

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

MÁRCIA MARIA DE ARAÚJO

**PERCURSO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL AO SUPERIOR:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
AUDITIVA NA FORMAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL**

SANTOS

2022

MÁRCIA MARIA DE ARÁUJO

**PERCURSO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL AO SUPERIOR:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
AUDITIVA NA FORMAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
São Paulo para a obtenção do grau de
bacharel em Terapia Ocupacional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da
Conceição dos Santos

SANTOS

2022

Ficha catalográfica elaborada por sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A663pp Araújo, Márcia Maria.
Percurso escolar do ensino fundamental ao superior: relato de experiência de uma pessoa com deficiência auditiva na formação em Terapia Ocupacional. / Márcia Maria Araújo; Orientadora Maria da Conceição dos Santos; Coorientador . -- Santos, 2022.
42 p. ; 30cm

TCC (Graduação - Terapia Ocupacional) -- Instituto Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, 2022.

1. Educação inclusiva. 2. Ensino superior. 3. Capacitismo. 4. Pessoa com deficiência. 5. Terapia ocupacional. I. Santos, Maria da Conceição dos, Orient. II. Título.

CDD 615.8515

MÁRCIA MARIA DE ARÁUJO

**PERCURSO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL AO SUPERIOR:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
AUDITIVA NA FORMAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
São Paulo para a obtenção do grau de
bacharel em Terapia Ocupacional.

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição dos Santos
Universidade Federal de São Paulo – *campus* Baixada Santista

Terapeuta Ocupacional Wagner Yoshizaki Oda
Universidade Federal de São Paulo – *campus* Baixada Santista

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por guiar meus caminhos em todo o tempo, por ter me fortalecido e me capacitado para concluir esta etapa, e sendo assim, me agraciando com essa vitória.

**Pois bem, sei que sem o Senhor não teria chegado até aqui.
Sou eternamente grata por Seu cuidado e amor.**

Aos meus pais **João Batista de Araújo** e **Maria José Santos**, pelo carinho.

Aos meus queridos filhos **Filipe**, **Daniela** e **Izadora**, que sempre me apoiaram e me incentivaram nos momentos mais difíceis.

Aos meus genros **Anderson** e **Jean**, que me deram suporte e demonstração de afeto e cuidado em diversos momentos.

A minha orientadora, **Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos**, por toda paciência e dedicação, sempre presente para esclarecer minhas dúvidas e me orientar de forma respeitosa e carinhosa.

A minha querida amiga, **Sandra Dias**, pelas numerosas conversas e trocas de conhecimento e aprendizado.

A todas as pessoas que de alguma maneira plantaram sementes de carinho, apoio, amor, consolo, provisão e dedicação, e que direta ou indiretamente fizeram e ainda fazem parte da minha história.

Deus abençoe a todos!

A Universidade... o trabalho de conclusão de curso e a experiência ressignificada



Fonte: Modelagem em biscuit feita pela autora.

RESUMO

Ao longo da história, as pessoas com deficiência têm trilhado um caminho árduo de lutas e desafios para conquistar sua dignidade e seu pleno exercício dos direitos humanos fundamentais. Objetivo do trabalho é apresentar um relato de experiência na formação em Terapia Ocupacional a partir da perspectiva de educação inclusiva no ensino superior. São levantados elementos que se constituíram como barreiras pessoais de acesso ao ensino, do nível básico ao nível superior, e como esses foram sendo experienciados, ressignificados e superados. Também, são abordados elementos históricos da educação inclusiva no Brasil, sua formalização enquanto política pública, o acesso ao ensino superior, e possibilidades de atuação do terapeuta ocupacional.

Palavras-chave: educação inclusiva; ensino superior; capacitismo; interseccionalidade; pessoa com deficiência; terapia ocupacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pequena Márcia na escola... iniciando a jornada pela educação	11
Figura 2 – Meu professor no primeiro dia de aula no curso de Pedagogia: acessibilidade atitudinal	15
Figura 3 – Peças de anatomia de ossos do membro superior: usando o fazer para aprender	19
Figura 4 – Márcia ativista pelos direitos das mulheres e das com pessoas com deficiência	29
Figura 5 – Márcia, a universitária terapeuta ocupacional	36

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	8
1	TRAJETÓRIA ESCOLAR: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO ENSINO BÁSICO AO SUPERIOR	9
1.1	O ensino básico	9
1.2	O ensino superior	15
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA FILANTROPIA À FORMALIZAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS	21
2.1	Nascimento da educação especial no Brasil: da filantropia às políticas públicas	22
2.2	Avanços e desafios das políticas públicas para pessoas com deficiência: capacitismo e interseccionalidade	26
3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR	30
3.1	Conquistas e desafios do estudante com deficiência auditiva: o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico no ensino superior ..	31
3.2	Atuação dos professores do ensino superior e as contribuições do profissional terapeuta ocupacional	33
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
	REFERÊNCIAS	37

APRESENTAÇÃO

O Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 indicou haver cerca de 45 milhões de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas (visual, auditiva, motora e intelectual), correspondendo a 23,9% da população brasileira (IBGE, 2010). No que se refere ao acesso ao ensino superior, dados de 2020 do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), foram realizadas cerca de 55 mil matrículas em cursos de graduação por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Os dados do IBGE (2010) e INEP (2022) denotam a importância de um olhar mais atento ao desenvolvimento contínuo e crescente de políticas públicas que permitam a convicção de um acesso e melhorias para adaptação e inclusão dessa da população, em qualquer ambiente que queiram frequentar – o que garante seu exercício de cidadania. Esse Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo apresentar um relato de experiência do percurso de formação em Terapia Ocupacional em uma universidade pública brasileira na perspectiva de uma estudante, a autora, com deficiência auditiva, acerca os facilitadores e barreiras para permanência e sucesso acadêmico considerando os marcos das políticas de educação inclusiva.

Na primeira seção deste trabalho apresento uma narrativa de minha trajetória escolar, contando quem sou eu, de onde vim, pelo que passei e como foi que aqui cheguei – concluinte do curso de graduação de Terapia Ocupacional na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Na segunda seção são abordados elementos históricos da educação inclusiva no Brasil, como nasceu, como e por quais meios se deu sua formalização enquanto política pública; avanços e desafios na implantação dessas políticas, utilizando de aporte teórico os conceitos de deficiência, educação especial, capacitismo e interseccionalidade. Na terceira e última seção, falo sobre educação inclusiva no ensino superior; desafios da acessibilidade ao ensino; possibilidades de atuação dos professores e do terapeuta ocupacional.

1 TRAJETÓRIA ESCOLAR: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO ENSINO BÁSICO AO SUPERIOR

Nesta seção relato memórias da minha trajetória escolar, recordando momentos bons em meio a alguns percalços. Cada experiência, no entanto, traz consigo um processo contínuo de crescimento, maturação, formação e ressignificação. Meu nome é Márcia Maria de Araújo, nasci em Santos/SP no ano de 1967. Filha de pernambucanos, meu pai trabalhava na Petrobrás como embarcado e minha mãe era dona do lar. Tenho dois irmãos, Marcos e Marcelo, sendo eu a caçula entre os três. Fui criada por minha mãe pois meus pais se separaram quando eu ainda era criança.

Segundo relato de minha mãe, o primeiro contato que tive com a escola foi no berçário, com um ano e meio de idade. Lembranças minhas do convívio escolar são a partir da pré-escola, que cursei na escola Dr. Porchat de Assis, situada em Santos, à rua Ana Pimentel, número 23, bairro Ponta da Praia. Tenho uma vaga recordação da professora, que era carinhosa e meiga, e sinto uma sensação boa quando me recordo deste período. Fui uma criança muito quieta, com poucas falas e poucas amizades. Uma situação de infância marcante que vivenciei e me deixou triste foi o dia em que minha mãe me explicou que eu teria que mudar de escola, pois iria para a 1º série do curso primário¹. Fiquei triste porque não veria mais a professora carinhosa.

1.1 O ensino básico

Iniciei meu primeiro ano na Escola Municipal Pedro II (próximo à minha antiga escola). Eram os anos de 1970, a década da ditadura militar no Brasil, quando cantávamos o Hino Nacional e o da Bandeira Nacional em posição de sentido, todos uniformizados. Eram outras épocas e não tínhamos liberdade de expressão como temos hoje. Foi quando comecei a aprender as letras a partir da cartilha “Caminho

¹ O ensino fundamental, à época era nomeado sequencialmente como: curso pré-primário, seguido para o curso primário (1ª a 4ª série), seguido do curso ginásial (1º ao 4º série), e curso colegial (1ª a 3ª série). Assim, o termo aqui usado é da nomenclatura da época que iniciei minha trajetória escolar.

Suave”, um livro de alfabetização que apresentava textos, imagens ilustrativas e coloridas.

Conversando com minha mãe, lhe perguntei como eu era na escola e se eu apresentava alguma dificuldade escolar (nunca tinha conversado sobre esse assunto com ela, surgiu recentemente na pandemia da Covid-19). Ela me contou que, quando pequena, a professora relatou em uma reunião de pais que minhas notas não estavam boas (o histórico escolar deixa claro o baixo rendimento), e que tinha dificuldades no aprendizado. Foi então proposto pela professora que eu trocasse de lugar na sala de aula e me sentasse mais à frente, com objetivo de que melhorar o rendimento escolar. O que me ajudou, pois minha mãe não foi chamada em reuniões para falar que eu tinha baixo rendimento escolar. Olhando retrospectivamente, penso que é possível que já nesta época eu tivesse uma leve perda auditiva. No entanto, não tinha diagnóstico porque nos anos de 1960-1970 não existia a Triagem Auditiva Neonatal Universal, conhecida popularmente como “teste da orelhinha” que tem como objetivo detectar de forma precoce alguma perda auditiva congênita.

As séries foram passando e as dificuldades em entender a língua portuguesa perduravam. Naquela época, tivéssemos alguma dúvida durante a aula só tínhamos permissão para levantar a mão após a explicação da professora. E mesmo assim, os alunos que faziam perguntas eram, muitas vezes, humilhados. A professora dizia que se havia dúvida era porque não tinha prestado atenção – razão pela qual eu evitava fazer perguntas e ficava com as dúvidas. Eu prestava muita atenção na aula (Figura 1) e em casa fazia as lições sozinha, só eu e o caderno, pois minha mãe não podia me ajudar já que ela não sabia ler ou escrever.

Antes de prosseguir, destaco que o gosto pelas artes e a habilidade em fazer artesanato em biscuit se revelou importante ferramenta pedagógica para materializar em “esculturas” fases marcantes de minha biografia escolar até a universidade. A partir das modelagens, como apresentada na Figura 1, foi possível também dialogar com os autores da educação inclusiva, ressignificando minha experiência e jornada na graduação em Terapia Ocupacional.

Figura 1 – Pequena Márcia na escola... iniciando a jornada pela educação



Fonte: Modelagem em biscoito feita pela autora.

Em 1975 fiquei muito doente por conta de uma pneumonia e fiquei internada no Hospital dos Estivadores, voltando a estudar em 1977, na terceira série. As dificuldades de aprendizagem ainda continuavam, mas eu me esforçava para acompanhar os estudos. Em 1980 terminei a sexta série. As matérias com as quais eu mais me identificava eram música, arte e história (amava e ainda gosto muito), com destaque para música, conseguindo o segundo lugar do campeonato escolar ao som de “João & Maria” de Chico Buarque e Sivuca (1977). As férias escolares chegaram e no final daquele ano, minha vida iria tomar outro rumo.

Minha mãe trabalhava demais e fazia faxinas para aumentar o orçamento, pois a pensão de meu pai não cobria todas as despesas. Quem cuidava de nós em sua ausência era meu irmão mais velho Marcos. Numa tarde, a Renata, uma jovem moradora do mesmo prédio (fazia poucos meses que tínhamos mudado e as amizades estavam sendo construídas), me convidou para passearmos de bicicleta e minha mãe permitiu. Íamos Renata, uma amiga dela que eu não conhecia e eu. Por algum motivo que não me recordo a Renata não pode ir, então fomos a amiga dela e eu. Passeávamos pela orla da praia e, em um determinado momento, ela encontrou um amigo e me apresentou a ele. Seu nome era Marcos, tinha 23 anos, policial, e trabalhava no 6º Batalhão da Polícia Militar (informações que fiquei sabendo depois). Dado seu interesse em me conhecer, pediu autorização à minha mãe para namorar comigo. Por conta de ele ser um policial, minha mãe consentiu com o namoro.

Foi assim que começamos a namorar. Na época eu tinha 14 anos e fiquei constrangida com a situação, além de que não imaginava como era namorar: pensava que namoro era só conversar e segurar na mão. Minha criação era muito conservadora e minha mãe pouco conversava sobre sexualidade e relacionamentos comigo, pois trabalhava muito. Nesse cenário, acabei sendo vítima de abuso sexual e eu nem entendia o que tinha acontecido comigo. Minha mãe percebeu atitudes estranhas da minha parte e preocupada, entrou em contato com meu pai, que mesmo estando separado dela, era reconhecido como a autoridade maior do lar e era quem tomava todas as decisões. Meu pai, sabendo do ocorrido, obrigou Marcos a se casar comigo. Lembro-me de estar sentada no sofá da sala e, em meio à confusão, perguntar para minha mãe se nós não podíamos só continuar com o namoro até que eu acabasse meus estudos. Continuei a frequentar a sétima série, mas tive reprovação. Foi então que parei de estudar.

Após muitas discussões entre as famílias envolvidas, meu pai exigiu que ele assumisse e corrigisse seu erro, limpando a honra da minha família e da corporação da Polícia Militar. Fomos forçados (como falavam os antigos) a morar juntos e tivemos dois filhos - o Filipe e a Daniela. O casamento foi oficializado em 1985, quando eu tinha 18 anos. Durante nosso primeiro ano juntos, moramos com minha sogra na cidade São Vicente. Depois, de volta em Santos, sofri violência doméstica por anos. Anos se passaram e, não aguentando mais a situação, acabei fugindo de casa com os meus filhos motivada pelo medo após ter feito uma denúncia na delegacia por ameaças de morte. Por ter fugido de casa, fui acusada de “abandono de lar” e perdi a guarda do meu filho Filipe (não existia a Lei Maria da Penha). Sem condições financeiras, tive que deixar a minha filha Daniela aos cuidados de sua tia, e tentei por anos recuperar a guarda das crianças. Foram tempos difíceis.

Em 1993 viajei a convite do meu irmão Marcelo e amigos para Curitiba. Tinha intenção de ficar pouco tempo lá, porém acabei conhecendo uma pessoa com a qual tive outra filha, Izadora, e morei no Sul por quase 10 anos. Nesse período, voltei a estudar: era um projeto que não me recordo o nome, na Universidade do Paraná, que oferecia aulas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, após sofrer um assalto, fiquei com medo de andar sozinha e desisti da escola. Em 2002 retornei para a Baixada Santista, para a cidade de Praia Grande, onde moro atualmente.

Quando voltei, em 2002, consegui emprego na Pizzaria em Santos. Depois de dois anos de trabalho, comecei a ter dificuldades no atendimento aos clientes, errando os pedidos. Achei estranho e pensei que era falta de atenção, foi quando resolvi ir ao médico para investigar o que poderia estar acontecendo. Marquei consulta na Unidade de Saúde da Família (USAFA), sendo posteriormente encaminhada para um fonoaudiólogo. Após exames, foi constatada perda auditiva neurossensorial. O médico que me atendeu disse que não conseguiria mais trabalhar em minha função (à época, na pizzaria) e fiquei sem emprego.

Ao procurar atendimento no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), fui incluída em um projeto da prefeitura, o Programa de Apoio ao Desempregado, com contrato de um ano. Nesse período fiz vários cursos e também comecei a estudar libras gratuitamente na igreja. Trabalhei no projeto da Secretaria de Promoção Social, tudo no município da Praia Grande - SP, fabricando panetones na época do Natal por três anos seguidos. Conseguia empregos temporários e sempre

tinha que procurar uma nova oportunidade quando uma se encerrava. Numa das conversas com a assistente social do CRAS, ela me aconselhou a voltar a estudar. Em 2010, tomei uma decisão e fiz minha inscrição no programa de educação de jovens e adultos (EJA), na Escola Municipal Domingos Soares de Oliveira, em Praia Grande, escola perto da minha residência. Estava muito determinada e retomei meus estudos mesmo com a perda auditiva e outros problemas de saúde.

Comecei retomando a sétima série. Estava indo tudo bem até que recebi a notícia de que a escola fecharia a turma do EJA por causa do baixo número de alunos. O ensino seria centralizado em uma outra escola, a Escola Municipal Dr. Wilson Guedes que ficava em outro bairro, há cerca de 45 minutos de caminhada de minha casa, um caminho perigoso com risco de assalto. Mas eu estava determinada: pedia bicicleta emprestada e ia pedalando até conseguir comprar uma, usada. Foi um sufoco em todos os sentidos: o pouco rendimento financeiro que tinha era à base de trabalhos avulsos de faxina e da venda de artesanato feito em biscuit, que aprendi a fazer na Unidade Programa de Integração e Cidadania, mais um dos projetos que participei na prefeitura do município da Praia Grande.

Gostaria de deixar registrado nesse trabalho o quão grata sou aos professores do EJA que eram compreensivos e pacientes nas explicações, e sempre tinham uma palavra de motivação no tocante às dificuldades de cada aluno. No meu caso, com as dificuldades e limitações oriundas da minha deficiência e boa parte dos professores me ajudavam. As classes da escola geralmente eram pequenas, o que contribuía para a sonoridade da sala, e os professores falavam mais pausadamente e perto de mim (eu sentava nas primeiras carteiras), o que facilitava muito a compreensão das matérias. Minha classe era composta boa parte por pais e mães de família que trabalhavam, e os professores reconheciam nossos esforços!

No 1º semestre do ano letivo de 2012, conquistei a conclusão do Ensino Médio. Fiquei muito emocionada e passou um filme na minha cabeça. Eu almejava concluir o ensino médio, prestar um concurso público e poder dar uma vida mais segura para minha filha menor, e ajudar os filhos mais velhos e meus pais. No entanto, minha saúde também começou a ser um problema: eu tinha fortes dores e fluxo intenso na menstruação – os exames constaram miomatose uterina e adenomiose de grande fluxo. Fiz muitos anos de tratamento hormonal, mas sem êxito. Cheguei a ser submetida à hemotransfusão, em 2013, pois me sentia muito fatigada (a anemia tinha

chegado a um grau severo). No final de 2013, entre idas e vindas do hospital, ambulâncias e consultas na USAFA, fui submetida a uma histerectomia.

1.2 O ensino superior

Em 2015, após um restabelecimento na minha saúde, decidi dar continuidade aos estudos. Me preparei e fiz a inscrição para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em 2016, fui aprovada na Faculdade do Litoral Sul Paulista, no curso de Pedagogia. Meu primeiro dia de aula foi marcante: me apresentei para classe e o professor pegou um giz, fez riscos no chão em volta dele mesmo (pensei: “O que é que ele está fazendo?”), e falou bem alto e firme para a classe: “Sabem por que risquei o chão? Porque preciso lembrar que tenho que dar aula perto da Márcia se não ela não escuta, então não posso sair deste círculo!”. Foi uma atitude de que não me esqueço e representei em uma modelagem em biscuit (Figura 2) a atitude acolhedora, mais um facilitador para o êxito no aprendizado, no ensino inclusivo – acessibilidade pedagógica e atitudinal.

Figura 2 – Meu professor no primeiro dia de aula no curso de Pedagogia: acessibilidade atitudinal



Fonte: Modelagem em biscuit feita pela autora.

Frequentei a Litoral Sul por três semanas quando, ao chegar em casa depois de um dia de aula, minha filha caçula me comunicou que meu nome estava na quarta chamada da UNIFESP que à época ainda não incorporara em seu edital de vestibular a reserva de vagas para pessoa com deficiência (BRASIL, 2016a). Foi uma surpresa porque eu não imaginava chegar tão longe, ao meu olhar, era tudo muito grande. Minha inscrição na UNIFESP foi via reserva de vagas para os estudantes egressos do ensino público e com baixa renda. Ao entregar os documentos e apresentar minha situação de renda e perda auditiva, logo me informaram sobre o atendimento do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), que tem um papel muito importante em efetivar a Política de Assistência Estudantil – inclusive com auxílio financeiro para a permanência estudantil que recebo até hoje. Também tive a informação sobre o trabalho da tradutora (intérprete de libras), trabalho este de suma importância para meus primeiros meses na Universidade.

Para fins de localização temporal desta narrativa, informo que o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do *campus* Baixada Santista (NAI-BS) da UNIFESP foi criado após aprovação da Política de Acessibilidade e Inclusão pelo Conselho Universitário no ano de 2018 (UNIFESP, 2018). Portanto, quando ingressei em 2016, as ações do NAI-BS ainda não estavam acontecendo.

No primeiro dia de aula na UNIFESP conheci a intérprete de libras que iria me acompanhar nas aulas. No decorrer das aulas, surgiram barreiras comunicacionais para meu acesso às informações e, conseqüentemente, para minha aprendizagem, dado perda auditiva e o despreparo de professores para atender a esta necessidade específica de educação inclusiva. Nas unidades curriculares (UCs) do eixo específico do curso conseguia acompanhar de certa forma, pois fazia a leitura da bibliográfica indicada com antecedência, assim me inteirava do assunto proposto para a aula que viria a acontecer e, em sala de aula, a intérprete me ajudava reportando a dinâmica da sala. No entanto, as dúvidas que os alunos da turma esclareciam em aula, me surgiam só quando chegava em casa e tinha novo contato com os documentos dos módulos. Então, eu entrava em contato com a turma pelo nosso grupo do WhatsApp, para tratar das dúvidas e a resposta era que a professora tinha esclarecido aquele assunto em aula. Alguns, poucos, alunos tinham bastante paciência e, entendendo minhas limitações oriundas da deficiência auditiva, me ajudavam. Nessa dinâmica de aula e com o despreparo do professor para prover acessibilidade comunicacional

adequada, eu não conseguia participar e acompanhar reflexões, ideias e combinados, pois tinha perdas de informações e dos diálogos que aconteciam em sala de aula entre professores e alunos.

Comecei a perceber a fragilidade na minha participação nas aulas. Ao refletir sobre a situação, compartilhava meus pensamentos com a intérprete nos intervalos das aulas: a subjetividade de cada um expressa na velocidade e no tom da fala, na expressão facial. A depender do timbre de voz, eu entendia melhor, e também quando falavam mais pausadamente, favorecendo meu acesso à comunicação e informação. Barreiras atitudinais foram se apresentando quando alguns professores, mesmo sendo avisados pela intérprete sobre o melhor posicionamento para minha melhor compreensão, ainda assim, na dinâmica da aula acabavam por dar as costas ou ficavam longe (em oposição à atitude dos professores do EJA, e da Faculdade privada onde iniciei o curso de pedagogia) – saíam do círculo! Mas caminhamos juntos com diálogo contínuo e trocas de informações para resolver os desafios que foram surgindo, e foi se dando uma construção de ambas as partes.

Antes de começar meus estudos no ensino superior estava sendo acompanhada pela fonoaudióloga para aquisição de aparelhos auditivos pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Em maio de 2016, recebi do Centro de Referência à Saúde Auditiva, o aparelho auditivo intra-auricular. Meu primeiro dia com os aparelhos na UNIFESP foi em uma aula do Módulo do Átomo ao Sistema, do eixo Biológico: fiquei sentada assistindo à acomodação dos alunos que estavam chegando na sala, se sentando, arrastando as cadeiras, rindo, se cumprimentando, e a professora chegando e conversando. Quando a intérprete chegou, com muito cuidado, abri a caixa do equipamento e mostrei para ela, que sorriu e me parabenizou pela conquista. Comecei a usar naquele instante. Emocionada, não consegui me conter e fui às lágrimas. Conseguia ouvir sons que já tinha me esquecido como o som do zíper do estojo escolar se abrindo e barulho do ar condicionado (que eu confundi por muito tempo com a chuva caindo). Foi um dia marcante para todos que estavam na sala, muitos também se emocionaram comigo.

Tal recurso da tecnologia assistiva me ajudou, mas passei pela fase de adaptação para um uso gradativo já que tive dores de cabeça por exceder o tempo limite usando aparelho. Mesmo com aparelho e me adaptando, os sons se misturavam: ouvia, mas não entendia! Além de que a acústica da sala era pouco

adequada. Contudo, quando os professores ficavam mais perto, de frente e falavam mais devagar, com a sala em silêncio, conseguia entender melhor. Ainda assim tinha que fazer um esforço muito grande de concentração e ao mesmo tempo prestar a atenção na intérprete. Era no meio da explicação, quando os professores se afastavam e davam as costas que eu perdia o entendimento; quando alunos faziam perguntas com dúvidas, que poderiam até serem as minha também, tudo se tornava mais confuso. Tive a permissão de gravar a aula com meu celular, mas não era um equipamento apropriado, pois captava toda fala e ruído da sala. Outra dificuldade eram os termos específicos da área e a falta de uma tradução para sinais de libras. Dado essas barreiras, reprovei Módulo do Átomo a Célula I, Módulo do Átomo a Célula II e Módulo Introdução dos Tecidos ao Sistemas.

No ano 2017 comecei a receber orientação de estudos com a coordenação do curso. Em um diálogo junto ao NAE e a intérprete de libras, que além me acompanhar nas aulas elaborava relatórios sobre o acompanhamento. Algumas ações foram se desenvolvendo, como a disponibilização, pela Universidade, de um gravador digital. Em 2018 comecei a refazer as UCs do eixo Biológico (as matérias que havia reprovado e as novas) com o gravador digital. Com equipamento mais adequado, tentamos gravar as aulas com o dispositivo na mesa, mas os professores se movimentam na sala enquanto davam aula, o que comprometia a qualidade da gravação. Tive, então, a ideia de colocar o gravador dentro uma bolsa, que ficava como um colar. A ideia não foi bem aceita entre alguns professores que achavam melhor colocar no bolso superior ou inferior do jaleco, o que não funcionava pois o som ficava inaudível por causa do atrito com o tecido da roupa. Outras vezes, quando usavam como como colar, ao cruzarem os braços desligavam o equipamento, o que eu só viria a saber quando ia escutar a gravação (as vezes com apenas 10 minutos de aula gravada). Nesse período meu aparelho auditivo começou a apresentar problemas até que um dia parou de funcionar – então por muitas vezes eu ia para a aula e só lia os slides.

Diante das barreiras que se apresentaram na comunicação e nas relações, pontos positivos também surgiram. A exemplo, eu conseguia participar das monitorias dessas matérias do Eixo Biológico mesmo quando elas tinham limitação de vagas, pois tinha autorização das professoras para que pudesse participar mais vezes – o

que me ajudou muito. Também, tive a oportunidade de confeccionar em biscuit peças da aula da anatomia (Figura 3), o que gostei muito e me facilitou o aprendizado.

Figura 3 - Peças de anatomia de ossos do membro superior: usando o fazer para aprender



Fonte: Modelagem em biscuit feita pela autora.

Dentro da rede de contato que teci durante a faculdade, uma colega que faria os mesmos módulos que eu me serviu como referência de grande apoio e começamos a caminhar lado a lado: ela esclarecia minhas dúvidas e fazíamos trabalhos e seminários juntas. O apoio do NAE na pessoa da pedagoga e dos professores na construção de mapas conceituais de suporte, dilatação no tempo das provas, bem como nas mudanças atitudinais que foram sendo incorporadas pelos professores, foram todas medidas que me auxiliaram a obter êxito nos módulos e a aprovação nestas UCs que veio em 2019.

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou a pandemia do novo Coronavírus (Sars-Cov-2). No Brasil, as aulas presenciais foram suspensas na rede pública e privada, em todos os níveis do ensino, para amenizar os prejuízos causados pela pandemia. O Ministério da Educação, então, autorizou as aulas de forma remota, o que teve um grande impacto na minha rotina. Minha avaliação desse momento é de que, através da implantação da tecnologia assistiva – acessibilidade digital - o ensino remoto tem fornecido uma qualidade ao acesso na comunicação na informação, do meu aprendizado, mesmo sentindo a falta do convívio com os colegas.

Esta apresentação, uma narrativa de minha trajetória escolar e de vida, me possibilitou rememorar lembranças e momentos de reflexão, de construções e reconstruções, significar algumas experiências e ressignificar outras. Encerro aqui a narrativa, circunscrita às minhas experiências de ensino primário até o terceiro ano do curso de Terapia Ocupacional (Unidades Curriculares do primeiro ao sexto termo), tempo em que há a maior concentração do conteúdo teórico nos módulos. Ao contemplar os caminhos que já trilhei, vejo o quanto aprendi e compreendi e ressignifiquei a minha jornada.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA FILANTROPIA À FORMALIZAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao longo da história, as pessoas com deficiência trilharam um caminho árduo de lutas e desafios para conquistar sua dignidade e seu pleno exercício dos direitos humanos fundamentais.

No Brasil, durante muito tempo as ações voltadas às pessoas com deficiência estiveram à margem das formulações das políticas públicas. Já que, por um longo período, foram restritas ao âmbito familiar e/ou a práticas assistencialistas, caritativas, de abandono e até de asilamento e enclausuramento dessa população (PAIVA; SILVEIRA; LUZ, 2020, p. 99).

A Constituição Brasileira de 1988 estabeleceu os direitos e deveres do cidadão, dentre eles, o acesso à educação (BRASIL, 2016b). A educação escolar é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo, mas não se restringe apenas a currículos e disciplinas, ela contribui também de diversas maneiras para evolução do ser humano, trazendo o desenvolvimento intelectual e o entendimento dos direitos e deveres de cada cidadão. Com essa luminosa visão, conseguimos gerar um senso crítico e trazemos benefícios não somente para nós, mas para toda a sociedade. A Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 2016b), no artigo 205, foi clara quando afirmou que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016b, p. 123).

Tratando-se da educação para as pessoas com deficiência, o artigo 208, inciso III, estabeleceu atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2016b). Para debruçarmos sobre este tema da educação especial e como ele surgiu, faremos antes uma breve retrospectiva das primeiras ações relatadas na história da educação especial no Brasil até a instauração da Política Nacional da Pessoa com Deficiência.

2.1 Nascimento da educação especial no Brasil: da filantropia às políticas públicas

A educação especial teve sua gênese a partir do século XIX, quando as pessoas com deficiência tiveram mais visibilidade por parte de alguns membros da elite da sociedade e do imperador D. Pedro II que, por sua vez, teve uma participação importante para fortalecer essa percepção, este olhar para esta população (AZEVEDO, 1877). José Álvares Azevedo, brasileiro, nasceu cego em 1834 na cidade do Rio de Janeiro e teve papel fundamental para o início da educação especial no país. Em 1844, foi enviado para estudar no Instituto Real de Jovens Cegos em Paris, lá permanecendo por seis anos, quando conheceu e aprendeu o sistema Braille com primazia.

De volta para o Brasil em 1850, José Álvares Azevedo tornou-se o primeiro professor cego na história do país (AZEVEDO, 1877). Ao trazer toda a influência e conhecimento adquiridos na Europa, almejava criar uma escola para meninos cegos com os mesmos parâmetros do Instituto de Paris. Conheceu o Dr. José Xavier Sigaud, a qual tinha uma filha cega chamada Adèle Marie Sigaud, e ofereceu-se para dar aulas de Braille para a menina, que obteve um excelente desenvolvimento. O Dr. Sigaud era médico da família real, ao ver a evolução da sua filha com as aulas recebidas no sistema de Braille, e conhecendo o projeto do jovem Azevedo em querer criar uma escola, intermediou junto com outros membros do governo uma audiência com o Imperador D. Pedro II, a qual apresentou seu projeto. Ao conhecer o projeto, o imperador admirou-se com toda eloquência e inteligência do jovem professor, ficando entusiasmado e se dispôs a ajudar. A partir deste encontro, iniciou-se a realização do sonho a qual Azevedo idealizava e se tornou um marco na história, quando os deficientes visuais passaram a ter acesso à educação.

Poucos meses antes da materialização deste sonho, aos 19 anos, o jovem Azevedo morreu, mas seu sonho foi concretizado. Em 17 de setembro de 1854 foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, conhecido atualmente como Instituto Benjamin Constant (IBC, 2007). Algum tempo depois, em 26 de setembro de 1857, foi inaugurado o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, atualmente Instituto Nacional da Educação de Surdos, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro e

marco do início do processo de inclusão na educação e na sociedade brasileiras (IBC, 2007).

No início do século XX, mediante o clamor e a necessidade da sociedade para o atendimento na saúde e educação direcionados às pessoas com deficiência intelectual, foram criadas as instituições especializadas “[...] em redes paralelas ao ensino público, em decorrência da omissão do estado no atendimento deste público” (PAIVA; SILVEIRA; LUZ, 2020, p. 100). O Instituto Pestalozzi desenvolveu este atendimento direcionado aos deficientes intelectuais, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (MAIOR, 2017).

A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (BRASIL, 2008, p. 6).

Segundo Lanna Júnior (2010, p.14):

[...] a respeito da deficiência passaram de um modelo caritativo para um modelo social. No modelo caritativo, inaugurado como fortalecimento do cristianismo ao longo da Idade Média, a deficiência é considerada um déficit e as pessoas com deficiência são dignas de pena por serem vítimas da própria incapacidade.

Entre as décadas de 1950 e 1960 surgiram os centros de reabilitação a partir da pandemia da poliomielite no Brasil (MAIOR, 2017). Os tratamentos tinham como base o modelo médico da deficiência ou modelo biomédico, que segundo Lanna Júnior (2010, p. 26):

[...] o problema era atribuído apenas ao indivíduo. Nesse sentido, as dificuldades que tinham origem na deficiência poderiam ser superadas pela intervenção dos especialistas (médicos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, assistentes sociais e outros). No modelo médico, o saber está nos profissionais, que são os principais protagonistas do tratamento, cabendo aos pacientes cooperarem com as prescrições que lhes são estabelecidas.

Deste modo, os esforços eram para que a reabilitação levasse o sujeito mais perto dos padrões da normalidade (MAIOR, 2017). Ao colocar a responsabilidade na pessoa deficiente, esse olhar individualista e normativista sobre a deficiência não contempla fatores relacionados ao ambiente ao qual a pessoa com deficiência está inserida. No final da década de 1970, grupos de mulheres, homossexuais, negros e

de pessoas com deficiência, uniram-se em movimentos sociais para a reivindicação de seus direitos como cidadãos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 trouxe mudanças e conquistas, principalmente em relação às políticas públicas do país. O Artigo 5º, *Caput*, assegurou as garantias e direitos fundamentais de todo cidadão quando colocou que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes” (BRASIL, 2016b, p. 13). Segundo Luiz (2020, p. 21):

As pessoas com deficiência promoveram um forte movimento de participação política no processo de redemocratização do Brasil. Uma grande conquista dessa época foi a participação na construção da Constituição Federal Brasileira, que traz os direitos das pessoas com deficiência de modo transversal em seus capítulos.

Alguns marcos internacionais foram de grande importância para deflagrar o fortalecimento e o reconhecimento da luta da pessoa com deficiência no Brasil. Em 1992, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o dia 3 de dezembro como o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência. Esta data tem como escopo trazer a conscientização e sensibilização junto à sociedade, permitindo o desenvolvimento de ações pertinentes e gerando a diminuição de desigualdade para as pessoas deficientes. Em 2006, foi realizada a primeira Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), o primeiro tratado internacional com status constitucional, o qual o Brasil é signatário.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 2006, juntamente com o Protocolo Facultativo, assinada na Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York em 30 de março de 2007, aprovada pelo Congresso Nacional em 10 de julho de 2008 por meio do Decreto Legislativo nº 186 e, finalmente promulgada em 25 de agosto de 2009 no Decreto nº 6.949, consolida vertiginosa mudança de paradigma nas concepções, atitudes e abordagens em relação às pessoas com deficiência (GUGEL, 2016, p. 22).

O propósito da CDPD foi promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Portanto, ao se tornar signatário, o Brasil assumiu o compromisso de garantir e zelar pelos direitos das pessoas com deficiência. A Convenção somou e fortaleceu os parâmetros já existentes na constituinte, consequente definiu o seu objetivo BRASIL (2008). Em

2007 foram desenvolvidas diretrizes para a educação das pessoas com deficiência através das Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Este documento trouxe orientações ao sistema de ensino para o compromisso de uma educação inclusiva e de qualidade para todos, garantindo a incorporação da educação especial ao sistema comum de ensino, mediante da oferta do atendimento educacional especializado, a formação de professores, a acessibilidade e a articulação com a família e a comunidade para proporcionar o alcance dos níveis mais elevados de ensino para pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e dotados e talentosos.(DARUB; SOARES; SANTOS, 2020, p. 47)

Em 2015 foi estabelecida a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) sob o lema “Nada sobre nós sem nós” (BRASIL, 2015). Este lema demonstra a determinação desta população em buscar a garantia de seus direitos para uma participação completa e justa, assegurada pelo exercício dos seus direitos “visando à sua inclusão social e cidadania” (art. 1º, BRASIL, 2015). A LBI (art. 2º, BRASIL, 2015) definiu pessoa com deficiência como

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A LBI foi uma importante conquista não só para os deficientes, mas também para toda sociedade que firmou o compromisso de cuidar e construir espaços na busca de uma sociedade inclusiva e com educação igualitária. Desse modo, Ciantelli e Leite afirmaram (2016, p. 414) que:

[...] a deficiência não deve ser mais vista como algo intrínseco à pessoa, mas presente e de responsabilidade da sociedade, sendo esta responsável por superar a deficiência através da eliminação das barreiras existentes no ambiente e da criação de mecanismos e recursos que possibilitem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade.

2.2 Avanços e desafios das políticas públicas para pessoas com deficiência: capacitismo e interseccionalidade

O Brasil teve avanços significativos nas políticas públicas para as pessoas com deficiência, porém há obstáculos a serem ultrapassados. Ao longo da história, fatos evidenciam um cenário de dificuldades para a conquista e a participação de pessoas com deficiência na sociedade. Em decorrência das inúmeras barreiras presentes em diversos ambientes, o resultado são violações aos seus direitos (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020). Sendo assim, é esperado que sejam perpetuadas as garantias e direitos dos deficientes na execução desta inclusão por meio de projetos, legislações, emendas e garantias. Partindo dessa premissa, é importante suprimir as barreiras que muitas vezes são impostas e ainda presentes na vida das pessoas com deficiência.

Ao partir do reconhecimento de que há diversidade de deficiências entre as pessoas e de que é preciso promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio (Preâmbulo, alíneas i e j), a CDPD cria um novo modelo que reconhece a deficiência como o resultado da interação da pessoa com deficiência com as barreiras de atitudes e ambientais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Preâmbulo, alínea e) (GUGEL, 2016, p. 24).

Nas décadas de 1960 e 1970, como brevemente relatado na subseção anterior, as pessoas com deficiência viviam em instituições e eram, por vezes, maltratadas ou limitadas do convívio familiar - eram, portanto, isolados e invisíveis, dignos apenas de caridade. Esse tratamento era reflexo da compreensão que a sociedade tinha a respeito das deficiências e das pessoas com deficiência.

As diferentes compreensões acerca da experiência da deficiência abrangem, impactam e produzem consequências na elaboração das políticas públicas e conseqüentemente, são reproduzidas nas práticas profissionais dos serviços voltados a este público (PAIVA; SILVEIRA; LUZ, 2020, p.101).

No modelo médico da deficiência, existe a concepção de que a incapacidade e as limitações são daquele corpo, que, portanto, foge de uma estrutura normal. Esta perspectiva de que a deficiência é enquadrada como uma desvantagem ou incapacidade, tem-se o capacitismo, definido por Mello (2016, p. 3272) como: “a forma como pessoas com deficiência é tratada como ‘incapazes’, aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o

racismo, o sexismo e a homofobia”. O capacitismo, ainda, abarca concepções sobre a deficiência de uma forma preconceituosa, opressora e discriminatória, subestimando a capacidade daquele ser humano – o que reflete uma visão culturalmente enraizada e construída ao longo da história da civilização.

Em contestação do modelo médico da deficiência, surgiu, a partir dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, somando esforços com acadêmicos, o modelo social da deficiência (GESSER; BLOCK, MELLO, 2020). Organizado por pessoas com deficiência, os movimentos sociais passaram a exigir espaços e a usufruir de seu papel na sociedade enquanto sujeito de direito. Desta forma, e por consequência, o modelo social parte de uma visão mais ampla na qual a deficiência tem como pressuposto a existência de barreiras que são impostas na estrutura da sociedade deficiente. Segundo Sasaki (2003) *apud* Maior (2017, p. 31):

No modelo social da deficiência cabe à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Embora o princípio constitucional seja claro quando declara que todos são iguais perante a lei (BRASIL, 2016b), as pessoas com deficiência foram e são privadas por uma sociedade que as submete a um patamar de inferioridade, discriminação e opressão, pois seus corpos são considerados fora do padrão da normalidade. Gesser, Block e Mello (2020, p. 20) acreditam que “para as pessoas com deficiência poderem participar com legitimidade dos diversos espaços sociais, é necessário desconstruir normas corporais opressoras infligidas não só a elas, mas também a mulheres, pessoas negras, indígenas, LGBT”. A teórica feminista negra Kimberlé Crenshaw (2002), norte americana, esclareceu que alguns marcadores sociais que atravessam a vida acarretam um sistema de opressão e potencializam a forma de desigualdade para estes grupos da população.

Segundo Maior (2016, *apud* MAIOR, 2017, p. 32):

A deficiência é um conceito em evolução, de caráter multidimensional, e o envolvimento da pessoa com deficiência na vida comunitária depende de a sociedade assumir sua responsabilidade no processo de inclusão, visto que a deficiência é uma construção social. Esse novo conceito não se limita ao atributo biológico, pois se refere à interação entre a pessoa e as barreiras ou os elementos facilitadores existentes nas atitudes e na provisão de acessibilidade e de tecnologia assistiva como resultado das políticas públicas.

Cabe aqui o conceito da interseccionalidade proposto por feministas negras em oposição ao feminismo branco “o qual foi criticado por não situar e não visibilizar o fato de que a transversalidade das questões de gênero com as de raça, sexualidade, classe social e outras formas de discriminação corroborava a produção de diferentes formas de opressão” (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020, p. 22).

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as possíveis relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Assim, a perspectiva trazida pela interseccionalidade no estudo da deficiência tem contribuído na compreensão das relações, intersecções e suas colisões, que podem gerar múltiplas formas de opressão e danos aos grupos de minoria social (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020), conforme ilustrado na modelagem em biscuit apresentada na Figura 4 – feminicídio racismo e capacitismo intersectam-se nos modelos de opressão. A interseccionalidade, quando utilizada nos estudos de gênero e deficiência, ainda, “tem contribuído para a ampliação do potencial analítico e político desses dois campos de estudos, bem como para a qualificação das políticas sociais (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020, p. 22). Exemplo de pesquisa com utilização da interseccionalidade foi apresentada por Moodley e Grahlan (2015 *apud* GESSER; BLOCK; MELLO, 2020, p. 23-24):

As autoras compararam dados de pessoas com e sem deficiência, de homens e mulheres com deficiência e também analisaram a intersecção desses dados com a raça. Com base na análise desses resultados, elas identificaram que a deficiência se cruza com o gênero, bem como com a idade e a raça, produzindo resultados negativos na educação, no emprego e na renda para todas as pessoas com deficiência, especialmente para as mulheres negras com deficiência. Em termos de acesso à educação, o estudo mostrou que as pessoas com deficiência tiveram uma média de 2,5 anos a menos de educação do que as pessoas sem deficiência. Além disso, as mulheres com deficiência adquiriram os níveis mais baixos de educação.

Figura 4 – Márcia ativista pelos direitos das mulheres e das pessoas com deficiência



Fonte: Modelagem em biscuit feita pela autora.

Diante do exposto, podemos compreender que a visão sobre os entraves e barreiras para que as pessoas com deficiência tenham uma vida plena e igualitária como as demais pessoas é uma construção que abarca vários atores e envolve toda sociedade na eficácia desta inclusão: olhar a inclusão como categoria que agrega múltiplos grupos vulnerabilizados e excluídos.

Enquanto promoção e garantia da acessibilidade com vistas à inclusão da pessoa com deficiência, na próxima seção será abordada a educação inclusiva no

nível superior, com apresentação de elementos de acessibilidade, desafios, a formação dos professores e possibilidades de atuação do terapeuta ocupacional.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Com as lutas sociais e avanço das políticas públicas, as pessoas com deficiência passaram a ter acesso à educação, em uma perspectiva inclusiva, o que significa que “O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos” (BRASIL, 2008, p. 5). Portanto, trata-se de um processo positivo de transformação e evolução de valores de toda sociedade. A educação inclusiva gera espaços que favorecem o convívio de uma ampla diversidade das relações humanas, promove um olhar para as diferenças sem exclusão ou qualquer manifestação de preconceito – resultado disso é a promoção de uma sociedade mais inclusiva.

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

Em consonância com a legislação que regulamenta e assegura as normas e diretrizes previstas para a educação das pessoas com deficiência, este público começou a fazer parte cada vez mais presente nas escolas. Portanto, foram necessárias mudanças nas instituições de ensino para o atendimento desta população. Segundo Martins e Monteiro (2020, p. 190): “Este público que, historicamente, esteve às margens do sistema regular de ensino, passou a frequentar as escolas e demandar mudanças estruturais e pedagógicas para que além de seu acesso, fosse garantida a sua permanência e aprendizagem”.

Conforme já citado na Apresentação deste trabalho, em 2020 foram realizadas cerca de 55 mil matrículas nos cursos de graduação por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – o que correspondia a 0,64% do total de matrículas (INEP, 2022). Em que pese os alunos com deficiência terem acesso e estarem alcançando o ensino superior o censo revelou que referente ao percentual total de alunos, as pessoas com deficiência correspondem a menos de 1%, ou seja, são poucos que alcançam este patamar. Além disso, quando conseguem ingressar em uma instituição do ensino superior, se deparam com a falta

de acessibilidade e obstáculos a serem superados para sua permanência, o que leva à desistência e ao abandono do curso.

3.1 Conquistas e desafios do estudante com deficiência auditiva: o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico no ensino superior

Em 2013 foi criado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013). Este programa abriu caminho para o acesso e à garantia de uma educação inclusiva nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O programa tinha como escopo a criação e a consolidação dos núcleos de acessibilidade para o atendimento das pessoas com deficiência nas IFES,

as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013, p. 3).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 17), foi estabelecido que

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

Em função da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas, realizada em Nova York em 2006, a qual o Brasil é signatário (BRASIL, 2009), foi consagrado o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispôs sobre o atendimento educacional especializado e resoluções para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2011). O decreto configurou-se como “[...] uma normativa importante para o estabelecimento de suporte educacional e social, pois prevê a estruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES” (CIANTELLI; LEITE, 2016, p. 416). Deste modo, os núcleos visavam “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, s./p.).

Apesar de os alunos com deficiência terem direito à educação inclusiva, existem dificuldades para que ações efetivas “saíam do papel” e para que as normas e diretrizes que já estão devidamente instrumentalizadas, virem realidade. Em concordância com Santos (2020), Darub, Soares e Santos (2020), Furlan et al. (2020), Silveira, Donida e Santana (2020), Almeida e Ferreira (2018) e Silva e Ferreira (2017), Jurdi e Santos (2022, p. 419.) afirmam que:

as principais barreiras à permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior se referem à ausência de acessibilidade pedagógica e arquitetônica e à ausência de mecanismos institucionais de apoio e de acomodamento que atendam igualmente às necessidades educacionais específicas no plano normativo, administrativo e pedagógico, e, ainda, o despreparo de professores e da comunidade acadêmica universitária em geral para atuar com essa população e com as suas singularidades.

O resultado é um cenário em que existem situações e desafios a serem superados e enfrentados constantemente para a efetivação e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. “Porém, tal avanço significa o começo da profunda mudança em curso. Não basta estar; há que se fazer parte” (BRASIL, 2013, p. 11). Deste modo, os profissionais que atuam junto a esta população precisam se aproximar de forma efetiva de quem será atendido através de uma formação continuada.

Com base na minha experiência na graduação do curso de Terapia Ocupacional, do primeiro ao sexto termo, apesar de eu não ter me beneficiado das atribuições e ações do NAI-BS, pois começamos na Universidade quase que simultaneamente (esta autora no ano de 2016 e o NAI-BS em 2018), o NAE do *campus* foi essencial para a minha permanência. Entretanto, sinto que a presença real de uma estudante com deficiência auditiva nas salas de aula e nos espaços institucionais abriu caminhos, ao menos suscitou indagações dos vários atores institucionais sobre a necessidade de se desenvolver estratégias de educação especial na perspectiva da inclusão do estudante com deficiência.

3.2 Atuação dos professores do ensino superior e as contribuições do profissional terapeuta ocupacional

Os educadores e professores, com a chegada dos alunos com deficiências na sala de aula, em cumprimento às normas de inclusão, precisavam e precisam desenvolver e elaborar estratégias para que o alunado com deficiência tenha acesso ao seu currículo. Deste modo, se faz necessário ressaltar a importância do educador e seu papel insubstituível em sala de aula, podendo ser ele quem desconstruirá ou levantará as barreiras de acesso ao conhecimento, há aqui também a expectativa de uma postura ética do professor (LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020).

Neste sentido, a formação docente é responsável por incrementar, de modo eficiente, os pressupostos que atenderão aos desafios que compõe uma sociedade em transformação e que requer da escola muito mais do que a transmissão dos conteúdos sistematizados. A inclusão tornou-se uma inevitabilidade, fazendo-se inevitável, também, a orientação da prática pedagógica (DARUB; SOARES; SANTOS, 2020, p. 52).

O Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial elaboram as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O documento contextualiza como deve ser o atendimento de uma forma ampla e clara sendo em todas as modalidades de ensino e para todos os professores e os profissionais que atuam na interdisciplinaridade.

para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Segundo Jurdi e Santos (2022, p. 422-423):

[...] mais recentemente, no campo específico da educação denominado *Disability studies in education*, tais quadros teóricos examinam os fatores sociais, políticos, culturais e econômicos que determinam as situações de incapacidade e de exclusão vivenciadas por grupos de pessoas com deficiência, ajudando na compreensão das respostas pessoais e coletivas à diferença e à diversidade da funcionalidade humana.

Portanto, ao entender a deficiência em sua complexidade, torna-se possível avançar em práticas efetivas, desenvolvimento de ações e estratégias em um trabalho interdisciplinar para o atendimento desta população. Dessa maneira, docentes e outros atores importantes no contexto educacional conseguem atuar de forma inclusiva e diminuir práticas capacitistas. Nesta perspectiva do olhar para o atendimento na educação inclusiva e os agentes envolvidos, o terapeuta ocupacional é um profissional dotado em sua formação para atuar na área da saúde, na área social e na educação.

Por sua vez, a contribuição da Terapia Ocupacional, no campo da educação, se dá através de seus conhecimentos, habilidades, competências, contribuições e recursos para atuação em uma equipe interdisciplinar com objetivo de construir ações inclusivas.

A ação da Terapia Ocupacional na escola foge dos padrões clínicos, pois não se atém especificamente à deficiência do aluno e não tem a intenção de questionar o trabalho pedagógico, e sim desenvolver um trabalho permeado pelo diálogo com os educadores, os alunos, os pais, a comunidade e toda a equipe pedagógica [...] (SANTOS; REIS 2020, p. 16)

Segundo Jurdi e Santos (2022, p. 428), o terapeuta ocupacional

[...] contribuiu com problematizações acerca das práticas pedagógicas e das estratégias que oferecessem à comunidade acadêmica um fluxo direcionador de ações comuns, dentre elas: o suporte educacional, a flexibilização de conteúdos curriculares, o apoio na trajetória dos estudantes, a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicação [...]

A Terapia Ocupacional parte do pressuposto de que o humano é um ser ocupacional, atua em diferentes papéis e tem sua subjetividade em seus diferentes fazeres. Razão pela qual o terapeuta ocupacional não se limita somente ao aspecto biológico (uma doença ou lesão, temporária ou permanente), mas abarca o ser humano como um todo, avolumando-o no aspecto de um ser social e cultural, trazendo o seu modo de viver e onde estiver inserido. Nesta perspectiva, Rodrigues (2018, p. 206) apontou que “a atuação do terapeuta ocupacional visa à preservação da identidade ocupacional do indivíduo, auxiliando-o para que seja um protagonista em sua vida e se envolva em suas ocupações”.

Assim, o terapeuta ocupacional, por atuar essencialmente no desempenho das ocupações humanas, é considerado um profissional apto a estar presente nessa equipe multiprofissional do contexto educacional, auxiliando alunos e educadores em suas dificuldades em relação à aprendizagem, conduta, atenção e promoção da saúde (RODRIGUES, 2018, p. 203).

O terapeuta ocupacional tem como finalidade, através de sua competência, desenvolver ações efetivas. Segundo Jurdi e Santos (2022, p. 428): “O terapeuta ocupacional, como profissional generalista no campo da educação, contribui tanto nos processos de formulação das políticas inclusivas quanto na execução delas”. Portanto, no campo da educação inclusiva, pode apresentar intervenções com trabalho interdisciplinar de forma a garantir o acesso à informação e, assim, legitimar direitos assegurados na constituição.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo apresentar um relato de experiência do percurso de formação na graduação em Terapia Ocupacional em uma universidade pública brasileira na perspectiva de uma estudante, a autora, com deficiência auditiva. Foi apresentada uma narrativa da trajetória escolar da autora, desde a escola primária até o terceiro ano do curso de Terapia Ocupacional na UNIFESP (Figura 5); abordados elementos históricos da educação inclusiva no Brasil; avanços e desafios na implantação de políticas públicas na educação para pessoas com deficiência; bem como sobre educação inclusiva no ensino superior, permanência, acessibilidade, interseccionalidade e atuação dos professores e do terapeuta ocupacional nesse contexto.

As políticas de apoio à permanência estudantil e as bolsas de ajuda financeira foram imprescindíveis nesta trajetória. A acessibilidade pedagógica e comunicacional que foi se construindo gradualmente também foram fundamentais para o sucesso acadêmico.

Figura 5 - Márcia, a universitária terapeuta ocupacional!



Fonte: Modelagem em biscuit feita pela autora.

REFERÊNCIAS

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. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. esp., p. 67-75, 2018. DOI: 10.1590/2175-3539/2018/047

AZEVEDO, M. **O Rio de Janeiro: sua história, monumentos, homens notáveis, usos e curiosidades** Rio de Janeiro: Livreiro, 1877. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv8980_v2.pdf. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 3 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador: Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: Autor, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1329_2-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 mai. 2022.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016b. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 3 ago. 2022.

BUARQUE, C.; SIVUCA. **João e Maria**. Phonogram, 1977.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 413-428, set. 2016. DOI: 10.1590/S1413-65382216000300008. Disponível em: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300413&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 ago. 2022.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. DOI: 10.1590/S0104-026X2002000100011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2022.

DARUB, A. K. G. S.; SOARES, G. L. S.; SANTOS, P. K. Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão. Análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública da região norte do Brasil. **InterCambios**, v. 7, n. 1, p. 43-53, 2020. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-01262020000100043&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 3 ago. 2022.

FURLAN, E. G. M. et al. Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 25, n. 2, p. 416-438, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4027>. Acesso em: 3 ago. 2022.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público**: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta. Goiânia: Editora da UCG, 2016. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/PESSOAS-COM-DEFICI%C3%8ANCIA-E-O-DIREITO-AO-CONCURSO-P%C3%9ABLICO-MARIA-APARECIDA-GUGEL-20161.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2022.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **150 anos do Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Autor, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010** – Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE; 2012. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=downloads>. Acesso em: 3 ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2020**: divulgação dos resultados. Brasília: Autor, 2022. Disponível em: <https://ifg.edu.br/attachments/article/1462/Censo%20Superior%202020%2017%2002%202022%20-%20Final%2011h00min.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2022.

JURDI, A. P. S.; SANTOS, M. C. Contribuições da terapia ocupacional aos desafios da inclusão de jovens com deficiência no ensino superior: Relato de experiência em uma instituição federal. In LOPES, R. E.; BORBA, P. L. O. (orgs). **Terapia ocupacional, educação e juventudes**: conhecendo práticas e saberes. São Carlos:EdUFSCAR, 2022.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. 2010. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria do Movimento Pol%C3%ADtico das Pessoas com Defici%C3%Aancia no Brasil.pdf?1473201976](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria%20do%20Movimento%20Pol%C3%ADtico%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20no%20Brasil.pdf?1473201976). Acesso em: 3 ago. 2022.

LIMA E. B.; FERREIRA, S. M.; LOPES, P. H. Influências da eugenia na legislação nacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. In GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência**: antipacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

LUIZ, K. G. Deficiência pela perspectiva dos direitos humanos. In CONSTANTINO, C. et al. (org.). **Guia - Mulheres com Deficiência**: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania. Brasil: Coletivo Feminista Helen Keller, 2020.

MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 3 ago. 2022.

MARTINS, J. S. S.; MONTEIRO, J. L. Contribuições da ética do cuidado para a construção de práticas de coensino emancipatórias. In GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. DOI: 10.1590/1413-812320152110.07792016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2022.

PAIVA, J. C. M.; SILVEIRA, T. B. H.; LUZ, J. O. Dinâmicas da participação política e estudos da deficiência. In GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020.

SANTOS, M. C. **Deficiência: o desafio da acessibilidade e da inclusão social**, 2 dez. 2020. Disponível em: <https://sp.unifesp.br/biofisica/epm/epe/epm/epe/epe/noticias/pessoa-com-deficiencia-2020>. Acesso em: 3 ago. 2022.

SANTOS, N. D. M.; REIS, N. M. M. Contribuições da terapia ocupacional para o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. **Revista Pedagogia em Ação**, v. 14, n. 2, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/24932/17280>. Acesso em: 3 ago. 2022.

SILVA, J. S. S.; FERREIRA, W. B. Sombreado a pessoa com deficiência: aplicabilidade da técnica de sombreado na coleta de dados em pesquisa qualitativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p.185-200, abr.-jun. 2017. DOI: 10.1590/S1413-65382317000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/SWXTWYXxXhvWCJ39mCRqSHH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2022.

SILVEIRA, P. T.; DONIDA, L. O.; SANTANA, A. P. Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 25, n. 3, p. 659-675, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4111>. Acesso em: 3 ago. 2022.

RODRIGUES, A. C. **A interface da Terapia Ocupacional no contexto multiprofissional da educação, saúde, previdência e assistência social**. São Paulo: CREFITO, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Resolução nº 164**, de 14 de novembro de 2018. Dispõe sobre a Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/prae/acessibilidade/acessibilidade/camara-de-acessibilidade>. Acesso em: 3 ago. 2022.