. A. As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. Rev. Bras. Educ. [online]. 2021, vol.26, e260026. Epub 01-Abr-2021. Disponível em: <[GOMES, C. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. Rev. bras. educ. espec. vo. 14. São Paulo: 2008. Disponível em: <\[GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. Rev. brasileira de educação especial, vo. 27, 2021. Disponível em: <\\[GUIMARÃES, M. C. A; BORGES, A. A. P; VAN PETTEN, A. M. V. N. Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior. Rev. brasileira de educação especial, vo. 27, 2021. Disponível em: <\\\[LIMA, T. C. S. DE .; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálisis, v. 10, n. spe, p. 37–45, 2007.\\\]\\\(https://www.scielo.br/j/rbee/a/WFpCcPQN95YxfqRjPW49sVz/#>https://www.scielo.br/j/rbee/a/WFpCcPQN95YxfqRjPW49sVz/#>. Último acesso: 04 nov. 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=\\\)\\]\\(https://www.scielo.br/j/rbee/a/C96ZQ9VXVPKRdmHjf4LSCh/#>https://www.scielo.br/j/rbee/a/C96ZQ9VXVPKRdmHjf4LSCh/#>. Último acesso: 04 nov. 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=\\)\]\(https://www.scielo.br/j/rbee/a/HRzqgJBhghJffGZXq5xjmPn/#>https://www.scielo.br/j/rbee/a/HRzqgJBhghJffGZXq5xjmPn/#>. Último acesso: 04 nov. 2024</p>
</div>
<div data-bbox=\)](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782021000100212&lng=pt#:~:text=O%20artigo%20visa%20a%20discutir%20a%20escola%20a,crian%C3%A7a%20com%20Transtorno%20do%20Espectro%20do%20Autismo%20%28TEA%29.>http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782021000100212&lng=pt#:~:text=O%20artigo%20visa%20a%20discutir%20a%20escola%20a,crian%C3%A7a%20com%20Transtorno%20do%20Espectro%20do%20Autismo%20%28TEA%29.>. Último acesso: 04 nov. 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=)

LOPES, M. A. Psicologia e educação inclusiva: desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação Especial, 21(3), 315-330, 2015.

LUTUOSA, F; FERREIRA, R. 2020. Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação

especial. Disponível em: <<https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/07/27989-96769-1-pb.pdf>>. Último acesso: 16 jul. 2024.

MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Instituto Rodrigo Mendes, Diversa, 2011. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. 2003.

MARTINS, L. M. S. L.; SILVA, L. G. S. Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior. Revista Educação em Questão, v. 54 n. 41 (2016): maio/ago. 2016. Universidade do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<facebook.com/watch/?t=82&v=1889766931036246>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

MATURANA, A. P. P. M; MENDES, E. G. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. Educ. rev. (66), Out-Dez 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3WWVXDMSPKfBf4dFXwZNQcw/#>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, 2019. Disponível em: <<https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

MONTILHA, R. C. L.; et. al. Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização. Ribeirão Preto, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/myDSfdjfrmVgXwHjyJKVtrt/#>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

NACIF, M. F. P; et. al. Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência. Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/p8WNNqZ6Bny99n3pBM89dry/>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

NDDS (National Down Syndrome Society). NDSS partners with Coordown and other International Organizations to launch "Assume That I Can.". Washington, DC, 2024. Disponível em: <<https://ndss.org/news/ndss-partners-coordown-and-other-international-organizations-launch-assume-i-can>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

OHL, N. G.; et. al. Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência. São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/wTFfBzbJMYTppvpvd6jkN7S/#>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

OLIVATI, A. G; LEITE, L. P. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. Rev. bras. educ. espec. 25 (4) • OUT-DEZ 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/N3sgZJb7wNHpVHv7LYkGvwL/#>. Último acesso: 04 nov. 2024.

OLIVEIRA, A. R. P.; MUNSTER, M. A.; GONCALVES, A. G. Universal Design for Learning and Inclusive Education: a Systematic Review in the International Literature. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2019, vol.25, n.4, pp.675-690. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382019000400675&lng=en>. Último acesso: 04 nov 2024.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque, 2006. Disponível em: <https://www.bing.com/search?q=ONU+defici%C3%AAbcia+2006+documento+oficial+&q=n&form=QBRE&sp=-1&ghc=1&lq=0&pq=onu+defici%C3%AAbcia+2006+documento+oficial&sc=6-37&sk=&cvid=91BAC83068414C5C87D09E1CC62AFDE1&ghsh=0&ghacc=0&ghpl=>. Último acesso: 04 nov 2024.

PEREIRA, J. R. Educação inclusiva: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez. 2010.

PLAISANCE, Éric. The Special in Education: meanings and uses. Educação & Realidade, v. 44, n. 1, p. e84845, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/G3LppLDmsCzKt8wFJ4zPNwF/?lang=pt#>>. Último acesso: 18 jul. 2024.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Coordenação de Filomena Pereira. Lisboa: DGE, 2018. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf. Último acesso: 06 nov. 2024.

SASSAKI, R.K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. In: Vida independente; História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SASSAKI, R. K. Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Atualizações semânticas na inclusão de pessoas. São Paulo, 2006.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão — Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br), 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e->

ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>. Último acesso: 04 nov 2024.

SCHIRMER; et.al. Atendimento educacional especializado: deficiência física. SEESP / SEED / MEC, Brasília, DF: 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf>. Último acesso: 04 nov. 2024.

SILVA, C. M; et. al. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-737222245009>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

SLEE, R. Defining the Scope of Inclusive Education. Paris, UNESCO. (Think piece for Global Education Monitoring Report, 2020.)

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Último acesso: 04 nov 2024.

VITALIANO, C. R.; PRAIS, J. L. S.; SANTOS, K. P. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. Ensino em Re-Vista vol.26 no.3 Uberlândia set./dez 2019 Epub 15-Ago-2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302019000300805>. Último acesso: 04 nov 2024.

WUO, A. S; LEAL, D. Pela voz do outro: a construção social da deficiência na escola. Psic. da Ed., São Paulo, 51, 2º sem. de 2020, pp. 51-62. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n51/n51a06.pdf>>. Último acesso: 04 nov. 2024.

