

# Vivências de Pessoas com Deficiência Intelectual no Contexto Educacional e Social

Rosana Glat  
Suzanli Estef  
Organizadoras

**Vivências de pessoas com  
deficiência intelectual no contexto  
educacional e social**



# Vivências de Pessoas com Deficiência Intelectual no Contexto Educacional e Social

Rosana Glat  
Suzanli Estef  
Organizadoras

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Rosana Glat; Suzanli Estef [Orgs.]**

**Vivências de pessoas com deficiência intelectual no contexto educacional e social.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 150p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1696-6 [Impresso]**

**978-65-265-1697-3 [Digital]**

1. Deficiência intelectual. 2. Educação. 3. Sociedade. 4. Inclusão. I. Título.

---

CDD – 371

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Zaira Mahmud

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

A nossa querida e eterna colega, mestra e amiga  
Leila Nunes (in memoriam) pelos seus  
ensinamentos, afetos e anos dedicados à  
Educação Especial. Você sempre será para nós  
uma fonte inspiradora.

## Sumário

<b>Prefácio</b>	9
Márcia Denise Pletsch	
<b>Apresentação</b>	13
Rosana Glat	
Suzanli Estef	
<b>Autogestão e autodefensoria: promovendo o desenvolvimento e o empoderamento de pessoas com deficiência intelectual</b>	21
Rosana Glat	
Marcello Miranda Ferreira Spolidoro	
<b>Encontro de vozes silenciadas frente as práticas sociais in/excludentes</b>	41
Joab Grana Reis	
Paula Naranjo da Costa	
<b>Vivência de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na educação básica: foco nas práticas pedagógicas</b>	61
Rosana Glat	
Suzanli Estef	
Katiuscia C. Vargas Antunes	
<b>Avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual: concepções e percepções dos sujeitos</b>	79
Suzanli Estef	
Rosana Glat	

<b>Formação docente para alfabetização e letramento: possibilidades para vida independente da pessoa com deficiência intelectual</b>	<b>97</b>
Cristina Angélica de Aquino de Carvalho Mascaro	
<b>Inclusão na universidade de pessoas com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista a partir de um projeto de extensão</b>	<b>115</b>
Annie Gomes Redig	
<b>Interseccionalidade como ferramenta de análise para entender as condições de permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior</b>	<b>131</b>
Flávia Barbosa S. Dutra Katuscia Vargas Antunes	
<b>As autoras e os autores</b>	<b>147</b>

## Prefácio

*A ciência que não contribuir para resolver os problemas da vida, há de servir para muito pouco.*

Regina Leite Garcia (2003, p. 10)

Nos últimos anos temos acompanhado crescentes e intensas transformações sociais, econômicas, tecnológicas, culturais e educacionais. Para entendê-las, os sistemas educacionais têm sido provocados a realizar práticas inovadoras centradas na inclusão da diversidade. Nessa direção temos a satisfação de apresentar o livro *Vivências de pessoas com deficiência intelectual no contexto educacional e social*, organizado pelas queridas amigas e colegas, professoras Rosana Glat e Suzanli Estef, do Grupo de Pesquisa Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), que vem há duas décadas realizando pesquisas sobre inclusão educacional, profissional e social de pessoas com deficiências.

Para mim é uma honra fazer este prefácio, considerando minha relação de amizade com as organizadoras, sobretudo, a minha querida orientadora de mestrado e doutorado, a Profa. Rosana Glat, com quem aprendi não só a pesquisar, mas a compreender as nuances que é trabalhar numa universidade pública. Nesse sentido, é uma grande responsabilidade escrever este prefácio, não apenas pela obra apresentada, mas também pela importância da Rosana em minha trajetória profissional e pessoal, e sua longa contribuição para a produção do conhecimento na área de Educação Especial brasileira e na formação de recursos humanos. Rosana Glat é uma pioneira da Educação Especial brasileira e esteve presente em momentos importantes para a área, como, por exemplo, em 1993, no III Seminário de Educação

Especial, no Rio de Janeiro, quando se criou a Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial (ABPEE).

Nesta obra, os diversos capítulos apresentam perspectivas e discussões sobre os aspectos psicossociais que envolvem a educação de pessoas com deficiência, em particular com deficiência intelectual, aspecto pouco discutido nas pesquisas contemporâneas.

Entre os diferentes temas abordados, as autoras discutem dados importantes sobre a inclusão educacional na Educação Básica e na educação superior, dialogando com temáticas como a interseccionalidade, a formação de professores, a participação da pessoa com deficiência, suas experiências sociais e trajetória educacional. A partir das falas dos sujeitos evidenciam e problematizam as barreiras atitudinais que essas pessoas continuam enfrentando no seu cotidiano, em que pesem os avanços nas políticas de educação inclusiva. A este respeito, um dos temas apresentados é o da autogestão e autodefensoria, que favorece a participação, o desenvolvimento e o empoderamento de pessoas com deficiência intelectual.

Outro tema presente nas discussões se refere à formação de professores, que continua sendo um tópico central nas pesquisas em Educação Especial na perspectiva da inclusão na Educação Básica e, mais recentemente, também na Educação Superior, sobretudo com a adoção da reserva de vagas para pessoas com deficiências, viabilizada pelas mudanças na Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Certamente, esta obra contribuirá para as reflexões que envolvem a formação de professores e as demandas colocadas pela inclusão educacional, que exige mudanças não apenas de ordem pedagógica, mas da própria cultura educacional. Os desafios postos são imensos. Como, por exemplo, pensar a acessibilidade curricular, a compreensão da deficiência considerando a sua

relação com as barreiras sociais e educacionais, o sistema e níveis de apoios/suportes demandados por estes estudantes, entre tantas outras dimensões.

Algumas dessas questões são abordadas nos capítulos deste livro, indicando caminhos, possibilidades e desafios a serem enfrentados pela pesquisa e pelas políticas públicas no que diz respeito à garantia educacional de pessoas com deficiência. No entanto, o aspecto central desta obra, para mim, é, justamente, o caminho metodológico adotado pelo grupo de pesquisa para a produção dos dados aqui apresentados.

As autoras privilegiam a escuta, a experiência e o protagonismo das pessoas a quem as políticas de educação inclusiva se direcionam. Esse tipo de metodologia, como as próprias organizadoras do livro afirmam na apresentação, é “profícua para a Educação Especial e outras áreas que lidam com grupos historicamente excluídos”. Essa perspectiva de análise integra os princípios da ciência cidadã transformadora com a qual temos trabalhado em nossas pesquisas, que entre outros aspectos, prioriza metodologias de investigação científica que envolvam a participação e o engajamento de pessoas com deficiência (Pletsch *et al.*, 2024).

Nessa direção, os leitores têm em suas mãos um rico trabalho de investigação coletiva, que certamente iluminará aspectos da realidade dinâmica e contraditória em que vivemos, bem como suscitará questões necessárias para que novas pesquisas e conhecimentos sejam produzidos na Educação Especial, em particular para pessoas com deficiência intelectual e com autismo.

Nova Iguaçu, dezembro de 2024.

**Márcia Denise Pletsch**

Professora Associada do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc – UFRRJ)

## Referências

Garcia, R. L. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Pletsch, M. D.; Oliveira, M. C. P. de Souza, I. M. da S. de , & Cordeiro, K. M. . (2024). Ciência em Educação Especial: pesquisa cidadã transformadora, acessibilidade e desenvolvimento humano. *Revista Saber Incluir*, 2(1). Doi: <https://doi.org/10.24065/rsi.v2i1.2588>

## Apresentação

*Mudanças efetivas podem marcar o ensino e aprendizagem, bem como as relações entre os sujeitos, as práticas acadêmicas e a interação entre universidade e sociedade, se bem articuladas estas três instâncias – extensão, ensino e pesquisa – do fazer acadêmico.*

Colette (2021, p. 39)

O grupo de pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*<sup>1</sup>, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd-UERJ, vem há duas décadas desenvolvendo investigações, analisando as condições e alternativas de inclusão escolar, profissional e social de pessoas com deficiências.

Nossos primeiros estudos tiveram como foco a implantação das políticas de Educação Inclusiva em diversas redes de ensino e as práticas pedagógicas dirigidas a este alunado no cotidiano escolar (Antunes; Marin; Braun, 2011; Campos; Glat, 2016; Glat; Pletsch, 2012; Glat; Pletsch; Fontes, 2009; Pletsch; Glat, 2012; entre outros). Atenção menor foi dada aos aspectos psicossociais, embora esta categoria tenha emergido em nossas pesquisas como dado complementar, a partir das múltiplas interações observadas.

Entendendo que políticas e práticas de inclusão são operacionalizadas e direcionadas a pessoas reais em suas inter-relações nos diferentes espaços sociais, e que os sujeitos que as vivenciam são as mais importantes fontes de dados, reconhecemos a relevância que a análise de tais fatores adquire no planejamento, implementação e avaliação de programas dirigidos a este público (Glat, 2024). Com essa perspectiva, iniciamos, em 2016, uma nova

---

<sup>1</sup> [www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br)

vertente investigativa com objetivo de privilegiar a escuta dos indivíduos a quem as referidas políticas públicas visam beneficiar.

Essa proposta metodológica é especialmente profícua para a Educação Especial e outras áreas que lidam com grupos historicamente excluídos, pois permite ao pesquisador falar com eles e não só sobre eles (Glat; Antunes, 2020). Neste sentido, coadunamos com um dos princípios fundamentais das políticas de inclusão fomentando a participação, protagonismo e valorização da visão e das experiências de vida das próprias pessoas com deficiência.

Pois, ao dar voz aos sujeitos, deixando que estes falem abertamente sobre suas vidas, o pesquisador estabelece com eles uma relação de horizontalidade e cumplicidade, rompendo com a visão tradicional de que ele é o detentor do saber e produz, sozinho, o conhecimento sobre as vivências de determinado grupo social, que passivamente colabora (“se sujeita”) com o estudo. No nosso entendimento, a grande contribuição dessa abordagem metodológica é que permite que grupos historicamente silenciados e marginalizados conquistem um espaço para escuta de sua fala e, mais do que isso, reafirmem sua condição de protagonistas de suas próprias histórias (Glat; Antunes, 2020, p. 53).

Entre os grupos de pessoas com deficiências, destacam-se as que apresentam deficiência intelectual<sup>2</sup>, as quais manifestam grande fragilidade social e acadêmica, na medida em que sua condição afeta justamente o processo ensino aprendizagem e as relações sociais, de modo geral.

Trabalhando nesta perspectiva, realizamos a pesquisa *Falando de si: estudos sobre autopercepção e histórias de vida de pessoas com*

---

<sup>2</sup> No contexto desta discussão, estamos considerando não apenas as pessoas que têm a deficiência intelectual como condição primária, quanto aquelas que apresentam essa característica associada a outras condições, como, por exemplo, grande parte das pessoas com deficiências múltiplas ou Transtorno do Espectro Autista.

*deficiência intelectual*<sup>3</sup> (Glat, 2020; Glat; Estef, 2021; Redig; Mascaro; Glat; 2020; Reis; Araújo; Glat, 2019) a qual teve como objetivo analisar os impactos das políticas de inclusão na autopercepção e vida cotidiana de pessoas com deficiência intelectual, a partir de seus relatos pessoais. Os resultados dessa investigação mostraram, entre outros aspectos, as grandes dificuldades e barreiras – acadêmicas e sociais – que a maioria dos sujeitos enfrentaram no ensino comum, levando a sentimentos de fracasso, baixa autoestima, resultando, inclusive, em alguns casos, a retorno ao ensino especial ou abandono escolar.

Esses são dados relevantes, pois, com a expansão das políticas de Educação Inclusiva em nosso país, as matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino comum apresentaram expressivo aumento nas últimas décadas. De acordo com o Inep, em 2021, de um total de 1.575.955 estudantes considerados público-alvo da Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, 872.917 apresentavam deficiência intelectual, correspondendo a aproximadamente 55% do conjunto (Bassani; Duarte; Arrebola; Ronchi Filho; Pereira, 2024).

Com intuito de aprofundar esses dados foi iniciada uma segunda investigação, ainda em andamento, *Vivências de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na Educação Básica*, (Glat, 2024)<sup>4</sup> com foco nos relatos de estudantes com deficiência intelectual sobre suas percepções e experiências em seu percurso no ensino comum.

Vale ressaltar que embora já encontremos diversos trabalhos privilegiando a visão de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão escolar e social (Antunes, 2012; Castanheira, 2014;

---

<sup>3</sup> Pesquisa apoiada pelo CNPq (Produtividade em Pesquisa ID, bolsa de Iniciação Científica), FAPERJ (Cientista do Nosso Estado, bolsa de Iniciação Científica), UERJ (bolsa Prociência).

<sup>4</sup> Pesquisa apoiada pelo CNPq (Produtividade em Pesquisa ID, bolsa de Iniciação Científica), FAPERJ (Cientista do Nosso Estado, bolsa de Iniciação Científica), UERJ (bolsa Prociência).

Chicon; Sá, 2013; Glat, 2009; Glat; Estef, 2021; Lupetina, 2020; Oliveira; Campos, 2016; Queiroz, 2022; Reis, Glat, 2022; Spolidoro, 2024; entre outros), estes ainda são relativamente minoritários, em termos do conjunto da produção científica nacional. Entendemos que tal conhecimento é imprescindível para o desenvolvimento de programas que contribuam para que esses indivíduos possam usufruir de uma melhor qualidade de vida, estabelecendo relações pessoais mais equânimes e participando com maior autonomia nos diferentes espaços sociais (Glat, 2024).

Partindo dessas considerações, o presente livro reúne textos de integrantes do nosso grupo de pesquisa abordando e analisando diferentes aspectos do processo de inclusão educacional e social de pessoas com deficiência intelectual. Embora as reflexões e discussões aqui travadas tenham como base estudos desenvolvidos por meio de diferentes enfoques metodológicos, todos convergem na perspectiva de priorizar a visão e vivências, diretamente relatadas, pelos próprios sujeitos.

Em que pese a contribuição científica dos trabalhos aqui veiculados para o desenvolvimento do campo da Educação Especial e Inclusiva, nosso intuito com a presente obra não foi apenas de natureza acadêmica. Partindo da premissa estabelecida na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006) “nada sobre nós sem nós”, acreditamos que o *feedback* dos participantes das diferentes pesquisas possa se transformar em um instrumento fulcral para a reconfiguração de práticas em consonância com os princípios de acessibilidade e inclusão social.

Indo mais além, ao basearmos o direcionamento da produção científica e dos produtos dela resultantes no sentido de priorizar “a versão dos indivíduos pertencentes ao grupo estigmatizado, em vez dos [...] que rotulam” (Glat, 2009, p. 26), contribuímos para a transformação e superação das barreiras atitudinais capacitistas<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> *Capacitismo* é um termo que vem sendo utilizado para se referir à discriminação das pessoas com deficiência, com base na representação social de um padrão de

que ainda permeiam a representação social e as interações com pessoas com deficiência intelectual.

**Rosana Glat**  
**Suzanli Estef**

## **Referências**

ANTUNES, K. C. V. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ANTUNES, K.; MARIN, M.; BRAUN, P. Repensando a Educação Escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 32, n. 1, p. 179-189, 2011.

BASSANI, E.; DUARTE, E. F. S.; ARREBOLA, J.; RONCHI FILHO, J.; PEREIRA, S. C. L. O perfil de estudantes com laudo médico em uma Escola Estadual de Ensino Médio: transformando preconceitos em patologias. *Educação*, v. 49, n. 1, p. 1-24, 2024.

CAMPOS, K. P. B.; GLAT, R. Procedimentos favoráveis ao desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 54, p. 26-40, 2016.

CASTANHEIRA, A. de O. *Deixa que eu falo: a inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

---

corpo ideal “normal” e na subestimação das capacidades e potencialidades das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência (Melo, 2014).

CHICON, J. F.; SÁ, M. das G. C. S. de. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 35, n. 2, p. 373-388, 2013.

COLETTE, M.M. Pesquisa-ação participativa e compromisso social da Universidade. Curitiba: CRV, 2021.

GLAT, R. “Somos iguais a vocês”: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2ª edição revisada, 2009.

GLAT, R. *Falando de si: estudos sobre auto-percepção e histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual*. Relatório técnico – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2020.

GLAT, R. *Vivências de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na Educação Básica*. Relatório técnico – bolsa de produtividade em pesquisa 1 D, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2024.

GLAT, R.; ANTUNES, K. V. A metodologia de História de Vida na pesquisa em Educação Especial: a escuta dos sujeitos. In: NUNES, Leila Regina d’Oliveira de Paula (Org.) *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial*. Marília: ABPEE, p. 53-72, 2020.

GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. 157-170, 2021.

GLAT, R.; PLETSCHE M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. EdUERJ, 2012.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Panorama da Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro. *Revista Educação e Realidade*, v. 34, p. 123-136, 2009.

LUPETINA, R. *Histórias de vida de indivíduos com surdocegueira adquirida*. São Paulo: Editora Appris, 2020.

MELLO, A. G. *Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre*

violências contra mulheres com deficiência. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, P. T. C.; CAMPOS, J. A. de P. P. O retrato da escola segundo o olhar de jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA regular. *Interfaces da Educação*, v. 7, n. 19, p. 146-165, 2016.

ONU - Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Doc. A/61/611, Nova York, 2006.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado. *Linhas Críticas*, v. 18, n. 35, p. 193-209, 2012.

QUEIROZ, A. R. S. *Inclusão social através do esporte: vivências de adultos com deficiência física adquirida*. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; GLAT, R. A vida pós escola para a pessoa com deficiência intelectual: uma análise a partir de seus relatos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 15, n. 4, p. 1824-1835, 2020.

REIS, J. G.; ARAÚJO, S. M.; GLAT, R. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. *Revista Educação Especial*, v. 32, p. 1-16, 2019.

REIS, J. G.; GLAT, R. Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 29, p. 85-109, 2022.

SPOLIDORO, M. M. F. *O ensino de ciências pela percepção de pessoas com deficiência intelectual*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) -

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

# **Autogestão e autodefensoria: promovendo o desenvolvimento e o empoderamento de pessoas com deficiência intelectual**

Rosana Glat  
Marcello Miranda Ferreira Spolidoro

*[...] Precisamos mostrar pra sociedade que somos capazes e temos direitos que devem ser respeitados. Apesar de nossa deficiência, somos todos iguais. Temos nossas limitações, mas também somos inteligentes e precisamos de oportunidades. Nós sabemos o que queremos e o que precisamos, e não precisamos que outra pessoa fale por nós [...].*  
Cristo (2021, p. 30)

## **Introdução**

A inclusão social e educacional de pessoas com deficiências é atualmente em nosso país eixo prioritário de políticas públicas, ações afirmativas, projetos político-pedagógicos e programas de atendimento, sustentados por um cabedal de estudos e pesquisas sobre a temática. Entretanto, quando nos voltamos para a perspectiva dos próprios sujeitos alvo dessas ações (Antunes, 2012; Carlou, 2019; Faria, 2014; Glat, 2009; Oliveira; Campos, 2016; Reis; Glat, 2022; Soares, 2010; Spolidoro, 2024; entre outros), verificamos que sua trajetória existencial ainda é fortemente marcada por experiências de preconceito, exclusão e dependência, devido às inúmeras barreiras que os impedem de levar uma vida compatível com a de outros da mesma faixa etária e/ou grupo social.

Este cenário de descrédito e invisibilidade é, sobretudo, marcante em pessoas com deficiência intelectual, na medida em que a inteligência ou capacidade cognitiva é um dos atributos mais valorizados na cultura contemporânea. Devido ao estereótipo de

que não são capazes de pensar e agir por iniciativa própria, essas pessoas são socializadas de forma infantilizada, protegida e, na maioria dos casos, subestimadas em seu potencial e habilidades pela família e pelos profissionais que os atendem (Arten, 2018; Glat, 2009; 2018; 2021). Consequentemente, acabam não tendo oportunidades de vivenciar experiências sociais de desafio que contribuam com o seu amadurecimento.

Entretanto, o comportamento e o desempenho cognitivo e social de um indivíduo – tenha ele ou não uma deficiência – não é determinado apenas por suas características intrínsecas, mas, em grande parte, pelo contexto em que está inserido, pelas oportunidades que lhes são oferecidas, e, principalmente, pela forma como os demais membros do seu círculo social se relacionam com ele. Consequentemente, independente do grau do seu comprometimento, pessoas com deficiência intelectual frequentemente apresentam uma imaturidade ou menor desenvolvimento em relação à sua idade cronológica, em grande parte por assumirem o papel estigmatizado que lhes é socialmente atribuído (Glat, 2006, 2009; Magnabosco; Souza, 2018; Omote, 2004).

Esta realidade impacta as diferentes esferas da vida, inclusive o campo educacional. De fato, um aspecto apontado em inúmeros estudos como uma das maiores barreiras para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum é a baixa expectativa dos professores em relação às suas possibilidades de aprendizagem (Nunes; Saia; Tavares, 2015; Pletsch; Glat, 2012; Schambeck, 2020). Esse estereótipo, ainda prevalecente nas escolas e na sociedade em geral, é oriundo do modelo médico que concebia a deficiência intelectual como uma doença crônica, resultando em características fixas que levavam o sujeito a um suposto (baixo) patamar máximo de desenvolvimento e aprendizagem, que poderia ser prognosticado a partir de testes psicométricos ou outras medidas padronizadas de avaliação.

Mas esta conceituação ou representação da pessoa com deficiência intelectual como incapaz de aprendizagens complexas, embora persista no imaginário social, hoje é amplamente

contestada, tanto científica como politicamente. Embora sem negar as condições orgânico-etiológicas que geram, em primeira instância, uma deficiência e suas conseqüentes limitações, atualmente entendemos o conceito de deficiência como uma construção social, sendo ressignificado de acordo com o contexto político, econômico e cultural.

Nesta perspectiva, a deficiência não é mais vista como um problema insolúvel, uma doença crônica, ou uma característica incapacitante fixa que limitará a vida do sujeito para sempre. A condição de deficiência surge da interação da pessoa com o ambiente social. Logo, pode-se dizer que uma pessoa só é “socialmente deficiente” se assim for tratada pelos demais (Cardoso; Naves Neto, 2022; França, 2013; Glat, 2006, 2009, 2018; Omote, 1994). Em outras palavras, o principal fator de exclusão não é propriamente o déficit da pessoa, mas sim a inacessibilidade dos ambientes e a ausência dos apoios necessários para que ela possa usufruir dos mesmos espaços e oportunidades oferecidas aos demais.

Esta forma de conceber a deficiência, reiterada na *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência* (ONU, 2006), está ancorada no chamado modelo social. Sem ignorar as características orgânicas do indivíduo, a condição de deficiência é considerada como o produto da relação do déficit ou dos atributos físicos da pessoa com as barreiras do meio ambiente (Diniz, 2003; Piccolo, 2022; Santos, 2016). Entendendo por barreiras as ações, produtos, e, sobretudo, atitudes que limitam ou tornam impossível a participação de todos em igualdade de condições (Brasil, 2015).

Segundo esta visão, a inclusão é, portanto, o resultado de um conjunto de ações que a sociedade deve empreender para reduzir ou remover as barreiras (físicas, de comunicação, de informação e, principalmente, atitudinais), tornando as pessoas com deficiência visíveis como sujeitos de direitos, em todas as esferas da vida social.

Sobre este ponto, cabe uma observação. Geralmente quando nos referimos às barreiras de comunicação e informação, costumamos pensar nas pessoas com deficiências sensoriais – visual e auditiva (surdos). Entretanto, esses aspectos também

representam barreiras significativas para pessoas com deficiência intelectual, sobretudo aquelas com maior comprometimento cognitivo e/ou que ainda não estão alfabetizadas. Frequentemente elas necessitam de suporte, seja para leitura ou para interagir em situações sociais, a fim de entenderem, efetivamente, o que está sendo dito ou acontecendo.

Para reverter esse quadro e criar condições que lhes possibilitem efetivamente sua inclusão social e educacional, faz-se necessário iniciativas que promovam seu desenvolvimento psicossocial e empoderamento. Entendemos por empoderamento o processo consciente de aumento da autoestima e construção de autonomia, no qual o indivíduo assume, gradativamente, maior poder de decisão e ação sobre sua própria vida.

Historicamente, pessoas com deficiência intelectual têm sido desprezadas, silenciadas, e excluídas socialmente. Entre outros aspectos, não são habituadas a expressarem suas ideias, seus desejos, muito menos a opinar e tomar decisões sobre suas vidas, mesmo as mais cotidianas. Quando lhes é aberto algum espaço de participação social, elas são, na maior parte das vezes, tuteladas por familiares ou profissionais – que atuam como seus porta-vozes ou intermediários em sua relação com o mundo – reforçando ainda mais o padrão de dependência. Foi justamente, visando romper com esse cenário que surgiu o movimento de *autogestão e autodefensoria*.

### **Movimento de autogestão e autodefensoria – histórico e princípios básicos**

Pode-se definir autogestão e autodefensoria como o processo de desenvolvimento da autonomia e participação social de pessoas com deficiência intelectual, engajando-se diretamente na luta pela defesa de seus direitos, tomando suas próprias decisões a respeito de suas vidas, reivindicando voz e espaço para expressar seus sentimentos, expectativas e necessidades (Dantas, 2014, 2018; Glat, 2004). Constitui-se como uma filosofia e um movimento político,

construído a partir de um programa de suporte psicossocial e educacional (Bernardi; Glat; Pilger; Neto, 2015; Glat, 2018, 2021; Glat; Pimenta; Teixeira; Diniz, 2023).

Ancorada no modelo social, a autodefensoria parte do princípio, já discutido, que o potencial de desenvolvimento de um indivíduo com deficiência não representa uma característica ou condição intrínseca fixa, determinada por seu diagnóstico clínico. Ao contrário, independentemente da idade ou do grau de comprometimento, as suas possibilidades se ampliam na medida em que lhe são proporcionadas suportes e condições adequadas de aprendizagem, formal e informal, que lhes possibilitarão sair do estado de impotência existencial e para um estado de maior empoderamento (Beresford, 2013; Glat, 2018).

Nas palavras de Olshanksy (1972, p. 51), “muito do que se é depende da qualidade e frequência de oportunidades”. Logo, através dos programas de autogestão e autodefensoria, pessoas com deficiência intelectual são instrumentalizadas para melhor lidar com as situações cotidianas, ampliando suas possibilidades existenciais, nas diferentes etapas e esferas da vida.

*Autogestão* e *autodefensoria* representam duas vertentes integradas e interdependentes do processo de empoderamento de pessoas com deficiência, e ambos os aspectos precisam ser trabalhados, continuamente, para que possam romper com as barreiras internas e externas que restringem seu amadurecimento e atuação no mundo. Autogestão está relacionada à dimensão da ação privada, da vida cotidiana; autodefensoria, por sua vez, se refere à esfera da ação pública, do papel político-social que o indivíduo venha a assumir (Dantas, 2014, 2018; Glat, 2018, 2021; Glat *et al.*, 2023)

Mais do que um protocolo de ações e procedimentos, *autogestão* é uma perspectiva, uma diretriz para a orientação nas atividades de vida diária (cuidados pessoais, alimentação, locomoção), na escolarização e/ou inserção no mundo do trabalho, nos relacionamentos, no lazer, etc. Seja em programas estruturados, seja no convívio familiar cotidiano, o importante é

propiciar-lhes condições e instrumentalizá-las para que alcancem o maior grau de independência possível para gerenciar, na medida de suas possibilidades, sua própria vida, tornando factível sua inclusão social.

Justamente por se tratar de uma aprendizagem ao longo da vida – da infância à idade adulta –visando romper com o processo de socialização estereotipada, o envolvimento da família é imprescindível. Orientação familiar sistemática é um componente obrigatório de um programa, formal ou informal, de autogestão.

Pelo fato de pessoas com deficiência terem um histórico de silenciamento e exclusão social, um componente fundamental para seu empoderamento é a *autodefensoria*. Independente do formato, os programas de autodefensoria visam incentivar os participantes a falarem e a agirem por si mesmos, decidindo o que é melhor para eles e assumindo a iniciativa de alcançar seus objetivos. Como em outros grupos de autoajuda, através de encontros, atividades temáticas e troca de experiências com seus pares, eles adquirem a habilidade de expressar seus pensamentos de forma assertiva, fazendo escolhas, tomando consciência dos seus pontos fortes e fracos, aprendendo quando e como pedir ajuda, e que tipo de ajuda necessitam em cada situação (Glat, 2021; Neves, 2005).

Mas, para além da dimensão individual, de crescimento pessoal, a autodefensoria, como lembra Dantas (2014), apresenta uma dimensão coletiva, política. Pois nesse processo, ao se tornarem mais empoderadas, pessoas com deficiências começam a conhecer os seus direitos e formam um movimento, uma rede de apoio mútuo, que luta em prol do respeito e das reivindicações do seu grupo (Glat *et al.*, 2023). No contexto das atividades e fóruns de autodefensores, alguns participantes se destacam por sua capacidade de liderança e assumem a representatividade de seu coletivo em diversos espaços, no âmbito de suas instituições e da sociedade civil.

A autodefensoria, como movimento organizado de pessoas com deficiência intelectual e múltipla, surgiu na Escandinávia no final da década de 1960 e nos primeiros anos da década 1970, no

bojo do movimento de desinstitucionalização e integração social<sup>1</sup>. Apesar das dificuldades e descrédito, em pouco tempo, espalhou-se pela Grã-Bretanha, Canadá, Estados Unidos e gradativamente para várias partes do mundo, possibilitando, o “início de uma grande alteração na forma de ver e entender as pessoas com deficiência intelectual” (Bernardi *et al.*, 2015, p. 17).

No Brasil, o primeiro passo para a organização desse movimento foi dado em 1986 durante o 9º Congresso Mundial da Liga Internacional das Associações para Deficiência Mental (ILSMH) – hoje denominada Inclusão Internacional –, realizado no Rio de Janeiro, sob os auspícios da Federação Nacional das APAEs<sup>2</sup>. Um dos eventos mais importantes desse congresso foi o chamado “Congresso Paralelo”, do qual participaram mais de 150 pessoas com deficiência intelectual, representando 15 países e falando mais de seis idiomas diferentes. Este evento representou uma mudança radical de paradigma, na medida em que, pela primeira vez em nosso país, pessoas com deficiência intelectual tiveram espaço público para falar por e sobre si mesmas, expressar as questões que as afligiam e que estratégias utilizavam para lidar com suas dificuldades (Glat, 2009, 2018).

Desde então, essa proposta foi aos poucos se difundindo no âmbito das APAEs. Seguindo esse modelo, foram realizados série de encontros de discussão locais e estaduais que culminaram em 2001,

---

<sup>1</sup> Em grande parte dos países da Europa e América do Norte até meados da década de 1970 pessoas com deficiência intelectual eram internadas em instituições totais, semelhantes a hospitais psiquiátricos.

<sup>2</sup> A Federação Nacional das Apaes, ou Apae Brasil, é a maior rede de defesa e garantia de direitos das pessoas com deficiência intelectual e deficiência múltipla da América Latina, atualmente o movimento apaiano congrega mais de duas mil e duzentas Apaes, distribuídas em todo o território brasileiro, propiciando atenção integral a mais de 1,6 milhão de pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Nas APAEs, por exemplo, o Programa de Autogestão e Autodefensoria garante, regimentalmente, espaço institucional para participação dos autodefensores na estrutura da organização, e os representantes eleitos por seus pares, entre outras ações, integram as diretorias a nível local, estadual e nacional (Federação Nacional das APAEs, 2019).

durante o 20º Congresso da Federação Nacional das APAEs em Fortaleza, Ceará, no 1º Fórum Nacional de Autodefensores. Nas décadas que se seguiram, vêm acontecendo regularmente fóruns locais, estaduais e nacionais (Bernardi *et al.*, 2015; Glat *et al.*, 2023). Outras organizações e associações de pessoas com deficiência desenvolvem programas semelhantes, de forma mais ou menos estruturada.

Buscando contribuir com o processo de inclusão, o movimento de autodefensoria, se norteia por alguns princípios ou diretrizes básicas, a saber: eliminação de rótulos e afirmação da identidade pessoal, desenvolvimento de autonomia e participação social, e luta em defesa de seus direitos (Bernardi *et al.*, 2015; Glat, 2004, 2018, 2021; Glat *et al.*, 2023), os quais serão brevemente discutidos a seguir.

*Eliminação de rótulos e afirmação da identidade pessoal* - Quando nos referimos às pessoas com deficiência – a pessoa deve ser considerada em primeiro lugar, não a deficiência. Justamente por isso, quando foi criado na América do Norte, em meados da década de 1970, o movimento de autodefensores foi intitulado de “People First” (Pessoas Primeiro). Devido à representação social da deficiência como incapacidade, é muito comum que todas suas ações ou características pessoais sejam interpretadas ou explicadas em função dos atributos estereotipados do estigma (Glat, 2006, 2009; Goffman, 2008; Omote, 1994). Em outras palavras, todas as potencialidades, aptidões e características pessoais do indivíduo são subestimadas: “não aprende porque tem uma deficiência intelectual”, “não adianta explicar porque ela não vai entender mesmo”. Ou seja, ela deixa de ser uma pessoa, “a Lucia”, e passa a ser apenas um exemplo do rótulo: “aquela garota deficiente”.

O movimento de autodefensoria, portanto, reivindica que as pessoas com deficiência intelectual sejam tratadas com dignidade e consideração, sem que a sua condição seja um “cartão de visita” que de imediato as identifique e segregue, ou um fator limitador, a priori das oportunidades, que lhe serão oferecidas. Assim, um dos seus objetivos principais é apoiar as pessoas com deficiência intelectual afirmarem a sua identidade pessoal, a serem

reconhecidas e respeitadas como indivíduos únicos, como os demais, apesar de suas limitações ou dificuldades.

*Autonomia e Participação* - contrapondo-se ao estereótipo de incapacidade e rompendo com o padrão de superproteção familiar, o desenvolvimento da autonomia nas atividades rotineiras, e sobretudo na tomada de decisões, é, talvez, o aspecto mais importante do movimento de autodefensoria. Em um artigo clássico, denominado “A dignidade do risco”, Perske (1972) alerta que

A superproteção ameaça a dignidade humana, e faz com que essas pessoas [com deficiência intelectual] sejam impedidas de experimentar as situações de risco da vida cotidiana que são necessárias para o crescimento e desenvolvimento [...] mutilá-la ainda mais para uma vida saudável (Perske, 1972, p. 195 e 199, **tradução nossa**).

Com maior autonomia, através de suas ações e do suporte de seus pares e o apoio de profissionais e familiares (seja em programas estruturados, seja no contato diário), pessoas com deficiência intelectual aprendem que têm o direito de fazer escolhas, de arriscar e arcar com os erros e consequências advindas delas, como os demais. Paralelamente é incentivada sua participação em diferentes atividades e espaços sociais.

*A Defesa dos Direitos* - A defesa dos direitos pela própria pessoa com deficiência é a essência do movimento de autodefensoria, como o próprio termo diz. Pessoas com deficiência são capazes e devem ser estimuladas a falarem por si próprias e a serem os defensores de seus direitos. Assim como outros grupos excluídos – negros, mulheres, LGBT, indígenas, etc. – elas devem lutar para que suas reivindicações sejam atendidas, sem a tutela de pais e profissionais.

Pode-se considerar que o propósito maior de um programa de autogestão e autodefensoria é preparar os sujeitos para ampliarem suas possibilidades de inclusão, as quais, como discutido, são influenciadas pela interação das limitações intrínsecas da pessoa

com as barreiras do meio ambiente. Além de outros possíveis comprometimentos, pessoas com deficiência intelectual apresentam, por um lado, dificuldades de compreensão e comunicação, e por outro, uma defasagem em experiências sociais, por conta da superproteção que marca sua convivência social. Para ultrapassar essas barreiras, elas demandam o que denominamos de acessibilidade cognitiva e comunicacional. Ou seja, necessitarão de apoio<sup>3</sup>, mais ou menos intenso para frequentar e usufruir dos diferentes espaços e situações de interação social. Este auxílio pode ser gradualmente reduzido na medida em que a pessoa alcance maior autonomia no seu cotidiano.

Esse suporte é dado por familiares, amigos ou profissionais, que incentivam a sua independência e agem como facilitadores, preparando-os antecipadamente para o exercício de suas funções e atuações, ou mesmo para atividades de vida diária. Junto com o autodefensor, identificam suas dificuldades e constroem as melhores estratégias para superação das barreiras. O apoiador também atua como um mediador, auxiliando o sujeito em situações sociais inclusivas, sobretudo quando tem que exercer sua representatividade em reuniões, fóruns ou outros espaços similares, para entender o que está sendo dito e expor suas ideias. É fundamental, porém, que o apoiador não tenha atitudes de proteção que impeçam o protagonismo do autodefensor. Ao contrário, o seu papel é lhe ajudar a evitar problemas e desenvolver estratégias sociais bem sucedidas, sem que isso signifique uma atitude de tutela ou de responsabilização pelas ações da pessoa a

---

<sup>3</sup> A 12ª edição do manual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AADID) apresenta as seguintes características para os sistemas de apoio à pessoa com deficiência intelectual: (1) centrados no indivíduo, abrangentes, coordenados e orientados para resultados; (2) construídos sobre valores, condições facilitadoras e relações de suporte; (3) incorporar escolhas e autonomia pessoal ambientes inclusivos, suportes genéricos e suportes especializados; (4) integrar e alinhar objetivos pessoais, necessidades de apoio e resultados valorizados (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021, p. 3, **tradução nossa**).

quem está dando suporte (Glat *et al.*, 2023), visto que errar ou perder faz parte do processo de amadurecimento pessoal.

Em consonância com o movimento de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, cujo lema é *Nada sobre nós, sem nós* (ONU, 2006), apresentamos a seguir alguns depoimentos de autodefensores, sobre sua experiência.

Principalmente a convivência com nossos colegas autodefensores aí do grupo foi muito importante para nós. Como eu sou deficiente cadeirante, né? Pra mim teve uma importância muito grande porque eu quase não saía de casa. Só saía realmente quando era necessário. A gente conseguiu conquistar algumas coisas aqui para a Apae e pros meninos. A gente conseguiu bebedouro pra eles, que a gente já tá aqui, a gente já tá utilizando o bebedouro (Velos, 2022).

Eu conversava muito pouco. Vocês já sabem. Porque quando começou, tinha dia que eu não falava nada. Agora, eu tô falando até muito. A gente aprende as coisas, o que a gente quer e correr atrás, né? do que a gente quer. E conhecer outras pessoas que têm deficiência igual a gente (Oliveira, 2022).

Eu ficava com muita vontade de participar das coisas aqui do meu município. Por exemplo: agora, aqui na minha cidade, foi criado o Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência. E eu estou participando (Silva, 2022).

Uma das mudanças que eu posso destacar é a minha timidez. Porque, antes do coletivo, é que eu não conseguiria falar em público, nem mesmo qual que era o papel do autodefensor. E com esse coletivo agora no Fórum da minha Apae, e consegui falar para o público qual era o meu papel dentro da Apae (Soares, 2022).

Ser autodefensor é me sentir muito importante em representar e lutar pelos direitos da pessoa com deficiência. Me sinto extremamente importante porque represento não só a mim mas a muitas pessoas [...] Esse programa me ajudou a conhecer meus direitos [...] conhecer novas pessoas [...] fiquei mais responsável e disciplinado com minhas coisas (Pereira, 2021).

[...] Tenho como papel defender os direitos das pessoas com deficiências, inclusive, meus amigos aqui, né? Também eu participo das reuniões, eventos, festas, viagens. Isso demonstra inclusão, respeito... Aqui, na unidade III, a gente aprende a ter responsabilidade, aprende a trabalhar, a conviver, a respeitar [...] (Oliveira, 2019).

## **Considerações finais**

Embora o foco deste capítulo tenha sido autogestão e autodefensoria de pessoas com deficiência intelectual, grande parte das questões aqui colocadas se estendem a pessoas com outros tipos de deficiência e demais grupos socialmente estigmatizados e silenciados, os quais vêm lutando igualmente por maior participação social e pela defesa de seus direitos.

É importante, também, ressaltar que pessoas com deficiência intelectual não constituem um grupo homogêneo, com as mesmas necessidades e demandas. Para além das características individuais, a idade, o grau de comprometimento e o nível de desenvolvimento atual de cada indivíduo são fatores a serem levados em consideração na condução de um programa de autogestão/autodefensoria, bem como na orientação familiar de modo geral.

Alguns se desenvolverão na esfera da atuação política, assumindo papel de representatividade na luta por seus direitos, participando de conselhos, diretorias de suas associações ou grêmios, prestando depoimentos em seminários e congressos. Em sua vida cotidiana se tornarão independentes financeiramente, progredirão em seus estudos, ingressarão no mercado de trabalho, aprenderão a sair sozinhos, alcançarão liberdade para namorar, casar etc. Outros, podem adquirir maior desenvoltura para falar e expressar seus desejos e opiniões com os membros de sua família, escola, ou círculo íntimo de amizade, e, dessa forma, serão capazes de decidir sobre suas próprias escolhas em relação a

qualquer aspecto da sua rotina: o que vestir, o que comer ou o como passar suas horas de lazer, por exemplo.

Acreditamos que um dos maiores benefícios do movimento de autogestão e autodefensoria seja a consciência que o sujeito adquire sobre sua identidade pessoal, para além de sua condição de deficiência: seus interesses, preferências, aptidões e dificuldades. “Considerando a interação entre a dimensão da autogestão e da autodefensoria no processo de empoderamento, esse é o primeiro passo para ressignificar sua identidade como sujeitos singulares e romper com a passividade imposta pela condição de deficiência” (Glat, 2021, p. 21).

Com uma perspectiva de direitos humanos e a consciência de que o potencial criativo de um indivíduo se amplia na medida em que lhe são dadas condições e contextos favoráveis ao desenvolvimento pessoal, é preciso romper com a tendência histórica de desvalorização e superproteção das pessoas com deficiência intelectual. A atuação junto a este segmento precisa ter como objetivo primordial a criação de estratégias psicossociais e pedagógicas que incentivem sua autonomia e desenvolvimento em todas as etapas e esferas da vida, elementos sem os quais qualquer política de inclusão não será, de fato, implementada.

Para tal, sobretudo, familiares e profissionais que convivem com pessoas com deficiência precisam abrir mão da posição “de poder” que exercem sobre elas (Glat, 2009), abrindo espaço para que elas tomem a palavra, expressem suas necessidades, expectativas e desejos, e descubram, através de sua própria ação (incluindo, também erros e decepções), como melhor se colocar no mundo, desfrutar dos recursos e experiências disponíveis na sociedade e lutar para que sejam respeitadas em suas individualidades e em seus direitos sociais.

Em que pese a importância das habilidades desenvolvidas nas atividades de autodefensoria e autogestão para inclusão e empoderamento das pessoas com deficiência intelectual, esta temática ainda se apresenta pouco investigada e discutida em nosso país no âmbito dos estudos em Educação Especial, em

contraponto com a literatura internacional, conforme aponta Lindolpho (2020). Entretanto, a análise bibliográfica realizada por este autor, entre outros trabalhos aqui citados, que corroboram a experiência acumulada do movimento de autodefensoria, apontam os resultados significativos de programas psicossociais orientados por perspectiva emancipatória para na transformação da identidade pessoal e participação social deste público.

## Referências

ANTUNES, K. C. V. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

ARTEN, M. N. R. Como fortalecer a autodefesa da pessoa com deficiência. *Revista Deficiência Intelectual*, São Paulo: APAE São Paulo, ano 7, n. 13-14, p. 13-14, 2018.

BERESFORD, P. *Beyond the usual suspects: towards inclusive user involvement*. London: Shaping Our Lives Publ., 2013.

BERNARDI, E. M.; GLAT, R.; PILGER, J. R.; NETO, E. F. *Manual nacional de autogestão, autodefensoria e família*. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2015.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. *Diário Oficial da União*. 2015.

CARDOSO, M. A. C.; NAVES NETO, R. C. O estatuto da pessoa com deficiência e o modelo social da deficiência. *Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania*, [S. l.], n. 9, p. 881-902, 2022.

CARLOU, A. *O poder das pessoas com deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2019.

CRISTO, R. de C. Autodefensoria pelos autodefensores. *Revista Autodefensoria 20 anos*. Federação Nacional das APAEs, v.1, n. 1, p. 30, 2021.

DANTAS, T. C. *Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2014.

DANTAS, T. C. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 62, p. 525-538, jul./set., 2018.

DINIZ, D. O modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anais 28*, Brasília, Letras Livres, p. 1-8, 2003.

FARIA, R. A. de. *Auto-representação de estudantes com deficiência intelectual: a imagem de si na escola pública regular em Goiânia*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás. 2014.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. *Regimento Interno do Programa Nacional de Autogestão e Autodefensoria da Federação Nacional das APAEs*. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2019.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.

GLAT, R. Auto-defensoria: movimento de auto-determinação e autonomia das pessoas com deficiência mental. *In: Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais, 9.*, Belo Horizonte, 2004. *Anais [...]*. Belo Horizonte: APAE, 2004. p. 1-8.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. 3 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

GLAT, R. *"Somos iguais a vocês": depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2ª edição revisada, 2009.

GLAT, R. Movimento em defesa da autonomia de pessoas com deficiência intelectual: uma proposta político-educacional. *Revista Deficiência Intelectual*, São Paulo: APAE São Paulo, ano 7, n. 13-14, p. 15-19, 2018.

GLAT, R. Empoderamento das pessoas com deficiência intelectual e múltipla: a proposta político social do Programa de Autogestão e Autodefensoria. *Revista Autodefensoria 20 anos*. Federação Nacional das APAEs, v.1, n. 1, p. 19-21, 2021.

GLAT, R.; PIMENTA, M. J G.; TEIXEIRA, J. C. D.; DINIZ, N. L. F. *Cartilha de Autogestão e Autodefesa, vol. I, Programa de Autogestão, Autodefesa e Família das APAEs de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais, 2023. No prelo.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LINDOLPHO, D. M. P. Levantamento bibliográfico sobre a autoadvocacia e empoderamento com pessoas com deficiência intelectual. *Revista Tecer*. Belo Horizonte, v. 13, n. 25, 2020.

MAGNABOSCO, M. de B.; SOUZA, L. de L. Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 1, p. 115-122, 2018.

NEVES, T. R. L. *Educar para a cidadania: promovendo a autoadvocacia em grupos de pessoas com deficiência*. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NUNES, S. da S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. *Psicologia: Ciência e Profissão*. v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015.

OLIVEIRA, B. B. de. *Social | Benefícios De Ser Um Autodefensor*. [S.l.: s.n.], 2019. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Goiás dá Sorte. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=uEqG\\_xPJcyo](https://www.youtube.com/watch?v=uEqG_xPJcyo). Acesso em: maio 2023.

OLIVEIRA, P.; CAMPOS, J. A. de P. P. O retrato da escola segundo o olhar de jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA regular. *Interfaces da Educação*, v. 7, n. 19, p. 146-165, 2016.

OLIVEIRA, R. R. *Coletivo de Autodefensores*. [S.l.: s.n.], 2022. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal Federação das Apaes do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=69c7yZvKCFk>. Acesso em: jun. 2023.

OLSHANSKY, S. Changing vocational behavior through normalization. In: W. Wofensberger (Org.) *The principle of Normalization in human services*. Toronto: National Institute of Mental Retardation, 1972.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Doc. A/61/611, Nova York, 2006.

PEREIRA, E. J. G. Autodefensoria pelos autodefensores. In: *Revista Autodefensoria 20 anos*. Brasília: Federação Nacional das APAEs, v. 1, n. 1, p. 29, 2021.

PERSK, R. The dignity of risk. In W. Wofensberger (Org.) *The principle of Normalization in human services*. Toronto: National Institute of Mental Retardation, 1972.

PICCOLO, G. M. Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. *Educação em revista (online)*, v. 38, p. 1-20, 2022.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do plano de

desenvolvimento educacional individualizado. *Linhas Críticas*, v. 18, n. 35, p. 193-209, 2012.

REIS, J. G.; GLAT, R. Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 29, n. 1, p. 85-109, 2022.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10. p. 3007-3015, 2016.

SCHALOCK, R.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. *Intellectual disability: definition, diagnosis, classification and systems of supports* (12<sup>th</sup> ed). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021.

SCHAMBECK, R. F. O contexto inclusivo na escola: representação e estigma na perspectiva de duas professoras. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 168-188, 2020.

SILVA, A. M. *Coletivo de Autodefensores*. [S.l.: s.n.], 2022. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal Federação das Apaes do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=69c7yZvKCFk>. Acesso em: jun. 2023.

SOARES, A. M. M. *Nada sobre nós sem nós: formando jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2010.

SOARES, J. A. *Coletivo de Autodefensores*. [S.l.: s.n.], 2022. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal Federação das Apaes do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=69c7yZvKCFk>. Acesso em: jun. 2023.

SPOLIDORO, M. M. F. *O ensino de ciências pela percepção de pessoas com deficiência intelectual*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

VELOS, J. H. R. *Coletivo de Autodefensores*. [S.l.: s.n.], 2022. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal Federação das Apaes do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=69c7yZvKCFk>. Acesso em: jun. 2023.



## Encontro de vozes silenciadas frente as práticas sociais in/excludentes

Joab Grana Reis  
Paula Naranjo da Costa

*O fator que mais exclui não é a deficiência em si, mas o que ela representa no imaginário social. Uma vez categorizados, pouco importa se a limitação é acentuada ou sutil, o sujeito é agrupado na categoria e sobre ele pesam os efeitos da verdade.*  
Pieczkowski; Naujorks (2014, p. 148)

### Introdução

Ao analisar depoimentos de pessoas com deficiência intelectual, verifica-se que as experiências construídas nas dinâmicas sociais (trajetória escolar e laboral, relacionamentos, ações na comunidade etc.) são frequentemente atravessadas por barreiras atitudinais que deixam marcas dolorosas ou vivências exitosas, e vão constituindo a biografia individual de cada um.

Dialogando com Berti e Malena (2022, p. 190), entende-se que “A experiência se faz na relação entre sujeitos que habitam um mundo, é o que acontece quando estamos atentos/as a alguma coisa, quando nos encontramos”. Nessa perspectiva, as diferenças humanas não são tratadas como estranhamento e sim, como muitas formas de estar no mundo (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

A experiências são processos subjetivos importantes para o desenvolvimento humano, pois possibilitam a evolução psicomotora, a aquisição da linguagem, a organização cognitiva, a afetividade, a identidade, entre outras dimensões que vão constituindo as diferenças e a diversidade humana. No entanto, essa compreensão choca-se com práticas sociais, manifestadas,

ainda, por marcadores normativistas, nos quais são estabelecidos padrões únicos de existências. No caso de pessoas com alguma condição de deficiência, Carvalho (2014, p. 17) discute que

[...] suas diferenças ganham conotações importantes, e como no eco, reverberam sobre a forma de preconceitos que banalizam suas potencialidades. Tais pessoas costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento.

Essa perspectiva, no imaginário social é resultado dos diferentes contextos históricos, políticos e socioculturais, nos quais pessoas com deficiência tiveram suas experiências existenciais, constituídas por situações de abandono, violência, pena, benevolência, marginalização e o estigma de incapacidade e anormalidade.

Nesse sentido, entende-se que, em meio aos diferentes espaços históricos e temporais a sociedade se modifica, produzindo normas, valores, códigos de conduta que validam determinadas existências em detrimento da marginalização daquelas que não se enquadram nas exigências sociais produzidas, repercutindo, como pontuam Reis, Araújo e Glat (2019) em diferentes formas de desigualdades, preconceitos e exclusão.

Assim, as representações negativas em relação ao outro, produzidas na coletividade, reduzem a capacidade de participação social, resultando na construção do estigma. Conforme Goffman (2008), o estigma se caracteriza por uma produção social que serve para conferir descrédito a pessoas e grupos, tomando como referência os sentidos depreciativos que as categorizam e as inferiorizam socialmente.

Ainda, de acordo com o referido autor, o termo tem sua gênese na Grécia antiga, uma vez que era utilizado para designar marcas corporais que atribuísem *status* moral inferior em pessoas a serem evitadas no convívio social. Com as transformações sociais ocorridas

o sentido ampliou-se, sendo hoje "... mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal" (Goffman, 2008, p. 5).

Essa discussão corrobora com Omote (2004, p. 296) ao destacar que a condição social de desgraça e descrédito exercida pelo estigma resulta no controle social, fabricado de modo a estabelecer hierarquias e papéis aceitáveis necessários. Em outras palavras, esses papéis "não estão pré-determinados geneticamente, mas construídos nas relações sociais". Quando pensamos na experiência de vida das pessoas com deficiência intelectual, fica claro a função excludente exercida pelo estigma, uma vez que até os dias atuais persiste a perspectiva orgânica, de um cérebro lesado, sem expectativa de mudanças e, portanto, desacreditado socialmente.

Sob a perspectiva do modelo social, o foco está na interação entre "pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas" (Brasil, 2009, p. 1). Logo, a compreensão da deficiência intelectual é postulada a partir de uma relação em que as condições socioculturais implicam diretamente no desenvolvimento e subjetividade do indivíduo.

Omote (2021, p. 45) sobre a construção social da deficiência destaca ainda que

A deficiência não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento. Em vez de circunscrever a deficiência nos limites corporais da pessoa deficiente, é necessário incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial do fenômeno, pois são essas reações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não deficiente.

O conceito de deficiência intelectual, ao longo da história, sofreu mudanças e diferentes termos foram utilizados para identificar pessoas na referida condição (oligofrênico, retardado mental, deficiente mental etc.). Na atualidade, pauta-se na terminologia definida pela Associação Americana de Deficiência

Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), que a caracteriza por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas, originando-se antes dos 22 anos de idade (AAIDD, 2021).

É importante ressaltar que a condição de deficiência intelectual não é estática e permanente, e não pode ser reduzida ao viés médico, que a percebe como uma doença que necessita de reabilitação (Glat; Fernandes, 2005). Ademais, como lembram Santos e Braun (2007, p. 7) “[...] a deficiência intelectual não pode ser representada como um atributo da pessoa, mas sim como um estado de funcionamento que depende de condições e apoios”.

Tendo em vista que o conceito de deficiência é evolutivo e que os processos de discriminação e exclusão social relacionados às pessoas com deficiência e seus efeitos na construção de suas subjetividades têm disso discussões recorrentes nos estudos científicos (Diniz, 2012; Carvalho, 2014; Reis, *et al.*; 2019, entre outros), foi introduzido no debate nos últimos anos o termo capacitismo.

Baseadas nos estudos de Campbell (2009), Gesser, Block e Mello (2020) argumentam que a perspectiva capacitista situa a deficiência como uma condição inerentemente negativa, devendo ser “melhorada”, curada ou mesmo eliminada. Esta forma de pensar se coaduna com os discursos médicos, estabelecendo segundo as autoras, relação direta com práticas eugênicas ao produzir um padrão de corpo “sadio”, “hábil” e “capaz”.

[...] o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes (Gesser *et.al.*, 2020, p. 18).

A construção de um padrão compulsório de normalidade, segundo as referidas autoras, resulta na produção de violências e vulnerabilidades nas experiências de pessoas com deficiência, seja na vida social, particular e/ou educacional, na medida que contribui na constituição de “uma condição de precariedade da vida e relações ancoradas em concepções caritativas/assistencialistas e/ou patologizantes dos corpos” (Gesser, 2019, p. 19).

Tais discussões assumem dimensões importantes no campo das políticas públicas, incorporadas em documentos legais, como, por exemplo, no Decreto nº 11.793/2023, que institui o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite*. Em seu Art. 2º, o inciso I ressalta “o enfrentamento do capacitismo, do preconceito e da violência contra pessoas com deficiência” (Brasil, 2023, p. 04), e segue no parágrafo único determinando que:

[...] Para fins do disposto neste Decreto, entende-se por capacitismo qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou o efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, pelas pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro, nos termos do Artigo 2 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2023, p. 1).

O debate acerca de processos discriminatórios com base na deficiência tem sido aprofundado em estudos científicos recentes (Glat, 2024<sup>1</sup>; Ferreira; Gesser; Böck, 2024), revelando os resultados negativos nas experiências escolares dessas pessoas, especialmente àquelas na condição de deficiência intelectual, visto que ainda são

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela FAPERJ, Programa Cientista do Nosso Estado, e CNPq, bolsa de produtividade em pesquisa ID e FAPERJ. Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer consubstanciado nº 4.567.516.

recorrentes processos de rotulação e estigmatização com base no mito do estudante “ideal”, excluindo-os em vez de acolhê-los na diversidade que constitui o contexto escolar.

Dessa maneira, ao considerar que as trajetórias de vida de pessoas com deficiência foram marcadas por segregação, preconceito, discriminação e exclusão (Reis, 2019), faz-se necessário evidenciar as vozes dos estudantes com deficiência intelectual a partir de suas experiências psicossociais narradas, sentidas e experienciadas no campo educacional.

## **1. Lugar de produções das Histórias de Vidas**

Como forma de evidenciar as narrativas pessoais de pessoas com deficiência intelectual e os atravessamentos constituídos em suas histórias individuais, destaca-se os relatos obtidos por meio de pesquisas com a metodologia de História de Vida (Glat, 2009; 2024; Reis, 2019<sup>2</sup>), que consiste na narrativa de experiências de cada sujeito no tempo e no espaço sociocultural.

Esta metodologia se caracteriza por considerar como a única fonte de dados considerada os relatos dos participantes que emergem partir de uma entrevista aberta, ou seja, sem um roteiro prévio. Desta forma, há uma pergunta central que desencadeia as falas dos sujeitos, no caso, pessoas com deficiência intelectual, tendo em vista o objetivo de cada estudo.

Para garantir a fidedignidade do que foi relatado, o registro das falas é realizado por meio de transcrição de gravação. O aprofundamento dos temas acontece por meio do diálogo com o entrevistado, não cabendo ao entrevistador elaborar ou trazer tópicos que não tenham sido tratados pelo sujeito participante.

Acerca do processo da entrevista aberta Reis (2019, p. 161) ressalta que

---

<sup>2</sup> Tese de doutorado da primeira autora do capítulo, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, com financiamento da FAPEAM. Pesquisa aprovada pelo CEP com o protocolo, n° 61647816.0.0000.5282.

[...] a realização da entrevista e a transcrição imediata são um procedimento que ajuda o entrevistador a corrigir e a perceber o crescimento de sua escuta, pois exige muita disciplina, como, por exemplo, de ajuste de condução da entrevista, inferindo uma questão em que o entrevistado não havia relatado. Durante a entrevista, o registro de palavras-chave contribuiu para andamento desta, pois no momento em que o estudante parava e pedia uma pergunta, retornava a entrevista solicitando esclarecimento ou aprofundamento a partir de seu relato.

As narrativas das pessoas com deficiência intelectual sobre as vivências educacionais e a sua relação com os colegas, foram fundamentais para evidenciar as vozes historicamente silenciadas em uma perspectiva de humanização, reconhecimento de direitos e resistências diante de práticas sociais, in/excludentes.

## **2. Narrativas de experiências educacionais atravessadas pelo capacitismo**

A inclusão educacional de pessoas com deficiência foi constituída e assegurada no Brasil por meio de uma série de dispositivos legais, fruto de movimentações políticas e sociais desde a década de 1980 (Constituição Federal – Brasil, 1988; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, 2006; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Brasil, 2008; Lei Brasileira de Inclusão – Brasil, 2015; Decreto nº 11.793 – Brasil, 2023 e entre outros).

No que tange as trajetórias educacionais, os relatos dos estudantes com deficiência intelectual problematizaram experiências atravessadas por práticas capacitistas que revelam inúmeras violências e o descrédito no convívio coletivo, conforme ilustrado na narrativa de Edna<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> Para garantir o anonimato dos sujeitos, todos os nomes são fictícios.

Já sofri preconceito na escola. Tiveram alunos que não queriam fazer trabalho comigo no colégio. **Achavam eles que eu não tinha capacidade de executar os trabalhos** e não queriam que eu participasse. [...] Aí as meninas **não queriam de jeito nenhum que eu fizesse trabalho com elas**. Aí foi demais para mim quando eu soube que as meninas não queriam que eu fizesse trabalho [...] **para eles lá eu era uma menina incapaz de executar as coisas**. Aí eu me sentia muito mal de ver que como eles estavam me colocando. [...] Aí eu **ia para casa triste**, mas não tinha a capacidade assim de falar, não tinha maturidade como eu tenho hoje de me expressar, de dizer para elas que eu tinha capacidade de fazer (Edna, 22 anos, Ensino Médio completo; Glat, 2024, p. 22-23, grifo das autoras).

O relato da estudante expressa elementos constituintes de práticas capacitistas no ambiente escolar, os quais potencializam processos de discriminação e exclusão, como observado na recusa das colegas para que ela participasse nos trabalhos de grupo. O depoimento ilustra também a perpetuação da representação social de incapacidade, conforme discutido, quando desacreditam que ela possa executar as tarefas em função de sua condição de deficiência.

A partir desse discurso capacitista, a pessoa com deficiência é vista com um ser abjeto, como ressaltam Gesser *et al.* (2020, p. 18):

[...] as capacidades normativas que sustentam o capacitismo são compulsoriamente produzidas com base nos discursos biomédicos que, sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca de todos os corpos a performá-los normativamente como ‘capazes’, visando se afastar do que é considerado abjeção.

Os efeitos do capacitismo também podem ser observados no desenvolvimento psicossocial da estudante pois, ainda que não conseguisse elaborar e expressar seus pensamentos frente à situação, tinha compreensão de que aquele movimento de exclusão do grupo provocava sentimentos negativos e marcas emocionais, fazendo-a sentir-se mal e triste, como relatou.

O binarismo mencionado por Gesser *et al.*, (2020) que situa a deficiência como desvio é facilmente detectado em práticas

educacionais frente àqueles que não acompanham o mesmo ritmo de aprendizado esperado, tornando-os os desviantes, os “estudantes problema”. A continuidade do relato de Edna ilustra bem essa relação:

[...] Tinha algo acontecendo, né [...] minha mãe não quis me levar mais para o colégio, porque ela viu que tinha algo acontecendo. [...] **eles viram que eu era um problema** no colégio (Edna, 22 anos, Ensino Médio completo; Glat, 2024, p. 23, grifo das autoras).

A imputação de marcadores sociais, também pode ser debatida diante da trajetória de escolarização de Edna, pois no cotidiano escolar surgem rotulações como os “mais inteligentes” e os “menos inteligentes, os “normais” e os “especiais/laudados”, “turma mais forte” e “turma mais fraca”. Os efeitos dessas denominações demarcam o exercício de papéis estigmatizantes como já discutido, fazendo com que as pessoas com deficiência internalizem que são um “problema” no espaço escolar (Gofman, 2008).

Essas questões relacionadas aos rótulos/desvio também são identificadas no ensino superior. A narrativa a seguir de um acadêmico revela a discriminação que sofreu por ter sido aluno da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), inclusive o questionamento dos colegas sobre sua capacidade de estar no ensino superior.

Eu sou bem comunicativo, eu sou uma pessoa alegre, mas têm algumas pessoas que não aceitam. Ah, não aceitam uma pessoa com deficiência... **“Ah, mas ele está na APAE. E como ele está aqui?”. Vai existir pessoa boa, vai existir pessoas que vão aceitar você numa boa, mas tem gente que não vai aceitar você tão numa boa.** (Tefé<sup>4</sup> - Reis, 2019, p 128, grifos das autoras).

Os dois relatos de João, a seguir, também coadunam com as marcas emocionais negativas vivenciadas pelos demais depoentes,

---

<sup>4</sup> Na pesquisa de Reis (2019), realizada numa universidade pública do estado do Amazonas, os participantes foram identificados com nomes de rios.

principalmente em situações explícitas de *bullying*, e até mesmo de violência explícita, do qual ele foi alvo.

Todo mundo me gastava e tal, ficava me zoando lá. Aí tinha umas pessoas que me defendiam [...] agora no Ensino Fundamental do 6º ao 9º foi **mais pesado, porque eu comecei a sofrer bullying mesmo e tal.** [...] **sempre achavam um defeito em mim e continuavam fazendo**, tipo mexiam comigo e tal. [...] Algumas pessoas sabiam sobre a minha situação e sempre ficava lá para me ajudar e tal. [...]Minha base foi **crise de ansiedade e ter desenvolvido depressão.** [...] tinham algumas pessoas que cuidavam de mim e tal, mas **na maioria do tempo eu ficava mais sozinho** (João, 20 anos, Ensino Médio completo; Glat, 2024, p. 24, grifos das autoras).

Já chegaram a tacar comida em mim, outras coisas (João, 20 anos, Ensino Médio completo; Glat, 2024, p. 24).

Conforme ressaltam Gesser *et al.* (2020), o papel estrutural e estruturante do capacitismo pode estar presente de forma consciente ou inconsciente nas ações e falas cotidianas. Neste sentido, é necessário problematizar a ação da institucional educacional, enquanto espaço de produção e reprodução de discriminações e exclusões. Essas se materializam através de práticas que diminuem a interação coletiva de estudantes com deficiência, em função da negação de sua diferença, a qual ainda é tratada como desvio.

Conforme Reis *et al.* (2019), pessoas com deficiência sofrem inúmeras formas de violência cotidianamente, sejam elas veladas, como a vivenciada por Edna ao sentir que era a estudante “problema”, ou físicas como as relatada no depoimento de João, produzindo baixa-autoestima e a internalização da incapacidade.

Outrossim, as práticas capacitistas manifestadas em forma de *bullying* causam impacto direto no desenvolvimento emocional de pessoas com deficiência, desencadeando, frequentemente, como no depoimento de João, crises de ansiedade e depressão, chegando a

gerar, inclusive, atitudes de automutilação na tentativa de amenizar o sofrimento.

[...] Teve uma parte da minha vida que **eu chegava a levar gilete para a escola** para quando eu estava estressado e como o pessoal mexia muito comigo eu ia para o banheiro, eu falava para o professor que ia para o banheiro, mas era **para me mutilar**. [...] (João, 20 anos, Ensino Médio completo; Glat, 2024, p. 24, grifos das autoras).

Vivência semelhante, que deixou marcas emocionais, foi retratada na narrativa de outra jovem:

**Alguns alunos me trancaram dentro do banheiro na hora da saída** [...] aí foram me encontrar dentro do banheiro, desesperada, gritando, mas não tinha como ninguém me ouvir porque era dentro do banheiro; **literalmente, eu tava trancada** [...] **Mas esse trauma foi pro resto da minha vida**. E eu lembro disso até hoje, nunca saiu da minha cabeça, né? (Nelma, 18 anos, cursando o Ensino Médio; Glat, 2024, p. 24, grifos das autoras).

As atitudes capacitistas apresentadas nas narrativas de estudantes com deficiência intelectual revelam como a escola, e a sociedade de modo geral, precisam avançar na cultura inclusiva do acolhimento, de formar e garantir sua participação, com igualdade de condições, no exercício da cidadania nas diversas esferas da vida. Desnecessário dizer que as práticas capacitistas vivenciadas por esses estudantes são contrárias a todos os discursos sobre a garantia dos direitos humanos, justiça social e participação social, como versam os documentos legais.

Em suma, as experiências educacionais atravessadas pelo capacitismo evidenciaram narrativas de discriminação e exclusão, as quais repercutiram em marcas sociais negativas diante do contexto escolar. Contudo, há experiências percorridas de forma positiva, contribuindo para rupturas de barreiras atitudinais, como será discutido a seguir.

### 3. Narrativas sobre acolhimento x barreiras atitudinais nos espaços educacionais

As convivências sociais envolvem empatia, acolhimento, respeito pelas diferenças humanas, colaboração, amizades, entre outras atitudes, que são importantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Já a ausência desse tipo de interação positiva pode causar sérios prejuízos por quem sofre essa privação nas suas relações com os colegas.

Essa última situação, como retratada na seção anterior, é fruto das barreiras atitudinais, explicitada na Lei Brasileira de Inclusão 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, p. 2), práticas que devem ser combatidas na sociedade, e sobretudo nas instituições educacionais.

Entre as lembranças narradas pelos estudantes com deficiência intelectual participantes dos estudos, emergiram momentos de rupturas de barreiras atitudinais, exemplificados por vivências e sentimentos de acolhimento e amizade no espaço educacional, como expresso no relato de um aluno do ensino superior:

Nos primeiros dias eu conheci o (nome do colega); ele fazia Física, depois trancou a Física e foi fazer Geografia comigo. Quando fazia os grupos, ele me chamava para o grupo e eu ficava lá no grupo dele. [...] Eu fiquei sendo amigo do (nome), ele virou meu amigo agora. Agora, quando tinha grupo, ele me chamava e colocava o meu nome lá. A experiência com os meus colegas é bem legal, quando a gente sai para trabalho de campo é superdivertido, a gente não fica triste (Tefé - Reis, 2019, p. 133).

A possibilidade de fazer amizades gera sentimento positivo e de pertencimento, uma vez que o ingresso no ensino superior releva desafios, ainda maiores do que na educação básica, em termos de permanência, participação nas atividades, e, principalmente, aprendizagem e sucesso acadêmico (Reis, 2019).

Destaca-se que apesar do avanço, ainda permeia a visão da diferença pautada no desvio, na anormalidade, entre outras categorizações que acabam sendo imputadas ao outro.

As experiências vão sendo constituídas a partir do tempo e lugar da existência de cada pessoa. Assim, os estudantes com deficiência intelectual relataram situações de in/exclusão nas relações de amizade, conforme narrativas a seguir

[...] elas se relacionavam comigo [...] a gente se curtia, a gente, assim, conversava. Mas quando era questão de trabalho, elas não queriam fazer comigo (Edna, 22 anos, Ensino Médio completo; Glat, 2024, p. 23).

E também no Ensino Médio eu ficava sozinha fazendo minhas coisas (Edna, 22 anos, Ensino Médio completo; Glat, 2024, p. 25).

Assim, eu não era muito amiga deles, não, pra falar a verdade... Porque eu não tinha assunto. Eu só falava quando tinha trabalho em grupo, porque era obrigado. Vou te dizer que do meu 6º ano ao 9º foi melhor. A convivência... tipo assim, dos alunos. Eu tinha mais amigos do que no Ensino Médio. [...] Tem alguns que eu falo até hoje. Mas, tipo assim, do Ensino Médio não tinha (Gisele, 21 anos, Ensino Médio completo; Glat, 2024, p. 25).

[...] pensei que não ia fazer amizade, mas fiz. Fiz muito amizade nessa e nas outras. [...] Na [nome da escola] que eu te falei e na [nome de outra escola], e na outra escola eu não fiz muita amizade. Nessa escola eu fiz muita amizade, porque na outra escola, na primeira, eu não fiz muita amizade, porque quase ninguém gostava de mim, mas nessa aí até gente que gosta de mim, fala comigo, mas quem não gosta de fazer amizade comigo eu não ligo não. [...] Porque depois quando sai, a gente não tem mais contato e tal. A pessoa vai seguir a vida dele e tal. E eu pensava muito nisso que tipo, mano, eu tô me formando e, tipo, será que vai continuar a amizade e tal. [...],. Mas algumas pessoas eu tenho contato até hoje, tipo, em relação ao que estive comigo na minha trajetória até aqui (João, 25 anos, Ensino Médio completo; Glat, 2024, p. 27).

Há barreiras atitudinais que emergem nas vozes dos estudantes com deficiência, mas também ocorrem relatos de maior acolhimento, mediação durante as atividades escolares e relação de amizades, sentimentos que emergem nas narrativas a seguir

Eu amo muito meus amigos lá. É, todo mundo que tem lá, mas, assim, eu queria, eu queria, é, é, a participarem [...] tem um monte de amigos lá que ajudou (Jurema, 22 anos, Ensino Fundamental I incompleto; Glat, 2024, p. 25).

Mas às vezes eram meus amigos que às vezes me dava explicação “tá com dúvida disso?” Aí eu vou lá “é, isso...” (João, 20 anos, Ensino Médio completo; Glat, 2024, p. 26).

Eles que me ajudaram a fazer [...] a fazer a prova [...] algumas pessoas me ajudavam. Aí, uma garota, [...] ela me ajudava também, me ajudava também a fazer conta. Aí ela falava assim “Professora!”. Aí ela, “Professora!” Aí, ela “eu vou sentar”, ela falava assim, “eu vou sentar do lado do Iury pra ajudar a fazer a prova na conta”. Foi ela que me ajudou a fazer a conta. [...] As pessoas [...] me ajudavam também, dever, botava nome do, botava nome do lugar também, tudo [...] na escola um monte de amigos também (Iury, 36 anos, Ensino Fundamental II completo; Glat, 2024, p. 26).

[...] eu sempre me dei muito bem. E com a escola mesmo, com o pessoal lá da escola... é... o pessoal mesmo, meus amigos da escola eu sempre me dei muito bem (Nelma, 18 anos, cursando o Ensino Médio; Glat, 2024, p. 26).

Aprendi a ter amigos também... [...] meus amigos da escola (Vicente, 26 anos, Ensino Fundamental I completo; Glat, 2024, p. 27).

Enfim, constata-se nas vozes dos estudantes que as experiências nos espaços educacionais são marcadas por sentimentos diversos nas interações sociais com seus colegas. Há situações positivas nas dinâmicas sociais, que são externadas com

alegria e afeto. Porém ainda persistem, práticas e atitudes permeadas pelo preconceito, permeados pelo viés do capacitismo.

### **Considerações Finais**

A inclusão educacional de pessoas com deficiência tem crescido junto com um arsenal de documentos orientadores e legais que versam sobre os direitos humanos e fortalecem a sua participação nos espaços educacionais, seja na educação básica ou no ensino superior.

No entanto, os relatos aqui analisados mostram que o ingresso, permanência, aprendizagem e sucesso acadêmico de estudantes com deficiência intelectual, continuam sendo permeados por diversos desafios. Pode-se considerar como fator desencadeador dessas barreiras, a compreensão da deficiência pautada na condição orgânica da pessoa, com foco na falta, incapacidade e improdutividade, diante de um olhar normalizador sobre o outro. Como resultado há prevalência de práticas capacitistas, manifestadas em situações que causam sofrimentos e marcas negativas na trajetória educacional, como tratadas por alguns estudantes em suas narrativas.

De modo geral, o descrédito social é a marca pela qual os estudantes com deficiência intelectual são vistos nos contextos educacionais, constituídos, historicamente, para atender um ideal de estudante, resultando na organização de um currículo e práticas pedagógicas homogeneizadas. Essa realidade constitui um cenário ameaçador para as diferenças humanas, retratado, por alguns sujeitos, nas dinâmicas sociais com os colegas na sala de aula, que, por exemplo, negavam a sua participação e tarefas de grupo, em razão da sua deficiência.

As experiências que atravessam as histórias de vida da maioria dos estudantes com deficiência intelectual mostram situações de opressão, estigmatização, violência física e psicológica. Vivências que deixam marcas profundas de sofrimentos, inclusive o desencadeamento do adoecimento desses corpos rotulados pela

incapacidade. O relato de João, por exemplo, ilustra como o sofrimento psíquico gerado na sua trajetória educacional, quase o levou a um desfecho trágico, de desistência da própria vida.

Há nas vozes tanto uma denúncia, quanto pedido de socorro, frente um cenário demarcado pela contradição da in/exclusão e violação dos direitos humanos. Cabe atentar para a totalidade das dimensões (política, social, cultural e econômica) que estão imbricadas na existência humana, assim, problematizar essas relações e seu o impacto na trajetória escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Portanto, nos espaços educacionais, onde as convivências sociais deveriam ser constituídas por empatia, acolhimento, respeito pelas diferenças humanas, as vozes dos estudantes com deficiência intelectual, embora reflitam essas atitudes positivas, apontam inúmeras situações desrespeito e exclusão. Daí necessidade de ecoar suas próprias narrativas em estudos e pesquisas, que contribuam para sua efetiva inclusão social e melhor qualidade de vida, de modo geral.

## Referências

- AAIDD. *American Association on intellectual and developmental disabilities- Definition of Intellectual Disability*. Washington, D.C: AAIDD (2021). Disponível em: <[https://www.aaidd.org/docs/default-source/default-document-library/aaidd\\_spanish-2021.pdf](https://www.aaidd.org/docs/default-source/default-document-library/aaidd_spanish-2021.pdf)> Acesso em: 14 jul. 2024.
- BERTI, A.; MALENA, R. Experiência. In: REIS, G.; OLIVEIRA, I. B. de; BARONI, P. (Orgs.) *Dicionário de pesquisa narrativa*. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2022, p. 189-196.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - **Novo Viver sem Limite**. Brasília: DF, 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União** – Brasília: DF, Seção 1, p. 2, 07 de julho 2015.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, D.F., 2008.

CAMPBELL, F. K. *Contours of Ableism – The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan, UK. 2009.

CARVALHO, R. E. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DINIZ, D. *O que é deficiência?* São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, D.; BARBOSA L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur - Revista Internacional dos Direitos Humanos*. v. 6, n. 11, p. 64 -77, 2009.

FERREIRA, S. de M.; GESSER, M; BÖCK, G. L. K. Narrativas de estudantes da educação básica sobre o capacitismo e o anticapacitismo presentes nas práticas pedagógicas na escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 105, e5821, p. 1-18, Brasília, 2024.

GESSER, M. Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades: In: VEIGA, A. M.; NICHNIG, C. R.; WOLFF, C. S.; ZANDONÁ, J. (Orgs.). *Mundos de mulheres no Brasil*. Curitiba: CRV, 2019.

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. (Orgs.). *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2ed. revisada, 2009.

GLAT, R. *Vivências de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na Educação Básica*. Relatório técnico – bolsa de produtividade em pesquisa 1 D, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2024.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. *Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação*. Especial brasileira. *Revista Inclusão: MEC/SEESP*, vol. 1, nº 1, p. 35-39, 2005.

GOFMANN, E. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed., Rio de Janeiro: LTC, 2008.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. In: OMOTE, S.; CABRAL, L. S. A. (Orgs). *Trajatória de construção de uma abordagem social das deficiências*. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2021. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/materiais/memorial/sadao-omote%20acessiveis/omote-cabral-volume-01-trajetoria-de-construcao-de-uma-abordagem-social-das-deficiencias.pdf> . Acesso em: 02 jul. 2024.

OMOTE, S. Estigma no tempo de inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.10, n.3, p. 287-308, 2004.

ONU - Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Doc. A/61/611, Nova York, 2006.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. *Inclusão no Ensino Superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência*. In: PIECZKOWSKI, Tania Mara

Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês (Orgs.) *Educação, inclusão e acessibilidade diferentes contextos*. Chapecó: Argos, 2014.

REIS, J. G. *Vozes dos "Rios" da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

REIS, J. G.; ARAÚJO, S. M.; GLAT, R. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p.1-16, 2019.

SANTOS, C. V. de C. G dos; BRAUN. *Flexibilizações Curriculares para o aluno com Deficiência Intelectual: Consultoria Colaborativa para professores do Núcleo Comum e do Atendimento Educacional Especializado*. Rio de Janeiro, 2017.



## **Vivência de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na educação básica: foco nas práticas pedagógicas**

Rosana Glat  
Suzanli Estef  
Katiúscia C. Vargas Antunes

*Todos nós seres humanos temos um jeito diferente. Temos um jeito bem diferente. Então, se todos nós seres humanos temos um jeito diferente, então cada um entende de um jeito diferente. Cada um faz de um jeito diferente pra aprender na aula. (Rodrigo, 19 anos, Ensino Médio completo) Spolidoro (2024, p.93)*

Nas últimas duas décadas vêm sendo desenvolvidas inúmeras pesquisas voltadas para a inclusão escolar, profissional e social de pessoas com deficiências. Grande parte desses estudos teve como foco a análise das condições para a escolarização deste alunado em diversas redes de ensino, bem como as práticas pedagógicas a eles dirigidas no cotidiano escolar (Caiado, 2011; Glat; Pletsch, 2013; Santos; Neto; Souza, 2022; Noleto; Bezerra; Soares, 2023; entre outros).

Atenção menor tem sido dada aos aspectos psicossociais, embora esta categoria frequentemente tenha emergido, como dado complementar a partir das múltiplas interações observadas. E embora, na literatura nacional, há diversos trabalhos que dão ênfase à visão dos próprios sujeitos (Antunes, 2012; Araujo; Drago; 2018; Castanheira, 2014; Chicon; Sá, 2013; Oliveira; Campos, 2016; Lupetina, 2020; Glat; Estef, 2021a; Queiroz, 2022; Spolidoro, 2024, etc..) estes ainda são, relativamente, minoritários em termos do conjunto da produção científica da área. Entretanto, entendemos que tal conhecimento é imprescindível para o desenvolvimento de programas que contribuam para que esses indivíduos possam

usufruir de uma melhor qualidade de vida, estabelecendo relações pessoais mais equânimes e participando com maior autonomia nos diferentes espaços sociais.

No conjunto do chamado público-alvo da Educação Especial<sup>1</sup>, destacam-se as pessoas com deficiência intelectual, as quais manifestam grande fragilidade social e acadêmica, na medida em que sua condição afeta diretamente o processo ensino aprendizagem e as relações sociais, de modo geral. Em estudos anteriores que analisaram os impactos das políticas públicas de inclusão na autopercepção deste grupo, parte significativa dos sujeitos relatou que suas vivências na escola comum não foram bem-sucedidas (Antunes, 2012; Castanheira, 2014; Glat; Estef, 2021a).

Partindo dessas considerações, no presente capítulo, apresentamos um recorte de uma pesquisa, ainda em andamento, que teve como objetivo investigar as vivências de estudantes com deficiência intelectual na Educação Básica<sup>2</sup>, analisando suas experiências de escolarização, a partir de seus relatos pessoais. Por meio da metodologia de História de Vida foram coletados depoimentos sobre suas experiências no ensino comum, levando em consideração aspectos como: trajetória de escolarização; dificuldades de aprendizagem e socialização; práticas pedagógicas, acessibilidade ao currículo e atendimento educacional especializado, entre outros.

## **Percurso metodológico**

Participaram do estudo 16 jovens e adultos com deficiência intelectual, de ambos os sexos, com idades de 12 a 36 anos, residentes no Estado do Rio de Janeiro, estudantes ou egressos da Educação Básica. Dados foram produzidos através de entrevistas

---

<sup>1</sup> Pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação (Brasil, 2009).

<sup>2</sup> Pesquisa financiada pela FAPERJ (Programa Cientista do Nosso Estado) e CNPq (Bolsa de Produtividade em Pesquisa 1D), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer consubstanciado nº 4.567.516.

abertas, seguindo a metodologia de História de Vida (Glat, 2009; Glat, Antunes, 2020). Este método considera como única fonte de dados o relato de vida narrado pelo sujeito durante a entrevista.

Justamente, por partir das narrativas dos sujeitos, a metodologia de História de Vida é especialmente profícua para a Educação Especial e outras áreas que lidam com grupos historicamente excluídos, pois permite ao investigador falar com eles e não só sobre eles (Glat; Antunes, 2020). Nesta direção, a valorização da visão dos próprios estudantes com deficiência intelectual sobre suas experiências educacionais, representa uma mudança de perspectiva investigativa, se alinhando com o pressuposto básico do movimento de autodefensoria, “nada sobre nós sem nós”, conforme discutido no capítulo anterior.

Conforme os procedimentos básicos do Método de História de Vida, no início de cada entrevista, pedia-se ao participante para falar sobre sua vida na escola, desenvolvendo, a partir daí, o diálogo. De acordo com as suas narrativas, o entrevistador formulava, na hora, algumas perguntas para aprofundar ou esclarecer determinado ponto; porém, a direção da conversa e os tópicos abordados eram sempre de iniciativa espontânea do sujeito.

### **Narrativas de estudantes com deficiência intelectual sobre as práticas pedagógicas vivenciadas em sua escolarização**

Levando em consideração que inclusão escolar não se restringe ao acesso ao ensino comum, mas à participação nas diferentes atividades, e, sobretudo, à aprendizagem, um dos temas de maior interesse investigativo era analisar a percepção de estudantes com deficiência intelectual sobre as práticas pedagógicas vivenciadas em seu processo de escolarização. Nesse contexto destacamos a visão dos sujeitos englobando três categorias: 1) práticas pedagógicas de ensino; 2) práticas pedagógicas de avaliação; 3) atendimento educacional individualizado.

## 1. Práticas pedagógicas de ensino

A inclusão escolar de alunos com deficiências ou outras condições atípicas de desenvolvimento demanda transformações na estrutura física, organizacional e pedagógica das escolas. Este último aspecto engloba o que, genericamente, se entende por acessibilidade curricular, estratégias e/ou recursos que possibilitam a todos os estudantes, inclusive os que apresentam necessidades educacionais específicas, participarem das atividades educacionais, com desempenho favorável e efetiva aprendizagem (Fonseca; Lopes Junior; Capellini; Oliveira, 2020; Mainardes; Casagrande, 2022).

No decorrer das entrevistas, os sujeitos relataram diferentes formas de flexibilização das práticas de ensino, com destaque para a atenção diferenciada recebida pelo professor.

Uns professores me ajudavam. Tipo, às vezes ficavam lá comigo, tipo, “não, é isso aqui, sei que lá,” Aí, tipo, às vezes, “ah não, é isso aqui, tu vai entender” [...] Mas sempre tinha uma pessoa pra me ajudar lá. Tinha professor principalmente que pegava no meu pé toda hora (João<sup>3</sup>, 20 anos, Ensino Médio completo).

Sim, o professor também ajuda. (Kelly, 14 anos, cursando o Ensino Fundamental II).

Por mais que a Educação Inclusiva esteja estabelecida como política educacional prioritária, a presença do aluno com deficiência na classe comum não garante que serão adotadas ações efetivas para promover sua participação e aprendizagem. Inúmeros fatores contribuem para esse quadro, envolvendo as condições materiais e de recursos humanos deficitárias de grande parte das escolas. Sobretudo este último aspecto se reflete na falta tempo para planejamento e capacitação docente, bem como de orientação e acompanhamento aos professores regentes.

---

<sup>3</sup> Todos os nomes são fictícios para garantir o anonimato dos sujeitos.

Corroborando, alguns entrevistados relataram não terem experienciado práticas pedagógicas diferenciadas que atendessem às suas necessidades educacionais específicas, conforme ilustrado nos depoimentos a seguir.

Era tudo igual, os trabalhos, deveres, só a prova mesmo que era diferente (Gisele, 21 anos, Ensino Médio completo).

A escola não permite e não adapta nada pra mim e só me ameaça que vai me deixar reprovada, que vai me reter (Nelma, 18 anos, cursando Ensino Médio).

Por outro lado, também houve depoimentos de experiências pedagógicas exitosas, e o contato com os professores que as proporcionaram marcou positivamente as trajetórias escolares desses estudantes.

Eu queria agradecer todos, né. Principalmente o Maurício (professor de Biologia) que é uma pessoa maravilhosa, um professor que sempre teve comigo nos momentos maravilhosos (Edna, 22 anos, Ensino Médio completo).

Teve uma época... acho que foi, é, quando eu tava no Ensino Fundamental e no Ensino Médio tinham uns professores que ficavam sempre comigo que, tipo, sempre me cobravam, eram tipo, ela era como a minha mãe pra mim, algumas pessoas... Aí sempre me cobravam “ah, já fez isso aqui? Já, já, já fiz isso...” (João, 20 anos, Ensino Médio completo).

Entretanto, os estudantes também sinalizaram a falta de empatia ou de compreensão de alguns professores sobre suas necessidades de aprendizagem. Embora qualquer aluno esteja sujeito a este tipo de situação, para os que apresentam uma deficiência intelectual que já têm, a priori, dificuldade de aprendizagem e, frequentemente, baixa autoestima, essas atitudes são ainda mais prejudiciais.

[...] A outra que estudei não gostava de mim, não falava comigo. Tem professor que eu acho que hoje em dia nem gosta mais de mim porque não me passava; que a professora não me passava de jeito nenhum porque eu não sabia nada. Aí era muito difícil essa professora. [...] Só tinha essa, essa não me passava de jeito nenhum, de jeito nenhum! Eu tirava nela, eu tirava só I<sup>4</sup> e...só I. Ninguém me ajuda, mas eu só tirava I, ela me dava I em tudo (Milena, 16 anos, cursando o Ensino Fundamental II).

A que eu gosto mais é a de português. Eu gosto da matéria, eu só não gosto do professor. Porque ele é chato, eu não gosto dele. Lá eu também tenho [...] uma moça que me ajuda, a Isabela. Ele é o único professor que não deixa eu ir chamar ela. Fica xingando na sala. [...] O único que não ajuda é o de Português. Ele não ajuda, não (Kelly, 14 anos, cursando o Ensino Fundamental II).

Embora a maioria dos sujeitos não tenha aprofundado uma reflexão sobre seu processo ensino aprendizagem, eles identificaram claramente, as atitudes e práticas docentes, entendendo seus efeitos positivos e negativos. Uma das entrevistadas traz esta questão com muita clareza:

Não são todos professores que abraçam a causa. Têm professores que não querem abraçar, que realmente, assim, desdenham, assim, não querem ter o trabalho de ensinar. [...] que chegam, que tiram as dúvidas, que têm a paciência de tá ali; porque pra você ensinar um aluno especial, você tem que sentar, você tem que ter tempo e a hora pra você poder sentar com eles e explicar e pra poder chegar até o ponto que ele consiga entender. [...] Ele (professor de Biologia) teve esse tempo, ele tinha esse tempo pra poder me explicar, pra fazer com que eu chegasse até a pergunta, até a resposta (Edna, 22 anos, Ensino Médio completo).

As narrativas dos participantes ressaltam a importância da acessibilidade curricular, que representa a materialização do

---

<sup>4</sup> I - Conceito insuficiente, usado em algumas escolas na avaliação dos alunos.

direito de todos à aprendizagem, pressuposto básico da política de Educação Inclusiva. Proporcionar acessibilidade curricular para estudantes que apresentam condições que afetam diretamente o processo de aprendizagem, como os com deficiência intelectual, é, certamente uma tarefa complexa, que demanda, como mencionado, entre outros aspectos, formação e orientação para os professores, planejamento (e tempo para planejamento), avaliação continuada do processo.

## **2. Práticas pedagógicas de avaliação**

De modo geral, na maioria das instituições educacionais a avaliação de desempenho acadêmico ainda tem um caráter seletivo e classificatório, visando determinar os que estão aptos ou não aptos para prosseguir na escolarização; cenário este que se estende até o Ensino Superior. Em uma perspectiva inclusiva, porém, a avaliação deve ser considerada, por meio processual, para acompanhar a aprendizagem de cada aluno e ser um instrumento de reflexão sobre a prática docente. Pois, é a partir do desempenho do aluno que se pode traçar objetivos a curto e médio prazo, e modificar, se for o caso o processo ensino aprendizagem (Estef, 2018; Oliveira; Valentim; Silva, 2013; Valentim, 2011).

Neste sentido, processos avaliativos são um instrumento valioso para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, uma vez que podem embasar todo o trabalho a ser desenvolvido com o educando, tendo ele, ou não, alguma necessidade educacional específica.

Entretanto, as práticas avaliativas na maioria das escolas, mesmo as que adotam estratégias de ensino acessíveis, seguem um modelo tradicional, tornando-se um instrumento de exclusão dos alunos que não acompanham o ritmo da turma. Este é frequentemente, o caso dos que apresentam necessidades educacionais específicas, como a deficiência intelectual (Glat; Estef, 2021b), dificultando sua participação e permanência no sistema educacional.

De fato, a maioria dos sujeitos relatou que, em suas escolas, não havia acessibilidade nos processos avaliativos.

Tinha alguma coisa de diferente na prova que você lembre?

Não, fazia a prova com todo mundo [...] mesma prova (Gustavo, 26 anos, Ensino Superior incompleto).

E essas provas, eram as mesmas de todo mundo?

Era a mesma de todo mundo (Vicente, 26 anos, Ensino Fundamental I completo).

Chamou atenção que apenas dois entrevistados afirmaram que as avaliações eram adaptadas, embora, nem sempre de acordo com o que eles consideravam necessário:

As minhas provas eram adaptadas. [...] Eram adaptados. Fazia, tinha uma sala pros alunos do NAPNE<sup>5</sup> fazerem a prova.[...] Era tudo igual, os trabalhos, deveres, só a prova mesmo que era diferente[...] (Gisele, 21 anos, Ensino Médio Completo).

[...] quando eu tava no Ensino Fundamental eu tinha muita, assim, adaptação, assim, na matéria de desenho. E quando eu cheguei no Ensino Médio, tipo assim, eu senti que eu não tinha essa adaptação que eu deveria ter, entendeu? Mas eu não tive. [...] Tô falando a professora em si, porque eu chegava, falava com a professora e a professora não adaptava a prova. [...] mas o resto todas as provas eram adaptadas. Assim, todas as provas eram tudo de acordo com a minha necessidade, era tudo direitinho. Mas só Desenho que sempre eu ficava chateada (Edna, 22 anos, Ensino Médio completo).

Certamente, a falta de acessibilidade do sistema de avaliação traz inúmeras dificuldades para esses estudantes:

---

<sup>5</sup> NAPNE se refere ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, setor de atendimento educacional especializado existente nos Institutos Federais de Educação.

Só que às vezes quando eu não sabia mesmo ou tinha esquecido, eu deixava em branco. [...] Aí teve uma época que eu tava fazendo prova e eu sempre fui o último a terminar a prova (João, 20 anos, Ensino Médio completo).

Vale destacar, porém, que alguns entrevistados relataram atitudes de colaboração e cooperação dos colegas e professores, que se valiam de diferentes estratégias para lhes ajudar durante as avaliações.

É que às vezes era o professor e meus amigos né, a professora também que me ajudava... (trecho inaudível) tava me ajudando e fui fazendo sozinho. Precisava de ajuda; quando não tinha ajuda, esperava o professor voltar pra poder me ajudar (Vicente, 26 anos, Ensino Fundamental I completo).

É porque ela (professora de Matemática) dá quase a resposta. Aí ela ajuda a gente (Milene, 12 anos, cursando o Ensino Fundamental I).

Como discutido, o processo avaliativo deveria ser um momento de reflexão sobre o processo ensino aprendizagem; contudo, na grande maioria das instituições, ele ainda é regido por uma lógica classificatória e meritocrática. Mudar a concepção e tornar acessível os procedimentos de avaliação é um requisito fundamental para que todos os estudantes, sobretudo os que apresentam necessidades educacionais específicas, possam demonstrar a sua aprendizagem.

### **3. Atendimento Educacional Especializado**

O atendimento educacional especializado - AEE é assegurado por lei aos estudantes com deficiências (Brasil, 2011; 2015). Consiste em um sistema de suporte, constituído de diferentes modalidades de serviços, oferecido na escola para possibilitar a aprendizagem deste público, atendendo suas necessidades educacionais

específicas. Logo, um dos objetivos principais da pesquisa era analisar a percepção e experiência dos participantes sobre o AEE.

Na rede pública de ensino,<sup>6</sup> o tipo de suporte mais difundido é a sala de recursos multifuncionais onde alunos com deficiência recebem atendimento especializado individualizado ou em pequenos grupos no contraturno, tendo sido citado por vários entrevistados:

Eu fiz sala de, de especial, de exercício difícil (Jurema, 22 anos, Ensino Fundamental I incompleto).

Tem a Dedeia também [...] professora da sala de recursos (Alice, 29 anos, cursando o Ensino Fundamental II).

Embora a maioria dos sujeitos tenha apenas mencionado a existência da sala de recursos, outros mostraram, através do seu discurso, a importância desse suporte.

Foi perfeito pra mim, me ajudou bastante. Então, assim, se eu avancei um pouco mais hoje em dia... se eu sei mais coisa hoje em dia é graças a sala de recursos [...] Mas dentro da sala de aula eu sentia falta disso, sabe? Aí quando eu ia pra sala de recurso eu já não sentia falta disso. Porque aí me ajudava muito. Que aí eu conseguia fazer as atividades, coisas que eu não conseguia fazer dentro da sala de aula (Nelma, 18 anos, cursando o Ensino Médio).

Fui encaminhada para o NAPNE para ser auxiliada nos meus estudos. Era atendida para receber aula de Matemática, pois sempre tive mais dúvida nessa disciplina, mas desenho eu não me dava muito bem também. O papel do NAPNE e das aulas em sala de aula me ajudaram muito no meu conhecimento e na minha formação escolar (Gisele, 21 anos, Ensino Médio completo).

---

<sup>6</sup> Todos os participantes deste estudo estudavam ou eram oriundos de escolas públicas.

Outro tipo de suporte citado foi a mediação de aprendizagem ou mediação pedagógica, que consiste na oferta de atendimento individual de um mediador (que pode ser um profissional ou um estagiário) que acompanha e auxilia o estudante na sua sala de aula durante o turno escolar. Vale destacar que, “este profissional não substitui o papel do professor da turma, trabalha colaborativamente com ele, auxiliando o processo de ensino aprendizagem.” (Rio de Janeiro, 2022, p. 4). O ideal é que o mediador seja integrante da equipe pedagógica da escola (ou no caso de estagiários, supervisionado por um profissional da escola), e a legislação atual, inclusive preconiza que as escolas, públicas e privadas, e não as famílias são as responsáveis pela contratação desse profissional.

[...] professor de apoio. Tinha uma que era da escola, tinha outra que não era (Gustavo, 26 anos, Ensino Superior incompleto).

[...] tem outra professora que me ajuda [...] até umas coisas que eu não sei fazer e eu peço ajuda dela, só as profe... têm alguns professores, têm algumas professoras que eu perguntava, que eu perguntava como faz ...e aí faço sozinha depois mostro pra minha outra professora (Milene, 12 anos, cursando o Ensino Fundamental I).

Nossa intenção foi apresentar a experiência dos participantes em relação aos suportes especializados que lhes eram oferecidos durante a sua escolarização. Como nem sempre os relatos eram detalhados, pode haver casos em que havia os serviços na escola, mas não foram identificados como tal. Vale lembrar, ainda, que nem todo aluno com deficiência intelectual necessita de atendimento especializado. Em muitos casos, o próprio professor regente, através de procedimentos de flexibilização curricular e práticas pedagógicas diferenciadas poderá promover sua aprendizagem.

## Considerações finais

Ao longo deste texto discutimos as experiências de estudantes com deficiência intelectual na Educação Básica, partir de seus relatos pessoais, com foco para sua visão sobre as práticas pedagógicas. Como seria esperado com qualquer grupo de alunos, as vivências escolares variaram de sujeito para sujeito, em função de suas características pessoais, sua maneira de ser e estar no mundo e, certamente, das experiências educacionais a que foram expostos.

Entretanto, todos compartilhavam de uma condição de vida semelhante: a de estudantes com deficiência intelectual inseridos no contexto do ensino comum. Esse rótulo implica em um papel social determinado e impõe formas semelhantes de adaptação ao mundo. Nesse sentido, a utilização do método de História de Vida foi bastante profícua, pois, “permite a manutenção da subjetividade individual [...] ao mesmo tempo que traz à tona as características psicossociais comuns que formam a base da identidade grupal” (Glat, 2009, p.194).

A disseminação das políticas de Educação Inclusiva vem trazendo, a todo ano, um incremento significativo do quantitativo de alunos com deficiências no ensino comum, obrigando o sistema educacional a adaptar-se para atender às diferentes demandas educacionais desse público. Segundo o INEP, em todas as etapas da Educação Básica, com exceção da EJA, mais de 90% de estudantes público da Educação Especial estão matriculados e incluídos em classes comuns (Brasil, 2023).

Uma vez inseridos na classe comum, estes estudantes passam a vivenciar a rotina escolar, experimentando novas experiências acadêmicas e sociais. Porém, frequentemente ficam expostos aos preconceitos abertos ou velados oriundos da cultura do

capacitismo<sup>7</sup> (Gesser; Block; Mello, 2020; Lunardelli; Kawakami, 2023), ainda forte no ambiente escolar programado para a homogeneidade e a meritocracia.

Pode-se dizer que, de modo geral, a deficiência intelectual continua sendo concebida como um problema, um impedimento para aprendizagem acadêmica. E este quadro se potencializa, nos níveis mais avançados de ensino. Entretanto, esses estudantes estão chegando à universidade trazendo novos desafios para o sistema educacional, como será discutido em capítulos subsequentes desta obra.

A proposta de Educação Inclusiva coloca em xeque a escola meritocrática, competitiva e excludente e exige uma nova cultura escolar, pautada na diversidade e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem a flexibilização e acessibilidade curricular. No caso dos estudantes com deficiências, como os participantes desta pesquisa, é necessário também dispor de um sistema de suporte especializado que acompanhe e oriente não só eles, mas, sobretudo, os professores regentes para que possam transformar sua atuação e atender às suas necessidades educacionais específicas.

O estudante com deficiência intelectual, de modo geral, precisa de um acompanhamento sistemático, frequentemente com suporte individual e especializado, para que não haja defasagens em sua aprendizagem que o deixem aquém ou alheio ao seu grupo de referência, ou seja, a classe em que está matriculado. Quando o processo não é programado adequadamente, resulta, invariavelmente, em sua exclusão educacional e social, levando frequentemente ao fracasso, e até mesmo, abandono escolar.

Na maioria dos casos, estudantes com deficiência intelectual incluídos no ensino comum não experimentam a vivência escolar na sua integralidade. E, mais importante, não são ouvidos durante

---

<sup>7</sup> Em termos gerais, capacitismo se refere ao preconceito e discriminação em relação a pessoas com deficiências, consideradas menos capazes e inferiores que as demais em função da condição de deficiência.

a sua trajetória estudantil, por não serem considerados aptos a esse tipo de participação.

Nessa direção, para fazer frente às atuais expectativas colocadas pela inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, “mais do que desenvolver novos métodos e propostas de atendimento, precisamos desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcou – aberta ou veladamente – o tratamento que conferimos a esses alunos [...]” (Glat, 2018, p. 10). Somente atuando sob uma ótica inclusiva e emancipatória será possível atender à diversidade presente nas instituições de ensino, seja a escola básica, seja o ensino superior. Sem as transformações necessárias, haverá a perpetuação de situações inadequadas no ambiente escolar.

Neste sentido, consideramos que a valorização do discurso do sujeito como dado primordial para construção do conhecimento sobre o fenômeno estudado, é a característica principal que valida a utilização da metodologia de História de Vida, para pesquisas voltadas a grupos marginalizados e excluídos, como estudantes com deficiências. Entendemos que a escuta a esses estudantes é primordial para compreender suas demandas e elaborar propostas educacionais mais inclusivas, contribuindo, assim, para desenvolvimento de estratégias pedagógicas que melhor garantam sua participação e aprendizagem deste público no contexto do ensino comum.

## **Referências**

ANTUNES, K. C. V. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ARAÚJO, M. P. M.; DRAGO, R. A História de Vida um sujeito com a Síndrome de Klinefelter. *Revista Educação Especial*, v. 31, p. 405-416, 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica. 2022: Resumo Técnico*. Brasília, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 23 fev. 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). Brasília, DF: *Presidência da República*, 2015.

CAIADO, K. R. M. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistência e lutas. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 210-219.

CASTANHEIRA, A. de O. *Deixa que eu falo: a inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CHICON, J. F; SÁ, M. das G. C.A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 35, n. 2, p. 373-388, 2013.

ESTEF, S. Concepções docentes sobre a avaliação escolar para alunos com deficiência. *Revista Espaço Acadêmico*. nº 205, p. 23-34, 2018.

FONSECA, K. A.; LOPES JUNIOR, J.; CAPELLINI, V. L. M. F.; OLIVEIRA, C. A. M. A importância da formação em ajustes

curriculares para a implantação de práticas inclusivas. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (RECeT)*, 1(1), p. 29-49, 2020.

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. (Orgs.). *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020.

GLAT, R. “Somos iguais a vocês”: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2ª edição revisada, 2009.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.24, Edição Especial, p. 9-20, 2018.

GLAT, R.; ANTUNES, K. C. V. A metodologia de História de Vida na pesquisa em Educação Especial: a escuta dos sujeitos. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.) *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial*, Marília: Editora ABPEE, 2020. p. 53-72.

GLAT, R.; ESTEF, S. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. *Olhar de Professor*, v. 24, p. 1-13, 2021b.

GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. 157-170, 2021a.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

LUNARDELLI, R. S. A.; KAWAKAMI, T. T. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. UFSC: *Encontros Bibli*, v. 28, e93040, 2023.

LUPETINA, R. de M. *Histórias de vida de indivíduos com surdocegueira adquirida*. Curitiba: Appris Editora, 2020.

MAINARDES, J.; CASAGRANDE, R. de C. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular:

contribuições para a efetivação da inclusão escolar. *Sisyphus, Journal of Education*, v. 10, n. 3, p. 102-115, 2022.

NOLETO, H. J. M.; BEZERRA, L. D. C.; SOARES, Z. C. B. A inclusão do aluno com deficiência no Ensino Regular e o papel do professor nesse processo. *Revista Foco*, Curitiba, v.16, n.10, e3224, p. 01-14, 2023.

OLIVEIRA, A. A. S. de; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. *Avaliação pedagógica: Foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva*. São Paulo: Cultura acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, P.; CAMPOS, J. A. de P. P. O retrato da escola segundo o olhar de jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA regular. *Interfaces da Educação*, v. 7, n. 19, p. 146-165, 2016.

QUEIROZ, A. R. S. *Inclusão social através do esporte: vivências de adultos com deficiência física adquirida*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

RIO DE JANEIRO. Deliberação CEE nº 399 de 26 de abril de 2022. Altera dispositivos da deliberação nº 355, de 14 de junho de 2016 e estabelece normas complementares para implementação de ações de inclusão educacional e digital [...]. Rio de Janeiro: *Conselho Estadual de Educação*, 2022.

SANTOS, J. P.; NETO, L. D. R. S.; SOUSA, M. S. M. Desafios na prática educativa na educação básica: concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, v. 3, n. 9, p. 1-25, 2022.

SPOLIDORO, M. M. F. *O ensino de ciências pela percepção de pessoas com deficiência intelectual*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

VALENTIM, F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. 2011. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

## **Avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual: concepções e percepções dos sujeitos**

Suzanli Estef

Rosana Glat

*A ação educativa não é o algo pronto e definitivo; pelo contrário, suscita muitos questionamentos, discussões, planos e realizações. Processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a avaliação deste processo exige um contínuo repensar e um constante recriar.*

Haydt (2022, p.15)

Nas últimas duas décadas, em função da disseminação das políticas de inclusão escolar, um crescente contingente de alunos ditos especiais, até então restritos ao atendimento em escolas ou classes especiais, vem ingressando no ensino comum, trazendo novas demandas e desafios para as instituições educacionais.

O presente capítulo tem como foco o processo de avaliação do desempenho escolar de alunos com deficiência intelectual, no contexto da Educação Básica. Seguimos como definição de Deficiência intelectual, utilizada por diversos aparatos legais, a da *American Association for Intellectual Disability and Development (AAIDD)*<sup>1</sup>. Conforme Redig (2014, p. 35-36):

A AAIDD (2012) caracteriza a deficiência intelectual por significativas limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, originando-se antes dos 18 anos de idade. Uma das formas de mensuração, ainda é o teste de QI, pois, a habilidade intelectual ou inteligência, significa a capacidade mental geral da pessoa para aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas etc. (AAIDD, online). É importante ressaltar que a

---

<sup>1</sup> Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento.

deficiência intelectual não é mais classificada em níveis – leve, moderado, profundo e severo – visto que o diagnóstico deve considerar os aspectos sociais, familiares, entre outros. A atual concepção de deficiência intelectual proposta pela AAIDD (online), portanto, contempla o sujeito em seu desenvolvimento global. Por esta definição, o comportamento adaptativo abrange (AAIDD, online; Almeida, 2012): Habilidades sociais: habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, resolução de problemas sociais, compreensão de regras, leis e não se fazer de vítima; Habilidades conceituais: linguagem e alfabetização, dinheiro, tempo, conceitos matemáticos e autodefensoria; Habilidades práticas: atividades da vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, de saúde, transporte, rotina, segurança, uso do dinheiro, telefone.

Esta maior heterogeneidade do alunado requer das escolas uma reorganização do seu projeto político pedagógico, de suas práticas, dos seus espaços e da dinâmica pedagógica e organizacional, de uma maneira geral. Pois, de acordo com as políticas de Educação Inclusiva, qualquer aluno, independente de suas condições, tem direito de acesso e permanência no ensino comum, cabendo à escola a competência de garantir sua aprendizagem (Glat; Blanco, 2009).

Segundo essa proposta, não é mais o aluno que deve se adaptar à escola, mas sim essa que precisa transformar-se para acolher no ensino comum todos os estudantes, inclusive aqueles que apresentam deficiências ou outras necessidades educacionais específicas (Glat, 2016). Em outras palavras, uma escola inclusiva é estruturada no pressuposto de que os métodos e práticas pedagógicas devem ser direcionados para o atendimento da diversidade do corpo discente.

Certamente, a implementação dessa nova cultura escolar, em um modelo educacional alicerçado numa concepção de qualificação com base na meritocracia, não vem sendo tarefa fácil, mas repleta de conflitos políticos, ideológicos, econômicos, sociais e, sobretudo, pedagógicos. Implementar uma Educação Inclusiva

requer uma reflexão responsável, realista e consciente. Em outras palavras, precisamos rever nossas práticas curriculares, metodológicas, e a dinâmica escolar cotidiana; ou seja, repensar a função da escola e o papel do professor frente esta diversidade do alunado que agora frequenta as salas de aula.

Esta demanda, entretanto, esbarra em um modelo de organização escolar seriada, classificatória, em que os alunos são a priori agrupados por idade, com conteúdos curriculares pré-selecionados, e que ao final de cada ano letivo promove (ou não) a sua inserção para os anos seguintes. Neste cenário, a avaliação do desempenho escolar de estudantes com diferenças significativas no ritmo e estilo de aprendizagem se torna um dos maiores desafios para os educadores.

Nesse sentido, considerando a temática, no decorrer do texto, discutiremos diferentes conceitos sobre avaliação do desempenho escolar, com base na literatura, em documentos legais, bem como a visão de educadores e de estudantes com deficiência intelectual que passaram por processos avaliativos no contexto da Educação Básica.

Seguindo a proposta desta obra, destaque será dado às percepções dos estudantes com deficiência intelectual que, indubitavelmente, representam um dos maiores desafios aos sistemas educacionais contemporâneos, sobretudo no campo da avaliação de seu desempenho escolar. Para tal, utilizaremos dados de estudos que analisaram a percepção desses sujeitos a partir de seus próprios depoimentos (Caldwell, 2011; Carneiro, 2007; Glat; Estef; 2021; Glat, 2024; entre outros)

## **Concepções de avaliação do desempenho escolar**

Para melhor contextualizar nossa discussão, apresentamos nos quadros a seguir a conceitualização de avaliação escolar por autores reconhecidos no campo, bem como de documentos legais que direcionam as práticas avaliativas.

Quadro 1 - Conceitos teóricos sobre avaliação escolar

<i>BASE DE PESQUISA</i>	<i>CONCEITOS DE AVALIAÇÃO</i>	<i>CITAÇÃO</i>
<b>PERRENOUD (1999)</b>	Avaliação formativa, que participa da regulação da aprendizagem com vista a intervir nos processos de aprendizagem em curso.	[...] A avaliação formativa está, portanto, centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados).
<b>CALDEIRA (2000)</b>	Avaliação como reprodutora do modelo de sociedade.	A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (p. 122)
<b>ESTEBAN (2000)</b>	Avaliação investigativa	[...] prática de investigação, se configura como prática fronteira que permite o trânsito entre lugares já percorridos e novos lugares, alguns que já se podem vislumbrar e outros ainda não explorados, não pensados e alguns que sequer foram nomeados ou demarcados. (p.15)

<p><b>LUCKESI (2005)</b></p>	<p>Avaliação diagnóstica reorientadora e de práticas.</p>	<p>Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. (p. 83)</p>
<p><b>DALBEN (2004)</b></p>	<p>Avaliação como ação docente cercada de juízos de valores, subjetividade e reflexão acerca de suas ações pedagógicas.</p>	<p>[...] ato de avaliar depende da percepção que cada um tem de si, de sua prática pedagógica e de sua própria relação com a escola. Exige reflexão sobre o papel da escola na sociedade atual, sobre a natureza e o âmbito do conhecimento escolar, reflexão sobre seu próprio papel diante do conteúdo que é veiculado e como mediador na relação do aluno com esse conhecimento. Exige o conhecimento do aluno e da sociedade, conhecimento do hoje, do ontem e ainda uma capacidade de prever um futuro próximo, já que formamos um jovem para o amanhã. (p. 183)</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 2 - Conceitos de avaliação escolar: documentos educacionais legais

<i>BASE DE PESQUISA</i>	<i>CONCEITOS DE AVALIAÇÃO</i>	<i>CITAÇÃO</i>
Lei de Diretrizes e Base - LDB/1996	Avaliação como instrumento de verificação do aprendizado do aluno.	Verificação do rendimento escolar [...]. Art. 24, inciso V
Parâmetros Curriculares Nacional - PCNs/1997	Avaliação como processo contínuo, sistematizado, qualitativo e direcionador das práticas pedagógicas.	[...]conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. (p. 55)
Diretrizes Curriculares Nacionais/2013	Avaliação como processo contínuo, diagnóstico e redimensionadora das práticas pedagógicas.	A avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica. (p. 123)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Embora o espaço deste texto não nos permita entrar em uma análise aprofundada dessas diferentes concepções, fica claro, observando os Quadros 1 e 2, que avaliar no contexto escolar abrange diversos significados, tais como medir conhecimento, classificar, promover ou reter o aluno.

Ao longo do tempo, os sucessivos modelos de ensino e diferentes conceitos sobre avaliação escolar refletiram diretamente

no “chão da escola”, através das formas e instrumentos utilizados para as avaliações, bem como as práticas pedagógicas adotadas.

A Figura 1 mostra quatro vertentes avaliativas, sintetizando as concepções de professores da Educação Básica sobre avaliação do desempenho escolar (Estef, 2016; 2021).

Figura 1- Concepções de professor sobre avaliação da aprendizagem na Escola Básica



Fonte: Elaborado pelas autoras

### *Avaliação quantitativa classificatória: para medir conhecimento*

Segundo Libâneo (2002), a avaliação classificatória tem como função ranquear os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo os níveis de aproveitamento apresentados de acordo com resultados de testes e outros instrumentos. O objetivo básico da avaliação classificatória é determinar se o aluno será aprovado ou reprovado. Ou seja, está vinculada à noção de medir, determinar a quantidade, a extensão ou o grau de conhecimento dos estudantes. A aferição, por definição, se refere aos aspectos quantitativos, ou seja, à nota obtida.

## *Avaliação qualitativa processual*

Como mencionado, em um sentido geral, avaliação é indispensável a atividade humana. Quando avaliamos emitimos um juízo de valor, uma interpretação sobre a importância ou qualidade de ideias, trabalhos, situações, métodos; enfim, traçamos um olhar sobre o que está sendo avaliado. Sendo entendida como processo contínuo, a avaliação pode favorecer a escolarização dos alunos e a construção dos conhecimentos, na medida em que seja considerada como um processo longitudinal.

Neste sentido, o resultado de uma avaliação serve como ponto de partida e reflexão sobre o progresso acadêmico que o aluno está apresentando (ou não), e que estratégia o professor pode seguir para favorecer, dali para frente, seu desenvolvimento (Estef, 2016). Compreendemos, assim, que a avaliação deve ocorrer consecutivamente e não em momentos estanques, em situações isoladas, como a realização de provas e testes. Pois, na perspectiva processual avaliar não se limita em aferir o conhecimento através de notas, e sim obter elementos sobre o processo de construção do conhecimento do estudante.

Nesse sentido, a questão essencial não consiste em determinar se o aluno deve receber esta ou aquela nota, considerada o fator determinante do grau de aprendizado do estudante. Mas sim, entender as atividades avaliativas como elementos auxiliares na prática pedagógica, indicando ao docente como melhor direcionar o ensino. Em outras palavras, esta concepção não está focada no produto final, a nota ou conceito, e sim no desenvolvimento processual do aluno.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 55), o processo de avaliação deve acontecer de maneira “[...] contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno”. Portanto, a avaliação como processo caracteriza-se pelo olhar contínuo, com a intenção de aprimoramento dos estudantes, visando o seu desenvolvimento

global. Logo, não pode ser só uma medida quantitativa de aspectos isolados.

#### *Avaliação como orientação para formação docente*

A ideia de que a avaliação pode ser um parâmetro para novas ações docentes, surge a partir do entendimento que ela serve como uma ferramenta para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é a partir do desempenho do aluno que o professor redireciona sua prática.

Adotar o conceito do processo de avaliação como um elemento que contribui para a formação docente, demanda da parte do professor uma reflexão sobre as suas próprias práticas pedagógicas. Ou seja, discernimento de perceber dificuldades e avanços, com a finalidade de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer, reajustando seus planos de ação para superar os obstáculos que impedem a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, a avaliação deve ter o objetivo de construir novas estratégias de ensino, de ser um instrumento de reflexão, de problematização constante das metodologias e das intervenções. Ou seja, os resultados encontrados a partir das respostas dos alunos servem como *feedback* para ações docentes.

#### *Avaliação acessível para alunos com Deficiência Intelectual*

Com a política de Educação Inclusiva, a escola tem sido requisitada a elaborar diferentes estratégias de ensino e de avaliação para atender as demandas e responder à diversidade do alunado. Entretanto, embora os documentos oficiais tenham indicativos de avaliação num contexto de escolarização inclusivo (Brasil, 2008), diversos estudos mostram que, na prática, a avaliação de estudantes com deficiência intelectual, como também com outras condições de deficiência, Transtorno de Expecto Autista e altas habilidades ainda é um dos aspectos mais contraditórios do

cenário educacional (Capellini; Mendes, 2002; Jesus, 2004; Estef, 2016; 2021; entre outros).

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, elaboradas no ano de 2001, define avaliação do desempenho escolar como um

[...] processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades (Brasil, 2001, p. 34).

Segundo Pletsch e Braun (2008, p. 1) “[...] uma proposta de educação que se pretenda inclusiva envolve não apenas o acesso e a permanência na classe comum do ensino regular, mas também o desenvolvimento social e escolar do aluno com deficiência”. Para tal, é preciso que os envolvidos no processo de ensino desses alunos conheçam suas características de aprendizagem, traçando objetivos para que estimulem seu desenvolvimento e práticas acessíveis que facilitem sua escolarização. A avaliação da aprendizagem é um importante meio de identificação das necessidades educacionais e tomada de decisões pedagógicas.

Conforme já discutido, o modelo de avaliação de desempenho está incorporado às práticas pedagógicas e à escolha de determinadas metodologias, recursos e materiais pedagógicos, os quais podem favorecer ou desfavorecer o processo de aprendizagem,—sobretudo no caso dos estudantes que apresentam deficiências ou outras necessidades educacionais específicas. Para a operacionalização da Educação Inclusiva, a escola precisa adotar uma postura transformadora, ressignificando suas concepções em relação ao currículo, ao projeto político pedagógico e, conseqüentemente, à ação de avaliar.

Entendemos, assim, que Educação Inclusiva demanda, inevitavelmente, que se adote a perspectiva de uma avaliação acessível. Entretanto, é importante destacar que não se trata

somente da adaptação de recursos pedagógicos ou a flexibilização do tempo e espaço de realização das provas.

A concepção da organização didática, do planejamento dos conteúdos curriculares e a elaboração dos instrumentos deve considerar as necessidades do aluno e tornar acessível o processo de ensino e de avaliação. Como, por exemplo, se um estudante cego faz uso de braille seu processo de ensino e, conseqüentemente, o de avaliação deve ser na escrita em braille. Considerando que um estudante com deficiência intelectual que tem como centro de interesse cavalos e precisa trabalhar sequência de produção de textos, construir uma história sobre cavalos com o uso de imagem é uma boa alternativa pedagógica de acessibilidade e se deve usar como estratégia para facilitar a inclusão escolar desse aluno.

As concepções sobre avaliação da aprendizagem na Educação Básica, apresentadas até aqui, servem como fundamentação para uma reflexão sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no contexto escolar e vão ao encontro às percepções dos próprios sujeitos, conforme será discutido a seguir.

### **Percepções sobre avaliação do desempenho escolar: a ótica do estudante com deficiência intelectual**

Considerando que um modelo de avaliação acessível propicia condições para que os alunos com deficiência intelectual possam demonstrar seu aprendizado, a equipe escolar deve assumir uma postura dinâmica de planejamento e acompanhamento do registro avaliativo, no sentido de reconhecer condições de aprendizagem de cada estudante e identificar as áreas acadêmicas em desenvolvimento. De fato, diversos estudos (André, 1999; Estef; Redig, 2024; Glat; Pletsch, 2012; entre outros) vêm apontando que estudantes que não conseguem aprender pelos procedimentos tradicionais, devem ter estratégias de acessibilidade para lhes garantir o acesso aos conhecimentos acadêmicos e sociais, promovido nos espaços escolares.

E um dos caminhos mais profícuos para fundamentar essa mudança de paradigma de ensino e avaliação meritocrático e excludente para uma proposta diferenciada e acessível, é justamente levar em consideração a experiência e demandas dos próprios estudantes. Os trechos a seguir mostram exemplos, sob a própria ótica de estudantes com deficiência intelectual, dos efeitos da prática pedagógica do professor na sua aprendizagem e sua percepção sobre o processo de escolarização e, conseqüentemente, sobre o processo de avaliação.

[...] quando eu cheguei na escola, eu tinha muita dificuldade [...] no dia da prova eu, eu faço, eu não faço em sala, mas eu faço, é... separado, e lá eu tô fazendo a prova uma por dia. A prova é separada, porque se eu fizer a prova junto com eles eu não consigo me concentrar (J., 23 anos, Glat, 2020)

Também é comum que pessoas, crianças e jovens, com deficiência intelectual tenham uma trajetória contínua de fracasso escolar, passando por diversas escolas, como ilustrado pelas narrativas abaixo.

Eu já passei pelas outras escolas. Ai, nas outras escolas, não me deixavam passar (Alan, 28 anos, Glat, 2020).

Uma das coisas que eu notei antes de me mandarem para a classe de educação especial é que eu era mais lento do que muitas outras crianças da classe. Geralmente eles ficavam esperando que eu conseguisse fazer alguma coisa antes que passassem pra outra coisa, e isso me fazia me sentir mal o tempo todo. Isso me fazia sentir como se eu não soubesse nada (Caldwell, 2011, p. 315).

Apesar do crescente quantitativo de estudantes com deficiência intelectual ingressando anualmente na Educação Básica, há ainda um grande contingente que fracassa na escola comum e volta para o ensino especial ou abandona de vez os estudos, devido às suas dificuldades de aprendizagem, que não são

supridas com recursos de acessibilidade (Glat, 2016). Mesmo em vigência das políticas de inclusão, grande parte dos alunos com deficiência são “incluídos” em classes comuns da Educação Básica, sem que haja nenhuma transformação nas práticas pedagógicas para atender às suas necessidades educacionais específicas. E, mais ainda nas atitudes dos professores em relação à sua responsabilidade em ensinar a esses alunos.

Os dois relatos a seguir são bastante significativos, pois mostram como ainda é bastante arraigado o preconceito dos professores, que se manifesta na baixa expectativa das possibilidades de aprendizado desses alunos. Essas posturas, que representam as chamadas barreiras atitudinais, são percebidas de forma dolorosa pelos estudantes, contribuindo para sua insegurança e baixa autoestima, fatores que afetam e dificultam ainda mais sua aprendizagem, se refletindo diretamente no seu desempenho escolar medido pelo processo avaliativo.

[...] tipo assim, 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 (J. 23 anos, Glat, 2020).

[...] eu... se no primeiro estava muito integrado na sala, no segundo estava cada vez mais marginalizado [...]. Os professores eram mais velhos[...] poucos professores confiavam nas minhas capacidades. Eram muitos mais velhos com ideias muito... tradicionais, antigas... e aí me custou muitíssimo. Depois de ver todos os dias a cara amarrada dos colegas a marginalização era maior. A verdade que isso te dá muitíssima impotência (Carneiro, 2007, p. 137).

A provocação para a viabilidade da inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum, com sua dinâmica e diretrizes curriculares, se materializa no processo de avaliação da aprendizagem (Estef, 2016; Oliveira; Valentim; Silva, 2013). Não

resta dúvida que a grande parte desses estudantes, mesmo com adequações curriculares, demandará algum nível de acessibilidade aos métodos e procedimentos avaliativos. Diferenciação do ensino implica, necessariamente, em uma avaliação acessível, seja de conteúdo, forma e/ou tempo-espço de realização das provas e testes, entre outras possibilidades (Rosa; Sardou; Estef; 2024).

Segundo Maffezoli e Góes (2024), para alguns alunos com deficiência intelectual, a experiência de avaliação do aprendizado escolar pode ocorrer de maneira tão empobrecida, fora do contexto curricular e sem recursos de acessibilidade, que muitos não se recordam dela. Isso se dá devido à descrença nas habilidades e capacidades do indivíduo, fazendo com que as propostas e perspectivas de ensino e avaliação sejam desenvolvidas de forma a abordar minimamente o conteúdo proposto, para aquele nível de ensino. Neste caso, a abordagem pedagógica e a relação entre o professor e o aluno pautam-se numa visão reducionista e preconceituosa, não colaborando para a ampliação do repertório de conhecimentos destes alunos e não permitindo o seu pleno desenvolvimento.

Ficou aparente pelos relatos das pessoas com deficiência intelectual, que apesar da consolidação das políticas de inclusão, esses estudantes não estão tendo experiências escolares adequadas que, de fato, garantam sua participação, aprendizagem e favoreçam sua inclusão educacional e social. A análise das falas sobre o processo de avaliação nos faz questionar, inegavelmente, a concepção do processo ensino e aprendizado, currículo, a estruturação e aplicação dos projetos político pedagógicos das escolas, além da formação dos professores e as políticas educacionais, como um todo.

O *feedback* desses alunos deve servir de base para a reconfiguração de procedimentos e estratégias avaliativas construídas em consonância com a perspectiva de inclusão escolar. A intenção é convocar outro olhar para essa prática, que não diz respeito somente ao aluno, mas às crenças e suposições do outro a quem esse sujeito está submetido.

## Um convite a reflexão

A Educação Inclusiva foi implementada em nosso país como uma das políticas educacionais prioritárias. Entretanto, não se pode discutir sobre práticas inclusivas exercidas no contexto educacional, sem considerar questões relacionadas ao desenvolvimento humano e aprendizagem, as quais precisam estar em consonância com uma proposta pedagógica que atenda a diversidade dos estudantes que frequentam a Educação Básica. A instituição escolar é responsável pela socialização do conhecimento acadêmico, ensinar e aprender envolve aspectos cognitivos, emocionais políticos e culturais, os quais se encontram inter-relacionados.

Pensar sobre avaliação do desempenho escolar é refletir sobre multifaces que se interlaçam, pois cada indivíduo tem seu padrão e ritmo de desenvolvimento. Por ser a educação escolar favorecedora da aprendizagem, as práticas pedagógicas devem envolver atividades que auxiliem a produção de saberes, considerando as peculiaridades e atendendo a pluralidade do alunado, tornando o processo de ensino e de avaliação acessível e profícuo para todos os estudantes.

## Referências

ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1999.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALDEIRA, A. M. S. Ressignificando a avaliação escolar. In: CALDEIRA, A. M. S. *Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB*. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129.

CALDWELL, J. Disability identity of leaders in the self-advocacy movement. *Intellectual and Developmental Disabilities*, v. 49, n. 5, p. 315-326, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. In: Reunião Anual da ANPED, 25, Caxambu, 2002. *Anais [...]*, Caxambu, 2002. Disponível em: [Mhttp://25reuniao.anped.org.br/tp25 .htm](http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm)>. Acesso em: maio 2024.

CARNEIRO, M. S. C. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DALBEN, A. de F. Avaliação escolar. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, 2005.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.) *Avaliação uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-28.

ESTEF, S. *Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidade educacionais especiais: sob a ótica docente*. 2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ESTEF, S. *Inclusão escolar sob o viés da avaliação flexibilizada*. 2021. 134f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ESTEF, S.; REDIG, A. G. *Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros passos*. Ponta Grossa, PR: Atena, 2024.

GLAT, R. Falando de si: estudos sobre autopercepção e histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual. *Relatório técnico – Bolsa de produtividade em pesquisa 1 D*, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2020.

GLAT, R. Vivências de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na Educação Básica. *Relatório técnico – Bolsa de produtividade em pesquisa 1 D*, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2024.

GLAT, R.; BLANCO, L. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: Glat, R. (Org). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.15-35.

GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. 157-170, 2021.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Da Educação Especial Segregada à Educação Inclusiva. Disciplina Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar*. Curso de Pedagogia. Modalidade à Distância, Consórcio UERJ - CEDERJ, 2012.

GLAT, R. Políticas e práticas de inclusão escolar no Colégio de Aplicação da UERJ: impactos sobre a cultura escolar. *Relatório técnico – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)*, 2016.

JESUS, D. M. de. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. *Psicologia & Sociedade*; v. 16, n 1, número especial, p, 37-49, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Didática: velhos e novos temas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MAFFEZOLI, R.; GÓES, M. C. de. Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades. *Trabalho apresentado na Reunião da ANPED*, 2024. Disponível em: <[http://.anped.org.br/reunioes/27ra/programacao\\_gts/programacao do gt15](http://.anped.org.br/reunioes/27ra/programacao_gts/programacao_do_gt15)>. Acesso em: 02 out. 2024.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. *Avaliação pedagógica: Foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva*. São Paulo: Cultura acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PERRENOUD, P. *Avaliação; da excelência à regulação das aprendizagens: Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. *Democratizar*, Rio de Janeiro: Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2008.

REDIG, A. G. *Inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais: customização o trabalho*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ROSA, T. C.; SARDOU, D.; ESTEF, S. O Planejamento para Acessibilidade na Avaliação (PAA) como instrumento das práticas docentes no ensino matemático. *Congresso Movimentos Docentes*, Rio de Janeiro, 2024.

# **Formação docente para alfabetização e letramento: possibilidades para vida independente da pessoa com deficiência intelectual**

Cristina Angélica de Aquino de Carvalho Mascaro

*Ensinar não é transferir conhecimentos, mas  
criar possibilidades para sua própria produção  
ou construção.*  
Paulo Freire

## **Introdução**

O processo para alcançar uma vida adulta independente reveste-se de complexidade para todas as pessoas. É um momento no qual vamos nos preparando ao longo do nosso itinerário formativo para nossas escolhas, de acordo com nossas expectativas, para esta etapa da vida. Tal processo torna-se mais complexo, ao pensarmos nas pessoas com deficiência. O presente capítulo apresenta o relato de uma pesquisa, em andamento, intitulada “Alfabetização e letramento com ênfase no Desenho Universal na Aprendizagem – DUA e no Plano Educacional Individualizado – PEI: perspectivas para a inclusão do estudante com deficiência intelectual” (Mascaro, 2024)<sup>1</sup>, tendo como recorte focal o desenho do estudo, por meio de uma formação docente remota para atuação com estudantes com deficiência intelectual.

De forma a destacar a relevância da temática para a história de vida de pessoas na condição da deficiência intelectual, além da proposta formativa, será apresentado o percurso do participante

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE) da FAPERJ; aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa pelo Parecer nº 3.802.887, financiada pelo edital JCNE (2023).

piloto do estudo e os caminhos por ele trilhados, a partir de sua participação na pesquisa.

### **Alfabetização e letramento de pessoas com deficiência intelectual: uma demanda para a vida adulta independente**

Vivemos nos últimos anos um longo percurso para a garantia de direitos das pessoas com deficiência. Para isso, tem sido necessário uma revisão nos aparatos legais, bem como a conceituação ou a forma como entendemos a condição dos indivíduos que apresentam necessidades específicas e a relação direta com o ambiente na qual pertencem.

De acordo com a Lei 13146 (Brasil, 2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a pessoa com deficiência é definida como aquela que apresenta “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Esta definição busca uma revisão na lente pela qual percebemos a pessoa com deficiência, sem projetarmos o foco na sua condição intrínseca, mas sim nas condições ambientais. A construção de uma sociedade inclusiva requer a busca pela criação de estratégias que eliminem possíveis barreiras para a participação das pessoas com deficiência em qualquer esfera de sua vida.

No estudo aqui apresentado, voltou-se para a produção de conhecimento sobre estratégias de ensino da leitura e da escrita e seus usos sociais. Pois a falta de acesso a este tipo de aprendizagem torna-se uma barreira para que pessoas com deficiência intelectual se incluam socialmente, na medida em que vivemos em uma sociedade grafocêntrica<sup>2</sup>, pautada em diversos tipos de letramento. Ter a possibilidade de ler textos, compreender textos com

---

<sup>2</sup> Sociedades grafocêntricas são aquelas em que a escrita permeia as interações humanas.

diferentes objetivos, possibilita que a pessoa se torne autônoma, em diferentes situações. Entretanto, a aprendizagem da leitura e de habilidades para compreender textos, requer uma intervenção adequadas para serem consolidadas.

Sendo assim, optamos nessa pesquisa, ao elaborarmos a proposta da formação docente para alfabetização e letramento, coadunar as duas ações: alfabetizar e letrar. Senna (2019, p. 179), aponta que “embora possamos falar de duas áreas, letramento e alfabetização são faces de um único campo acadêmico”, sendo a compreensão dessa globalidade algo complexo, do qual ainda não se percebe um compromisso efetivo voltado para a aproximação efetiva à realidade dos sujeitos escolares.

Nessa direção, complementamos nossa proposta para alfabetizar e letrar pessoas com deficiência intelectual coadunando com Soares (2020) que nos adverte sobre ser imprescindível que os estudantes aprendam o sistema alfabético de escrita, conhecendo seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Em outras palavras, não se deve apenas alfabetizar e sim, alfabetizar e letrar, o que a autora supracitada denomina “alfaletramento”. Ou seja, devem dominar o código escrito simultaneamente com a aprendizagem do seu uso social.

O cerne de nossa proposta vai de encontro à busca por alfalettrar pessoas com deficiência intelectual. Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2021) a pessoa com deficiência intelectual é definida como aquela que apresenta limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, manifestadas nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Também é destacado que a deficiência se origina durante o período de desenvolvimento que é definido como aquele antes de o indivíduo atingir a idade de 22 anos. A AAIDD (2021) ressalta ainda que o funcionamento da pessoa nesta condição vai ser diretamente influenciado pela qualidade de suportes que receberem ao longo da vida.

Dessa forma, o planejamento de ações voltadas ao pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, necessita considerar a existência de limitações intrínsecas como aquelas relacionadas ao funcionamento intelectual, mas também que há formas de interferir no nível de comprometimento manifestado nas habilidades adaptativas (aprendizagem conceitual, uso de dinheiro, uso de regras de convívio social, dentre outras).

O estudo desenvolvido teve como objetivo contribuir para a eliminação de barreiras relacionadas às habilidades conceituais; especificadamente aquelas voltadas para a leitura, escrita, cálculos simples e o uso das tecnologias. A intenção foi associar o ensino destas habilidades ao Plano Educacional Individualizado – PEI, por meio de uma formação docente teórico e prática. O PEI é um plano de ensino elaborado com estratégias pedagógicas personalizadas com objetivo de tornar um conteúdo curricular acessível a um estudante (Mascaro; Redig, 2021). Na próxima seção apresentaremos a organização da proposta formativa.

### **Desenho metodológico do estudo**

O estudo desenvolvido ancora-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, uma abordagem que compreende o homem como sujeito de sua história. Entende-se, então que o processo de desenvolvimento das pessoas com uma deficiência é regido pelas mesmas leis do que as sem deficiência (Vigotski, 2021). Sendo assim, professores precisam buscar os caminhos alternativos, quando a condição intrínseca oriunda da deficiência for uma barreira para o acesso ao que está sendo ensinado. Esta abordagem vai de encontro aos pressupostos da AIDD (2021) de que a qualidade de apoio e suportes que a pessoa com deficiência intelectual recebe ao longo da vida influencia o seu desenvolvimento.

Quanto ao desenho investigativo, o estudo caracteriza-se em uma abordagem qualitativa, dentro dos pressupostos de uma pesquisa-ação, a qual pode ser definida como o estudo de uma

situação social com a visão de modificá-la dentro do seu contexto. Segundo Desroche (2006), na pesquisa-ação os atores não são objetos de observação, explicações ou de interpretações, eles são sujeitos participantes do processo.

A pesquisa-ação não delimita hierarquia entre os sujeitos, porém, é imprescindível que cada um tenha seu papel bem delimitado. No presente estudo os sujeitos participam da seguinte forma:

A) Equipe de pesquisadores/ professores articuladores: professores integrantes da equipe, que, com orientação da coordenação da pesquisa, durante a etapa teórica, ministram as aulas e na etapa prática, acompanham as equipes de professores cursistas na elaboração e aplicação do PEI. Neste tipo de pesquisa-ação são considerados sujeitos devido ao fato de analisarem os passos dados no estudo e reavaliarem sempre que necessário, os procedimentos da investigação visando alcançar os objetivos.

B) Professores cursistas: são os participantes da proposta formativa. Realizam individualmente a etapa teórica, e na etapa prática são organizados em equipes de três a quatro componentes para planejamento e aplicação do PEI. São selecionados pela equipe da pesquisa, após divulgação de processo seletivo nas redes sociais. Seguindo os pressupostos da pesquisa, após concluírem a formação, alguns passavam a integrar a equipe de pesquisadores, atuando na articulação das novas turmas.

C) Estudantes com deficiência intelectual: participam do estudo em suas residências, realizando as atividades do PEI. São considerados protagonistas, pois cada PEI é elaborado com base no que eles expressam sobre suas necessidades e potencialidades em relação a alfabetização e letramento. Foram selecionados inicialmente por meio de uma parceria com o Caep Favo de Mel da Rede FAETEC<sup>3</sup>, posteriormente passaram a ser indicados pelos próprios professores cursistas.

---

<sup>3</sup> Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional

D) Agentes de apoio domiciliar: responsáveis (pais e/ou irmãos) que dão suporte inicial ao estudante com deficiência intelectual para realizar a mediação tecnológica. Estes participantes não haviam sido pensados inicialmente, mas surgiram quando foi percebida a necessidade dos estudantes de lidarem com os recursos tecnológicos em suas moradias.

O ambiente do estudo é virtual e a proposta formativa conta com carga horária de 180 horas. O registro de todas as atividades acontece por meio de elaboração de notas de campos dos pesquisadores. O planejamento das atividades do PEI é realizado a partir do modelo elaborado em um protocolo específico. E a avaliação do trabalho desenvolvido segue a espiral cíclica da pesquisa-ação: planejamento, aplicação, avaliação e replanejamento.

Em prosseguimento, apresentamos inicialmente, o desenho estruturado para a formação docente, dando ênfase a relatos dos professores cursistas. Em seguida são apresentados os resultados relacionados a aplicação do PEI com um estudante com deficiência intelectual e seus desdobramentos.

### **Formação docente para alfabetização**

Em uma sociedade que valoriza a palavra escrita, pode-se dizer que o processo de alfabetização corresponde a uma aprendizagem de suma importância para a inclusão social.

Entretanto, a leitura e a escrita, assim como seu uso social, o letramento, precisam ser ensinadas, uma vez que não são habilidades desenvolvidas naturalmente.

Com base nos estudos sobre o Plano Educacional Individualizado - PEI (Mascaro, 2017) e sobre o Desenho Universal para Aprendizagem – DUA<sup>4</sup> (Mascaro e Redig, 2024), foi elaborado na pesquisa em pauta um protocolo para alfabetização e letramento

---

<sup>4</sup> Estratégia pedagógica voltada para elaboração de planos de ensino acessíveis, na qual o cerne é eliminar as barreiras para o ensino dos conteúdos.

de jovens e adultos com deficiência intelectual, utilizado na formação docente.

Como mencionado, a formação foi estruturada em atividades assíncronas em um *site*, criado pela equipe de pesquisadores, no qual os cursistas realizavam individualmente as atividades, e participavam de encontros síncronos semanais para discutir a proposta do PEI na plataforma *Zoom*<sup>5</sup>. Na etapa de aplicação do PEI com os estudantes, foram formadas equipes com aproximadamente quatro integrantes cada uma, estruturando um caminho, buscando atender as necessidades dos estudantes, os quais recebiam atendimento remotos semanais com duração aproximada de uma hora. Os conteúdos selecionados pela coordenação da pesquisa, distribuídos com as atividades síncronas e assíncronas, totalizam 180 horas de formação.

Sendo assim, na etapa teórica os professores cursistas assistem aulas síncronas semanais e realizam as tarefas assíncronas propostas, e na etapa prática, se organizam em equipes de dois ou três cursistas para planejar e aplicar o PEI, tendo o suporte de um professor articulador (integrante da equipe de pesquisa). O Quadro 01 sintetiza as diferentes fases do estudo.

Quadro 01 - Componentes curriculares

Conteúdos dinamizados semanalmente
Aula inaugural: Contextualização da proposta formativa
Modelos de apropriação do conhecimento/ Ensino Colaborativo
Deficiência intelectual: demandas do Alfabetamento para jovens e adultos
Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) e Avaliação
O Plano Educacional Individualizado (PEI)
Protocolo do PEI: Alfabetamento – Mediação tecnológica
Aplicação do PEI
Apresentação de trabalhos finais e encerramento

Fonte: Acervo da pesquisa (Mascaro, 2021)

---

<sup>5</sup> Programa de *software* de teleconferência.

Seguindo o protocolo do curso, após um contato inicial com um familiar do estudante (por e-mail e/ou What'sApp), é explicado o objetivo do estudo e solicitada a autorização para convidar o estudante com deficiência intelectual sob sua responsabilidade. A partir do aceite do responsável, a equipe combina um contato por meio da plataforma *Zoom* para realizar o convite ao estudante. Neste primeiro encontro é realizada a sondagem inicial, na forma de uma conversa informal e/ou realização de atividades on-line (com objetivo de coletar informações) visando obter conhecimento sobre sua vida, expectativas e necessidades no contexto atual. Para elaborar o PEI, essa etapa inicial é denominada "Etapa Introdutória", com aproximadamente 4/5 encontros virtuais da equipe com o estudante. Após esse momento, as equipes definem os objetivos e conteúdos a serem trabalhados em um formulário próprio.

A Figura 01 apresenta, de modo esquemático, a estrutura da formação:

Figura 01 - Estrutura da Formação para o Alfaletramento



Fonte: a autora

É importante destacar que a primeira turma teve início no ano de 2020<sup>6</sup> e atualmente a formação encontra-se com a sexta turma em andamento, sendo caracterizada na etapa prática, como uma modalidade de atendimento educacional especializado (AEE) remoto. A orientação legal para o suporte a inclusão do alunado com deficiência intelectual, considerado público-alvo da Educação

---

<sup>6</sup> Inicialmente o projeto foi idealizado para acontecer presencialmente na Faculdade Educação da UERJ; entretanto com o isolamento social decretado pela OMS em março de 2020, devido a Pandemia da Covid-19, o projeto foi reformulado para a modalidade remota.

Especial é a participação no AEE no contraturno escolar. Entretanto, de acordo com o Censo Escolar de 2023, apesar do aumento de matrículas de estudantes com deficiência no ensino comum, a adesão a este tipo de atendimento tem se mostrado estável nos últimos cinco anos, pois de 2019 a 2023, a porcentagem de estudantes com acesso ao serviço passou de 40% para 42% (Brasil, 2023). Um dado relevante para que possamos criar estratégias que tornem este tipo de atendimento mais efetivo no que concerne ao suporte para estes estudantes.

Até final de 2024, terão participado da proposta 240 professores cursistas e 45 estudantes com deficiência intelectual. Vale destacar que os professores cursistas abrangem diferentes estados do território brasileiro, por ser uma formação totalmente remota. A adesão dos estudantes com deficiência intelectual também tem índices de frequência excelentes, pelo fato de não precisarem se deslocar no contraturno escolar para realizar as atividades.

Sobre a relevância do curso, destacamos algumas falas dos docentes cursistas:

O curso é de extrema importância para minha formação. [...] Diante disso, começar a pesquisar novos horizontes sobre a temática. O curso ampliou a minha visão sobre o assunto e com certeza será um diferencial na minha prática docente (cursista X, 2023).

É de suma importância para a formação dos profissionais que atuam com alunos com DI, além do conteúdo teórico, a parte prática foi fundamental para consolidação do conteúdo apresentado, sendo um exercício que nos instiga e nos traz a reflexão do quanto é importante o planejamento do PEI para o desenvolvimento do alunado (cursista L, 2023).

O curso proporciona muito aprendizado através da troca com os colegas, aulas teóricas e principalmente as aulas práticas. As aulas práticas são essenciais pois proporcionam vivência (cursista H, 2023).

Os relatos como das cursistas X, L e H validam a importância da interação entre a formação teórica e prática, pois o desenho para aplicação do PEI não se limitou a um protocolo e/ ou modelo a seguir. O planejamento e aplicação na referida proposta exige a pesquisa e o diálogo com os pares, assim como com os estudantes para os quais o trabalho é dirigido.

Sendo o PEI uma estratégia de customização de atividades de forma a constituir uma proposta pedagógica acessível, não cabe o oferecimento de modelos prontos. Da mesma forma, não pode ser elaborado sem informações pormenorizadas sobre o estudante.

Considero essencial o trabalho com o PEI pelo fato de ser uma estratégia pedagógica que comprovadamente incentiva, respeita e inclui o estudante em todos os aspectos (cursista M, 2023).

O curso tem um diferencial, de ensinar o que cada sujeito precisa para usar no seu dia a dia (cursista S, 2023).

[...] o PEI é um instrumento ou metodologia que tem objetivo de nortear o trabalho educacional com pessoas com deficiência intelectual (cursista F, 2023).

[...] o curso frisava bastante a questão da não infantilização do trabalho a ser desenvolvido, estimulando que repensássemos a nossa prática didática e atuando de forma significativa na vida dos alunos (cursista P, 2023).

O trabalho pedagógico voltado para atuação com estudantes que já vivenciaram, frequentemente com pouco sucesso, diferentes propostas e/ou metodologias para sua alfabetização requer um diferencial. Não cabe no escopo deste texto discutir métodos de alfabetização; todos possuem seus méritos, entretanto, nem sempre são adequados para todas as pessoas. A proposta de Alfabetização e Letramento pelo viés do PEI envolve a pesquisa e a extensão universitária para o ensino destas habilidades de modo personalizado. Educar na perspectiva da inclusão requer inovação,

pois para tal é necessário ofertar diferentes possibilidades de acesso a uma educação de qualidade.

No contexto do estudo aqui discutido, o cerne da inovação envolve duas temáticas contemporâneas, a saber: formação docente para o ensino de leitura, escrita e letramento de estudantes com deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado remoto, com destaque para o uso dos recursos tecnológicos para mediação ao longo do curso.

Entendendo a relevância do domínio de habilidades como a leitura, escrita e letramento como fundamentais para inserção social e conseqüente vida independente, a formação realizada se apresenta como uma oportunidade de acesso ao mundo letrado para pessoas com deficiência intelectual.

### **Caminhos e desdobramentos na história de vida de um jovem com deficiência intelectual a partir do alfabetamento**

Como mencionado, o curso “Alfabetização e Letramento pelo viés do Plano Educacional Individualizado” acontecia por meio da mediação tecnológica com atividades síncronas e assíncronas, e com carga horária teórica e prática. Na etapa prática, os estudantes com deficiência intelectual que eram inicialmente indicados por meio de uma parceria com o Caep Favo de Mel, e em turmas posteriores, por indicação da equipe de pesquisadores e professores cursistas. Eles são matriculados em um curso de extensão na modalidade iniciação, e recebem uma certificação pela participação chancelada pelo Departamento de Extensão da Uerj. Esta dinâmica representa uma opção de inclusão deste alunado na universidade, não se restringindo apenas ao eixo do ensino, mas também aplicado as pesquisas em experiências extensionistas, valorizando o tripé: ensino, pesquisa e extensão para a construção de práticas voltadas para a inclusão.

Sobre o início do trabalho, Oliveira (2023, p. 43) ressalta que:

Foi um grande desafio realizar a aplicação de forma remota. Tudo era ainda muito novo dentro do contexto epidêmico. As cursistas precisavam se apropriar das tecnologias digitais para realizar os atendimentos e dar orientações e suportes para o estudante e sua agente de apoio que tinham ainda menos conhecimento do uso das tecnologias. No início as aplicações foram norteadas “pelas tentativas e erros”, e aos poucos os participantes foram se familiarizando com as ferramentas tecnológicas e as oportunidades que elas vislumbravam.

A turma inicial desse curso constituiu-se como um projeto piloto, no qual uma equipe com três cursistas implementou o primeiro PEI remoto com um estudante. Este sujeito, que aqui referimos como Marcelo, participa há três anos do estudo, tendo passado por diversas equipes de PEI ao longo das turmas; atualmente participa da sexta turma, em andamento.

Marcelo tem —deficiência intelectual (Trissomia 21) e atualmente tem 32 anos. Iniciou sua vida escolar em uma turma comum de Educação Infantil, mas aos sete anos ingressou em uma escola especial, que frequentou até o período anterior à pandemia da Covid-19 no ano de 2020. Ele foi indicado para ser o sujeito piloto do estudo por uma cursista que era sua professora.

O primeiro PEI de Marcelo foi realizado entre setembro a novembro de 2020, e havia dois meses que tinha iniciado uma atividade laboral. Tendo em vista a incerteza quanto a volta ao presencial na sua escola, e por demonstrar um quadro de ansiedade, sua responsável resolveu buscar uma vaga em uma empresa de assessoria previdenciária. Nesta etapa de sua vida, Marcelo necessitava aprender a desempenhar um novo papel, o de trabalhador.

As três professoras cursistas realizaram a etapa introdutória do PEI por meio de encontros on-line para conhecer melhor o estudante e a sua agente de apoio domiciliar (sua mãe). A coleta de informações iniciais resultou na demanda para elaboração de um

PEI para o Alfabetramento com objetivo de sua manutenção no mundo do trabalho.

Dentre as habilidades adaptativas, Marcelo apresentava uma necessidade de apoio em algumas habilidades conceituais e práticas, assim como o próprio alfabetramento. Os conteúdos do Quadro 02 foram selecionados pela equipe de professoras no PEI 01 (o primeiro PEI) para serem priorizados. Entre outros aspectos, o estudante precisava aprender a reconhecer os números em diferentes contextos laborais, visto que foi identificado que ele não tinha noção sequer do salário que recebia.

Quadro 02 - Acompanhamento avaliativo do PEI

	PEI 01	PEI 02	PEI 03	PEI 04	PEI 05
16. Conhecimento dos números no contexto social.	RP	RP	RP	RP	RI
17. Noção de quantidade e número.	RP	RP	RP	RP	RI
19. Identificação do valor do dinheiro.	RA	RA	RP	RP	RI
20. Manuseio de dinheiro: agrupamento e distribuição de valores para pagamentos e trocos.	RA	RA	RA	RA	RA
24. Uso de smartfone/tablet e celulares	X	RA	RA	RA	RA
25. Uso de notebook ou computador de mesa	X	RA	RP	RP	RP

Legenda: RP = realiza parcialmente

RA=realiza com ajuda

RI = realiza de forma independente

X = não foi trabalhado

Fonte: acervo da pesquisa (Mascaro, 2023)

Os conteúdos delimitados no Quadro 02 eram desenvolvidos em atividades personalizadas, considerando as demandas do ambiente laboral do estudante. O acompanhamento sistemático das atividades sobre os mesmos conteúdos demonstra a importância de buscar práticas pedagógicas diferenciadas, buscando eliminar as barreiras para consolidação do que é planejado para ensiná-los. Ressaltamos a importância de que os docentes busquem encontrar as estratégias de mediação que tornem acessível o conteúdo proposto. O PEI permite o trabalho com os suportes adequados que cada estudante com uma

necessidade educacional específica requer, pois, a personalização das atividades possibilita eliminar o que for uma barreira para consolidação da aprendizagem.

Sendo assim, o rapaz que no final do ano de 2020 não sabia lidar com o seu salário, ao longo da aplicação de quatro PEIs para alfaetramento, adquiriu autonomia para fazer suas próprias compras, utilizar cartão bancário, dentre outras habilidades práticas. Na Figura 02, podemos visualizar uma atividade on-line cujo objetivo era identificar o valor das cédulas para a compra de um sorvete. Vale ressaltar que embora a aplicação do PEI fosse totalmente remota, as atividades eram planejadas de forma contextualizada com situações reais. A avaliação do estudante ao final de cada uma das aplicações permitia uma gradação de complexidade em relação ao conteúdo que era ensinado.

Figura 02 - Utilização de cédulas do sistema monetário



Fonte: Acervo da pesquisa (Mascaro, 2023)

Em outra atividade ilustrada na Figura 03, a tecnologia permitiu, um passeio virtual pelas ruas do bairro do estudante, constituindo um trabalho relacionado às rotinas de mobilidade, com a mediação das cursistas. A equipe, ao se conectar com estudante, compartilhava a tela com o aplicativo *Google Earth* e iniciavam um diálogo sobre as ruas do bairro, incentivando o reconhecimento da localização espacial.

Figura 03 – Utilização do Google Earth



Fonte: Acervo da pesquisa (Mascaro, 2023)

O trabalho realizado com o PEI para alfabetização e letramento, visa dar acesso aos estudantes com deficiência intelectual para atuar nos diferentes contextos que emergem no cenário social. No caso de Marcelo, a ação do PEI favoreceu suas atividades nos ambientes de trabalho e social. Na Figura 04, podemos observar que o estudante, como mencionado em 2020, não tinha noção do nosso sistema monetário, já conseguia no final do ano de 2023 utilizar seu cartão bancário em uma atividade de lazer.

Figura 04 - Estudante utilizando seu cartão bancário



Fonte: Acervo da pesquisa (Mascaro, 2023)

Até o momento de elaboração deste texto, está sendo dinamizada a sexta turma da referida formação. Assim como Marcelo, outras 31 pessoas com deficiência intelectual tiveram a oportunidade de participar das atividades do PEI para a alfabetização e letramento e 240 professores integraram esta formação de caráter inovador.

No que concerne à temática aqui apresentada, a alfabetização e letramento pelo viés do PEI constitui um trabalho pedagógico que possibilita que a pessoa com deficiência intelectual desenvolva uma vida independente. O relato de Marcelo, ao ser questionado sobre a possibilidade de voltar a frequentar a escola especial, ilustra bem essa proposição:

“Ah, não!!! Agora eu quero trabalhar e fazer os cursos da UERJ! Viajar... passear (Marcelo – estudante com deficiência intelectual, 2023).

E, de fato, mesmo após a retomada das atividades presenciais, ele não voltou à escola especial. Continuou trabalhando na empresa e participando da pesquisa sobre o PEI para Alfabetização e Letramento, dentre outras atividades de lazer, terapias, esporte e religião.

É interessante ressaltar que apesar de estar há mais de dez anos frequentando a escola especial, antes do advento da pandemia a sua inserção no mundo do trabalho nunca havia sido planejada. Entretanto, ao assumir um posto de trabalho, muitas habilidades relacionadas à alfabetização e letramento foram requeridas para organizar sua rotina, tais como escolha e pagamento das refeições, lidar com horários e dias da semana. Todas essas habilidades foram trabalhadas no seu PEI, com resolução de atividades dentro do seu contexto real. Em consonância com a abordagem histórico-cultural, destacamos a relevância do trabalho colaborativo entre os professores cursistas que impulsionaram o desenvolvimento de Marcelo para uma vida adulta independente.

De acordo com Vigotski (2021), o processo de aprendizagem ocorre em relações sociais partilhadas, nas quais o professor realiza a mediação necessária ao impulsionamento da elaboração dos conceitos

pelo estudante. Buscamos nessa formação docente a criação de estratégias para o alfabetamento de estudantes com deficiência intelectual a partir de experiências ricas e diversificadas, e principalmente contextualizadas ao momento de vida de cada um.

Cabe pontuar que Marcelo é um dos 35 estudantes participantes do estudo, a pesquisa ainda se encontra em andamento. Nossa intenção é que o conhecimento compartilhado seja amplamente divulgado, revisitado e aponte caminhos para que estudantes com deficiência intelectual não tenham sua história de vida limitada pela falta de acesso à alfabetização e letramento.

## Referências

AAIDD. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. Washington, D.C: 2021. Disponível em: <https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Brasília: INEP, 2023.

DESROCHE, H. Pesquisa-ação: dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. In: THIOLENT, M. (Org.). *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

MASCARO, C. A. A. de C. Alfabetização e letramento com ênfase no Desenho Universal na Aprendizagem – DUA e no Plano Educacional Individualizado – PEI: perspectivas para a inclusão do estudante com deficiência intelectual. Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE). FAPERJ, 2024.

MASCARO, C. A. A. de C. *O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do Plano Educacional Individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso*. 2017.152f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2017.

MASCARO, C. A. A. de C. *Protocolo para aplicação do PEI. Material de aula do Curso de Extensão UERJ: Alfabetização e letramento sob o viés do Plano Educacional Individualizado*, Faculdade de Educação. UERJ, 2021.

MASCARO, C. A. A. de C.; REDIG, A. G. *Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado – PEI para o Alfabrramento: primeiros passos*. Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

MASCARO, C. A. A. de C.; REDIG, A. G. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 66-79, 2021.

OLIVEIRA, M. R. T. M. 2023. 125f. *E-book: tecnologias digitais usadas com estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual*. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Biologia, Niterói, 2023.

SENNA, L. A. G. *Fundamentos da linguagem na educação*. Curitiba: Appris, 2019.

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

VIGOTSKI, L. S. *Problemas da Defectologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

## **Inclusão na universidade de pessoas com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista a partir de um projeto de extensão**

Annie Gomes Redig

*Nós nunca descobriremos o que vem depois da escolha, se não tomarmos uma decisão. Por isso, entenda os seus medos, mas jamais deixe que eles sufoquem os seus sonhos.*  
Passagem da história “Alice no País das Maravilhas”.

### **A inclusão do sujeito com deficiência no ensino superior**

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior ainda não é uma realidade para todos, principalmente, se pensarmos nos sujeitos com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista (TEA). O ingresso na universidade, em especial, em instituições públicas é realizado por meio de avaliações com alto nível de exigência acadêmica, o que dificulta os indivíduos com deficiência intelectual, pois a sua trajetória escolar, na maioria dos casos, é marcada por um percurso formativo tumultuado e, geralmente com defasagem acadêmica. Em outras situações, essas pessoas estão matriculadas em escolas ou classes especiais, que via de regra, não certificam a sua escolaridade, impossibilitando o seu ingresso em um curso superior.

Muitas instituições de ensino superior no Brasil, têm seu acesso por meio do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que se configura como um exame padronizado para todas as universidades, aplicado no mesmo dia em todo o país. Para Anchieta (2022, p. 41)

Hoje, é possível enxergar o ENEM como uma proposta de instrumento de acessibilidade vinculado às políticas de superação de

barreiras, de modo que os participantes encontrem meios para realizar a prova sem ter seu acesso ao conteúdo comprometido. Mas, para além do cumprimento das leis que exigem a presença de recursos técnicos, há esforços da educação escolar em favorecer o rompimento de barreiras para acesso ao ensino superior brasileiro. Entre as estratégias empregadas para a superação dessas dificuldades estão os recursos de acessibilidade. No ENEM, seriam: os códigos aplicáveis, adaptações arquitetônicas e estruturais, recursos humanos especializados fluentes em línguas minoritárias, entre outros.

O Enem tem como objetivo ser um instrumento acessível para todos, com provas ampliadas, escriba, intérpretes de Libras, entre outros recursos; entretanto, para os “candidatos com outro tipo de deficiência, como a intelectual por exemplo, não há um ‘kit’ para acessibilidade pedagógica da prova” (Anchieta, 2022, p. 42).

Desta forma, há tentativa de tornar exames vestibulares para ingresso nos cursos superiores acessíveis para candidatos com deficiência. Vale enfatizar que a universidade deve ser para todos, mas para todos que desejam estar ali, que desejam realizar uma graduação. Para aqueles que têm outras perspectivas, existem diferentes opções, como o ensino profissionalizante, cursos de formação inicial e continuada, etc.

Contudo, essa decisão não deve ser tomada pelo fato da não aprovação e/ou não condição/ defasagem acadêmica para realizar o exame, mas sim por uma opção do sujeito. Isso vai de encontro com o que Di Blasi, Dutra e Rumjanek (2024, p. 139) apontam “A partir do momento em que se enxerga a PcD [Pessoa com Deficiência] apenas pela ótica de suas limitações, suas potencialidades são negadas”. Por isso é importante possibilitar oportunidades para esse estudante de forma que ele seja capaz de escolher o que fará ao terminar a escolarização na educação básica.

Voltando à discussão sobre o ingresso no ensino superior, percebemos que o acesso por meio de exames padronizados configura-se como uma barreira para as pessoas com deficiência, em especial as que apresentam deficiência intelectual. Além disso,

a permanência e conclusão da graduação apresentam-se como desafio para esses alunos, visto que há necessidade de se repensar as práticas pedagógicas, os currículos, bem como sua futura inserção no mercado de trabalho.

De acordo com os dados estatísticos do IBGE (2023), a taxa de alunos com deficiência no ensino superior na idade entre 18 e 24 anos é de 14,3% enquanto os que não apresentam deficiência é de 25,5% nessa mesma faixa etária.

Figura 1: Figura representativa das taxas de alunos com deficiência em diferentes níveis de ensino

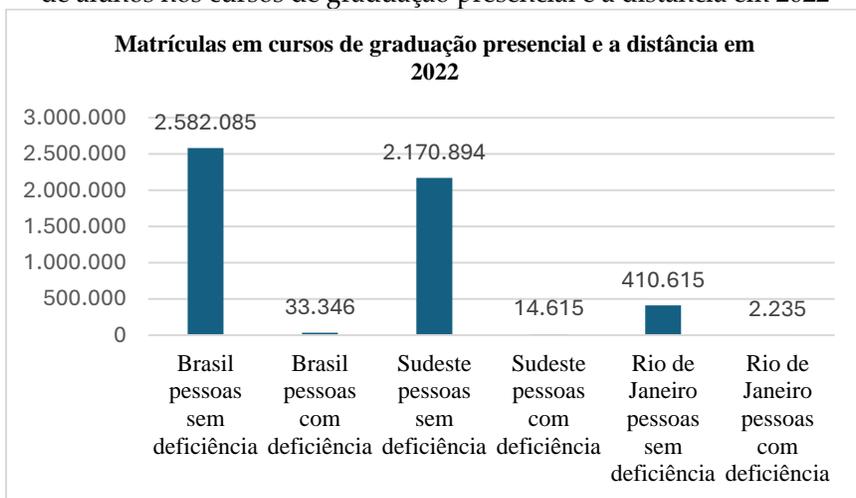


Fonte: IBGE (2023, p.06)

De acordo com a figura 1, podemos observar queda no número de matrícula de alunos com deficiência, o que não é diferente dos estudantes sem deficiências, nos diversos níveis de ensino, o que indica uma falta de oportunidade desses sujeitos de continuarem seus estudos e/ou necessidade de sair da escola por demandas sociais e familiares. Outra questão que vale a pena enfatizar é que estar matriculado em instituições escolares não significa o acesso ao ensino de conteúdos acadêmicos compatíveis com a sua idade e série e conseqüentemente, aprendizagem adequada. Ou seja, nem sempre esses estudantes são preparados para conclusão de sua escolaridade com condições de competir com os demais para o ingresso na universidade e/ou no mercado de trabalho.

Em relação às matrículas no ensino superior, Junior, Silva e Hillesheim (2024, p. 89) apontam que “Essa amostra gradativa de ingresso de estudantes com deficiência nesse nível educacional contrasta, aparentemente, com práticas discriminatórias e uma cultura seletiva e elitista”. Compactuamos com essa posição, pois ao olharmos para a Sinopse Estatística da Educação Superior de 2022, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2023), verificamos que os dados expressam um número significativo de matrículas em cursos de graduação por pessoas com deficiência. Porém, ao compararmos com as taxas dos estudantes sem deficiência, percebemos o quanto o acesso ao ensino superior ainda é discriminatório e seletivo.

Gráfico 1: Gráfico representativo com a sinopse estatística das matrículas de alunos nos cursos de graduação presencial e a distância em 2022

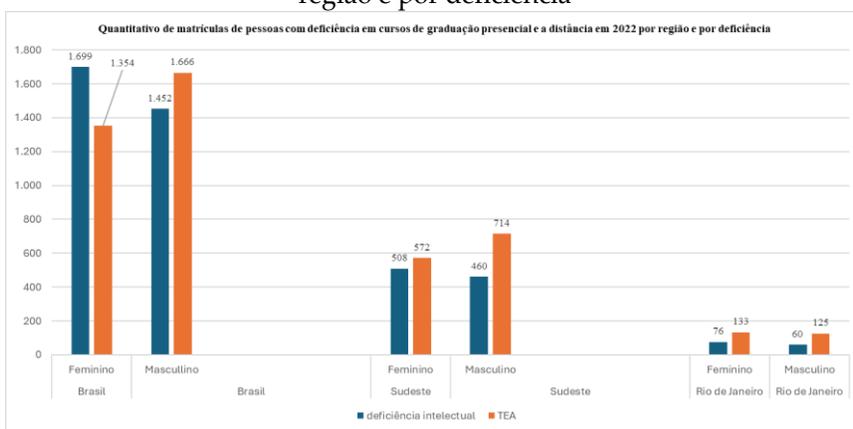


Fonte: Elaborado pela autora baseado nos dados do Inep (2023)

O Gráfico 1 mostra as matrículas de alunos com e sem deficiência nos cursos de graduação, nas modalidades presencial e a distância em 2022, em três grandes centros: Brasil, região sudeste

e Estado do Rio de Janeiro<sup>1</sup>. Englobando instituições públicas e privadas das esferas federal, estadual e municipal. A partir desses dados percebemos que ainda há grande necessidade de investir em políticas públicas, ações afirmativas e acessibilidade para que os sujeitos público-alvo da Educação Especial<sup>2</sup> possam ingressar na universidade.

Gráfico 2: Gráfico representativo com a sinopse estatística das matrículas de alunos nos cursos de graduação presencial e a distância em 2022 por região e por deficiência



Fonte: Elaborado pela autora baseado nos dados do Inep (2023)

O Gráfico 2 apresenta um recorte da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2022 (Inep, 2023) com o quantitativo de matrículas de alunos em cursos de graduação nas modalidades

<sup>1</sup> Adotamos esses critérios, pois as discussões que apresentamos nesse texto são referentes às pesquisas realizadas no estado do Rio de Janeiro na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, com financiamentos Jovem Cientista do Nosso Estado – Faperj, Programa de Apoio à Jovem Cientista Mulher com Vínculo em Icts do Estado do Rio de Janeiro – Faperj e Prociência – UERJ/Faperj (Redig, 2023a, 2023b, 2023c).

<sup>2</sup> De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o público-alvo da Educação Especial é composto por pessoas com deficiência intelectual, sensorial, física, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

presencial e a distância, englobando pessoas brasileiras (não contabilizando brasileiros naturalizados e estrangeiros e pessoas com deficiência intelectual e TEA. A partir desses dados, observamos que o número de sujeitos com deficiência intelectual e TEA no ensino superior ainda é baixo.

Analisando os dados referentes aos alunos com deficiência intelectual, chama atenção é que há mais mulheres cursando graduação do que homens, já com relação aos que apresentam TEA, o cenário é inverso, apenas no Rio de Janeiro é que tem menos homens em comparação às mulheres. Todavia, esses dados são referentes às matrículas, não temos registros referentes aos índices de conclusão de curso para analisarmos se esses estudantes conseguiram permanecer e finalizar seus cursos.

Vale ressaltar que os dados apresentados se referem aos estudantes com deficiência que conseguiram ingressar em um curso superior. Entretanto, não se pode minimizar o fato de que ainda há grande número de pessoas que não têm oportunidade de frequentar a universidade, e para elas é preciso pensarmos estratégias para que também possam vivenciar experiências no espaço universitário, favorecendo seu amadurecimento e o desenvolvimento de habilidades para vida independente.

Vivenciar a universidade possibilita não somente descobrir novos caminhos, conhecer pessoas, construir novos conhecimentos, como se reconhecer como cidadão de direito, ocupar um espaço que também lhe pertence e transformar esse espaço em um lugar para todos, ressignificando os conceitos, tornando-o inclusivo. Sendo assim, compartilhar histórias nesse local permitirá também entender que ele pode estar lá, se reconhecer e conectar com as produções universitárias e “alimentar” a sua autoestima, de ser aceito em um espaço que antes era impossível (Redig, 2021, p. 81).

Estar na universidade possibilita não somente o aprendizado de conteúdos acadêmicos, mas também a possibilidade de estar com pessoas de diferentes culturas e realidades, o que amplia o

repertório de experiências e aprendizagens para o desenvolvimento de habilidades importantes para estar em sociedade. Feitas essas considerações, o presente capítulo tem como objetivo discutir dois cursos de extensão voltados para jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou TEA com a intenção de vivenciar a universidade.

### **Vivência em espaço universitário para jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou TEA**

O ingresso em um curso de ensino superior é um sonho e desafio, sobretudo para aqueles que desejam seguir uma carreira que demanda qualificação mais específica. No contexto dos sujeitos com deficiência, estudar em uma universidade pode parecer uma meta inatingível, principalmente se pensarmos nos que apresentam deficiência intelectual e TEA; não, pela questão da deficiência em si, mas pelo percurso acadêmico que precisa ser percorrido para chegar até a universidade.

Nessa direção, estar na universidade é um objetivo difícil de alcançar, seja pela falta de perspectiva de dar continuidade aos estudos, pela defasagem na escolarização, pela falta de oportunidades. Por outro lado, não basta ingressar no curso superior, esta precisa apresentar estrutura de acessibilidade adequada (arquitetônica, pedagógica, de recursos humanos, entre outros aspectos) para que o aluno consiga permanecer e seja bem-sucedido em sua aprendizagem.

E para aquela parcela deste público que não consegue chegar na universidade, o que fazer? De modo geral, a trajetória escolar dos estudantes com deficiência intelectual e/ou TEA não os prepara para ingressar e permanecer em um curso superior. Portanto, precisamos ofertar atividades para que eles tenham a oportunidade de desenvolver habilidades, tanto acadêmicas quanto sociais, para um futuro ingresso na universidade ou experimentar atividades na universidade e, conseqüentemente, o mercado de trabalho. Redig e Mascaro (2023, p. 136) apontam que

frequentar a universidade e vivenciar esse espaço é formativo para qualquer pessoa. Portanto, é fundamental que sujeitos com deficiência ou alguma necessidade específica na aprendizagem, tenham oportunidades de experimentar atividades universitárias, mesmo aqueles que sua escolarização, ainda não permita a aprovação para o ingresso no Ensino Superior (Redig; Mascaro, 2023, p. 136).

Nesta direção o projeto de extensão intitulado “Educação Inclusiva e vivência universitária: uma proposta para estudantes com deficiência intelectual e/ou autismo” desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, teve como objetivos oportunizar a este público momentos de experiência na universidade para o desenvolvimento de habilidades para a vida independente. De acordo com Costa *et al.* (2024, p. 168) “as ações extensionistas devem atender as demandas da sociedade de modo que tanto a equipe extensionista como os sujeitos da ação possam relacionar a teoria a prática e consolidar conhecimentos”.

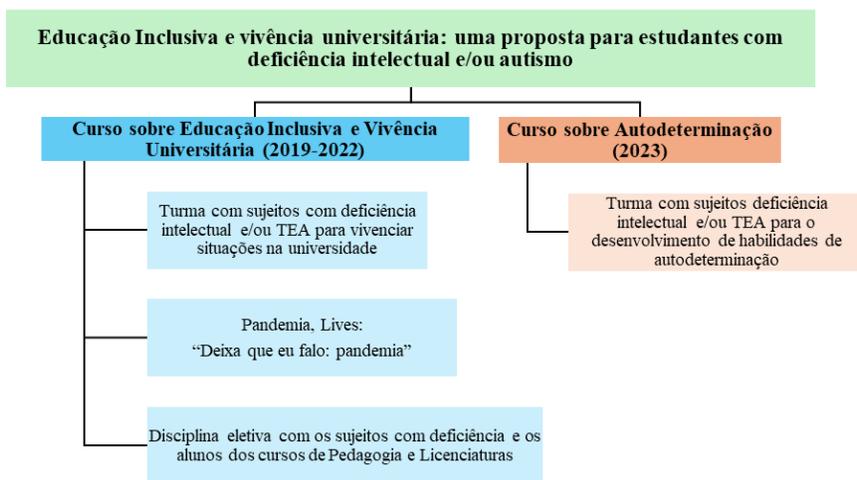
A metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto foi a pesquisa-ação no qual o estudo é planejado, analisado e repensado a partir das demandas e acontecimentos durante as atividades. Segundo Pimenta (2006), tem como princípio de que os sujeitos envolvidos constituem um grupo com metas e objetivos comuns, estando interessados no problema inserido no contexto.

Esse projeto desenvolveu e ofereceu dois cursos de extensão para jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou TEA na Faculdade de Educação da UERJ, com o objetivo de que esses sujeitos tivessem a oportunidade de participar de atividades no espaço da universidade. Os cursos foram elaborados a partir de encontros dialógicos que “permitem, através de um constante movimento de parceria investigativa, estranhar o que é familiar e construir sentidos a partir de práticas cotidianas, dando centralidade à voz dos sujeitos participantes da pesquisa” (Daluz, 2015, p. 12). Desta forma, o estudante é encorajado a refletir a temática a partir da sua própria experiência, o que permitiu e

facilitou que os alunos se colocassem em “seu lugar de fala” para compreender os processos de inclusão e exclusão vivenciados por eles e, também, produzidos por eles.

Sendo assim, foram realizados dois cursos de extensão, conforme exposto na Figura 2:

Figura 2: Organograma ilustrativo com os cursos ofertados no Projeto de extensão



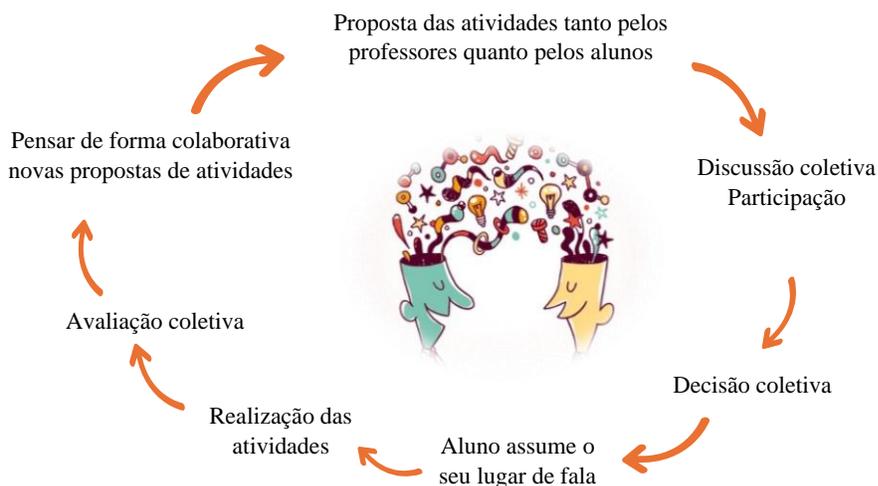
Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro curso “Educação Inclusiva e Vivência Universitária” foi ofertado para jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou TEA que cursavam ou já tivessem concluído o Ensino Médio. Era constituído de três etapas, sendo que na última participaram também graduandos dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas (Redig, 2021; Silva, 2021; Silva; Redig, 2021). O segundo curso “Autodeterminação” foi ofertado para jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou TEA a partir dos 15 anos de idade. Ambos os cursos contaram com a participação de professores convidados, alunos da pós-graduação e graduação e pessoas com deficiência que ministraram palestras.

Os encontros dialógicos eram compostos por atividades colaborativas, nas quais se permitia que os sujeitos fossem

protagonistas das suas ações e participassem do planejamento do que foi trabalhado.

Figura 3: Figura ilustrativa com as etapas de planejamento e realização de atividades colaborativas



Fonte: Elaborado pela autora

Estar em um curso reflexivo e com práticas pedagógicas inclusivas em que os sujeitos com deficiência e/ou TEA eram participantes ativos, possibilitou o entendimento de que não somente este grupo era considerado “diferente”, mas que todos nós estamos em situações de diversidade.

Ao discutirmos sobre estigma e preconceito, percebemos que valorizamos mais as experiências negativas do que as positivas e, que isso afeta as nossas atitudes e a forma como nos relacionamos com o mundo. Um dos nossos alunos do curso de Pedagogia, que era mais velho, relatou que sofreu preconceito de outros estudantes por conta da idade e dessa forma, todos compreenderam que qualquer um pode vivenciar situações preconceituosas e que isso é independente da deficiência (Redig; Mascaro, 2023, p. 140).

Os alunos com deficiência intelectual e/ou TEA puderam vivenciar a universidade em seus diferentes espaços, tais como o restaurante universitário, eventos, biblioteca, cantina, aulas, palestras. Isso possibilitou o empoderamento do sujeito e da construção do sentimento de pertencimento ao lugar, o que se configura como um dos aspectos que traduzem a real inclusão. O sucesso desta proposta mostrou que é preciso ter altas expectativas em relação ao desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes para que seja possível apresentar e oferecer as ferramentas necessárias para o rompimento de barreiras que denotam a exclusão desses educandos.

Ao discutir a inclusão de pessoas com deficiência ou alguma necessidade específica de aprendizagem na sociedade, nos deparamos com diversas barreiras, seja de acessibilidade física, atitudinal e/ou pedagógica, porém a forma como nos relacionamos nesses ambientes é fundamental para que essa inclusão seja realmente bem-sucedida. Isso significa que, a forma como os indivíduos sem deficiência, se percebem e vislumbram os que apresentam deficiência ou alguma necessidade específica de aprendizagem e, como estes se entendem e se relacionam com os outros, dita os avanços, o caminhar do processo de inclusão (Redig; Mascaro, 2023, p. 138).

É preciso entender que o contexto da universidade não é o mesmo da escola básica (ensino fundamental ou ensino médio), visto que as responsabilidades, demandas e suportes são diferentes (Getzel, 2023). Na universidade, o aluno tem mais autonomia e liberdade e com isso necessitará do domínio de habilidades tais como tomada de decisões, autodeterminação, autogestão e autodefensoria<sup>3</sup>. Sendo assim, é fundamental a oferta de programas

---

<sup>3</sup> Para maior aprofundamento sobre autodefensoria e autogestão ver o Capítulo 1 deste livro.

que auxiliem nesse percurso de transição educacional para a vida independente.

Por meio dos dados coletados nos cursos, percebemos que os sentimentos de pertencimento e de empoderamento ficaram marcados nas falas dos participantes com deficiência intelectual e/ou TEA:

*“Meu irmão estudou aqui [UERJ], agora é a minha vez”.* (Relato de um participante com deficiência intelectual)

*“Hoje não poderei lanchar com você, porque hoje é o meu dia de ir para a universidade”.* (Relato de um participante com TEA sobre a sua conversa com a professora na escola)

Arrabal (2024, p. 176) analisando o papel contemporâneo das instituições de ensino superior ressalta que “atualmente, o seu compromisso universal diz respeito, tanto a multiplicidade de expressões da arte e da técnica, quanto a noção de pertencimento coletivo difuso, um espaço plural e democrático nutrido pelo valor da diversidade humana”. Estar na universidade é expandir os horizontes, é perceber que o mundo é diverso, é estar em um lugar composto de pluralidade cultural. Assim a vivência universitária para aqueles que não têm condições no momento, ou não pretendem cursar uma graduação, possibilita oportunidades para a construção de memórias afetivas e habilidades importantes para a sua inclusão na sociedade.

E este tipo de ação se mostra benéfica não somente para os alunos com deficiência intelectual e/ou TEA quanto para os graduandos e os profissionais/professores que participaram do projeto. Essa troca de experiência e poder vivenciar situações de inclusão faz toda a diferença na formação pessoal e profissional de cada um.

*“Já começa que, como vamos falar de inclusão sem ter pessoas com deficiência no meio? E nessa disciplina temos: nós, futuros professores, e os alunos de extensão trabalhando e pensando juntos! É uma aula que parece*

*mais uma roda de conversa em que temos total liberdade para nos expressarmos". (Relato de uma estudante do curso de Pedagogia)*

## **Considerações finais**

A vivência universitária para sujeitos com deficiência intelectual e/ou TEA que participaram do projeto de extensão se mostrou importante para o desenvolvimento de habilidades que favorecem a sua inclusão social. Podemos compreender que a partir das experiências vividas no ambiente da universidade é possível desenvolver comportamentos e atitudes imprescindíveis para o mercado de trabalho e crescimento pessoal, de modo geral, tais como se perceber como adulto, como um indivíduo capaz de tomar suas decisões e fazer uma melhor leitura do mundo.

Quando não acreditamos ou não apostamos no potencial da pessoa com deficiência, tiramos poder, pois empoderar ainda constitui em não abdicar do outro. É imprescindível descobrir caminhos para o melhor caminho para a transição para a vida adulta, trazendo resultados satisfatórios e adultos confiantes (Carvalho, 2023, p. 136).

É fundamental salientar que a vivência universitária foi igualmente válida para os graduandos, pois permitiu que experimentassem situações reais de inclusão que até o momento só haviam discutido na teoria. Desta forma, as atividades desenvolvidas por meio de encontros dialógicos foram importantes para a formação de futuros professores reflexivos e ao mesmo tempo, possibilitou que os sujeitos com deficiência intelectual e/ou TEA se empoderassem e refletissem sobre o seu percurso formativo. Para Arrabal (2024, p. 194)

É fundamental que os espaços universitários proporcionem a experiência do convívio plural altero de modo acolhedor e qualificado, sem que as diferenças e identidades sejam polarizadas e exercidas de modo estritamente combativo. Trata-se de uma questão que diz respeito também a prática da multidisciplinaridade e da

transdisciplinaridade, orientadas ao fortalecimento do diálogo e da troca de epistemes e concepções de mundo.

Permitir a representatividade do sujeito com deficiência na universidade e em todos os espaços educacionais e sociais, possibilita que ele seja protagonista da sua história e garante a construção de uma cultura inclusiva na sociedade contemporânea. A presença de práticas diferenciadas e inclusivas e desses sujeitos nos diferentes ambientes da nossa sociedade desafia os preconceitos existentes e os estereótipos socialmente apreendidos, promovendo, então, a compreensão e construção de valores, voltados para uma comunidade diversa e pautada na equidade.

## Referências

ANCHIETA, E. V. B. *Histórias de vidas Surdas: percurso formativo e inserção no mercado de trabalho*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

ARRABAL, A. K. Linguagem e comunicação inclusivas no ensino superior: panorama das universidades públicas. *Revista Práticas em Gestão Pública Universitária*, v. 8, n. 2, p. 172-202, 2024.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, A. C. de. *O adulto que posso e me permitem ser: o desafio do processo de transição para a vida adulta da pessoa com deficiência*. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia social) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

COSTA, F. V.; SILVA, M. O. do C.; LIMA, L. A. V.; COUTO, F. O. do C. S.; CAPELLLI, J. de C. S. Inclusão e acessibilidade de estudantes surdos e com deficiência auditiva: minicursos de um

projeto extensionista voltados aos professores e profissionais da educação. *Revista Práticas em Gestão Pública Universitária*. v. 8, n. 2, p. 155-171, 2024.

DALUZ, L. B. Encontros dialógicos: possibilidade metodológica para coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Anais do IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação*. Rio de Janeiro: 2015. p. 1-12.

DI BLASI, F.; DUTRA, F. B. da S.; RUMJANEK, V. M. B. D. Acessibilidade, inclusão e os atuais desafios para garantir a permanência de estudantes com deficiência na UFRJ. *Revista Práticas em Gestão Pública Universitária*, v. 8, n. 2, p. 134-154, 2024.

GETZEL, E. E. Key considerations in the preparation and transition to college. In: MADAUS, J. W.; DUKES III, L. L. *Handbook of Higher Education and Disability: international perspectives*. Elgar Handbooks in Education, 2023. p. 8-23.

IBGE. *Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua pessoa com deficiência 2022*. 2023.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2022*. Brasília: Inep, 2023.

JÚNIOR, F. V. B.; SILVA, R. C. da; HILLESHEIM, B. Acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior: uma condição de inclusão. *Revista Práticas em Gestão Pública Universitária*, v. 8, n. 2. p. 87-107, 2024.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 25-64.

REDIG, A. G. Cultura inclusiva na universidade: vivências para pessoas com deficiência para além do acadêmico. In: SOUZA, C.

F. de; FOGLI, B. (Org.). *Perspectivas e desafios na Educação Especial e Inclusiva*. 1ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2021. p. 81-92.

REDIG, A. G. *Projeto de Pesquisa “Pessoas com deficiência intelectual e/ou TEA: A representatividade no processo de transição para a vida independente”*. Programa de Apoio à Jovem Cientista Mulher com vínculos em ICTs do Estado do Rio de Janeiro, FAPERJ, 2023b.

REDIG, A. G. *Relatório de pesquisa “O processo de transição educacional para a vida independente para pessoas com deficiência intelectual em um mundo (pós)pandemia”*. Programa Jovem Cientista do Nosso Estado, FAPERJ, 2023a.

REDIG, A. G. *Relatório de pesquisa: O processo de transição educacional para a vida independente para pessoas com deficiência intelectual em um mundo (pós)pandemia*. Programa Prociência, FAPERJ/UERJ, 2023c.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C. *Vivência Universitária de jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista: uma construção coletiva*. In: MOURA, E. M. B. de; SOUZA, C. F. de; FOGLI, B. (Orgs.). *Direitos Humanos: Inclusão, Educação e Cultura: processos civilizatórios*. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. p. 135-145.

SILVA, I. F. *Tecendo redes: vivência universitária de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, I. F.; REDIG, A. G. *Vivência Universitária de Alunos com Deficiência Intelectual e/ou Autismo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 58, p. 97-115, 2021.

## **Interseccionalidade como ferramenta de análise para entender as condições de permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior**

Flávia Barbosa S. Dutra  
Katiúscia Vargas Antunes

*Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la.*  
Paulo Freire (1996, p. 136)

Compreender a deficiência desde uma perspectiva emancipatória envolve discutir conceitos como capacitismo e interseccionalidade. Essa compreensão rompe com uma visão hegemônica da deficiência, que se constituiu pautada no discurso clínico. Coaduna-se com debates sobre as pessoas com deficiência (PcD) que envolvem a justiça social e a luta pelos Direitos Humanos (Fraser, 2006; 2007; Honneth, 2009).

O capacitismo, termo utilizado para nomear a discriminação de pessoas por motivo de deficiência, também é compreendido como um eixo de opressão que, na intersecção com o racismo, o sexismo, e outros fatores, produz como efeito a ampliação dos processos de exclusão social (Dias, 2013; Mello, 2016; 2019; Wolbring, 2008; Campbell, 2009; Taylor, 2017; Mello; De Mozzi, 2018; Gesser, 2020). Assim, capacitismo pode ser definido como:

Uma rede de crenças, processos e práticas que produz um determinado tipo de corpo (o padrão corporal) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência é então moldada como um estado diminuído de ser humano (Campbell, 2001, p. 44).

No bojo das relações que se estabelecem na sociedade ocidental, especialmente a partir do século XIX, com a emergência do sistema capitalista e o fortalecimento da ciência como fator de explicação do mundo, as pessoas com deficiência passaram a representar um tipo de corpo fora dos padrões de normalidade, formulados à luz da produtividade econômica e da racionalidade científica. A dicotomia “normal versus “anormal”, potencializa a tipificação das pessoas com deficiência como inferiores, incapazes intelectualmente e fisicamente, portanto, improdutivas (Goffman, 1988). Corroborando com essa ideia, Marques afirma que:

Tal fato não pode ser desvinculado da concepção funcionalista de sociedade, modelo que representa bem a estrutura social vigente na Modernidade. Ao colocar as pessoas deficientes numa condição de inferioridade corpórea e de incapacidade produtiva, a sociedade gera uma estratificação, com limites muito claros quanto às possibilidades de realização pessoal, profissional e afetiva de seus membros. Ao ser concebida como um corpo estruturado com órgãos e onde cada órgão tem uma função social muito precisa, a sociedade estabelece as funções de cada indivíduo e determina quem pode e quem não pode desempenhar os diversos papéis sociais (Marques, 1994, p. 51).

A lógica capacitista é estrutural e estruturante, condicionando os sujeitos dentro de um padrão de normatividade e normalidade. Não considera que as pessoas com deficiência estão submetidas a diferentes sistemas de opressão, que as limita enquanto seres humanos e sujeitos de direitos. Gesser, Block e Mello (2020) apresentam quatro aspectos do capacitismo: i. responsabilização das PcD pela sua condição; ii. construção de estratégias voltadas,

predominantemente, para adequação do corpo às normatividades; iii. acentuação da hierarquização das PcD, uma vez que para alguns corpos a inteligibilidade não é alcançável; e iv. a emergência de uma condição precária. As autoras apontam como marcadores capacitistas da deficiência a vulnerabilidade, a fraqueza, a anormalidade física e mental e a dependência.

Reduzidas à condição de deficientes, essas pessoas constroem sua subjetividade atravessados pelos sistemas de opressão às quais são submetidos. Subjetividade essa que, segundo Michel Foucault, está relacionada com um modo de vida, ou seja, está ligada à maneira como o sujeito se relaciona com o mundo, com as coisas, com os outros, com o tempo. A subjetividade não se constitui em algo fixo, imutável, ao contrário, se constrói e se transforma a partir das experiências vividas pelos sujeitos (Foucault, 1986). Nessa direção, narrativas capacitistas sobre as PcD moldam as circunstâncias como são configuradas as relações com esses indivíduos.

Por outro lado, pensar a deficiência desde uma perspectiva emancipatória provoca uma ruptura com a lógica capacitista e possibilita o surgimento de narrativas outras, que passam a ver e compreender a deficiência sob o aspecto social, deslocando o olhar do sujeito e sua deficiência de forma isolada, para a maneira como as pessoas com deficiência se relacionam com o meio social da qual fazem parte. Desta forma, o que ficam evidenciadas são as barreiras que obstaculizam a participação social desses indivíduos.

O paradigma emancipatório ou investigação emancipatória que vem norteando estudos mais recentes sobre a deficiência (Gesser *et. al*, 2020) significa situar a deficiência como uma questão política, de Direitos Humanos e de luta. Segundo Barnes (2003, p. 6), a investigação emancipatória se define como “a formação das pessoas com deficiência através da transformação das condições materiais e sociais de produção do conhecimento”.

É no contexto da investigação emancipatória que a interseccionalidade surge como uma importante ferramenta teórico-metodológica de luta política, tal como conceitua Akotirene

(2019). A interseccionalidade é um conceito advindo das Ciências Sociais e, inicialmente, introduzido por autoras feministas negras como uma forma de diferenciar e se contrapor ao chamado “feminismo branco”.

Trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes, entre 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).

Para Collins e Bilge (2016), a interseccionalidade revela relações de poder, atravessando os domínios capital, cultural, disciplinar e interpessoal. Elucida as desigualdades sociais, relações de poder interseccionais, contextos sociais, relacionalidade, justiça social e complexidade.

Pelas lentes analíticas da interseccionalidade, a deficiência é compreendida na intersecção com outras categorias como gênero, raça, classe que, por sua vez, produzem e potencializam processos de exclusão ou discriminação. Podemos dizer que a visão interseccional da deficiência já estava anunciada desde a Convenção Internacional sobre Direitos das PcD (ONU, 2006) e, também, mais recentemente, na Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), que já apontam para singularidades da intersecção entre a deficiência com a pobreza, a idade e o gênero.

Antunes e Martins (2022), ao trabalharem a relação entre deficiência e classe, trazem dados que ilustram a importância de se ter uma análise interseccional acerca do processo de inclusão educacional. Dados do Censo de 2022 mostram que o percentual de pessoas com deficiência no Brasil é de 8,9%, correspondendo a um total de 16.240.000 brasileiros com deficiência. Entre os respondentes, o censo constatou baixa escolaridade; baixa renda; maioria de pessoas pretas, pardas e indígenas; e maioria de mulheres, estas com menor nível educacional e inserção no

mercado de trabalho. Em relação a esse tópico, 29,2% da população com algum tipo de deficiência está inserida no mercado de trabalho, uma diferença significativa para a população sem deficiência (54,7%). A desigualdade persiste quando observamos que das pessoas com deficiência que estão inseridas no mercado de trabalho, apenas 54,7% possuem ensino superior, enquanto esse percentual é de 84,2% para as sem deficiência (IBGE, 2022).

Sobre o Ensino Superior, o panorama de acesso da pessoa com deficiência é de crescimento, mas o fato é que essa população ainda se encontra muito distante de uma participação expressiva, como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 1 - Número de matrículas no Ensino Superior de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Ano	Número de Matrículas no Ensino Superior de Estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2012	26.483	0,4
2013	29.034	0,4
2014	33.377	0,4
2015	37.927	0,5
2016	35.891	0,4
2017	38.272	0,5
2018	43.633	0,5
2019	48.520	0,6
2020	55.829	0,6
2021	63.404	0,7
2022	79.262	0,8

Fonte: IBGE, 2022.

A Lei Estadual 4.151/2003 e a Lei Federal 13.409/2016, que preveem reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior, é uma política para o acesso desses

estudantes (Rio de Janeiro, 2003; Brasil, 2016). Os dados, apresentados no Quadro 1, demonstram que a política de reservas de vagas gerou um aumento nas matrículas no Ensino Superior, indicando um avanço no processo de inclusão. Não obstante, importa destacar que a mudança na legislação não vem acompanhada de uma discussão ampla sobre o sistema acadêmico das universidades, que certamente precisam ser revistos para que esses estudantes sejam efetivamente incluídos. Conforme nos apontam Antunes e Amorim (2020), existe uma cultura universitária marcada por padrões de excelência que pressupõem que apenas os “mais capazes”, alcançam êxito nos estudos.

Segundo Guimarães (2021) esse cenário se dá por ainda vivenciarmos uma universidade que não se abriu plenamente para a diversidade. O autor questiona o porquê de pouquíssimos estudantes com deficiência adentrarem às universidades. Como causa destaca o capacitismo estrutural que “potencializa as barreiras na trajetória das pessoas com deficiência, até naqueles processos destinados à acessibilidade e à inclusão desses sujeitos na educação superior” (Guimarães, 2021, p. 126).

A exemplo do que ocorreu na Educação Básica, a chegada de estudantes com deficiência nas universidades tem desafiado a cultura institucional desses espaços, bem como as práticas educativas e de gestão que historicamente foram construídas no contexto do Ensino Superior. Gestores, docentes e demais profissionais que trabalham nesse nível de ensino são desafiados, cotidianamente, a lidar com a diversidade do alunado que frequenta as universidades. Diferenças culturais, socioeconômicas, étnicas, raciais, de gêneros, de credos, entre outras, têm feito com que a cultura institucional das universidades seja questionada e repensada (Amorim; Antunes; Santiago, 2019), mais ainda quando observamos que deste ingresso, menos da metade dos estudantes com deficiência consegue concluir o seu curso (Cabral; Melo, 2017).

O ingresso dos estudantes com deficiência no Ensino Superior vai além do direito ao acesso. Implica o pertencimento, que transcende a presença física e passa pela adequação do currículo,

pela formação de professores para o atendimento às necessidades dos estudantes, pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, entre outros aspectos.

Destacamos que o ingresso desses estudantes, mesmo em um quantitativo bem inferior ao total de matrículas no Ensino Superior, traz ao sistema o repensar e reformular de uma trajetória muitas vezes formatada e tradicional, que é insuficiente perante toda diversidade encontrada. A pesquisa desenvolvida por Nascimento (2024) ilustra essa preocupação nas falas dos coordenadores do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Rio de Janeiro, os quais abordam a diversidade e interseccionalidade como fatores que devem ser considerados:

Então, o PPC do curso de Pedagogia, ele traz uma questão interessante, que um dos seus objetivos é exatamente enfatizar formas para atender as demandas da diversidade e da pluralidade. E aí, num dos objetivos, eles colocam principalmente a questão do atendimento, as demandas da formação da população negra, da população LGBTQIA+, da população dos portadores de necessidades especiais [...]. Então, há uma perspectiva de um trabalho constante e de compreender também as demandas, porque as demandas dos estudantes da necessidade especial, da educação inclusiva no todo, vão se ampliando cada vez mais à medida em que vai se compreendendo que esse estudante portador de necessidade especial, da educação inclusiva, ele tem diversas identidades (C1, 2023)<sup>1</sup>.

Então, foi o que eu disse. Como é perceber o estudante cego-negro, o estudante surdo-negro (C2, 2023).

Como é que a gente faz uma inclusão real, assim, no sentido das pessoas...Um cara de classe média, branco, não tem a mesma possibilidade, não é a mesma possibilidade uma pessoa negra, periférica, que tenha alguma deficiência, desenvolver sua vida acadêmica, participar de um grupo de pesquisa, de extensão, então,

---

<sup>1</sup> Para preservar a identidade dos entrevistados, usaremos a letra “C” seguida de algarismo para os coordenadores e “E” para os estudantes com deficiência.

a desigualdade está mais distribuída de uma forma às vezes sutil, às vezes não, e a institucionalidade, às vezes, camufla muito essa desigualdade (C3, 2023).

Assim, urge reformular o sistema educacional para que reconheça as demandas individuais das PcD contextualizadas à sua realidade, afinal o cenário enfrentado atualmente é fruto de um processo tardio de emancipação política e identitária reiterado, mesmo que de forma não intencional, por estigmas e invisibilidades aparentes no cerne das lutas por reconhecimento deste grupo específico (Goffman, 1988; Fraser, 2007; Cabral; Melo, 2017; Di Blasi, 2022, Di Blasi; Dutra; Rumjanek, 2024).

Pesquisas e atendimentos realizados pelo Laboratório de Inclusão e Diversidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LID/Uerj), mostram que o discurso de estudantes com deficiência vem ao encontro das falas dos coordenadores citadas anteriormente (Nascimento, 2024; Gomes; Lasmar; Santos, 2022). Esses estudantes chamam a atenção para outras questões que vão interferir diretamente em seu processo acadêmico, como obstáculos relacionados à sua condição econômica:

Estudar sem tecnologias e sem adaptações deixa tudo mais difícil pra mim. Ganhar um tablet do Núcleo fez toda a diferença porque antes eu não conseguia ler textos e acessar materiais que agora eu consigo. Não tenho computador e fazia tudo pelo celular, que também não ajudava muito sabe, mas era o que eu tinha... Agora já estou até conseguindo digitar alguns textos sozinho (E1-Deficiência Visual, 2024).

Estou com muita dificuldade pra estudar porque faço tudo pelo celular e minha visão está piorando [...] (E2-Baixa Visão, 2023).

É motivo de orgulho, sabe. Todo mundo fala, ai meu Deus, é orgulho. Toda pessoa que é pobre, periférica... Eu sou a primeira da família a entrar numa universidade pública, eu sou a primeira da família a ter uma faculdade [...] Eu entrei por cota, foi bem difícil porque além da cota de mostrar que eu sou uma pessoa com deficiência, tive que

mostrar também que eu sou pobre, você tem que provar que você mora na favela, a casa que você tinha, arrumar testemunha, fazer declaração a mão... pro laudo de deficiência não porque eu sempre tinha o laudo de pessoa com deficiência. Eu não sabia que tinha que comprovar isso tudo. Isso pra mim era tudo muito novo, quem ia me ajudar? Minha mãe não sabe, meu padrasto também não e era muita coisa [...] (E3-Surda, 2024).

[...] principalmente a Economia, houve professores preocupados em fazer a mudança, principalmente, após conviver comigo. A inclusão para mim é o conjunto de possibilidades, é cuidado, não é igualdade e sim equidade. Acho que na Economia ainda precisa melhorar. A inclusão é permanente e a longo prazo. O que eu desenhei vai melhorar muito pra quem tá entrando. Quem tá entrando agora vai encontrar uma comunidade mais compreensiva e um ambiente mais inclusivo (E4- Paralisia Cerebral, 2024).

Sem questionar diretamente sobre os aspectos financeiros, mas sim sobre as barreiras ou trajetória acadêmica, percebemos nesses discursos os obstáculos decorrentes da classe social desses estudantes. Ou seja, além das dificuldades enfrentadas pela deficiência em decorrência da falta de acessibilidade, os fatores sociais também trazem barreiras a serem transpostas. Assim, o ingresso na universidade, ainda que ampliado por força de lei, não garantirá a permanência e conclusão do curso por esse estudante enquanto o processo educacional não sofrer transformações para dar conta de demandas no campo da inclusão e da diversidade (Di Blasi, 2022, Di Blasi *et al.*, 2024).

Entendemos que essas transformações são processuais e de longo prazo. Assim como a Educação Básica vive o processo de inclusão há cerca de 30 anos e ainda enfrenta lacunas, o Ensino Superior, também passa por transformações através de medidas e estratégias que a médio e longo prazo deixarão legados importantes para a cultura e organização deste nível de ensino. Uma pesquisa realizada em uma universidade federal de Minas Gerais buscou evidenciar, através da fala de estudantes com

deficiência, os impactos e o suporte que o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) tem sobre a sua permanência nos cursos de graduação (Antunes; Braga, 2023).

Eu passei um perrengue, um tempo até o NAI chegar e me dar todo suporte social. Porque foi muito desafiador na época, tanto como aluno, quanto pessoa com deficiência visível. Depois, fui pedindo o professor para adaptar as atividades. [...] Depois que o NAI foi implementado, as disciplinas começaram a ter sentido maior e mais aprovação. A graduação ficou mais fácil, porque estava tomando muito pau. Nem na metade do curso eu estava. Depois que o NAI começou o foco foi maior. [...] A minha crítica é o NAI mais ativo. Não só dar suporte, mas criar formação de professores e pessoas. Promover o debate com alunos (E5- Paralisia Cerebral, 2024).

Ter alguém pra mediar traz um certo conforto de que não terei que lutar minhas batalhas sozinha e que caso necessário terei alguém para traduzir a comunicação com meus professores (E6- Transtorno do Espectro do Autismo, 2023).

Importa destacar que os núcleos de apoio à inclusão ou de acessibilidade<sup>2</sup>, surgem no contexto do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), que teve início em 2005. O seu principal objetivo é propiciar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior, que se responsabilizassem pela organização de ações institucionais de modo a garantir a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando as barreiras encontradas.

Percebemos como os núcleos de acessibilidade das universidades realizam um trabalho importante para esses estudantes. Seja no acolhimento, no acompanhamento através de materiais acessíveis, quanto na formação inicial e continuada dos professores e dos estudantes sem deficiência que atuam como monitores especializados no acompanhamento acadêmico.

---

<sup>2</sup> A nomenclatura dos Núcleos de inclusão ou acessibilidade não obedece a um padrão, variando de acordo com as instituições.

Como esclarecem Di Blasi *et al.*, (2024), a realidade legal brasileira, apesar de seus evoluídos marcos e políticas públicas voltadas à PcD, ainda não transitou satisfatoriamente do contexto assistencialista a uma realidade emancipatória. Reconhecemos que mudar a cultura universitária não é tarefa simples, mas considerando que o processo de inclusão é dialógico e se constrói cotidianamente, ter os estudantes com deficiência no Ensino Superior é uma oportunidade ímpar para que a universidade se repense no sentido de lidar com as diferenças e promover práticas inclusivas, dentro e fora da sala de aula.

Aprender com esses estudantes através do *feedback* de quem vivencia os processos inclusivos, é fundamental para alcançar um espaço que de fato seja para todos, valorizando o lema da pessoa com deficiência “Nada sobre nós, sem nós”. Considerar as necessidades específicas de cada estudante com deficiência contextualizadas à sua realidade de vida, também se faz primordial nesse processo em que o estudante, em grande parte dos casos, tem sua entrada garantida por lei, mas ainda não tem sua permanência respeitada no Ensino Superior.

## Referências

- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen livros. 2019.
- AMORIM, C. C.; ANTUNES, K. C. V.; SANTIAGO, M. C. Inclusão no Ensino Superior: um processo em pauta na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 334–348, 2019.
- ANTUNES, K. C. V., MARTINS, E. B. de A. Deficiência e classe social: uma abordagem interseccional em diálogo com o pensamento de Paulo Freire. *Educação Em Foco*, v. 27, n. 1, p. e27052, 2022.

ANTUNES, K. C. V.; AMORIM, C. C. Os desafios da docência no Ensino Superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1465–1481, 2020.

ANTUNES, K. C. V.; BRAGA, N. F. *Cultura, políticas e práticas de inclusão no ensino superior: um estudo a partir dos Núcleos de Apoio a Inclusão*. Relatório de pesquisa. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2023.

BARNES, C. What a Difference a decade makes: reflections on doing “emancipatory” disability research” *Disability & Society*, v. 18, n. 1, p. 3-17, 2003.

BRASIL. *Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

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

CABRAL, L. S.; MELO, F. L. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de Ensino Superior brasileiras. *Educar em Revista*, n. especial 3, p. 55-70, 2017.

CAMPBELL, F. K. *Contours of Ableism: The production of disability and abledness*. UK: Palgrave Macmillan, 2009.

CAMPBELL, F. K. Inciting legal fictions: disability’s date with ontology and the ableist body of the Law. *Griffith Law Review*, London, v. 10, n. 1, p. 42-62, 2001.

COLLINS, P.H.; BILGE, S. *Intersectionality*. Cambridge; Malden: Polity Press, 2016.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DI BLASI, F. *Política afirmativa de Ações Inclusivas para Estudantes com Deficiência e as Novas Demandas para o Ensino Superior na Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2022. (Tese de Doutorado em Educação, Gestão e Difusão em Biociências) - Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

DI BLASI, F.; DUTRA, F.B.S.; RUMJANEK, V. Acessibilidade, inclusão e os atuais desafios para garantir a permanência de estudantes com deficiência na UFRJ. *Revista Práticas em Gestão Pública Universitária*, ano 8, v. 8, n. 2, p. 134-154, 2024.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. In: I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência. São Paulo, 2013 *Anais...* SEDPcD/Diversitas/ USP Legal. São Paulo, 2013. p. 1-14.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 6ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo*, n. 14/15, p.1-382, 2006.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, n. 70, p. 101-138, 2007.

GESSER, M. (Org.). *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M. (Org.). *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC. 1988.

GOMES, A.C.; LASMAR, M.F.; SANTOS, M.C. Implicações Práticas da Pandemia no Ensino Superior para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. In: DUTRA, F.B.S.; DI BLASI, F. (Org.). *Narrativas sobre a Pessoa com Deficiência durante a Pandemia de Covid-19: acesso, educação e sociedade*. 1ed. Curitiba: Appris, 2022.

GUIMARÃES, D. N. Educação Superior sob múltiplos olhares: por uma visão emancipatória. In: MELO, F. R. L. V.; GUERRA, É. S. F. M.; FURTADO, M. M. F. D. (Orgs) *Educação Superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas*. Campos dos Goytacazes RJ: Encontrografia, 2021. p. 121-131.

HONNETH, A. *Luta por Reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*. 2ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MARQUES, C. A. *Para uma filosofia da deficiência: estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência*. 1994. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 1994.

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*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, A. G. Politizar a deficiência, aleijar o *queer*: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. In: PRATA, N.; PESSOA, S. C. (Orgs.). *Desigualdades, gêneros e comunicação*. São Paulo: Intercom., 2019. p. 125-142.

MELLO, A. G.; DE MOZZI, G. A favor da deficiência nos estudos interseccionais de matriz feminista. In: NARDI, H. C.; ROSA, M.

V. de F.; MACHADO, P. S.; SILVEIRA, R. da S. (Orgs.). *Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional*. Porto Alegre: Secco Editora. 2018. p. 17-30.

NASCIMENTO, R. P. *Formação Inicial de Professores: análise da grade curricular de pedagogia referente à inclusão de estudantes com deficiência*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2024.

ONU - Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Doc. A/61/611, Nova York, 2006.

RIO DE JANEIRO. *Lei nº 4151, de 04 de setembro de 2003*. Institui Nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas Universidades Públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2003.

TAYLOR, S. *Beasts of burden: animal and disability liberation*. New York: The New Press. 2017.

WOLBRING, G. The politics of Ableism. *Development*, Washington DC, v. 51, n. 2, p. 252-258, 2008.



## As autoras e os autores

### **Annie Gomes Redig**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Professora Associada do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação da UERJ, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação e no Curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e EAD. Pesquisadora Jovem Cientista do Nosso Estado e Jovem Cientista Mulher pela FAPERJ, Procientista UERJ. Coordenadora do Café Inclusivo/UERJ.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8240510332567772>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3610-5333>

### **Cristina Angélica A. de C. Mascaro**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Professora Adjunta do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação da UERJ, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação e no Curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e EAD. Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/ Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pesquisadora Jovem Cientista do Nosso Estado pela FAPERJ e Procientista UERJ.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2487098320161463>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5399-6898>

### **Flávia Barbosa S. Dutra**

Pós-doutora e Doutora em Educação, Gestão e Difusão em Biociências pelo Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo De Meis da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associada do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação da UERJ, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação e no Curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e EAD. Pesquisadora Procientista UERJ. Coordenadora do Laboratório de Inclusão e Diversidade (LID/Uerj).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4017302246759291>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0812-6092>

### **Joab Grana Reis**

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd/UERJ). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAM). Especialização em Psicopedagogia e Interdisciplinaridade (ULBRA/AM). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Coordenadora Geral do Comitê Gestor das Políticas de Inclusão das Pessoas com Necessidades Específicas na UEA. Coordenadora do Núcleo de Inclusão da Escola Normal Superior (ENS/UEA). Pesquisadora e Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e o Aprender na Diversidade (UEA). Pesquisadora do Laboratório de Políticas, Pesquisa e Práticas Educacionais em Altas Habilidades/Superdotação (LAPEAHS/UFPR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4326050959750580>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8560-1830>.

### **Katiuscia Vargas Antunes**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Professora Associada do Departamento de Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), atuando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/FACED/UFJF), no Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAED/UFJF) e no Mestrado Profissional PROFSOCIO, polo Juiz de Fora. Pró-Reitora de Graduação da UFJF. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade - NEPED/UFJF.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7309708713801729>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7449-2261>

### **Marcello Miranda Ferreira Spolidoro**

Doutor em Educação pela Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pelo CEFET/RJ, Especialista em Ensino de Ciências com ênfase em Biologia e Química pelo IFRJ. Professor do Ensino Básico Tecnológico de Biologia e Ciências do Colégio Pedro II.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3474382523707478>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6406-5071>

### **Paula Naranjo da Costa**

Mestre pelo Pós-graduação em Educação em Ciências na Amazônia (PPGEC/UEA). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professora efetiva de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC), atuando como pedagoga no Centro de Apoio Educacional Específico - CAESP, na Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz. Experiência nas áreas de Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4165988356941168>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4303-6188>

### **Rosana Glat**

Doutora em Psicologia Social pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (FGV-RJ). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd/UERJ) e no Curso de Pedagogia na modalidade EAD. Assessora da Diretoria Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado Rio de Janeiro (FAPERJ). Diretora de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação da Faculdade APAE-Brasil Dr. Eduardo Barbosa, da Federação Nacional das APAEs. Pesquisadora Cientista do Nosso Estado pela FAPERJ e bolsista de Produtividade em Pesquisa IC do CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3913283461109185>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0186-1342>

### **Suzanli Estef**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Professora Adjunta do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação da UERJ, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação e no Curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e EAD. Coordenadora de disciplina do Curso de Especialização Educação Especial e Inovação Tecnológica, (UFRRJ / CEDERJ). Coordenadora do

Laboratório Universal de Planejamento em Acessibilidade na Avaliação –  
LUPAA/UERJ.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5103676278019238>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3354-6598>

A presente obra é fruto de estudos do Grupo de Pesquisa Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Embora os textos partam de pesquisas com diferentes enfoques metodológicos, convergem ao dar protagonismo, priorizando a visão e as vivências das próprias pessoas com deficiência intelectual sobre seu processo de inclusão educacional e social.

