



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPGPSI**

DEUZIMAR HELENA DE OLIVEIRA BOTELHO

**Dissertação
DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR:
NARRATIVAS DE UMA UNIVERSITÁRIA COM SÍNDROME DE
DOWN**

**Seropédica-RJ
2019**

DEUZIMAR HELENA DE OLIVEIRA BOTELHO

DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS DE UMA
UNIVERSITÁRIA COM SÍNDROME DE DOWN

Sob a orientação da Professora Doutora
Valéria Marques de Oliveira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, no curso de Pós-graduação stricto sensu (Mestrado) em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPGPSI

DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS
DE UMA UNIVERSITÁRIA COM SÍNDROME DE DOWN

DEUZIMAR HELENA DE OLIVEIRA BOTELHO

Dissertação aprovada em 30 de outubro de 2019.

Valéria Marques de Oliveira (Profa. Dra.) (UFRRJ)
Orientadora/Presidente

Allan Rocha Damasceno (Prof. Dr.) (UFRRJ)
Examinador/Membro interno

Priscila Pires Alves (Profa. Dra.) (UFF)
Examinadora/Membro externo

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

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

O043d OLIVEIRA BOTELHO, DEUZIMAR HELENA, 1971-
DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR:
NARRATIVAS DE UMA UNIVERSITÁRIA COM SÍNDROME DE DOWN
/ DEUZIMAR HELENA OLIVEIRA BOTELHO. - RIO DE JANEIRO,
2019.
122 f.: il.

Orientador: VALÉRIA MARQUES OLIVEIRA.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, MESTRADO EM PSICOLOGIA, 2019.

1. INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR. 2. DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL. 3. SÍNDROME DE DOWN. 4. NARRATIVA. I.
OLIVEIRA, VALÉRIA MARQUES, 1963-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
MESTRADO EM PSICOLOGIA III. Título.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, marido e filho, que muito me ajudaram durante a construção deste trabalho.

Dedico também para a minha orientadora, professora Dra. Valéria Marques, que foi um anjo na minha vida acadêmica.

Dedico a Deus e ao Universo, esse sentimento de poder aprender e ensinar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar vida e força para sonhar e tornar real esse sonho.

À minha família, meu marido Christian Resende e meu filho Bruno Giovane, por me darem forças sempre nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora, Valéria Marques de Oliveira, que é uma das pessoas mais humana e incrível que tive a felicidade de conhecer e aprender muito, de forma tão sublime.

A todos meus irmãos que sempre se alegram com as minhas conquistas.

Aos participantes da minha banca de qualificação e de defesa, professores Alan Damasceno, Priscila Pires e Silviane Barbato, que me ajudaram a crescer e compartilharam seus conhecimentos nesses grandes momentos da pesquisa.

Aos parceiros de trabalho, que me ajudaram a realizar esse trabalho, liberando para estudo.

Às pessoas que acreditaram em mim, e as que não acreditaram em mim, mas que de alguma forma me fizeram ser mais forte do que sou.

Ao universo, à natureza e às pessoas de bem, que faz do mundo um lugar bom para viver.

À UFRRJ, essa linda universidade, onde pude conquistar essa vitória.

”O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”

Vamos pelo mundo contando o conto que somos e os contos que aprendemos.
José Saramago (1998)

BOTELHO, Deuzimar Helena de Oliveira. **Desafios da inclusão no ensino superior: narrativas de uma universitária com Síndrome de Down, 2019**. 122 páginas. Dissertação. Mestrado em Psicologia. Orientadora Prof^a. Valéria Marques de Oliveira. Instituto de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

RESUMO

O tema deste trabalho é a inclusão do universitário com deficiência intelectual, em especial as pessoas com Síndrome de Down, nas instituições de ensino superior - IES. A inclusão é direito fundamental de qualquer pessoa em todos os níveis educacionais. Os avanços na educação e conquistas de direitos quanto à inclusão, ainda criam muitos desafios e demandam melhor compreensão sobre o processo, não apenas quanto à entrada, mas também a permanência e a promoção da aprendizagem, em especial da pessoa com deficiência intelectual. Através de pesquisa descritiva, qualitativa com análise das narrativas do próprio universitário com Síndrome de Down, acerca da aprendizagem e das estratégias pedagógicas vivenciadas nas suas Instituições de Ensino Superior – IES, tem-se como objetivo geral examinar a vida acadêmica caracterizada pela inclusão educacional do universitário com Síndrome de Down a partir da percepção de si e do ambiente. Os objetivos específicos são: a) debater os fatores que interferem na vida acadêmica a partir da narrativa do universitário, b) identificar os desafios e como são enfrentados pelo universitário através de sua narrativa e da observação da pesquisadora, c) inferir sobre implicações educacionais possíveis para o atendimento à legislação. Utilizou-se a triangulação de métodos na coleta de dados: entrevista semi-dirigida com o universitário, familiares e profissionais quando apropriado, relatório de campo da entrevistadora, objetos de apoio à autonarrativa, tais como fotos, mapas mentais, cadernos universitários. As entrevistas com o universitário foram de aproximadamente 1 hora, com três encontros. Houve entrevista com familiares e profissionais. O relatório de campo foi escrito ao longo do desenvolvimento da pesquisa com as impressões da pesquisadora, nos seus aspectos objetivos e subjetivos. Os dados foram categorizados conforme os eixos: a) fatores que interferem na vida acadêmica do universitário; b) desafios e como são enfrentados pelo universitário; c) implicações educacionais possíveis para inclusão. Os resultados encontrados na pesquisa apontam a necessidade de reflexão e discussão sobre o assunto da inclusão no ensino superior, principalmente sobre deficiência intelectual. The results found in the research indicate the need for reflection and discussion on the subject of inclusion in higher education, especially on intellectual disability

Palavras chave: Inclusão no Ensino Superior, Deficiência Intelectual, Síndrome de Down. Narrativa.

BOTELHO, Deuzimar Helena de Oliveira. **Challenges of Inclusion in Higher Education: University Narratives with Down's Syndrome, 2019.** 122 pp. Master Course. Psychology. Advisor Prof^a. Valéria Marques de Oliveira, Institute of Psychology, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

ABSTRACT

The theme of this paper is the inclusion of university students with intellectual disabilities, especially people with Down Syndrome in higher education institutions - IES. Inclusion is the fundamental right of anyone at all educational levels. Advances in education and achievement of inclusion rights still create many challenges and demand better understanding of the process, not only in terms of entry, but also the permanence and promotion of learning, especially for people with intellectual disabilities. Through a descriptive, qualitative research with analysis of the narratives of the undergraduate student with Down Syndrome, about the learning and pedagogical strategies lived in their Higher Education Institutions - HEI, the general objective is to examine the academic life characterized by the educational inclusion of the student with Down Syndrome from the perception of oneself and the environment. The specific objectives are: a) to debate the factors that interfere in the academic life from the student's narrative, b) to identify the challenges and how they are faced by the student through his narrative and the researcher's observation, c) to infer about possible educational implications to comply with the legislation. The triangulation of methods was used for data collection: semi-directed interview with the university, family and professionals when appropriate, field report of the interviewer, self-narrative support objects, such as photos, mental maps, university notebooks. Interviews with the university were approximately 1 hour, with three meetings. There was an interview with family members and professionals. The field report was written throughout the research development with the researcher's impressions, in its objective and subjective aspects. The data were categorized according to the axes: a) factors that interfere in the academic life of the university student; b) challenges and how they are faced by the university student; c) possible educational implications for inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CID 10	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde – 10ª edição.
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, 5ª edição.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
MCE	Modificabilidade cognitiva estrutural
SD	Síndrome de Down
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Políticas de inclusão no Ensino Superior	27
Quadro 2 Condições médica associadas à SD	33
Quadro 3 Fases Principais da Entrevista Narrativa	58
Quadro 4 Publicações Sobre Deficiência Intelectual No Ensino Superior	65
Quadro 5 Publicações Sobre Inclusão No Ensino Superior	67
Quadro 6 Publicações Sobre Síndrome De Down No Ensino Superior	71
Quadro 7 Publicações Sobre Síndrome De Down	72
Quadro 8 Publicações Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Deficiência Intelectual	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura Conceitual do Funcionamento Humano	20
Figura 2 - Não disjunção.....	33
Figura 3 - Cariótipo de um indivíduo com SD por translocação cromossômica	33
Figura 4 - Mosaicismo	33

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas de universitários com Deficiência Intelectual no Brasil.....	17
Gráfico 2 - Matrículas de Alunos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação	18
Gráfico 3 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que incluídos em classes comuns – 2014 a 2018.....	24
Gráfico 4- Matrícula de alunos com deficiência na Educação Básica (CENSO/INEP 2015)	24
Gráfico 5 - Matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais – 2014 a 2018.	25
Gráfico 6 - Matrícula a educação superior de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação Brasil 2009- 2017.....	29

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
1. INTRODUÇÃO	16
1.1. CONCEITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	19
1.2. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....	21
2. VIDA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR DO GRADUANDO COM DEFICIÊNCIA E A APRENDIZAGEM DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN	31
2.1. SÍNDROME DE DOWN: ASPECTOS BIOLÓGICOS	31
2.2. VIDA ACADÊMICA DO GRADUANDO COM DEFICIÊNCIA	36
2.2.1. Aprendizagem Dos Alunos Com Deficiência Intelectual	42
2.2.2. SI MESMO E SELF, IDENTIDADE E POSICIONAMENTO	49
3. METODOLOGIA.....	55
3.1. OBJETIVO	56
3.1.1. Objetivo Geral	56
3.1.2. Objetivos específicos.....	56
3.2. SUJEITOS DA PESQUISA.....	56
3.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA	57
3.4. PROCEDIMENTOS.....	57
3.5. ETAPAS DA PESQUISA.....	58
3.6. CRIVO DA ANÁLISE – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	62
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	64
4.1. INVESTIGAR NA LITERATURA O ESTADO DA ARTE DESTE TEMA	64
4.2. VIDA ACADÊMICA DO UNIVERSITÁRIO COM SD	82
4.3. IDENTIFICAR OS DESAFIOS E COMO SÃO ENFRENTADOS ESPECÍFICO... 93	
4.4. INFERIR SOBRE IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS POSSÍVEIS PARA O ATENDIMENTO À LEGISLAÇÃO ESPECÍFICO.....	96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE	118
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE	4

APRESENTAÇÃO

Apresento uma narrativa que sobreveio de uma memória bem distante. Enquanto ouvia os contos de outros, retornou-me à mente uma fase onde não conhecia a deficiência, e pouco se falava de inclusão. Como cita Gilbert (2012), no livro *Vértice do Impensável*, para se contar histórias, é considerável atentar para o primor das palavras, escolhendo-as detalhadamente, de forma a transmitir com clareza, precisão e ritmo, despertando no leitor a multiplicidade de imagens.

No final da década 70 e início dos anos 80, pude conviver com uma pessoa, tinha a mesma idade que a minha, morava próximo. Era alguém muito especial e adorável. Possuía algumas características peculiares, mas nada que fosse tão impactante. Sempre me perguntava por que não estudava, pois ao ir para escola, a via em casa com os pais. Não entendia nada de deficiência, mas olhava bastante quando aparecia alguém em cadeira de rodas, ou quando era alguém com autismo severo, por conta dos movimentos estereotipados. Olhava para essa pessoa normalmente, e não entendia e nem tampouco visualizava uma deficiência intelectual, mesmo com as características predominantes, eu não sabia o que era ser deficiente.

Na infância, brincava com outras crianças e não percebia discriminação, era tudo “normal”. Todos corriam e pulavam comumente sem apontar a limitação do outro, e não havia o preconceito entre os pequenos. Já na adolescência, com moradia em outro Estado, fui entender que a outra criança que brincava possuía uma deficiência, e que infelizmente, faleceu em decorrência de problemas de saúde.

Neste período, entendi que havia sim o preconceito, não entre as crianças que ainda estavam formando seus pensamentos, mas nas famílias. Adultos que escondiam os “defeitos”, que indiretamente mostravam o preconceito, não dando oportunidade para a pessoa com deficiência fluir e poder desenvolver intelectualmente, e naturalmente, na sua trajetória de vida. As informações sobre deficiência estavam escondidas como se fosse uma doença contagiosa. Era a não aceitação, a “vergonha” de se ter um filho ou parente com deficiência. Esses indivíduos com deficiência não eram vistos com “bons olhos”. Neste período, surgiram leis que oportunizaram a garantia dos direitos de participação e inclusão, reconhecendo a representatividade dessas pessoas.

Na carreira profissional no magistério, pude conviver com vários alunos, alguns com casos leves de deficiência, ora muitas vezes confundidos com dificuldade de aprendizagem, e vice-versa. Na orientação pedagógica implementei no planejamento escolar, um olhar voltado a utilização de recursos de acessibilidade e de adaptação de conteúdo. Ampliando assim, os conhecimentos do atendimento educacional especializado, de forma humana e consciente, e reforçando a necessidade de pensar neste público na rede regular, de maneira a contribuir na melhoria de inclusão dos alunos com deficiência na educação básica.

De maneira semelhante, é percebido que no ensino superior houve avanço do público da educação especial, antes visto somente na educação básica, e no qual, inesperadamente, esses estudantes chegaram às universidades. Com isto, evidenciou-se a necessidade de recorrer à utilização de recursos de tecnologias acessíveis que auxiliassem no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento, entendendo que a inclusão é necessária em todos os níveis de ensino.

Assim, surge essa pesquisa, na observação da trajetória da educação especial, de uma inclusão, que antes permeava na educação básica, e deu salto para o ensino superior. Embora se falasse tanto de inclusão, vivenciamos a dificuldade de concretizá-la prática. Para incluir não basta fazer a matrícula do estudante, é necessário mais que dar acesso de entrada ao universitário, é preciso buscar estratégias e recursos de acessibilidade pedagógica, além da preocupação na formação de docentes e profissionais do magistério para favorecer sua permanência e promoção. É essencial que os gestores tenham interesses políticos que oportunizem meios e políticas públicas de inclusão. Mesmo com todas essas experiências passadas, a atual tem me feito refletir mais sobre esse tema, de como incluir o universitário com deficiência no Ensino Superior. Essa pesquisa traz muitas ponderações, muito mais que respostas.

Acredito que sem um trabalho colaborativo dos envolvidos na instituição, nada vai mudar, ao que já vimos e lemos ao longo de todos estes anos. Para incluir, é necessária mudança dos atores envolvidos, dos paradigmas, das atitudes. Será que estamos preparados a analisar todo contexto e deixar de acusar somente a falta de formação de professores? Sabemos que formação é primordial, mas não a única solução. É necessário muito mais do que isso. É preciso construir uma política coletiva de conscientização, na qual toda sociedade possa agir e entender as necessidades específicas e a subjetividade de cada indivíduo. O processo de incluir precisa acontecer naturalmente, buscando os recursos, sejam de acessibilidade estrutural ou pedagógica, que oportunizem a construção cognitiva e humana de cada um, no seu tempo e no seu limite. Quem sabe chegaremos a uma época que não precisaremos de

política de inclusão, pois já não teremos uma sociedade excludente. Desta forma, a construção da narrativa desta pesquisa, se deu por narrativas vivenciadas que dão base e reflexão de como e quando incluímos. Construir uma narrativa é muito mais do que separar acontecimentos da vida real, da memória ou da fantasia. As narrativas acrescentam, criam uma história ou uma cultura (BRUNER, 1991). A narrativa é a expressão de nossa trajetória, de nossa existência, ela transparece não apenas no que é falado, mas quais as marcas que nos constitui e que transparece na interação com o mundo, nossa forma de ser e existir.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem propósito de colaborar na ampliação de estudo sobre a inclusão de universitários com deficiência intelectual¹, especialmente com Síndrome de Down, no Ensino Superior. Busca-se delinear um panorama atual da progressão deste alunado neste nível de ensino, fortalecendo a inclusão e os direitos fundamentais de educação para todos. O objetivo geral é investigar a vida acadêmica caracterizada pela inclusão educacional do universitário com Síndrome de Down a partir da percepção de si e do ambiente através da narrativa. Os objetivos específicos são: a) debater os fatores que interferem na vida acadêmica a partir da narrativa do universitário, b) identificar os desafios e como são enfrentados pelo universitário, c) inferir sobre implicações educacionais possíveis para o atendimento à legislação. Foi realizada uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, voltada para a análise narrativa.

A constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e outras leis como a LDB 9394/96 e LBI 13. 146/2015 citam o direito e a garantia da educação para todos, inclusive as que buscam igualdade nos direitos da pessoa com deficiência, seja na Educação Básica ou Superior. A Educação Superior ainda precisa de promoção de políticas inclusivas, uma vez que onde deveria ser espaço para promoção do conhecimento, falta alguns suportes para que se avance efetivamente na promoção educacional da pessoa com deficiência (SOUZA, 2017). Há necessidade de formação de professores universitários para lidar com público alvo da educação especial, disciplinas com recursos pedagógicos e tecnologias acessíveis, adaptações de espaços e arquitetônicos, formação de recursos humanos, profissionais administrativos, e adotar políticas públicas e educacionais (ANDRADE; DAMASCENO, 2017).

É imprescindível uma mudança de paradigma nas Instituições Universitárias, em relação acerca da aprendizagem e da vida acadêmica do aluno com deficiência. Atualmente, com a demanda deste público, faz-se necessário um novo olhar, pois o discurso inclusivo que caminhou na educação básica, agora se faz presente no Ensino Superior. Ou seja, os alunos que frequentavam a Educação Básica, antes objeto de estudo sobre inclusão, progrediram e chegaram às Instituições do Ensino Superior (IES).

¹ Atualmente, o termo correto a ser usado é Deficiência Intelectual, contudo, há divergência nos termos encontrados na literatura. Pode-se encontrar o termo Deficiência Mental na legislação brasileira em paralelo ao termo Deficiência intelectual, como sinônimo. Neste trabalho, optou-se pelo uso de Deficiência intelectual.

Os gráficos 1 e 2 abaixo, mostram o avanço quantitativo das pessoas com deficiência no Ensino Superior, em todo território nacional, com destaque para as pessoas com deficiência intelectual. Esses quantitativos referem-se às Instituições de Ensino Superior – IES, tanto públicas quanto privadas.

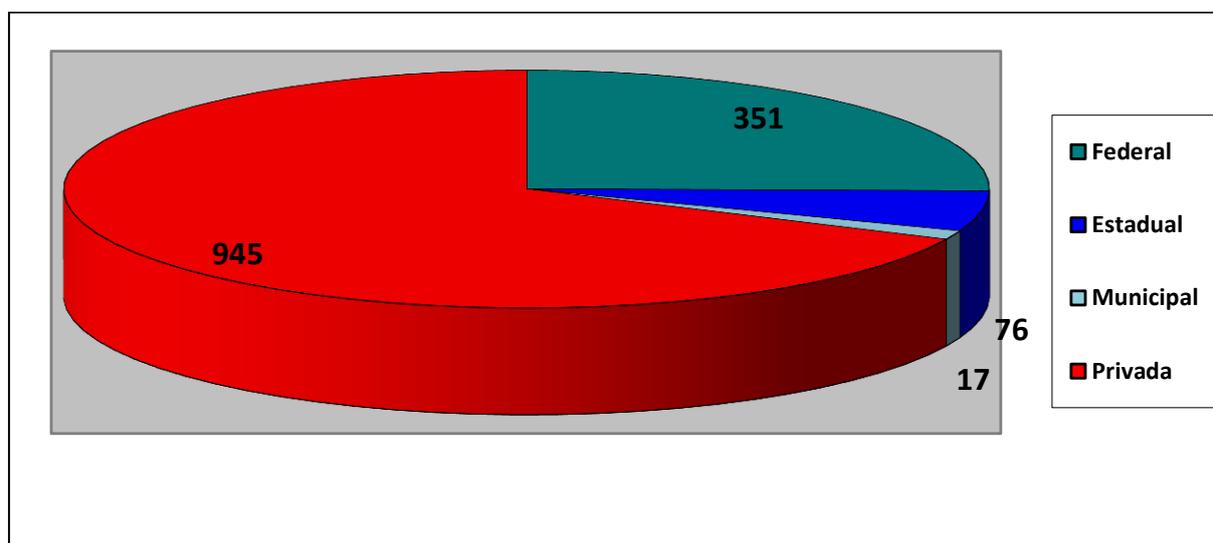


Gráfico 1 - Matrículas de universitários com Deficiência Intelectual no Brasil

Fonte: MEC/Censo Inep (2016)

Os dados descritos no Gráfico 1 acima, apresentam somente os estudantes com deficiência intelectual, divididos em IES pública, federal, estadual, municipal e privada. Com um total de 444 universitários com DI em IES públicas: 351 em Instituições Federais, 76 em Estaduais, 17 em Municipais. O maior número deste público com DI está matriculado em Instituições privadas, com 945 alunos. Estes dados foram adquiridos no Censo da Educação Superior de 2016, realizado anualmente pelo INEP, e apresentam as matrículas de alunos com deficiência nos cursos de graduação presenciais e a distância, por tipo de deficiência, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES.

O total de matrículas dos estudantes com deficiência intelectual no Brasil é de 1.389. Conforme determina o Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, todas as instituições da educação superior devem responder a pesquisa do Censo.

O público com deficiência no Ensino Superior pode ser visto no gráfico 2, abaixo:

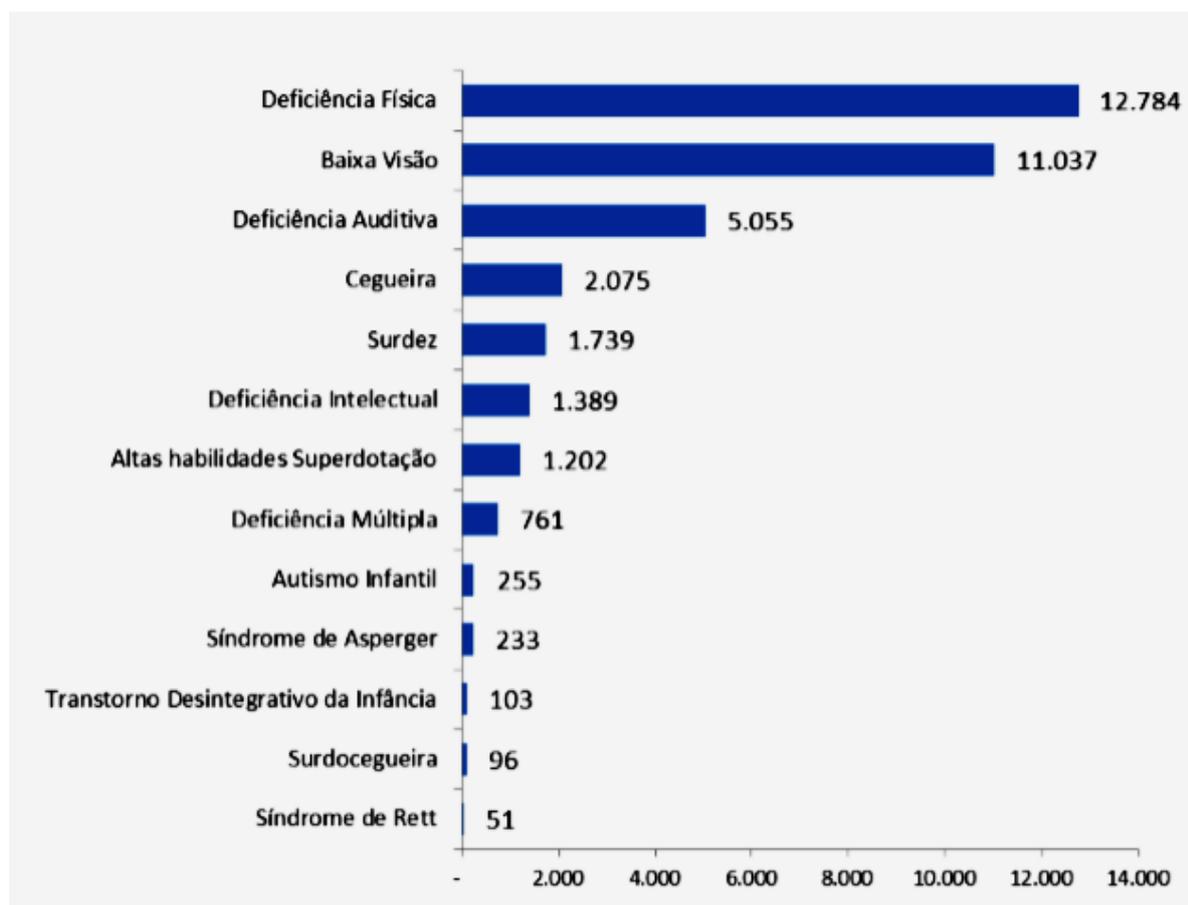


Gráfico 2 - Matrículas de Alunos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação³
 Fonte: MEC/Censo Inep (2017)

O gráfico 2, mostra o quantitativo de estudantes universitários que declararam ter uma deficiência ao matricular-se na Educação Superior. Nota-se que alunos com deficiência intelectual é o sexto na lista do Ensino Superior. Esses números mostram a importância de estratégias pedagógicas e de permanência nas IES.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), cerca de 45 milhões de pessoas possuem alguma deficiência no Brasil. Destas, estima-se que 300 mil tenham Síndrome de Down, que ocorre com uma prevalência de 1 para cada 600/800 nascimentos aproximadamente.

O papel da sociedade é determinante para constituir esclarecimentos sobre a “deficiência e a normalidade”, uma vez que os rótulos só atrapalham o desenvolvimento

³ O sistema de saúde brasileiro utiliza como base para categorizar doenças a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde, mais conhecida pela sigla CID, que está em sua 10ª edição (CID-10). Em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), o capítulo V (F 80 a 89) da CID-10 trata dos transtornos mentais e comportamentais, sendo categorizados da seguinte forma: *Autismo Infantil (F84-0); Autismo atípico (F 84-1); Síndrome de Rett (F 84-2); Síndrome de Asperger (F84-5); **Transtorno desintegrativo da infância (F84-3) e Transtorno geral do desenvolvimento não especificado (F84-9).

humano. De acordo com Glat (1989, p. 15), “o outro ou o grupo social é o referencial a partir do qual o indivíduo cria e ajusta constantemente sua identidade pessoal”.

A presença da deficiência fica mais evidente que o processo de desenvolvimento não se dá naturalmente, mas é construída a partir das condições concretas de vida, que não estão predefinidas no sujeito nem na família ou grupo cultural ao qual pertence, mas que se constroem nas relações sociais. É a partir das significações, atribuídas inicialmente pelo outro, e mais tarde, internalizadas pelo próprio sujeito, no seu contexto, que cada um se constitui de maneira singular. Nessa perspectiva, não se pode mais aceitar que se reduzam os sujeitos a algumas peculiaridades [...]. A atribuição de significados a esta peculiaridade que vai constituir este sujeito, que continuará com suas características orgânicas, mas que definirá sempre na relação com o outro, uma maneira singular de ser e estar no mundo (CARNEIRO, 2007, p.36).

No momento, esses estudantes com deficiência intelectual (DI) precisam de apoio para se firmar enquanto indivíduos atuantes e sentir-se inclusos nesta nova etapa, com igualdade ao direito à educação em todos os níveis de ensino. Diante dos argumentos expostos, levantamos os questionamentos: Quais estratégias podem ser usadas para formar universitários com deficiência intelectual, e ser inseridos no mercado de trabalho? Será que todos que estão matriculados em Instituição de Ensino Superior conseguirão permanecer? Optamos para esta pesquisa, o foco principal de pesquisa a questão que aborda quais os desafios enfrentados pelo estudante universitário com deficiência na IES, principalmente o graduando com DI.

1.1. CONCEITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Há tempos a deficiência intelectual tem sido objeto de estudo da inclusão na Educação Básica, e esses estudantes progrediram chegando à Educação Superior, onde as políticas públicas e legislação têm avançado para a inclusão e permanência nas IES, de acordo com a Política Nacional para Integração da Pessoa com deficiência, decreto nº 3298 de 1999 (BRASIL, 1999). Este decreto, no artigo 5º, parágrafo I, inciso I, letra d, deficiência mental (conforme era antigamente denominada a deficiência intelectual)

É o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestações antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho (BRASIL, 1999).

Ao longo do tempo, a concepção de deficiência vem sendo mudada, desde as terminologias, como estado mental e condição humana. Vários conceitos e concepções têm sido revisados. A mais atual, a quinta revisão o Manual Diagnóstico e Estatístico dos

Transtornos Mentais DSM-5 (2014), o termo “Retardo mental”, utilizado no Manual anterior o DSM-IV, é substituído pelo termo “Deficiência Intelectual”, e traz a deficiência como transtornos do Neurodesenvolvimento e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual dos tipos: leve, moderado, grave, profundo, atraso global do desenvolvimento e deficiência intelectual-transtorno do desenvolvimento intelectual não especificada.

Esses transtornos são grupos de condições que se iniciam no desenvolvimento do indivíduo, bem antes de ingressar em escolas e se caracterizam com déficits no desenvolvimento com prejuízo no funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional. Esses déficits variam desde limitações específicas na aprendizagem, como no controle das funções executivas, habilidades sociais ou inteligência. Os níveis de gravidade são realizados com base no funcionamento adaptativo e intelectual. Os déficits funcionais identificados como: a) intelectual – incluem funções como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência e educação escolar; b) adaptativo – abrangem os conceitos social e prático, relacionados à independência e à reponsabilidade social, participação social, comunicação, habilidades da vida diária e atividades acadêmicas e profissionais. (DSM-5, 2014, p. 33). A figura 1 abaixo mostra a estrutura conceitual deste funcionamento humano.

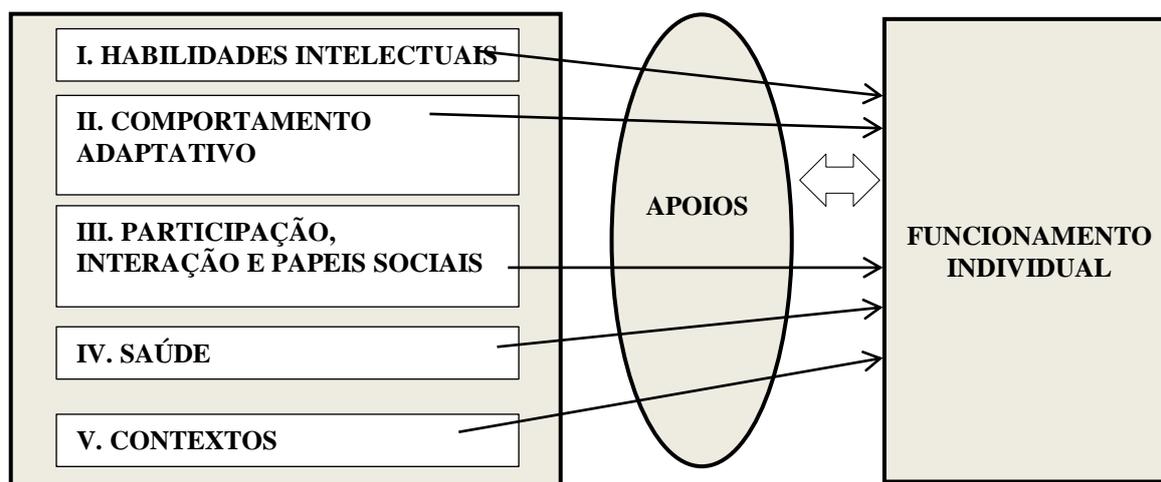


Figura 1 - Estrutura Conceitual do Funcionamento Humano

Fonte: (AADID, 2010, p. 14).

De acordo com o DSM-5 (2014), o funcionamento adaptativo envolve raciocínio adaptativo em três domínios:

O domínio conceitual (acadêmico) envolve competência em termos de memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimentos práticos, solução de problemas e julgamento em situação novas, entre outros.

O domínio social envolve a percepção de pensamentos, sentimentos e experiência dos outros; empatia; habilidades de comunicação interpessoal; habilidades de amizade; julgamento social; entre outros.

O domínio prático envolve aprendizagem e autogestão em todos os cenários de vida, inclusive cuidados pessoais, responsabilidades profissionais, entre outros (DSM-5, 2014, p.37).

A deficiência intelectual (DI) não é considerada uma doença ou transtorno psiquiátrico. A DI é um ou mais fatores que podem causar prejuízos das funções cognitivas que acompanham as diferenças do desenvolvimento do cérebro (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 103).

Além de não ser uma enfermidade única, a deficiência intelectual não se previne por uma vacina ou outras medidas e possui um vasto complexo de quadros clínicos os mais diversos, produzidos por etiologias, cuja exteriorização clínica é o suficiente desenvolvimento intelectual, global ou específico. Geralmente acompanha outras manifestações patológicas, relacionadas à deficiência ou a inadequada interação com o meio (KRYNSKI, 1983, p.1).

Para Mantoan (1998), as pessoas com déficit intelectual necessitam de competência intelectual, que será desenvolvida a partir da preservação do direito de viver desafios, de autonomia – quando há o direito de decidir e escolher, garantindo, portanto o direito de se desenvolver como as demais pessoas, em espaços que valorizem as diferenças e não as discriminem.

1.2. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

A realidade cotidiana demonstra que a educação de qualidade na sociedade brasileira, principalmente a do ensino superior, alcança apenas uma pequena parcela de potenciais estudantes. Isso demonstra que o fator de exclusão se deve, em grande parte, ao contexto socioeconômico da pessoa com deficiência. Todavia, os demais educandos, por razões diversas, também não conseguem alcançar uma vaga em universidades públicas. As pessoas que conseguem chegar, dificilmente concluem por falta de estrutura da própria instituição universitária.

Os avanços da medicina e os direitos à educação para todos, foram grande salto para dignidade humana, principalmente as pessoas com deficiência. Entretanto, a vida acadêmica ainda é um desafio para essas pessoas. A Lei 13146 de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de

Inclusão (LBI) tem sido um novo marco histórico, onde traz um estatuto exclusivamente para pessoas com deficiência, reafirmando a autonomia e igualdade de condições em todas as áreas da vida, fortalecendo ainda mais os direitos já adquiridos ao longo do tempo, principalmente na educação, onde cita um capítulo inteiro.

Para Mazzotta (2000, p.17), as conquistas de alguns direitos foram somas de esforços e “lutas” travadas que “[...] abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas”. E são baseados nessas conquistas que a pessoa com deficiência intelectual é objeto de estudo neste contexto, principalmente os universitários com Síndrome de Down, no qual será citado logo a seguir.

Pode-se verificar que as Políticas Educacionais, desde a Constituição Federal de 1988 até as mais atuais, amparam tanto a inclusão, quanto a permanência do estudante com deficiência e a ampliação de Políticas de Inclusão para o Ensino Superior. Essas Leis e marcos políticos como as outras legislações, tais como Lei Brasileira de Inclusão, Lei da Língua Brasileira de Sinais, Portaria que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências e decreto que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, (LBI 13.146/15; LEI 10.436/02, PORTARIA 3.284/03; DECRETO 7.611/11) falam sobre inclusão e trazem mudanças de concepção para o ensino das pessoas com deficiência. Consolidam o direito à educação e a redefinição de educação especial, em consonância com os preceitos da educação inclusiva, que se constituíram nos principais fatores que impulsionaram importantes transformações educacionais e pedagógicas e a inserção deste público nas Universidades e em outras Instituições de Ensino Superior – IES.

Um dos desafios fundamentais da educação superior, no contexto de mudanças que hoje vivemos, deveria ser a participação da universidade, por meio do trabalho de seus professores, na luta pela democratização de acesso a novas tecnologias e alternativas sustentáveis para uma vida melhor. [...] É necessário que os professores universitários compreendam a cultura de exclusão que vem marcando a história da universidade e compreendam seu papel como protagonistas das mudanças necessárias. (PACHANO, 2008, p.18).

Os esforços para o avanço e a inclusão no Ensino Superior têm centrado em discussões e leis que amparam a pessoa com deficiência nas questões de acessibilidade e mobilidade. Mas ainda é preciso um olhar mais apurado para que realmente a inclusão ocorra de fato na aprendizagem e no progresso acadêmico deste universitário. Como diz Mori (2016, p. 54), não basta somente criar as leis, dizendo que a educação é direito de todos. É preciso ir além

da luta pelos direitos e buscar, de fato, meios e recursos para uma educação que promova ao máximo o desenvolvimento do indivíduo.

Podemos entender o movimento de inclusão como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes. O que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva.

Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva visa garantir a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. E também, garantir o “acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos demais níveis de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior [...]” (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 14).

Para que ocorra de fato a inclusão, é preciso que toda a sociedade se adapte às necessidades das pessoas com deficiência, compartilhando espaços com igualdade e, principalmente, com respeito. Para que todos na sua totalidade sejam aceitos com suas diferenças e toda limitação presente.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146 (2015), no Artigo 30, apresenta as medidas a serem tomadas pelas Instituições de Ensino Superior - IES, no que se refere ao ingresso e à permanência de estudantes com deficiência:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa.

Se na Educação Básica, há um público de mais de 600.000 alunos matriculados com DI, o quantitativo na Educação Superior é muito pouco em relação ao avanço destes alunos com deficiência. Isso indica que apesar do avanço, ainda é pouco o quantitativo que chega a Universidade. As leis amparam, mas não garantem esse acesso, segundo os dados divulgados e apresentados na figura 5 (CENSO/INEP, 2018).

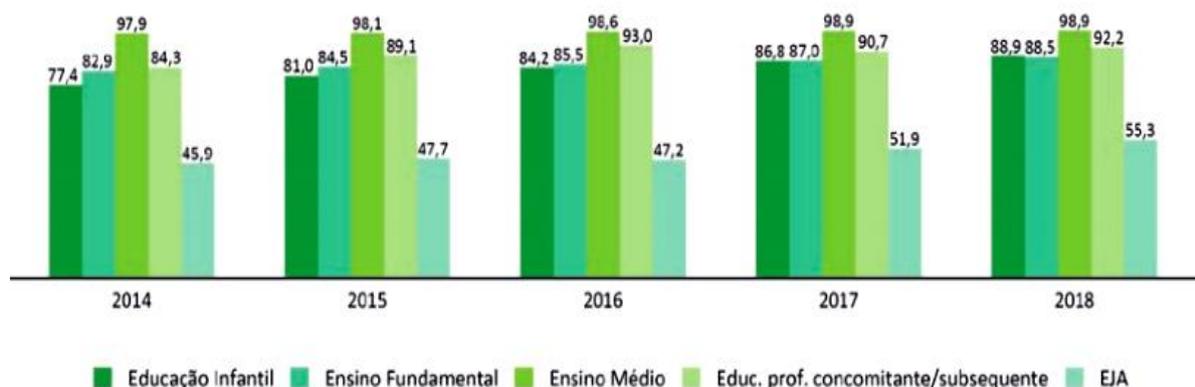


Gráfico 3 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que incluídos em classes comuns – 2014 a 2018.

Fonte: Censo da Educação Básica/INEP (2018)

O percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculados nas escolas regulares, tem crescido gradativamente em todas as etapas de ensino. Exceto na Educação de Jovens e Adultos, todas as etapas da educação básica apresentam um percentual de 88,0% de alunos incluídos em escolas regulares no ano de 2018. O maior número de alunos incluídos é verificado no ensino médio, com 98,9% dos alunos matriculados, (INEP, 2018). A seguir, no Gráfico 4, podemos ver o público da Educação Especial na Educação Básica:

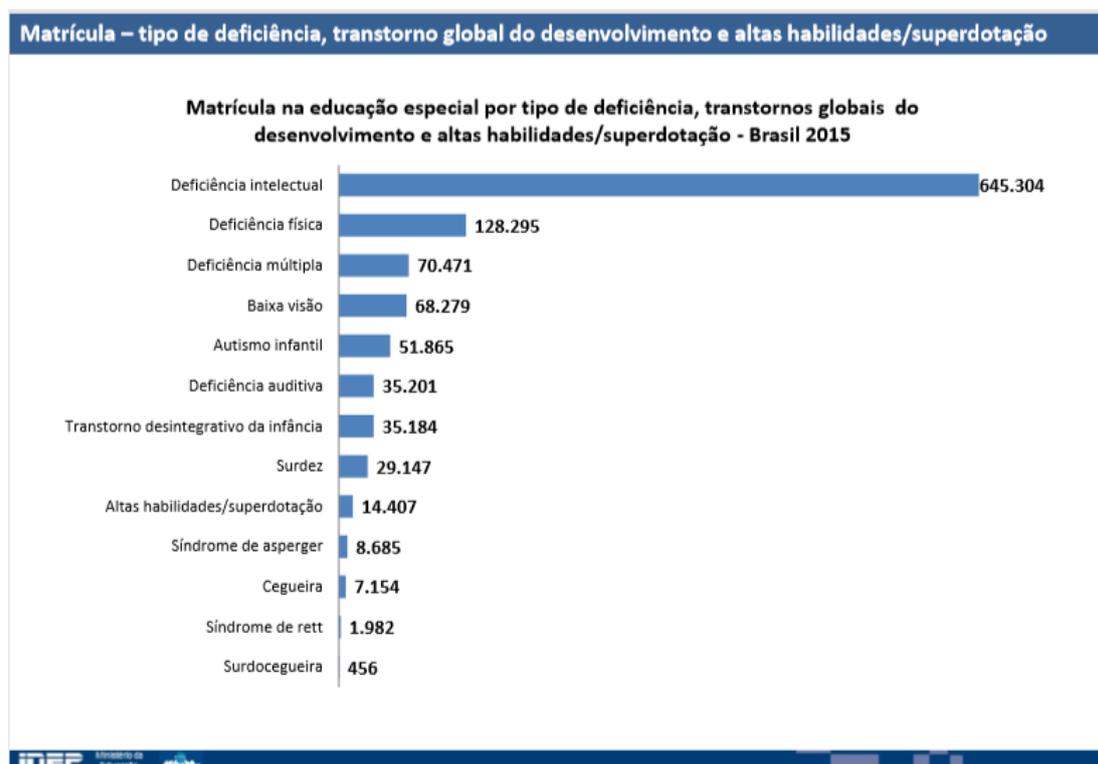


Gráfico 4- Matrícula de alunos com deficiência na Educação Básica (CENSO/INEP 2015)

Fonte: MEC/INEP (2015)

O grande número de alunos com DI na Educação Básica traz ideias do quantitativo de pessoas com deficiência e como estão sendo incluídas nas escolas e como tem sido a aprendizagem deste aluno. Há de fato um processo de ensino ou apenas acompanham os “pares”? O ensino é feito a partir do desenvolvimento do potencial ou do laudo médico? A sociedade tem sido includente ou excludente?

De acordo com último censo escolar (INEP, 2018) o número de matrículas na educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014, sendo o maior número de matrículas está no ensino fundamental, que concentra 70,9% das matrículas na educação especial. Quando analisado o aumento no número de matrículas entre 2014 e 2018, nota-se que as matrículas no ensino médio são as que mais aumentaram, em um aumento de 101,3%, conforme gráfico abaixo.

A seguir, o gráfico 5, abaixo, apresenta as matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na Educação Básica:

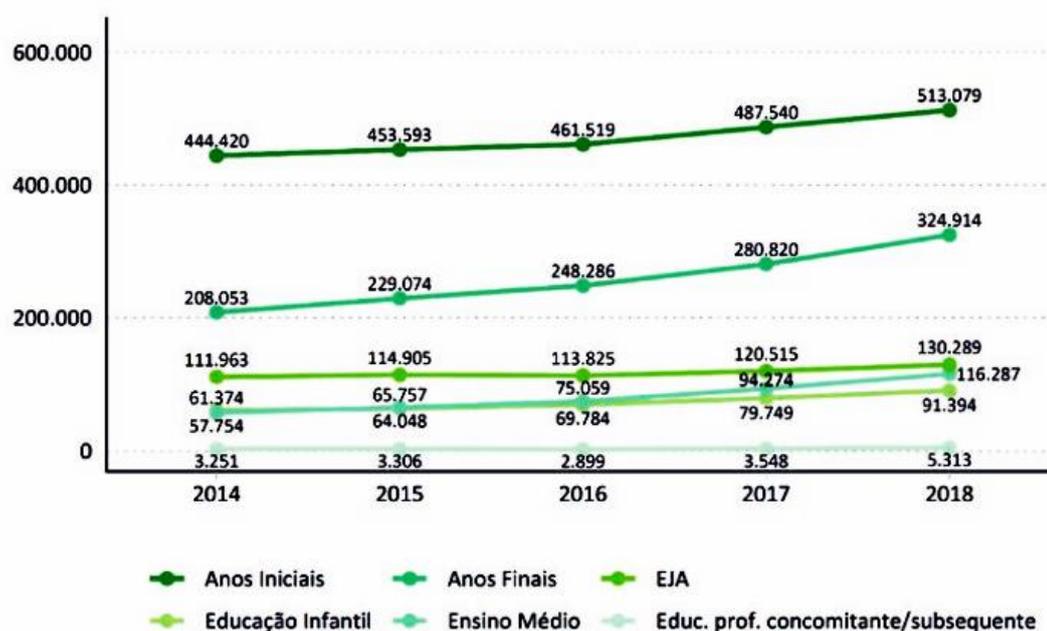


Gráfico 5 - Matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais – 2014 a 2018.

Fonte: Censo da Educação Básica/INEP (2018)

Após o ingresso dos estudantes com deficiência nas IES, como está sendo a permanência? Quais os procedimentos para essa permanência, observando os aspectos da aprendizagem, da vida acadêmica deste aluno, principalmente os universitários com deficiência intelectual, especialmente os com Síndrome de Down?

O processo de aprendizagem de alunos com deficiência por ser um grande desafio nas instituições superiores que almejam um trabalho pautado na perspectiva da educação inclusiva exige desta, uma nova forma de ver o ensino. Percebe-se que mesmo com os grandes avanços na educação e conquistas de direitos, ainda é necessária uma melhor compreensão sobre o processo de inclusão e até onde esses estudantes podem chegar.

A partir das legislações, Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999), Lei 10.098/00 (BRASIL, 2000), Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), Resolução CNE/ CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b) - artigo 2º, Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004), a inserção de estudantes com deficiência no Ensino Superior vem sendo um grande desafio. A construção do desenvolvimento de um ambiente educacional inclusivo, seja qual for o nível, não pode ser padronizado, mas faz essencial para que a inclusão seja a partir das diversidades. A presença de alunos com deficiência em sala de aula regular visa à cooperação para os alunos, onde traz reflexão acerca das práticas pedagógicas a partir das questões existentes na rotina de uma sala de aula, o que concorda com a flexibilização e ao ressignificado da situação (AINSCOM; PORTER; WANG, 1997; SEKKEL; 2003, 2005).

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 11).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) torna amplas as prerrogativas sobre a condição do aluno no Ensino Superior, observando o acesso aos recursos e materiais didáticos, as tecnologias e atividades que permeia a educação universitária, as pesquisas e todas as características de um ensino superior. O texto também expressa a preocupação com a formação continuada e específica do docente que organiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e que define o público alvo da educação especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A legislação também refere à adaptação e flexibilização curricular deste público, quando matriculado em uma instituição de ensino.

[...] deve haver compromisso do Estado e da sociedade no sentido de proporcionar aos “excluídos” socialmente o acesso ao ensino superior, até em razão de, através desse comportamento, não apenas diminuir as desigualdades existentes no nosso país, mas também visando o desenvolvimento do Brasil (FARIA, 2005, p. 93).

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) exige que as Instituições de Ensino Superior (IES) devam passar por métodos de avaliação e normatização para aprovação e reconhecimento dos

curso de graduação. As políticas de inclusão para o ensino superior se encontram permeadas com as demais políticas da educação inclusiva e social. Nota-se assim que a educação inclusiva no ensino superior vem em benefício da pessoa com deficiência, e como direito fundamental de garantia da educação. Mas, infelizmente, esse grupo de pessoas sintam diretamente os efeitos negativos da exclusão. Haja vista a falta de adaptação do espaço social universitário, seja em razão da falta de acessibilidade, seja nos limites arquitetônicos, seja por falta de intérpretes ou recursos específicos para dispor a plena acessibilidade desse público. E ainda vivem o viés da aprendizagem e rotina da vida acadêmica, por conta das interferências e falta dos recursos básicos nas universidades.

Na legislação para inclusão, podemos destacar a seguinte trajetória do avanço dos direitos da pessoa com deficiência, que fortaleceu o acesso à educação no Brasil, no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 Políticas de inclusão no Ensino Superior

Ano	Lei
1989	Lei nº 7.853/89 dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social.
1990	Declaração Mundial de Educação para todos (1990), no qual fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem.
1994	Declaração de Salamanca - Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.
1996	Lei nº 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1999	Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
2000	Lei nº 10.098, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
2000	Lei nº 10.048, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.
2001	Decreto nº 3.956, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2001	Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
2002	Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2002	Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.
2003	Portaria nº 3.284, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
2004	Decreto nº 5.296, que regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade

	reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível).
2005	Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
2005	Lei 11.096, que cria o PROUNI - Programa Universidade para Todos. através da concessão de bolsas, passa a oportunizar o acesso ao ensino superior aos alunos carentes, negros, indígenas, portadores de deficiência e professores da rede pública.
2006	Decreto nº 5.773, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores no sistema federal de ensino (SINAES).
2007	Decreto nº 6.094/07, que estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.
2009	Decreto nº 6.949, que 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. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira.
2009	Resolução No. 4 CNE/CEB, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2010	Resolução N. 4 CNE/CEB, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
2010	Dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil - PNAES.
2011	Decreto nº 7.611, que dispõe sobre o AEE e prevê estruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES
2012	Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
2013	Lei nº 12.796, que altera a Lei nº 9.394/96, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
2013	NOTA TÉCNICA Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012
2013	NOTA TÉCNICA Nº 28/2013/MEC/SECADI/DPEE. Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva.
2014	NOTA TÉCNICA Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.
2014	2014 NOTA TÉCNICA Nº 29/2014/MEC/SECADI/DPEE. Termo de Referência para aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis.
2014	Lei nº 13.005, que estabelece o Plano Nacional de Educação 2014-2024.
2015	Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
2015	Lei 13.234, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.
2015	Declaração de Incheon, tem como base para as metas dos próximos 15 anos e incentiva os países a fornecerem educação inclusiva, igualitária e de qualidade, além de oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida, para todos.
2015	NOTA TÉCNICA Nº 20/2015/MEC/SECADI/DPEE. Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014.
2016	Lei nº 13.409, 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.

Fonte: <http://www.punf.uff.br/inclusao/index.php/legislacao>

Através de ações afirmativas e políticas públicas, os Estados e Municípios, por intermédio da legislação e do poder público governamental, devem oportunizar meios que garantam o direito fundamental ao aluno com deficiência intelectual, evitando-se, assim, a exclusão social e educacional desse sujeito. Compreender, respeitar e, sobretudo, oferecer condições básicas aos estudantes/indivíduos dentro de suas especificidades é superar a exclusão que inviabiliza e nega essas diferenças.

Segundo o Censo da Educação Superior, de 2009 à 2017 (MEC/INEP, 2017), que busca sanar os desafios da Educação Superior seguindo o Plano Nacional de Educação –PNE (LEI 13.005/2014), mostra que o quantitativo de pessoas com deficiência avançou de um percentual de 0,34% para 0,47% de matrículas de universitários com deficiência, conforme o gráfico 6 abaixo, que mostra o crescimento deste público na Educação Superior:

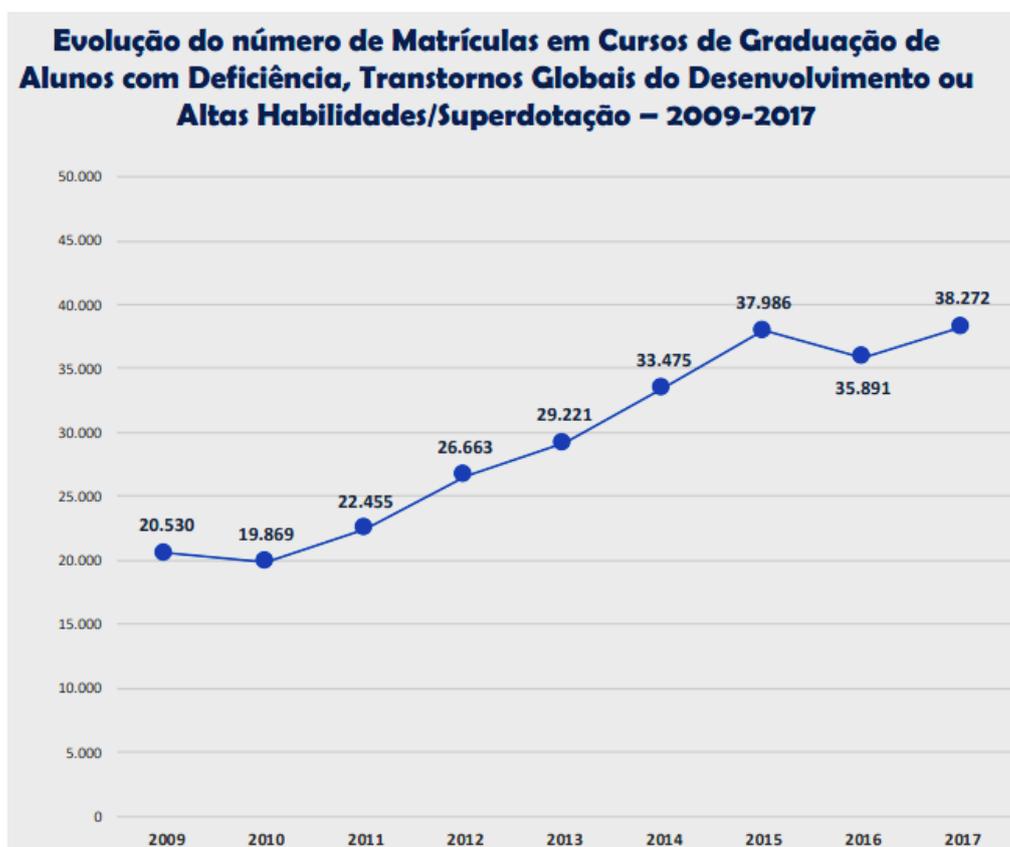


Gráfico 6 - Matrícula a educação superior de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação Brasil 2009- 2017.

Fonte: Censo MEC/INEP 2017

Nota-se que em 2009, de acordo com a tabela acima, o número de matrículas total era de 5.985.873 e que 2017 há uma diferença significativa, embora seja pouca, comparada ao

total de deficientes no Brasil. Ainda há muito para caminharmos, mas percebe um avanço e abertura para inclusão neste segmento.

O que percebe é que os alunos com deficiência que estão ou passaram pela Educação Básica, tem chegado a outro patamar. Os direitos a educação têm sido respeitados? Na educação básica tem tido inclusão ou promoção automática sem imaginar as consequências desta sequência? Muitas questões a pensar, mas de fato as leis têm sido determinantes para garantia do espaço dessas pessoas.

A legislação brasileira (BRASIL, 1994), ao definir o público alvo da Educação Especial, exclui todo grupo com necessidades educacionais específicas, ou seja, alunos com transtornos de aprendizagem, perturbações emocionais, de comportamentos graves e outras alterações funcionais. Quando se fala em Inclusão, deve abranger todo estudante. O fato de não serem incluídos, prejudicam seu sucesso e inserção na educação básica e conseqüentemente na Educação Superior. As Instituições devem assegurar participação e garantia na aprendizagem e desenvolvimento humano, voltado à formação profissional e social do indivíduo, embora esse público não seja o foco deste estudo, já que irá discorrer sobre a deficiência intelectual.

O Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), ressalta que as Instituições de Ensino Superior devem oferecer no processo de inserção do aluno:

Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1o As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

§ 2o As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1988), estabelece as missões e funções do ensino superior, ações necessárias e as prioridades no âmbito dos sistemas e das instituições. Esta declaração determina a igualdade de acesso a este nível de ensino. Necessário um olhar para construção das políticas educacionais e inclusivas, oferecendo educação para todos e construindo espaços de acessibilidade e participação coletiva, onde o sujeito possa participar ativamente da sociedade, tendo oportunidades de entrada, permanência e de aprendizagem em todos os níveis de ensino. Assim podemos caminhar com acesso a educação para todos, sem preconceito e sem prejuízo.

Analisando o processo inclusivo dos estudantes com deficiência no ensino superior, em especial com deficiência intelectual, nesta dissertação o foco na Síndrome de Down, será apresentada algumas características deste público, condições médicas, aprendizagem, sofrimento psíquico. Fatores negativos e positivos do universitário na IES.

2. VIDA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR DO GRADUANDO COM DEFICIÊNCIA E A APRENDIZAGEM DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN

2.1. SÍNDROME DE DOWN: ASPECTOS BIOLÓGICOS

No grupo de pessoas com deficiência intelectual, encontram-se as pessoas com Síndrome de Down (SD). Síndrome de Down é uma condição humana geneticamente determinada, fruto de alteração cromossômica. Ela é a síndrome genética de maior incidência e tem como principal consequência à deficiência intelectual. Nas instituições especializadas, 18% das pessoas com deficiência intelectual apresentam Síndrome de Down (MOREIRA; EL-HANI, GUSMÃO, 2000).

A Síndrome de Down (SD) foi descrita pelo médico inglês John Langdon Down em 1866, que a princípio denominava de “mongolismo”. No entanto, com avanço médicos, os antigos mitos e estereótipos deram lugar a fatos e expectativas crescentes. A Síndrome de Down é um dos defeitos congênitos mais comuns, apresentando em todas as raças, etnias, classes, e podem acontecer tanto em meninos quanto em meninas (COELHO, 2016).

A presença do cromossomo 21 extra na constituição genética determina características físicas específicas e atraso no desenvolvimento (BISSOTO, 2005). Essas pessoas quando atendidas e estimuladas, têm potencial para uma vida saudável e em plena inclusão social e educacional.

A Síndrome de Down resulta da ocorrência de material genético extra do cromossomo 21 [...]. Existem grandes diferenças entre os portadores de Síndrome de Down em termos de suas capacidades intelectuais, sociabilidade, altura, peso, saúde, personalidade e assim por diante – tão grandes de fato quanto a diferenças entre nós [...]. Sei que ele terá alguma deficiência intelectual, mas, mais uma vez, alguns funcionam tão bem quanto pessoas que consideramos “normais”. A partir daí, tudo é “probabilidade” [...]. Para mim a Síndrome de Down não é um rótulo fixo, mas a declaração de uma probabilidade sobre um ser humano. Não é apenas uma condição, mas um fenômeno complexo (CUNNINGHAM, 2008, p. 11).

Destaca-se ainda que a Síndrome de Down não é uma doença, mas uma condição da pessoa associada a algumas questões para as quais a família deve estar atenta desde o nascimento da criança. Pessoas com SD têm muito mais em comum com o resto da população do que diferenças.

Segundo as diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down:

Na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) a SD recebe o código Q - 90. Por estar classificada no capítulo Q00 - Q99 das malformações, deformidades e anomalias cromossômicas. Dentro deste capítulo se encontra no grupo Q 90 - Q99 das anomalias cromossômicas e na categoria Q90 da Síndrome de Down.

Na categoria Q90 existem os seguintes subgrupos:

Q 90.0 - Síndrome de Down, trissomia do 21, por não disjunção meiótica

Q 90.1 - Síndrome de Down, trissomia do 21, mosaicismos por não disjunção mitótica

90.2 - Síndrome de Down, trissomia 21, translocação

Q 90.9 - Síndrome de Down, não específica. (BRASIL, 2013, p. 12).

Na Síndrome de Down, então, em vez de 46 cromossomos, são 47. Os cromossomos distribuem-se em 23 pares. Na trissomia do 21, a divisão cromossômica errônea resulta nessa não disjunção, resultando na falha genética. Outros tipos de Síndrome de Down podem ser por translocação ou mosaicismos. 95% das pessoas com Síndrome de Down tem trissomia do 21 por não-disjunção, 4% por translocação e 1% mosaicismos (KOZMA, 2011).

De acordo com Voicodic (2004, p. 40), a Síndrome de Down pode ser causada pelos três tipos de comprometimento acima citados: a) trissomia simples (não disjunção) – ocorre a não disjunção do cromossomo 21; b) na trissomia por translocação – o cromossomo adicional está sobreposto a um cromossomo de outro par; c) no mosaicismos – presença de um percentual de células normais (46 cromossomos) e outro percentual de células trissômicas (47 cromossomos).

Não-disjunção (Figura 2) - é a falha na separação correta do par de cromossomos, durante a meiose, resultando na transmissão de ambos os cromossomos 21 para uma das células-filhas e de nenhum para a outra. Na concepção, o zigoto contém 47 cromossomos, causando a trissomia do 21 por não disjunção, (KOZMA, 2007).

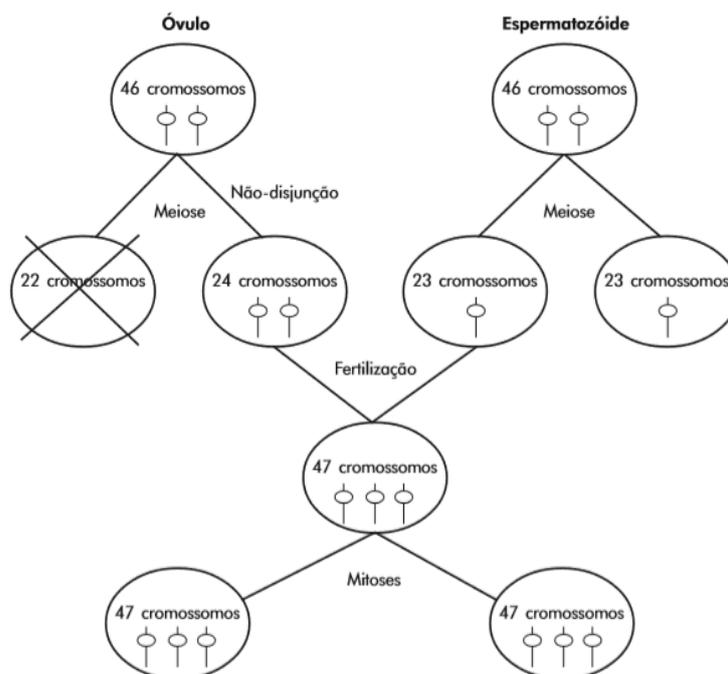


Figura 2 - Não disjunção
 Fonte: KOZMA (2007, p. 22).

Na **translocação** (Figura 3) - geralmente, possuem as mesmas características que as pessoas com trissomia por não-disjunção. A SD por translocação cromossômica (ou translocação Robertsoniana), acontece devido arranjos cromossômicos de carga genética. (BULL & COMMITTEE ON GENETICS, 2011).

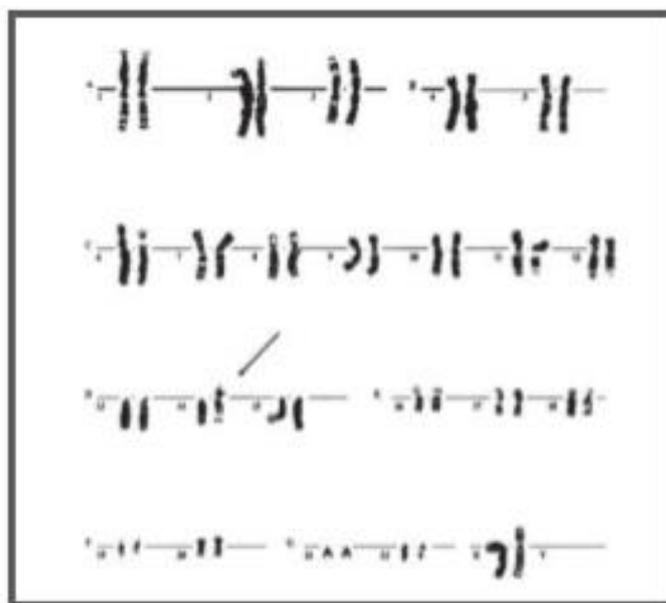


Figura 3 - Cariótipo de um indivíduo com SD por translocação cromossômica
 Fonte: KOZMA, (2007, p. 23).

Mosaicismo (Figura 4) - O zigoto começa a se dividir normalmente. Ocorre não-disjunção em uma linhagem celular, resultando um indivíduo com linhagens celulares normais e trissômicas (KOZMA, 2007).

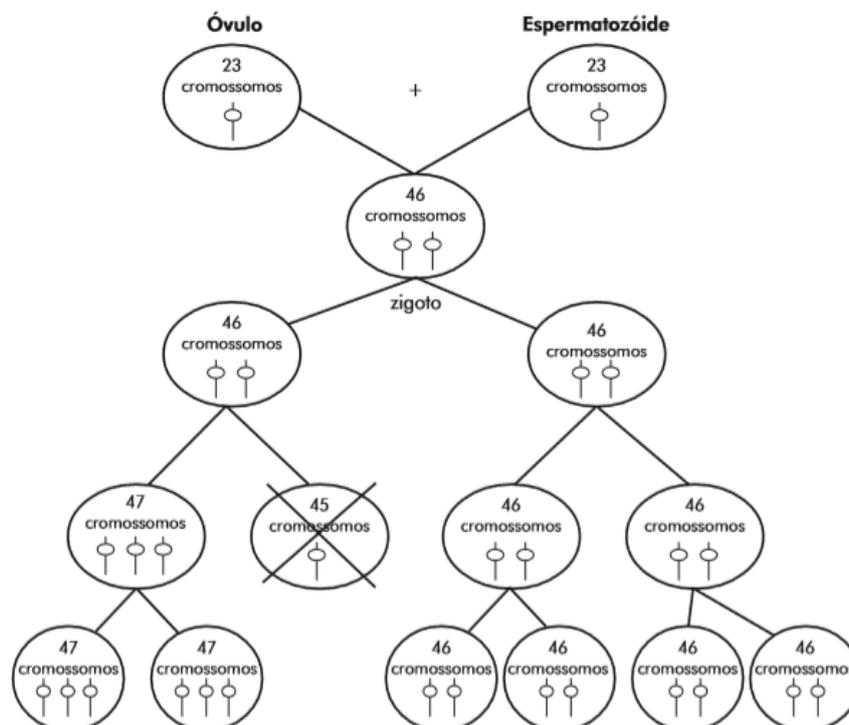


Figura 4 - Mosaicismo
Fonte: KOZMA (2007, p. 25).

Apesar de não se ter dados atuais sobre a incidência da SD no Brasil, estima-se, com base um total da população brasileira, que a ocorrência seja de 1 para cada 600/800 nascimentos, existindo, em média, de 8.000 novos casos por ano (PORTES, 2013). De acordo com o Censo do IBGE de 2010, 23,9% da população pesquisada indicavam alguma deficiência, e um total de 1,4% disseram apresentar deficiência intelectual. Já em informações de dados mais antigos do IBGE (Censo de 2000), pressupõe ter aproximadamente, 300 mil pessoas com SD no País, e com expectativa de vida de 50 anos, sendo essas referências de acordo com os epidemiológicos mundiais, na época (SCHWARTZMAN, 1999 *apud* OIVEIRA, 2012).

As pessoas com SD nascem com diferenças na face, pescoço, mãos, pés e tônus muscular. O Tônus muscular é denominado hipotonia, que são músculos relaxados. Também há outras características como problemas cardíacos e respiratórios.

Quadro 2 Condições médica associadas à SD

Condições médicas associadas à SD	
Condição	Prevalência (%)
Problemas de visão	80-60
Problemas de audição	60-75
Cataratas	15
Ametropia	50
Apneia do sono obstrutiva	50-75
Otite	50-70
Cardiopatía congénita	40-50
Hipodontia e atrasos da erupção dentária	23
Artresias gastrointestinais	12
Doenças da tiróide	4-18
Convulsões	1-13
Problemas hematológicos	
Anemia	3
Carência de ferro	10
Síndrome mieloproliferativa transitória	10
Leucemia	1
Doença celíaca	5
Instabilidade atlantoaxial	1-2
Autismo	1
Doença de Hirschsprung	<1

Fonte: OMS, 2016; Bull & Committee on Genetics, 2011.

Embora as pessoas com SD tenham deficiência intelectual, ainda assim aprendem, só que mais lentamente. Para Schwartzaman (*apud* OLIVEIRA, 2012), não há um padrão estereotipado e esperado em todas as pessoas com SD, já que o progresso cognitivo não depende somente da alteração cromossômica, contudo de todo potencial genético e das situações do meio em que se vive.

Zoia, Pealmatti e Rumiati (2004) estudam as diferentes habilidades de ação utilizadas por pessoas com deficiência intelectual e deduzem que, dentre as pessoas com deficiência intelectual - as com Síndrome de Down, geralmente, apresentam mais habilidades que as demais com deficiência intelectual que não tem SD, na execução de tarefas que sejam do seu contexto. Toda essa diversidade, desafios, progresso e conquista dos direitos desse sujeito, que vamos abordar a aprendizagem deste público no Ensino Superior nos próximos capítulos.

Para discutir a inclusão dos alunos com Síndrome de Down, nesta pesquisa com olhar na Educação Superior, na próxima seção serão discutidas as estratégias pedagógicas e grau de envolvimento nas atividades acadêmicas desenvolvidos no espaço universitário.

2.2. VIDA ACADÊMICA DO GRADUANDO COM DEFICIÊNCIA

A universidade anda a passos lentos no que se refere à inclusão e permanência do aluno com deficiência. A trajetória do acesso ao direito inclusivo teve seu maior auge em meados dos anos 80 e principalmente nos anos 90, quando defendia o respeito às características e especificidades no processo pedagógico. Mas, pouco se pensou na progressão deste aluno até o Ensino Superior. Por isso os questionamentos atuais: Quais ações necessárias para permanência desse alunado no Ensino Superior? Quais estratégias utilizadas pelos docentes em relação à aprendizagem e vida acadêmica deste público com deficiência intelectual?

A legislação “não diz”, só orienta sobre questões arquitetônicas e sugere recursos de acessibilidade. Portanto, fica a critério da equipe pedagógica e gestora da Universidade analisar as estratégias. Mas, isso tem acontecido de fato?

Depois de inseridos, as instituições precisam ampliar a acessibilidade desses alunos, contribuir na permanência e incluir de forma igualitária essas pessoas, e garantir equidade nas práticas do dia a dia.

Contudo, observar-se que a inclusão ainda não chegou a sua completude, uma vez que os professores ainda não se sentem preparados, as estruturas não estão apropriadas, faltam materiais didáticos adaptados e os alunos não têm acesso a discussões em igualdade aos demais. Pode-se perceber, que mais que estratégias pedagógicas, precisa-se de políticas públicas e de boa vontade política (PLETSCH, 2010).

A parcela de alunos com deficiência, de acordo com os gráficos 1 e 2 apresentados anteriormente, teve um aumento considerável nas Instituições de Ensino Superior. Entretanto as pesquisas apontam que as universidades ainda não oportunizam atendimento e espaço adequado a esse público. A inclusão no Ensino Superior subiu muito nos últimos 10 anos. No último Censo (IBGE, 2010) informa que as matrículas aumentaram em 50% nos últimos 04 anos, principalmente em cursos presenciais. Ainda segundo o Censo do (IBGE 2010) há 45.606.048 pessoas com deficiência, um percentual de 23,9% de pessoas com deficiência, da população brasileira. Um público significativo e que pode surgir no Ensino Superior em maior quantidade.

Embora esses números mostrem o avanço da inclusão no Ensino Superior, a problemática é se esses discentes conseguem prosseguir em um ambiente que não propõe mobilidade e acesso ao conhecimento. Será que há preparo para recebê-los?

Portanto, neste projeto de dissertação teremos como foco a inclusão dos alunos com deficiência, citado nos documentos do MEC/SEESP (2006), que orienta o Direito à Educação e formaliza o público alvo da Educação Especial que são: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os alunos que têm necessidades específicas que não entram nestes grupos citados, não serão discutidos nesse momento. Entretanto, eles ainda precisam ser incluídos e ter um olhar peculiar para inclusão como direito de todos.

Para Glat e Pletsch (2010), o maior objetivo é o papel da Universidade na promoção do desenvolvimento social e educacional dos alunos com deficiências. A questão chave é a formação dos recursos humanos, ou seja, professores especializados que possam colaborar no processo de aprendizagem dos alunos. Reforçam ainda as questões referentes à formação de professores e profissionais para o conhecimento sobre Educação Especial e Inclusiva, principalmente por meio de pesquisas e projetos de extensão e citam que as ações devem influenciar em propostas para políticas públicas inclusivas na escola e sociedade.

Retratam que a partir de três dimensões constitutivas que são: ensino, pesquisa e extensão, há meios para operacionalizar ações de inclusão em duas esferas que são: formação de professores e conhecimento através de projetos de pesquisa e extensão. A formação inicial de profissionais de todas as áreas se dá através da Universidade, local onde precisam ser efetivas as políticas de inclusão e aprendizagem (GLAT; PLETSCHE, 2010).

As políticas públicas atuais colaboram com a inclusão de pessoas no ensino regular, descontinuando as classes e escolas especiais. Mas, essas políticas não percebem que a principal barreira para inclusão, é o despreparo destes agentes educacionais, ou seja, a formação precária dos professores e profissionais de educação, que não são formados para lidar com alunos com deficiência e outras necessidades específicas. Os professores especializados também são afetados na formação, uma vez que se baseiam na dificuldade do aluno e não contribui de forma efetiva para uma aprendizagem para a vida.

Nota-se assim que os alunos com maior déficit no desenvolvimento são pessoas com deficiência intelectual e com transtornos do espectro autista, que não conseguem adquirir os conceitos básicos de uma alfabetização funcional e nem qualificação para ingressar no mercado de trabalho. Portanto, há carência de profissionais capacitados e de professores que atuem com o aluno com deficiência.

Assim, as formações de profissionais devem partir de um movimento acadêmico, da Universidade, através de pesquisas e projetos de extensão, com parcerias entre as escolas.

Para que isso seja efetivo, as instituições escolares devem comprometer-se e participar de forma ampla, sem fechar-se aos pesquisadores (PLETSCH, 2010).

Dessa forma, pode haver um trabalho que seja de fato para compreensão das dificuldades diárias existentes no âmbito educacional. E o papel social da Universidade se faça por meio da produção do conhecimento e de ações que visem formação abrangente através da teoria e da prática, valorizando a diversidade humana e a inclusão social (GLAT; PLETSCH, 2010).

Entende-se, que a educação inclusiva no ensino superior vem em benefício da pessoa com deficiência, e como direito fundamental. Os princípios e normas tanto constitucionais como existentes nas legislações vem em colaboração para que assistam esse grupo de pessoas que sentem diretamente os efeitos negativos da exclusão. Haja vista a falta de adaptação do espaço social universitário, seja em razão da falta de acessibilidade, seja nos limites arquitetônicos, seja por falta de intérpretes ou recursos específicos para dispor a plena acessibilidade desse público. Portanto, através de ações afirmativas e políticas públicas, os Estados e Municípios, por intermédio da legislação e do poder público governamental, devem oportunizar meios que garantam o direito fundamental ao aluno com deficiência, evitando-se, assim, a exclusão social e educacional desse sujeito.

O estudante com deficiência intelectual vem sendo um desafio na educação Básica, e agora no Ensino Superior. O fato do estudante com DI obter progressão escolar baseado na lei e não na aprendizagem, causa certo desconforto quando se trata de avaliação e aprendizagem, questões muitas vezes não assimiladas, uma vez que a deficiência cognitiva é uma das mais complexas para se lidar na educação, principalmente quando exige um comprometimento maior de desenvolvimento das habilidades e conceitos (REDIG, 2005).

Algumas pesquisas tais como as realizadas por Padilha (2004), Góes (2004), Laplane (2004), Bueno (2008), Kassar (2012) Dantas (2009) e Lima (2007) tem mostrado que tanto escolas como Instituições de Ensino Superior no Brasil tem tido dificuldade de lidar com alunos com deficiência. Estudantes com deficiência intelectual que estão matriculados são os maiores desafios e dificuldade de inclusão, principalmente pedagógica, mostrando-se um gargalo no desenvolvimento do aluno e na prática docente de como ensinar o aluno com DI junto aos demais estudantes sem deficiência.

Na verdade, a escola encontra-se como um timoneiro num barco à deriva. Nem a equipe pedagógica, nem o professor sabem qual a melhor solução quando o aluno não aprende como os demais, ou mesmo não traz requisitos mínimos para continuar aprendendo

em sua trajetória escolar. Em todos os níveis de ensino não se sabe o que fazer (SZYMANSKI, 2009).

Professores encontram-se inseguros na prática docente em relação ao aluno com DI, assim como acontece na educação básica, hoje um pouco mais avançada por conta dos estudos, mas ainda não preocupada na trajetória que esses estudantes têm alcançado com as progressões “automáticas”. Isso, porque o fato de não ter uma ideia no avanço do aluno por conta dos conceitos adquiridos, são promovidos baseados na legislação e compaixão humana, o que nem sempre é o melhor. O aluno tem passado pelos anos iniciais e anos finais, sem preocupação de como chegará ao Ensino Médio e Superior. E estão chegando, apoiados nas Leis e na família, no qual chegam muitas vezes sem saber o que querem de verdade.

Certo que as mudanças de concepção de deficiência e inclusão têm propiciado a ampliação deste público nas Instituições de Ensino superior, o que de fato isso é bom, pois estão garantindo seus direitos enquanto cidadãos. O enfoque é como estão sendo ensinados para chegar ao nível maior da educação? E conhecido que os sujeitos com déficits intelectuais têm dificuldades de expressar um pensamento mais elaborado. Como lidarão com conflitos na prática do trabalho quando formados? Qual implicação de uma pessoa com DI formado para licenciaturas, onde trabalha com outros sujeitos com deficiência e demais sem deficiência, com comunidade crítica e muitas vezes preconceituosa. Isso porque a docência exige desenvolvimento de funções mentais superiores de memória, raciocínio lógico, atenção, imaginação, no exercício da prática educativa.

O fato de somente receber esse aluno nas Instituições, seja de escolarização básica e Superior não é a solução. Precisa de uma reflexão dos professores e gestores de como esses alunos deficientes intelectuais estão caminhando. Tem tido uma preocupação no desenvolvimento respeitando as habilidades básicas conceituais, atitudinais e procedimentais? Ou somente investem na socialização? Se for desta forma, as instituições de educação básica precisam rever sobre a certificação escolar de terminalidade específica, disposto no Art 59, II, da LDB 9394/06, que prevê a certificação de Ensino Fundamental para alunos com grave deficiência intelectual e múltipla, que não se apropriam dos conhecimentos básicos da aprendizagem, leitura, escrita e cálculo. Neste sentido a certificação acontece com histórico diferenciado, em vez de promovê-lo sem conhecimento para continuar.

É um grande esforço para todos, já que não é fácil fazer inclusão. É preciso muita pesquisa e reflexão, para que não possamos errar mais do que já tem acontecido. Não imaginamos que rumo daria toda essa inclusão desmedida, sem pensar no aluno, que agora vive um novo dilema, ter uma formação, entrar para o mercado de trabalho. Para quê e por

quê? O que de fato os impulsiona? O desejo do aluno ou da família e sociedade? Ou o fato do professor não saber ensinar alunos com deficiência intelectual pelo seu ritmo de desenvolvimento ou pelo ritmo de um calendário acadêmico? Muitas reflexões a fazer e situações a mudar. É preciso destacar que as pessoas com deficiência conseguem aprender, mas é preciso respeitar o ritmo e a limitação de cada indivíduo, seja qual for sua necessidade. Os estudantes com Síndrome de Down passam por este viés, onde pouco acreditavam no desenvolvimento educacional, destacando até pouco tempo de vida a essas pessoas, por apresentar problemas de saúde e outros fatores genéticos. O que atualmente não é visto com tanto preconceito.

[...] é importante destacar que as pessoas com Síndrome de Down mostraram uma tendência de melhora do desempenho. É possível que esses indivíduos necessitem de mais tempo para aproveitar a prática. Dessa maneira, é possível pressupor que eles necessitariam não só de uma maior quantidade de prática para estabilizar o desempenho como também de uma prática mais qualitativa, isto é, mais voltada ao atendimento de suas necessidades motoras e cognitivas (GIMENEZ, MANOEL; BASSO, 2006, p. 64).

Apesar da Síndrome de Down ser diagnosticada como deficiência intelectual, não deve predeterminar a limitação do desenvolvimento humano e intelectual desse sujeito. Cada indivíduo é único e possui sua subjetividade (ALVES, 2007).

As discussões a respeito das pessoas com deficiência no mercado de trabalho têm sido constantes, principalmente após a Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que define o percentual 20% de vagas em concursos públicos, e Lei nº. 8.213, de 24 de julho de 1991, que determina uma cota de vagas para a pessoa com deficiência, (BRASIL, 1999). Essas leis não têm sido garantia de vagas em áreas de nível superior, uma vez que as pessoas geralmente estão em vagas que não exigem conhecimento técnico ou superior. Portanto, a formação superior da pessoa com deficiência não significa vaga no mercado de trabalho, ou conclusão de graduação. Apesar de não ser o estudo em questão; mas precisa existir essa preocupação, uma vez que a motivação para cursar um Ensino Superior muitas vezes é a vida profissional do indivíduo, e o que aprende para atuação da prática do trabalho.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior requer medidas que facilitem e auxiliem a concretização desse processo, como: formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação de currículo, bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. Torna-se necessário a criação de comissões ou núcleos na própria instituição responsáveis pelo desenvolvimento de ações que propiciem a inclusão. (PACHECO; COSTA, 2006, p. 158).

Educação superior inclusiva não é uma ideia nova, é apenas uma ideia cujo momento chegou (GRIGAL; HART; WEIR, 2013). Há três décadas já escreviam que "adultos com deficiência intelectual, como outros, podem entrar em programas de faculdade para se

preparar para uma carreira específica, para obter uma educação básica ou habilidade de vida adulta” (JONES; MOE, 1980, p. 59).

A partir do momento que direcionarmos os melhores recursos profissionais, com intuito de ampliar o ensino superior inclusivo a todos os alunos que o desejam, assim, poderemos determinar o verdadeiro impacto que a Educação Superior pode ter para pessoas com deficiência intelectual (GRIGAL; HART; WEIR, 2013).

Atualmente, precisamos ouvir as pessoas com deficiência inseridas nas IES, e adequar os métodos de ensino ao desenvolvimento do aluno com DI, dentro do seu tempo e da sua subjetividade. Através do diálogo poderemos aprender e buscar os recursos viáveis e necessários para colaborar na trajetória acadêmica e profissional do universitário com DI/Síndrome de Down.

Pelo fato de a inclusão ser um movimento educacional, social e político no qual defende o direito de todos na participação em sociedade e no respeito as suas diferenças, a inclusão possibilita o direito aos estudantes na ampliação de suas potencialidades, apropriando das competências necessárias para educação de qualidade (FREIRE, 2008). Considerando, portanto, em uma vida acadêmica que respeite as diversidades, sem nenhum tipo de discriminação. Assim, o papel da Universidade é contribuir na geração de conhecimento e na valorização do estudante, principalmente para os com deficiência (PEREIRA, 2016).

Para Grigal (2013), apesar da inclusão no ensino superior estar distante de uma prática diária, a legislação e ações políticas avançou na garantia do direito de incluir. Esforços significativos são importantes para dar oportunidades de inclusão no Ensino Superior e na sua expansão de melhoria. É necessário direcionar os recursos profissionais, que visem à garantia de inclusão no Ensino superior para todos os estudantes que desejam, e assim poderá verificar o real impacto que a Universidade pode ter em um aluno com deficiência intelectual.

É tempo de surgir novas ideias inclusivas, que abranjam o ensino superior, não apenas as determinações da legislação que atualmente amparam o direito de incluir em todos os níveis de ensino. É preciso ultrapassar esse âmbito da lei, e refletir nas práticas dos professores e alunos (FERRARI; SEKKEL, 2007).

Há de se deixar de lado essa inclusão marginal, Martins, (1997). Uma população apenas em números, não em desenvolvimento humano. A vida acadêmica de um universitário precisa ser analisada e discutida em torno de uma educação inclusiva, em toda sua prática e vivencia, observando não somente os direitos legais, mas refletindo na formação profissional deste universitário. É imprescindível a formação de professores voltada para uma educação

inclusiva, já que eles são cruciais na superação das barreiras da inclusão (MITTLER, 2003). Buscando pontos frágeis a ser reforçados na educação, analisando os avanços do aluno com deficiência e sua superação no ambiente acadêmico.

Pensar a educação inclusiva, requer buscar meios de inclusão de todos os indivíduos no processo educacional, com objetivo de transformar a aprendizagem em um momento transformador e conscientizador (SIQUEIRA, 2016). O desenvolvimento e a construção de um sistema inclusivo se dão por diálogo e experiências vividas, identificando as diferenças, ampliando a participação do aluno com deficiência, observando as especificidades que devem levar em conta em ações importantes do processo de inclusão (FERRARI; SEKKEL, 2007).

A chegada de alunos com necessidades educacionais especiais aos cursos de graduação das universidades públicas têm revelado a necessidade emergencial que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico deste grupo sejam trazidos ao debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário (DECHICHI; SILVA; GOMIDE, 2008, p. 338).

Cabe destacar que essa chegada do aluno com deficiência intelectual no Ensino Superior é evidente, não só na educação pública, mas nas IES privadas (CASTRO; ALMEIDA, 2014). Além do preparo em receber esse aluno e da sua permanência, é preciso discutir se há vocação na área escolhida. O estudante com deficiência intelectual tem vida acadêmica semelhante ao outro aluno sem deficiência da turma, e ambos podem permanecer ou não, pelas suas dificuldades ou pela identificação com o curso. É preciso abrir espaços para pensar sobre as barreiras, sejam de acessibilidade, atitudinais ou recursos pedagógicos, é romper com a estagnação, apresentando novos caminhos para incluir, com igualdade e justiça a todos (MOREIRA, 2004).

Portanto, neste estudo, a vida acadêmica do universitário com deficiência intelectual, será um trajeto de identificações de meios que possam contribuir para processo de inclusão, com promoção da aprendizagem do estudante, analisando os mais específicos caminhos e barreiras que permeiam o processo educativo do aluno na IES, formando para o mundo de trabalho, no qual o universitário tenha interesse e capacidade de atuação na função escolhida. Conforme apontado por Abreu e Marques (2007), essa maneira de inserção ao mercado de trabalho de uma pessoa com deficiência, quando realizado de forma incorreta, distancia as oportunidades, deste sujeito e dos demais.

2.2.1. Aprendizagem Dos Alunos Com Deficiência Intelectual

Há enorme dificuldade social em lidar com as diferenças, ou seja, tudo que foge aos padrões e que são identificadas como desviantes ou “anormais”. Para Vygotsky (2004), todas as categorias que não se enquadram nesses padrões são postas as margens da sociedade, pois fogem aos critérios de pertencimento originados pelos padrões sociais. O contexto social e histórico leva a construção de conceitos de normalidade igualando a valores de produtividade e eficácia, no qual a diferença se torna um divisor dos moldes estabelecidos socialmente (ROSSATO, 2011). O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é a deficiência em si mesma, se não as suas consequências sociais, sua realização psicossocial (VYGOTSKY, 1997).

Com isso a convivência e interações sociais são imprescindíveis para as pessoas, principalmente com deficiência, pois apartar só estabelece um processo de desumanização. Assim, a educação deve considerar que são pessoas com capacidade em desenvolvimento, e precisam do conhecimento e da construção dos saberes, observando o tempo e limite do processo evolutivo.

[...] quando se realiza um trabalho educativo com essas pessoas, é importante que a instituição de ensino conheça as peculiaridades do caminho de desenvolvimento pelo qual deve contribuir com seu aluno, considerando que um novo e particular tipo de desenvolvimento vai sendo criado. Deste modo ele não deve entregar-se ao domínio das leis biológicas, de suas limitações, mas, ao contrário, diante de seu desenvolvimento, agregar-lhe objetivos, exigências sociais, e conduzi-lo para fora de um mundo de isolamento (ROSSATO, 2011, p. 74).

Vygotsky (1997) mostra o curso da formação social da mente, ao empenhar-se com a complexidade de todos os fatores que influenciam e afetam o processo de desenvolvimento e a composição da personalidade da pessoa com deficiência, evidenciando o caráter humanista da educação, no qual as instituições devem proporcionar ambiente colaborativo, lutando contra as desigualdades (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

Assim poderá alicerçar o processo educacional no ambiente de aprendizagem e as possibilidades no dia a dia do desenvolvimento social e humano. Para Oliveira (2012), o destino não é negar as funções intelectuais deficitárias e sim ampliá-las com perspectiva de que uma restrição não é o limite de um indivíduo.

Atualmente, diferentes ideias formaram-se em vistas as representações que reforçam a dimensão do sujeito em detrimento do contexto sociocultural, onde só enfatizavam as incapacidades da pessoa por meio de testagem do nível de inteligência. Agora o entendimento da deficiência é que são pessoas com potencial, que constroem noções de si mesmas e narram suas trajetórias de vida em situações dialógicas (DIAS, 2013).

A deficiência intelectual pode ser compreendida como algo qualitativamente diferente do progresso e precisa ser compreendido em sua característica complexa, ponto de vista que sobressaiam os reconhecimentos quantitativos. Para Vygotsky (1997), tratar a deficiência como se todas as funcionalidades intelectuais fossem comprometidas igualmente de forma negativas é errado, já que as funções psicológicas se evoluem proporcionalmente aos estímulos dados. De acordo com a cultura social, de significados e valores do contexto inseridos de forma estruturante, a deficiência deixa de ser fator de menor ou maior valor de importância, para focar no indivíduo e deixa de ser condição debilitante. Vygotsky ainda sugere que a deficiência não seja tratada como algo estático, mas um desenvolvimento contínuo.

Portanto, para que se compreendam os processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência cabe não apenas conhecer características da própria deficiência ou seus aspectos quantitativos, mas conhecer a pessoa, ou seja, investigar o lugar que a deficiência ocupa em sua vida, como a sua subjetividade se organiza em face dessa deficiência, quais mudanças pessoais foram produzidas ou se apresentam como possíveis (DIAS, 2013, p.177).

Em relação à aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, particularmente as pessoas com SD (FOREMAN; CREWS, 1998) partem do pressuposto que essas pessoas conseguem compreender mais do que conseguem expressar e defendem o uso de sistemas de comunicação alternativas para facilitar a aprendizagem das pessoas com SD, enriquecendo sua linguagem.

Bissoto (2005) destaca que a dinâmica educacional ou terapêutica, planejada para pessoas com SD precisa levar em conta que há necessidades educacionais únicas, que precisam ser respeitadas, onde se possam ser utilizadas de forma adequada, estimulando o desenvolvimento da pessoa com SD, no qual os profissionais de apoio reconheçam que existem processo de desenvolvimento subjetivo de cada sujeito.

A definição de plasticidade neural preconiza que se pode substituir uma determinada função exercida por uma área lesada do cérebro por outra não ou não menos lesada. Na SD há muitas áreas que apresentam algum tipo de lesão como: baixo tono muscular, atenção auditiva, linguagem, e outras características da DI. Contudo, um trabalho de estimulação dos processos cognitivos, poderá produzir significativas modificações qualitativas no desenvolvimento e consequentemente na aprendizagem (SILVA; KLEINHANS, 2006).

A falta de inclusão e apoio ao estudante, no qual veda e despreza a adaptação curricular, os recursos de acessibilidade e a colaboração entre profissionais das IES faz com que esses indivíduos sofram sucessivas reprovações e com poucas oportunidades de profissionalização adequada, podendo ampliar o desinteresse, resultando em um desgaste

emocional que pode gerar comportamentos de sofrimento psíquico ao universitário (CAIXETA, 2011).

Por isso, refletindo nos fatores negativos e positivos da vida acadêmica do estudante universitário com SD, surgiu um pensamento sobre o sofrimento psíquico deste graduando, uma vez que embora tenha a legislação como amparo, não exclui a vulnerabilidade psicológica, ou seja, o estudante vive os dilemas assim como os demais colegas de turma na busca de compreensão dos fenômenos de entendimento de si. É responsabilidade da IES com graduandos nesta condição, oferecer suporte e orientação para superação desses conflitos (LORETO, 1985 *apud* TAVARES, 2017).

Para uma pessoa com SD que vivenciou um processo de desafios e talvez até de preconceitos pela condição de ser uma pessoa com deficiência intelectual, estar matriculado em uma IES às vezes pode ser algo positivo. Para maioria dos discentes é a concretização de um sonho (ALMEIDA; SOARES, 2004). Mas, dependendo das situações relacionadas à aprendizagem e autonomia oferecidas de forma tão tradicional na educação básica e no Ensino Superior, pode ser um fator negativo para uma pessoa que tem suas limitações de vida, sendo até um sofrimento psíquico o pouco avanço na aprendizagem exigida neste nível de ensino, gerando vários descontentamentos durante a realização do curso. Com isso, a inserção no Ensino Superior pode ser um acontecimento que gere desgastes emocionais, diante do enfrentamento dos desafios (SANTOS; POLYDORO; BARDAGI; TEIXEIRA, 2010).

Nesta pesquisa um dos objetivos é analisar a vida acadêmica dos universitários com SD, o que afeta e colabora para o desenvolvimento intelectual e humano, buscando investigar a história de vida e como relaciona com os problemas diários dentro da IES, e as interferências no processo de aprendizagem e participação nas aulas.

Embora nosso percurso humano seja movido pelas alegrias e tristezas, estar na condição de pessoa com deficiência não requer ser o sofrimento em questão, mas as dificuldades de inserção na sociedade que ainda não oferecem os direitos fundamentais para as pessoas com deficiência, inclusive no meio acadêmico e nas estratégias de inclusão. É necessário um olhar específico para cada indivíduo, respeitando sua subjetividade que são as fontes de expressões de sofrimento, de timidez, ansiedade, alegrias, superação, entre outras.

Um estudante, através do seu comportamento pode apresentar fatores desencadeantes como: timidez, baixa autoestima, ansiedade, reprovação, agressões, absenteísmo, depressão, dependência química, fobias, isolamento, (SANTOS ANDRADE, 2016), que mostre o sofrimento psíquico, sendo muitas vezes gerado por um simples fato de não conseguir acompanhar as aulas, ou falta de atenção do professor, medo de participação ou de falar em

público, medo do fracasso ou cobrança da família. É preciso avaliar se o aluno tem interesse no que está fazendo, ou vive um desejo determinado pela sociedade (CAIXETA, 2011).

Ainda segundo Caixeta (2011, p.29),

O sofrimento psíquico é entendido como um conjunto de condições psicológicas, ocasionadas por situações reais ou não, que geram mal-estar, que, por sua vez, ultrapassa o desconforto de ordem fisiológica, sendo seus principais sintomas de ordem emocional e relacional.

Conforme Teixeira, Castro e Piccolo (2007), há muito que se investigar sobre a vida acadêmica do estudante universitário, visando oferecer subsídios para que as IES desenvolvam condições adequadas para adaptação do graduando, favorecendo o bem-estar psicológico.

No espaço acadêmico, é preciso rever como está sendo a aprendizagem do estudante com SD, o processo avaliativo é fundamental, de forma a respeitar e compreender a subjetividade e o tempo do universitário com SD, assim como a prática docente e os recursos de acessibilidade pedagógica, que são primordiais para a inclusão no ensino superior, para estudante com DI.

Em relação à pesquisa vivenciada, alguns autores citados neste trabalho (GLAT, PLESTCH, 2010; DAMASCENO, 2017; SOUZA, 2017), faz um contraponto nos objetivos dessa temática, de forma às vezes muito específica, com estudos sobre formação continuada de professores, mundo de trabalho, políticas públicas, entre outros. Coerentemente que todos os temas são imprescindíveis e necessita da junção para que as dificuldades enfrentadas pela pessoa com deficiência possam ser minimizadas e possam usufruir do desenvolvimento psicológico e educacional, o que está atrelado a um contínuo processo evolutivo, que não determina apenas nos processos biológicos e genéticos, mas o meio social, cultural e interações da prática do dia a dia.

Muitos estudiosos trouxeram tanto para psicologia como para educação algumas perspectivas do desenvolvimento humano, como os teóricos ambientalistas (Skinner e Watson), que diziam que ao nascer somos como tábulas rasas, aprendendo através de imitação e reforço. Os inatistas (Chomsky) citam que nascemos com tudo que precisamos para desenvolver, e que aprendizagem é disparada pelo ambiente. Os construtivistas (Piaget), diz que o desenvolvimento é construído através da interação com o meio. O sociointeracionista (Vygotsky) cita que o desenvolvimento se dá nas relações de troca em processos de interação e mediação. A perspectiva do evolucionista (Fodor) afirma que o desenvolvimento das características humanas e variações individuais através da interação de mecanismos genéticos e ecológicos. E a Psicanálise (Freud, Klein, Erikson) busca compreender o desenvolvimento a

partir de motivações consciente e inconsciente, observando os conflitos internos. (RABELO; PASSOS, 2010).

De todas essas imprescindíveis perspectivas teóricas e necessárias ao desenvolvimento humano, para alinhar a essa pesquisa, pretende-se discorrer sobre a teoria sociointeracionista de Vygotsky, uma vez que essa perspectiva vem fortalecer a temática estudada, principalmente quando se fala no desenvolvimento da aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, que busca analisar as relações entre psicologia e educação de forma a contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano do sujeito.

Vygotsky conseguiu esclarecer a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos, destacando o papel da linguagem e aquisição do conhecimento através da interação do indivíduo com meio. O autor partilhava opinião que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem de forma paralela, e ainda defende a ideia de que a aprendizagem é adquirida na vida social, pela vivência de cada experiência, seja individual ou coletiva (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Deve-se a genialidade de Vygotsky o reconhecimento da importância da aquisição da linguagem como elemento análogo, e penso que ele foi levado a esse reconhecimento por sua profunda convicção de que a linguagem e suas formas de uso – da narrativa e conto à álgebra e ao cálculo proposicional – refletem a nossa história. Deve-se também a sua genialidade, o reconhecimento da maneira na qual aqueles “modos possíveis” da ZDP tornam-se historicamente institucionalizados – sejam em escolas, no trabalho, no coletivo mecanizado, através de filmes e histórias populares e ficção, ou através da ciência (BRUNER, 2002, p. 83).

Da mesma forma em sua psicologia cultural, Bruner defende o desenvolvimento da linguagem e põe a interação social no centro da atenção sobre o processo de aquisição. Nestas relações, onde os com mais experiências emprestam sua consciência ao outro, possibilitando a ampliação da Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP) (BRUNER, 1989).

Vygotsky (1998) acredita que as características e atitudes individuais estão atreladas a trocas com o coletivo, pois tudo é construído a partir da relação com o meio e com o próximo. Com isso quando remetemos a interação e processos de aprendizagem, podemos citar o conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal, quando falamos da distância entre o nível do desenvolvimento real, ou seja, a capacidade de resolver problemas sozinhos, e o nível do desenvolvimento proximal, quando solucionamos problemas com ajuda de alguém com mais experiência.

Dessa forma, quando falamos de aprendizagem e ZDP, percebemos o papel da mediação, do professor como facilitador do desenvolvimento educacional do estudante, alinhando ao trabalho com coletivo e com a instituição, onde o indivíduo a partir dessas interações oportunizará a condição da construção das estruturas psicológicas.

Entre os autores estudados, é consenso a importância da inclusão de pessoas com DI, e neste trabalho cito especialmente a SD, assim como o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem. Na parte cognitiva, estudantes com SD podem ser ensinados desde que sujeitas a condições de aprendizagem, oferecendo recursos para essa finalidade (SOUZA, 2017).

Assim, mesmo que as considerações de Vygotsky sejam mais relacionadas ao desenvolvimento da criança, na fase adulta, podemos observar que o desenvolvimento das funções executivas e habilidades do processo de aprendizagem, é relativamente acompanhado por essas fases do desenvolvimento do ser humano. Portanto, esse desenvolvimento interativo com o meio, se dá em todas as fases da vida, seja na infância ou fase adulta. Dessa forma, tanto no período de escolarização, quanto no ensino superior, a evolução humana se dá por situações individuais e principalmente coletivas, em um trabalho colaborativo.

Para Fonseca (2007), toda pessoa tem direito de ampliar ao máximo o potencial cognitivo, e os sistemas o dever de garantir essas oportunidades e meios apropriados para permiti-lo fazer. A educação cognitivista baseada em Vygotsky torna a construção centrífuga do conhecimento, baseado nas interações sociais internalizadas e mediadas, no qual envolvem o diálogo entre quem tem o conhecimento e quem ainda não tem. Nesta perspectiva, Fonseca (2007) busca com a educação cognitiva, aproximar o indivíduo da zona de desenvolvimento proximal, do nível de modificabilidade cognitiva. Neste caso, essa educação, transforma o docente em um mediador em ação, com enfoque não só da assimilação do conhecimento, mas do desenvolvimento de competências de resolução de problemas, de habilidades e aptidões, de forma organizada e estruturada.

Na teoria de Feuerstein (Modificabilidade Cognitiva Estrutural - MCE), indica a possibilidade das pessoas se modificarem e aumentar a capacidade cognitiva, na realidade que estão inseridos tornando-se mais passíveis aos instrumentos representativos construídos pelas pessoas ao longo da vida. Essas funções cognitivas deficientes são estudadas em três fases do ato mental: no início do problema (entrada), na elaboração (avaliação e dos dados) e na resposta (fase de saída). É uma visão que se ajusta a concepção educativa, pois leva a superação da situação ao rumo de outra nova, uma mudança, algo diferente em determinado percurso (OLIVEIRA, 2012).

A abordagem ativa sobre a MDE engloba a luta contra as atitudes tradicionais entre as quais:

- “Fizemos de tudo e não dá”,
- “Tentamos tudo e não foi possível registrar qualquer progresso”,
- “Não vale a pena, para que tentar”?

- “Não foram feitos para aprender”,
- “Que direito há em submeter a criança deficiente a testes ou processos tão duros para Que afinal façam apenas mais uma habilidade” etc. (FONSECA, 1998, p.51)

Existe enorme diferença que faz acreditar no potencial de modificabilidade, mesmo parecendo difícil convencer os profissionais envolvidos. Essa atitude passa pelo respeito a pessoa com deficiência. Precisa ser atitude que passe no plano mais profundo da pessoa, porque mesmo que haja recursos e técnicas aprimoradas ao profissional, não buscar atitude de transformação, dificilmente alcançará a mudança cognitiva estrutural (MCE) do estudante com deficiência, A filosofia compreendida na MCE de Feuerstein, combate a crueldade do ponto de vista passivo ou tradicional, assim como a indiferença dos diagnósticos conclusivos dados pelos especialistas sobre a DI. Acreditar que pessoas com deficiência possam mudar é primordial para que a modificabilidade cognitiva estrutural aconteça (FONSECA, 1998).

2.2.2. SI MESMO E SELF, IDENTIDADE E POSICIONAMENTO

Neste capítulo serão apresentados os conceitos sobre Si mesmo, Identidade, e Posicionamento, fundamentado em autores como Bruner, Hall e Goffman, e as contribuições dos mesmos no contexto da psicologia cultural e as relações humanas em sociedade.

a) Si mesmo e Self

As relações diárias com as pessoas contribuem para que as crianças possam aprender como viver e a desempenhar na vida diversas funções em comunidade. Nota-se claramente, que o *self* se desenvolve e modifica em diferentes contextos, em distintas culturas. Assim, percebe-se que o conceito de *self* é, portanto, um tema complexo. Não existe uma definição direta para a palavra *self* em muitas expressões linguísticas. Em um conceito simples, *self* inclui um corpo físico, meios de pensamento e uma experiência consciente de que uma pessoa é única e se diverge dos outros, o que cerca a representação mental de experiências próprias (GAZZANIGAN; HEATHERTON, 2003, *apud* MACEDO; SILVEIRA, 2012).

Entre os conceitos de *self* aplicado, está a ideia de *self* que expressa a condição de preceitos internos e mentais, como relatado na psicanálise. Para Guanaes e Japur (2003) *apud* Macedo e Silveira (2012), as narrações detalhadas sobre o *self* nas principais teorias psicanalíticas: psicologia do ego, teoria das relações objetais e psicologia do *self*. Na

concepção de *self* pode ter o significado de Ego, como organização mental, e designar o *self* como experiência própria do sujeito e de si mesmo.

Bruner (1997a) vem mostrar que a Psicologia Cultural é uma complexa questão que ele chama de questão do si-mesmo (*self*); assunto posto de lado por ser visto demasiadamente relativo ao sujeito.

Parece-me que uma Psicologia Cultural impõe duas exigências intimamente relacionadas com o estudo do si-mesmo. Uma delas é que tais estudos devem focalizar os significados em cujos termos o si-mesmo é definido tanto pelo indivíduo como pela cultura na qual ele participa. (...) A segunda exigência, então, está em sintonia com as práticas nas quais os significados do si-mesmo são atingidos e colocados em uso. Esta, com efeito, nos oferece uma visão mais distribuída do si-mesmo. (BRUNER, 1997a, p. 101)

A cultura constrói uma gama de expectativas recíprocas entre as pessoas, uma espécie de sintonia vista muita no ser humano. A Psicologia precisa, neste sentido, misturar os insights biológicos, evolutivos, psicológicos individuais e culturais para entender o desenvolvimento mental e humano. A Cultural mostra como as mentes são reflexos da cultura e da história do indivíduo. As pessoas são resultados dos processos de produção de significados, que está ligada ao contexto cultural da realidade inserida e no sentido de como a cultura molda a mente. Todo contexto social, está envolvido na construção do conhecimento, isso constata a natureza cultural do conhecimento e na sua obtenção. É com isso o é o si-mesmo, posicionado cultural e historicamente (CORREIA, 2003).

A narrativa agrega peculiaridades que a põe em um lugar relevante na investigação da mente humana. Bruner (1986) coloca a narrativa como importância comum entre o *self* e o mundo social; que apresenta uma mesma causa.

Bruner (1986) conceitua o *self* de *Self* Transacional, o que está em constante negociação com os outros sociais e com a cultura, que se constitui nesse processo transacional. A maioria de nossas abordagens do mundo é mediada por meio da negociação com o outro. Não há um *self* independente da existência cultural-histórica de um sujeito.

O critério de identidade se externa por meios de histórias que são intersubjetivamente modificadas, o que torna o entendimento do que somos um processo atravessado pelas narrativas que construímos. O *self* além de ser uma construção, é a finalidade de ação e simbolização (BRUNER, 2004).

Assim, os conceitos sobre o *Self* se identificam no sentido de compreendê-lo como competência particular de cada um, sobretudo atravessada pela exteriorização no qual o indivíduo está inserido. Para Bruner (2003) nós diariamente construímos e reconstruímos um *self* para enfrentar as demandas das situações que vivenciamos, e nós fazemos isso por meio

das experiências que constitui a partir de nossas memórias, esperanças e medos do que não conhecemos e do que ainda virá.

b) Identidade

Stuart Hall traz o discurso do movimento das identidades, mas não num sentido comum de um pesquisador de tais movimentos, mas de um autor que critica no sentido de pôr em crise tais identidades. Esse pôr em crise as identidades é essencialmente histórico, não pelas mudanças da modernidade, mas porque refuta a historicidade desses sistemas de representação que são as identidades culturais, embora se configurem num plano mais específico, como identidades menores, sejam de classe, gênero, grupo, instituição, família e etnias (ARMANI, 2011).

Utiliza o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar” (HALL, 2014, p. 111-112).

Atualmente o que podemos compreender, é que se concretiza um viver ambíguo, num momento paradoxal. Vivemos em uma época de crescimento do conhecimento tecnológico com a possibilidade do aumento do tempo de vida, dos afetos e prazeres imediatistas e fugazes, onde novas identidades culturais e sociais insurgem, transgredindo tabus a muito edificados.

A identidade só se torna uma questão quando se percebe em contrariedade, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é transposto pela experiência da dúvida e da incerteza. Transformações estruturais e institucionais compõem divergentes identidades e a multiplicidade que atualmente constituem a paisagem social se mostra de maneira fragmentada e fortuita (HALL, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2015).

Stuart Hall reconhece a cultura como espaço crítico da ação social e de intervenção, no qual as relações de poder são estipuladas e potencialmente inconstantes, é também é o espaço em que podem ser investigadas as rupturas promovidas pela pós-modernidade e o espaço no qual o autor busca entrar em uma discussão clássica das ciências sociais sobre os paradigmas e paradoxos da atualidade. O argumento de Hall cuida em analisar o início da construção de uma ideia de nação como uma unidade orgânica em si, onde cada pessoa se funda na possibilidade de possuir um caráter particular (PICELLI, 2018).

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado. Assim a chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2015, p. 9).

Para Hall existem historicamente três concepções diferentes de identidade, o sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo se define por ser um indivíduo centrado, com capacidades de razão, consciência e ação, no qual o indivíduo dispõe em si de uma base que leva com ele ao longo da vida. Vê com isso uma perspectiva individualista da formação deste sujeito.

O sujeito sociológico configura-se baseado na complexidade que o mundo contemporâneo o adquire, no qual o indivíduo passa a se construir e construir suas concepções de identidades conforme a interação com outros indivíduos e suas experiências, ou seja, a sociedade interfere significativamente na sua construção do sujeito.

Assim, a concepção de indivíduo deixa de ser independente para se formar a partir da relação entre o si e a sociedade, do interior para o exterior, construindo com isso uma identidade, essas características que são exatamente as que estão em transformação e dão conta do que Hall chama de sujeito pós-moderno, ou melhor, do indivíduo que não mais possui uma identidade única e estável, e sim fragmentada e formada por diversas identidades, algumas vezes contraditórias e até não resolvidas (PICELLI, 2018).

O movimento de identificação é mutável, varia e é problemático, em transformação contínua. Atualmente o indivíduo se fragmenta e se torna cada dia mais reflexivo e disposto a mudanças, e onde podemos constatar o caráter de alterações frenéticas nas estruturas sociais, influenciando os sujeitos que estão inseridos no processo de globalização.

c) Posicionamento

Apresento os conceitos da teoria do Posicionamento, de acordo com alguns autores, explicando esses conceitos. No entanto evidencio que haverá alguns pontos de vista do Si mesmo e Posicionamento, onde se apresentam de maneira efetiva por ser parte de um único desenvolvimento peculiar do indivíduo.

A teoria do Posicionamento é a concepção apresentada para as pesquisas atuais que visam compreender as dinâmicas das relações humanas e suas atitudes, mediadas nas narrativas dos divergentes situações, no qual os indivíduos constituem a si mesma e ao outro. Tendo em

vista que as pessoas estão culturalmente e historicamente situadas, o discurso será sempre influenciados por nossos posicionamentos (SILVA, 2005).

Segundo Rodrigues (2003), Davies e Harré (1990), o posicionamento no discurso do indivíduo é determinado como a maneira pela qual as pessoas se posicionam em práticas dialógicas, onde as particularidades se identificam e entrecruzam. Ao falar e agir de uma posição, as pessoas trazem uma situação própria das suas narrativas, de alguém em diversos posicionamentos e diferentes formas de discursos (SILVA, 2005).

A teoria do posicionamento diverge do pensamento do papel social, já que parte da crítica especificação social criada por essa representação. A crítica da representação do papel social parte do princípio que é um conceito relativamente estático para apresentar as maneiras de como as relações sociais são vividas e constituídas pelas pessoas, uma representação que não reflete a vida social (LUBERDA, 2000).

Para Harré, o conceito de Posicionamento é definido como a construção dos discursos de histórias particulares que apresentam dinâmicas compreensíveis e dentro de uma localização específica, ou seja, o posicionamento está relacionado aos aspectos dinâmicos dos encontros sociais e à prática discursiva como forma de um indivíduo se posicionar no meio social, também considerado como um fenômeno conversacional e de interação social, no qual o sujeito se constrói e reconstrói em um processo dinâmico, na compreensão do papel social do sujeito (DAVIES; HARRÉ, 2007).

A importância do posicionamento dos indivíduos no discurso está particularmente relacionada à construção das suas identidades. Ao criarmos uma narrativa, assumimos posicionamentos em relação ao mundo e aos outros participantes, na interação com os grupos. Na elaboração das histórias, os narradores localizam suas identidades através do posicionamento do discurso (SILVA, 2005).

Mas essas construções de identidades segundo Goffman podem criar rótulos sociais que permitem a realidade e uma divisão separada de dois grupos: nós e eles. O do grupo “nós” se define pelos valores que desenvolvem o olhar da pessoa comum, formada pela ideia do padrão estipulado pela sociedade dominante. Enquanto o “eles” é descrito pelas pessoas que são distintas do “nós”, no qual são as estigmatizadas de forma negativa, determinadas por Goffman por grupos de normais e estigmatizados. Os sujeitos estigmatizados que são classificados com características desagradáveis adquirem experiências de perda de status e preconceito, sendo rotuladas e estereotipadas (SIQUEIRA; CARDOSO JÚNIOR, 2011).

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim

deixamos de considera-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...] (GOFFMAN, 1975:12).

As pessoas estigmatizada apresentam duas identidades, a real e a virtual. A real se define como a associação de categorias e características que um sujeito possui, enquanto a virtual é a classe de categorias e características que o sujeito demonstra com desconhecido que o encontra em seu meio. Assim, determinados atributos pode ser um estigma, especialmente quando existe diferença da identidade social virtual e a identidade social real. São identidades desgastadas pelo pensamento social que apresenta algo ruim ou fora do padrão que a sociedade impõe, e que deve ser excluído (GOFFMAN, 1975).

Na sociedade, o indivíduo ocupa um determinado lugar, uma posição e desenvolve uma identidade, através do meio que se está inserido e do contexto que vivencia no dia a dia, legitimando ou não seu lugar, seus direitos e deveres.

3. METODOLOGIA

Esta foi uma Pesquisa Empírica, descritiva, com abordagem qualitativa (que considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito), um vínculo que não separa o mundo objetivo e a subjetividade (GIL, 2002). A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa, com objetivos de pesquisa descritiva, que visa descrever as características de determinada população, que envolve técnicas de coletas de dados, observação sistemática e narrativas. A construção dos dados será através de entrevistas semiestruturadas, e narrativas do pesquisado (GIL, 2002).

Iniciou-se uma pesquisa a partir de uma pergunta, no qual buscava uma resposta. Nesta pesquisa, o questionamento que inquieta e que foi o percurso do estudo, foi à análise de quais desafios da aprendizagem e da vida acadêmica do estudante universitário com Síndrome de Down no Ensino Superior.

De maneira particular, a presente pesquisa, ao focar as análises do problema, pretendeu contribuir para aprimoramento da teoria e prática dos professores e da Instituição de Ensino Superior IES, que tem universitários com deficiência intelectual – Síndrome de Down e como era o processo da aprendizagem do universitário, analisando a partir das narrativas do estudante, os enfoques da vida acadêmica e os desafios dentro da IES.

O ponto forte da pesquisa veio através das narrativas, uma vez que dá voz ao universitário, apresentando em tempo real e na prática sua vivência na graduação. Buscando a compreensão humana, através das experiências acadêmicas.

Pensar narrativamente a partir de um espaço tridimensional torna-se condição para o intento de se compreender as vidas experienciadas e narradas. Vida é educação e os educadores estão interessados em vidas, vidas que só podem ser expressas narrativamente. Portanto, a pesquisa narrativa se apresenta como uma importante e significativa possibilidade de pesquisa em educação. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p 18).

Na pesquisa apresentada, utilizou-se a triangulação de métodos na coleta de dados: entrevista semi-dirigida com a universitária, e com familiares e profissionais quando for apropriado, relatório de campo da entrevistadora, objetos de apoio à narrativa, tais como fotos, mapas mentais, cadernos universitários etc. As entrevistas com a universitária aconteceram em aproximadamente 1 hora cada encontro, sendo três encontros. Previu-se apenas uma entrevista com familiares e profissionais, sendo essa realizada com a mãe, mas não utilizada nos dados, uma vez que se deu prioridade a narrativa da estudante. O relatório de campo foi escrito ao longo do desenvolvimento da pesquisa com as impressões da

pesquisadora, nos seus aspectos objetivos e subjetivos. Os dados categorizados conforme os eixos dos objetivos deste estudo: a) debater os fatores que interferem na vida acadêmica a partir da narrativa do universitário; b) desafios educacionais na inclusão da pessoa com deficiência intelectual; c) implicações educacionais inclusivas (exemplificado na tabela da análise do crivo mais a frente) junto a pessoas com deficiência intelectual.

Os resultados obtidos com o presente trabalho centraram-se na contribuição do progresso dos conhecimentos teóricos e práticos tanto para as áreas de educação e da psicologia, uma vez que estudam a subjetividade do indivíduo e o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

3.1. OBJETIVO

3.1.1. Objetivo Geral

Examinar a vida acadêmica caracterizada pela inclusão educacional do universitário com Síndrome de Down a partir da percepção de si e do ambiente.

3.1.2. Objetivos específicos

- a) debater os fatores que interferem na vida acadêmica a partir da narrativa do universitário,
- b) identificar os desafios e como são enfrentados pelo universitário através de sua narrativa e da observação da pesquisadora,
- c) inferir sobre implicações educacionais possíveis para o atendimento à legislação.

3.2. SUJEITOS DA PESQUISA

Uma estudante com Síndrome de Down de 23 anos, do curso de Pedagogia de uma IES do Município de Barra Mansa - RJ, que será identificada com o nome fictício de Ana.

Os critérios de inclusão e exclusão para participar da pesquisa:

- 1) critérios de inclusão: estudantes com Síndrome de Down matriculados no Ensino Superior, qualquer sexo ou gênero, qualquer idade, matriculados em IES na região Sul Fluminense. Universitários que deram consentimento expresso para participação da pesquisa ou de acordo com a legislação aplicável.
- 2) critérios de exclusão: Universitários que desistiram do curso, que a família ou estudante não permitiram participar do estudo, outras deficiências, que não seja intelectual ou SD. Não realizar os estudos propostos.

3.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nesta pesquisa, o principal instrumento foi a entrevista narrativa. As entrevistas narrativas configuram como ferramentas não estruturadas, analisando íntimo de aspectos específicos, onde expressam histórias de vida no cenário situacional. As entrevistas narrativas provocam o sujeito entrevistado a relatar sobre questões importantes da sua vida (MUYLAERT, 2014).

3.4. PROCEDIMENTOS

- 1) Primeiro passo, submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. De acordo com o Código de Ética Profissional dos Psicólogos (2000) e a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, onde envolve pesquisas com seres humanos que precisam ser analisadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa.
- 2) Segundo Passo, contato com os participantes e IES, para assinar o termo de consentimento do estudo,
- 3) Terceiro passo, coleta das narrativas do estudante na IES, na residência, ou melhor localidade para o universitário,
- 4) Quarto passo, anotações no diário e acompanhar a rotina do estudante, em três encontros agendados previamente. Neste encontro serão observadas as fotos, os cadernos, os objetos, o comportamento, a autonomia, o diálogo, a socialização, as tarefas de aula, avaliações etc.

As entrevistas narrativas passaram pelas seguintes fases:

Quadro 3 Fases Principais da Entrevista Narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo (leitura de documentos, notas relatos etc.); Formulação de questões exmanentes (aquelas que refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens. As questões exmanentes distinguem-se das imanentes (temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração [...]))
1 Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração; Emprego de auxílios visuais (dispositivos da memória fotografias, objetos, imagens e outros)
2 Narração central	Não interromper; Somente encorajamento não-verbal para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização (coda)
3 Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?”
4 Fala conclusiva	Para de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 97)

- a) preparação – exploração de campo;
- b) iniciação – formulação do tópico inicial para narração;
- c) narração central – não interromper e esperar para sinais de finalização;
- d) fases de perguntas – o pesquisador pode fazer perguntas do tipo - que aconteceu então? Mas não pode emitir opiniões e, não questionar as contradições;
- e) fala conclusiva – parar de gravar pode fazer perguntas como “por quê?” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p.97).

Utilizou-se um diário de campo, para registro de todas as observações feitas em acompanhamento ao aluno e sua rotina acadêmica.

Depois dessas fases, foram feitas as anotações imediatamente, assim como a análise das entrevistas semi-dirigidas e do diário de campo. Ao final foram organizadas as categorizações e discorrido sobre os objetivos propostos da pesquisa alcançados.

3.5. ETAPAS DA PESQUISA

A) Primeira etapa: levantamento bibliográfico sobre deficiência intelectual e Síndrome de Down, através dos periódicos Capes, Scielo, Google acadêmico, Periódicos da UFRRJ e outros, analisando as pesquisas sobre o tema.

B) Na Segunda etapa: mapeamento dos universitários com DI e Síndrome de Down da região Sul Fluminense, para acompanhar a rotina acadêmica destes estudantes, e fazer entrevistas narrativas durante os encontros com os alunos. Além da entrevista, foram analisados todo contexto da vida acadêmica do estudante.

C) Terceira etapa: acompanhamento da estudante mapeada e início da observação do dia a dia da graduanda, assim como o desempenho acadêmico e as estratégias pedagógicas da IES. Durante todo processo os procedimentos da coleta de dados foram registrados em um diário do pesquisador, analisando os seguintes pontos do pesquisado, de acordo com as questões do roteiro abaixo:

1. Como estudante chega a IES (através de ônibus, sozinha, com amigos, familiares etc.)

Essa questão a universitária respondeu que a mãe levava e buscava todos os dias na IES. A estudante nunca havia ido sozinha ou de ônibus para as aulas, sempre tinha companhia da mãe e do pai que a esperava até o final das aulas.

2. Como se comporta o estudante com SD diante dos demais colegas?

Observou-se um bom comportamento, sempre aceito pelos demais estudantes, uma vez que entendiam a limitação da aluna. Única ponderação, é que na apresentação de trabalho em grupo, pouco havia fala da estudante com SD.

3. Participação nas aulas, como o estudante responde as questões em sala, se concentra, se dialoga com professores e colegas de turma?

A universitária com SD participa das aulas e faz atividades, mas sempre com ajuda da mediadora (profissional especializada), que dava suporte nas atividades pedagógicas. O diálogo muitas vezes era passado pela mediação, outras vezes via-se diretamente com professor. A aluna tinha pouca concentração em sala e havia diálogo com a turma.

4. A aprendizagem (se o aluno retém as informações), se precisa de conteúdo e material adaptado, como registra as atividades das aulas?

Na narrativa a estudante com SD informou da necessidade de adaptação curricular, o que nem sempre eram feitos pelos professores. Havia pouco registro no caderno e muitos registros estavam no diário da mediadora, que registrava as tarefas.

5. Se precisa ou tem acompanhante ou Atendimento Educacional Especializado na IES?

A estudante tinha uma mediadora que fazia o Atendimento Educacional Especializado, foi contratada pelo Núcleo de Acessibilidade, para acompanhar as atividades pedagógicas.

6. Como age em dia de avaliações, se faz sozinha ou com apoio, se as avaliações são adaptadas?

Segundo o relato da aluna, somente uma professora faz adaptação curricular e avaliações. Todas as avaliações ela faz com o apoio da mediadora.

7. Qual é o tempo para realizar as tarefas em sala e na rotina do dia a dia?

A aluna disse que utiliza o tempo das aulas, que nunca precisou tempo maior, embora os professores digam oportunizar esse tempo se for necessário,

8. Se tem interesse de fato no curso que está matriculado ou é mais por desejo da família?

O relato da universitária mostra que está feliz em estar na IES e é um grande sonho. A família reforça que o interesse de cursar pedagogia surgiu do interesse dela.

9. Como a família e demais pessoas do meio do estudante com SD se comportam, há apoio para desenvolver autonomia do graduando com SD ou tratam com infantilidade, preconceito?

Nas observações não foram percebidos nenhum preconceito. No relato da mãe informou que ao entrar na IES houve preconceito de uma professora que foi afastada, e depois disto ainda havia resistência de alguns, mas que com o tempo foram minimizados por entender que além de um direito, a aluna era esforçada. Sobre tratamento com infantilidade não foi percebido durante a pesquisa,

10. Há estratégias de ensino ofertado pela IES, para melhoria na aprendizagem do aluno com SD?

Na IES a estratégia era o Núcleo de acessibilidade, as palestras de conscientização e as adaptações curriculares oferecidas por alguns professores.

11. Quais fatores positivos e negativos, narrado pelo estudante com SD em relação aos professores de IES?

Ainda há muito a lutar pela inclusão no ensino superior, por fatores narrados durante a pesquisa, que muitas vezes apresenta características positivas e negativas em uma mesma fala:

“Porque os professores falam e eu não entendo, ela me ajuda entender o professor”
(mediadora)

“não consigo é concentrar um pouco que os professores fala, que eu aprendo pouca coisa”

“sempre me achou que eu tenho muita aprendizagem, caminho pra frente, que eu preciso aprender. Eu pesquiso no Google”

“provas adaptadas? Só uma professora que adaptou”

“vestibular, não foi fácil, reprovava sempre na redação”

“acessibilidade e apoio da universidade”

“os professores ainda não conseguem lidar de forma inclusiva com um aluno com DI, principalmente quando se fala da aprendizagem”.

Esses trechos trazem uma reflexão do apoio que as IES precisam para inclusão do universitário com deficiência.

12. As avaliações do aluno com SD é adaptada em tempo e conteúdo? Como é feita essa adaptação?

Nas observações diárias, as avaliações, conteúdos e tempo era organizado pela mediadora, somente uma professora adaptou.

13. O universitário com SD tem autonomia e participa das discussões das aulas?

Há autonomia, mas dentro de uma limitação para entendimento das falas e do cognitivo da estudante que tem a característica de ter que rever os conteúdos esquecidos. Dentro da IES sempre que saia de sala era acompanhada pela mediadora, que fazia o papel de cuidadora em tempo integral durante as aulas na IES.

14. O universitário é frequente na IES? Precisa de acessibilidade pedagógica e de outros recursos educacionais?

A universitária era frequente as aulas na IES, era muito pontual. Precisava de acessibilidade pedagógica e de recursos educacionais, mas pouco ofertado pela IES, que ofereceu a mediadora como suporte para atividades pedagógicas.

15. O estudante tem tempo maior para desenvolver a aprendizagem? Consegue seguir os mesmos períodos que os alunos “normais”?

Na observação nota-se que um estudante com SD precisa de tempo maior que um aluno dito “normal”, só que esse tempo era compensado pela família que estimulada às atividades em casa. Havia a mediadora que dava apoio durante as aulas, sem solicitar ampliação do tempo, pois conseguiam realizar no tempo de aula.

16. O estudante com SD demonstra satisfação em estar realizando o curso?

Notou-se que a estudante está muito realizada em cursar graduação, e tinha sonhos para carreira profissional.

D) Quarta etapa: foram realizadas entrevistas semiestruturadas com universitários com SD, familiares e profissionais que participam da vida acadêmica do estudante pesquisado, analisando as etapas anteriores.

As entrevistas aconteceram em 03 encontros de 1 hora cada e foram realizadas na casa do estudante com SD e na IES, observando tanto as narrativas, quanto o comportamento, gestos e feições da estudante. As narrativas foram realizadas com a universitária com SD, às vezes com a presença da família.

E) Quinta etapa: realizou-se a transcrição integral das narrativas, observações e instrumentos realizados com o público pesquisado, categorizando e analisando os resultados obtidos.

F) Sexta etapa: organização e conclusão do trabalho final da pesquisa.

3.6. CRIVO DA ANÁLISE – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Objetivo específico a alcançar	Categoria dos dados	Descrição	Conceitos e Autores/interleutores	Trechos retirados
I - Categorizar os fatores positivos e negativos que interferem na vida acadêmica.	Fatores negativos e positivos: tipo de avaliação, acessibilidade, recursos pedagógicos, estratégias de ensino, rotina acadêmica, participação nas aulas.	Reúnem dados de fatores negativos e positivos, enfrentados pelo universitário com SD no Ensino Superior.	Entrada e permanência nas IES – Castro (2014) Estratégias pedagógicas no Ensino Superior, Plestch (2010)	“Porque os professores fala, fala, fala e não consegue aprender” "ela foi contratada pelo núcleo de acessibilidade daqui da universidade, pra me dar uma ajuda, uma mão, com os professores.” “Eu estudo muito, a turma ajuda, quando faz provas faz grupo a turma estuda junto”. “provas adaptadas? Só uma professora que adaptou”
II - Identificar os desafios e como são enfrentados pelo	Desafios cotidiano	Nesta categoria, aponta a motivação do universitário	Desenvolvimento pessoal e acadêmico do aluno com SD na	“vestibular, não foi fácil, reprovava sempre

universitário.		<p>com SD no dia a dia na IES.</p> <p>Nesta categoria, aponta a motivação, grau de satisfação, desenvolvimento da aprendizagem, autonomia, participação, socialização, locomoção, envolvimento, do aluno universitário com SD no dia a dia na IES.</p>	IES. – Ferrari, (2007),	<p>na redação”</p> <p>“acessibilidade e apoio da universidade”</p> <p>“não foi fácil passar no vestibular. Só na terceira vez que consegui. Só depois da Lei de inclusão”.</p>
III- Inferir sobre implicações educacionais possíveis para o atendimento à legislação.	implicações	Reúnem dados que apontam a demanda das ações de inclusão no Ensino Superior, frente à legislação atual.	Legislação e política Educacional para deficientes no Ensino Superior - UNESCO, (1998)	<p>“a instituição ofereceu uma mediadora, mas não um atendimento educacional especializado”.</p> <p>“alguns professores comentaram que ela não aprendia, mas era amparada pela lei”.</p>

Tabela 1 - Crivo da Análise

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nosso intuito não é um estudo de caso, e muito menos um julgamento valorativo entre certo e errado. Nosso propósito é refletir sobre o panorama da inclusão no Ensino Superior a partir da vivência observada de uma universitária com Síndrome de Down.

Os resultados serão exibidos de acordo com cada objetivo específico, evidenciando as particularidades principais verificadas, em uma visão da narrativa da universitária e dos registros da pesquisadora. Buscamos uma reflexão no tocante a inclusão no ensino superior de um estudante com SD e pontos importantes da vida acadêmica, discutindo o papel da IES em relação não só a acessibilidade estrutural, mas na aprendizagem deste indivíduo.

4.1. INVESTIGAR NA LITERATURA O ESTADO DA ARTE DESTE TEMA

Nesta primeira etapa de uma pesquisa, quando busco-se o referencial bibliográfico sobre o tema, foram encontrados e lidos quatro artigos que discutiam sobre o tema de deficiência intelectual no ensino superior, e todos citavam a legislação como forma de entrada e permanência do universitário nas IES, acessibilidade e formação de professores (LBI 13.146/2015, PORTARIA 3.284/03). Especificamente sobre síndrome de Down no ensino superior, foram encontradas duas dissertações, uma que fazia um estudo de caso de uma estudante universitária com SD, que diferentemente da minha pesquisa fez estudo de caso, no qual citava a trajetória da vida da estudante com SD e sua família, da educação básica ao ensino superior (LIMA, 2007) e outra publicada em 2012, que estudou os fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com síndrome de *Down* no curso de Pedagogia.

Esse trabalho iniciou com uma revisão sistemática da literatura que trata da inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior. O passo inicial foi estabelecer a pergunta: quais desafios da aprendizagem e da vida acadêmica do estudante universitário com Síndrome de Down no Ensino Superior? Em seguida foram feitas pesquisas bibliométricas, utilizando as seguintes palavras chaves: Deficiência intelectual no Ensino Superior, Inclusão no Ensino Superior, Síndrome de Down no Ensino Superior e *Intellectual Disability in Higher Education*.

Sobre as características, escolarização, desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down, há uma diversidade de material, sendo selecionados textos para embasamento teórico, onde citam desde a incidência da SD até as características mais marcantes, no qual enfatizam a importância dos procedimentos e intervenção precoce de pessoas com essa deficiência, e também um olhar inclusivo em todas as etapas da vida e ensino (KOZMA, 2007).

No levantamento bibliográfico ainda foram selecionados textos sobre inclusão, deficiência intelectual e políticas públicas, que contribuísse no estudo sobre o trajeto do estudante da educação especial e as formas de inserção no processo educativo. Alguns artigos sobre de inclusão e deficiência intelectual citam a falta de formação de professores, assunto já muito pesquisado, mas nota-se que ainda mostra ser um gargalo, seja por falta de incentivo político ou de gestão das IES para minimizar essa necessidade (GRIGAL, 2013).

Os artigos foram pesquisados no site do periódico CAPES. Os critérios de exclusão para os indicadores - artigos que abordassem intercâmbio, experiência em outros países, que não atendessem o critério de inclusão, artigos repetidos, que não tratam de inclusão no Ensino Superior, com métodos quantitativos, publicações muito antigas. Os critérios de inclusão para os indicadores - artigos que versassem sobre a educação inclusiva nacional. Destes artigos, trabalhos e outras publicações, foram selecionados os especificados na tabela 3 adiante.

Nesta etapa foram feitas várias pesquisas sobre os temas, sendo encontrados os seguintes relativos ao estudo desse projeto:

Quadro 4 Publicações Sobre Deficiência Intelectual No Ensino Superior

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
1	Inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino superior: evidências e percursos de pesquisa.	SOUZA, Amélia Alves Mendes de; NERES, Celi Corrêa, 2018.	“As pesquisas demonstram que a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino superior é uma realidade ainda em construção”.	“Apresenta uma pesquisa bibliográfica que aborda a deficiência intelectual no ensino superior no Brasil”
2	O estudante com deficiência intelectual no ensino superior: entre a utopia e a realidade.	DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes, 2009.	“Dessa forma, é imprescindível o estudo acerca das questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência intelectual em cursos superiores, como meio, inclusive, de obtenção de condições para o exercício de uma futura atividade laboral e participação	“Estudo acerca das questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência intelectual em cursos superiores, como meio, inclusive, de obtenção de condições para o exercício de uma futura atividade laboral e participação

			condições para o exercício de uma futura atividade laboral e participação efetiva na sociedade”.	efetiva na sociedade.”
3	Inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino superior	VICELLI, Mikelen; PAGNO, Denise Danielli; MAZURECK, Vera Regina, 2015.	“Ainda há muito trabalho pela frente para assegurar e desenvolver um processo inclusivo de qualidade com a estudante com D.I., entretanto, o que a conclusão desta etapa mostra é que a mediação é um fator decisivo para a inclusão de um D.I. em qualquer nível escolar e em qualquer curso, independente da área”.	“O tema desta pesquisa é aprendizagem e desenvolvimento cognitivo com êxito de estudantes com deficiência intelectual no ensino superior de Ciência da Computação.”
4	Deficiência intelectual e inclusão no ensino superior: novos desafios.	SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; IACONO, Peruzo; PELLIZZETTI, Ivete Goinski, 2009.	“Assim, o objetivo principal deste trabalho é discutir sobre o dilema de aprovar e certificar como professor da educação básica, um aluno universitário com déficit intelectual que está matriculado no 1º ano do curso superior de Educação Física há quatro anos, tendo reprovado em todas as disciplinas cursadas, durante todos esses anos”.	“O trabalho discute sobre o dilema de aprovar e certificar como professor da educação básica, um aluno com história de deficiência intelectual no curso superior de Educação Física.”

Fonte: Periódicos/CAPES, Google Acadêmico, Scielo

Nesta busca, inicialmente foram encontrados 04 (quatro) artigos, publicado nos períodos de 2009 a 2018, que trata sobre deficiência intelectual no Ensino Superior. Nesta temática a abordagem recaiu muito sobre a acessibilidade e inserção dos universitários na Instituição de Ensino Superior. Todos os textos consideram que é necessária a formação de profissionais para inclusão deste público nas universidades, além de recursos de acessibilidade e pedagógicos.

Quadro 5 Publicações Sobre Inclusão No Ensino Superior

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
1	Coletivo de pessoas com necessidades educacionais específicas na/da UFRRJ: narrativas emancipatórias.	SOUZA, Adelzita Valéria Pacheco, 2017.	“O percurso educacional dos universitários com deficiência parecem-nos mais árduo. Eles ainda enfrentam barreiras educacionais, quer sejam arquitetônicas, físicas, educacionais, comunicacionais, atitudinais etc.”	“O trabalho investiga o que os universitários com deficiência, representados pelo Coletivo, pensam sobre a inclusão na Educação Superior, e como se organizam coletivamente na universidade.”
2	<i>Postsecondary Education for People With Intellectual Disability: Current Issues and Critical Challenges.</i>	GRIGAL, Meg, HART, Debra, and WEIR, Cate, 2013.	“A partir do momento que direcionarmos os melhores recursos profissionais, com intuito de ampliar o ensino superior inclusivo a todos os alunos que o desejam, assim, poderemos determinar o verdadeiro impacto que a Educação Superior pode ter para pessoas com deficiência intelectual”.	“O artigo apresenta uma visão geral das questões legislativas e políticas atuais relacionadas à educação pós-secundária para pessoas com deficiência intelectual, incluindo a Lei de Oportunidades de Educação Superior, a Lei dos Americanos com Deficiências e as políticas do programa estadual de reabilitação vocacional.”
3	Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio.	FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire, 2007.	“Ainda é escassa a produção de pesquisas bem como a implantação de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior”.	“O artigo tem por objetivo discutir os desafios da educação inclusiva no ensino superior.”
4	Ingresso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior.	CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia, 2014.	“As barreiras pedagógicas constituem a terceira categoria, e são definidas como aquelas evidenciadas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na	“O objetivo desta pesquisa foi identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência, a fim de verificar as barreiras

			adequação do material didático e nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula”.	e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior.”
5	Acesso e permanência de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior.	ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães, 2009.	“A construção de uma educação inclusiva requer uma reestruturação dos sistemas de ensino que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. Esse propósito exige ações práticas e viáveis que tenham como perspectiva operacionalizar a inclusão social e escolar de todas as pessoas, independente de suas necessidades”.	“O trabalho tem a finalidade de analisar as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência numa universidade federal, situada na região nordeste.”
6	Inclusão no ensino Superior: percepções dos estudantes com necessidades educacionais especiais sobre o ingresso à universidade.	SANTOS, Evelyn; GONÇALVES, Manuela; RAMOS, Isabel; CASTRO, Lisneti; LOMEIO, Roselane, 2015.	“A Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998) afirma que a Educação Superior é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida.”	“Uma reflexão sobre o ingresso de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Ensino Superior em Portugal.”
7	Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática.	PEREIRA, Rosamaria Reo; DA COSTA SILVA, Simone Souza; FACIOLA, Rosana Assef; PONTES, Fernando Augusto Ramos; RAMOS, Maély Ferreira Holanda, 2016.	“Embora a matrícula e a presença do acadêmico estejam legalmente amparadas por lei, certas atitudes por parte da universidade podem favorecer a inclusão, assim como podem dificultar a	“O presente estudo tem como objetivo analisar a produção científica acerca da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.”

			participação do mesmo no contexto universitário.”	
8	O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento.	GLAT, Rosana.; PLETSCH, Márcia Denise, 2010.	“O grande desafio posto para as universidades é formar profissionais / educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana. Neste sentido devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos que permitam a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos”.	“O texto objetiva discutir e apresentar, de forma sucinta, linhas de ação sobre o papel da Universidade na promoção do desenvolvimento psicossocial e educacional de pessoas com deficiências e outras necessidades especiais.”
9	Vagas reservadas no ensino superior: igualdade de oportunidades.	FARIA, Danielle de Oliveira Cabral, 2005.	“O pluralismo é característica da sociedade democrática, como é a nossa. A diversidade, portanto, faz parte do meio social em que vivemos, sendo essencial para o desenvolvimento da comunidade”.	“O trabalho discorre sobre a relação existente entre a igualdade de oportunidades e as vagas reservadas no ensino superior.”
10	Necessidades especiais no ensino superior: inclusão ou exclusão?	COSTA, Ângela Estrela; SANTOS-JÚNIOR, Clodoaldo Moreira dos, 2013.	“Infelizmente, a maioria das Instituições de Ensino Superior aceita os acadêmicos com necessidades especiais apenas por obrigação legal, não lhes proporcionando condições iguais de competição com os demais alunos, permanecendo eles totalmente fora dos parâmetros do mercado de trabalho, haja vista que o	“O artigo se propõe a descrever e analisar de modo crítico a experiência vivenciada por diversos acadêmicos do ensino superior em Goiânia (GO).”

			simple fato da universidade aceitar a matrícula de um aluno especial não a torna inclusiva do ponto de vista educacional.”	
11	Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.	UNESCO, 1998.	“Os membros de alguns grupos específicos, tais como povos indígenas, minorias culturais e linguísticas, grupos desfavorecidos, pessoas que vivem em situações de ocupação e pessoas com deficiência, devem ser ativamente facilitados para o acesso ao ensino superior”.	“Declaração mundial sobre o ensino superior, os desafios e dificuldades relacionados com o financiamento, igualdade de condições de acesso aos estudos, e o estabelecimento de acordos de cooperação eficazes e a igualdade de acesso aos benefícios relatados pela cooperação internacional.”
12	Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência.	GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro, 2019.	“Com o acesso ao Ensino Superior garantido no país, por meio do processo classificatório adaptado às singularidades dos candidatos, novas necessidades vão se apresentando no contexto acadêmico, principalmente, no que concerne às condições de permanência desses alunos nesse nível de ensino”.	“O estudo que objetivou verificar como alunos com deficiência, de uma Instituição Pública de Educação Superior de uma cidade no interior do Paraná, percebem as reais condições de acesso e permanência na universidade.”
13	Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior.	ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte, 2018.	“Para que o estudante com deficiência conclua seu curso na universidade é necessário que ele possua condições de acesso ao currículo, às informações que circulam no meio acadêmico, à tecnologia e aos	“O objetivo do trabalho foi analisar as condições de permanência de acadêmicos com deficiência, em cursos de educação superior de uma instituição federal.”

			recursos humanos capacitados”.	
14	O atendimento educacional especializado no Ensino Superior: elementos para uma reflexão à luz das recentes políticas de inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior brasileiras	FEITOSA, Maria da Penha Feitosa; CARVALHO, Geraldo do Nascimento Carvalho, 2018.	“A atenção à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro data de um período relativamente recente, considerando a história de exclusão que marcou a vida desse segmento social no Brasil e as crescentes necessidades em um mundo cada vez mais exigente.”	“O texto tem o objetivo de discutir a problemática do atendimento educacional especializado no ensino superior no contexto das recentes políticas de inclusão de pessoas com deficiência nas universidades brasileiras, tendo como base documentos oficiais e trabalhos acadêmicos.”
15	Inclusão no ensino superior: uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência.	DUSSILEK, Carlos Alberto; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho, 2017.	“A fluidificação de um problema existente como é o caso da “acessibilidade pedagógica” não o resolve, o que justifica um aprofundamento de estudos sobre o assunto.”	Investigar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

Fonte: Periódicos/CAPES, Google Acadêmico, Scielo

Na pesquisa com tema inclusão no Ensino Superior, foram encontradas as publicações sobre inclusão no ensino superior e selecionado alguns do período de 2005 a 2017, exceto a declaração da UNESCO do ano de 1998. Em uma consulta recente, houve novos textos do ano de 2018 e 2019. Os textos acima mencionados citam a legislação como forma de entrada e permanência do universitário nas IES. Na dissertação de Souza (2017), cita as narrativas de um coletivo de universitários que busca discutir sobre a possibilidade de emancipação, saindo do status de minoria passiva, através das narrativas, para um lugar de minoria ativa, encontrando seu espaço e sendo incluído no ambiente acadêmico e social.

Quadro 6 Publicações Sobre Síndrome De Down No Ensino Superior

N.	Temas	Autor	Trecho	Resumo
1	A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, síndrome de Down no ensino superior: um estudo de caso.	LIMA, Olga Maria Blauth de, 2007.	“Embora a Síndrome de Down seja classificada como uma deficiência mental, não se pode nunca predefinir	“O objetivo principal, investigar a trajetória pessoal, familiar e acadêmica, através

			qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo”.	de estudo de caso de um sujeito com NEE Síndrome de Down.”
2	Fatores da relação humana prática educativa com uma aluna com Síndrome de Down no curso de Pedagogia: uma experiência exitosa.	LIMA, Sônia Helena Costa Galvão de, 2012.	“A pessoa mesmo com deficiência precisa de uma realização, afinal, todos nós precisamos. E, contudo, necessita ser reconhecido por fazer bem alguma coisa.”	“A pesquisa teve como objetivo descrever, estudar e compreender os fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com síndrome de Down no curso de Pedagogia.”

Fonte: Periódicos/CAPES, Google Acadêmico, Scielo

Na busca, foram encontradas as duas dissertações no Quadro 6 sobre tema de inclusão de Síndrome de Down no Ensino Superior, uma do ano de 2007 e outra de 2012. Na primeira dissertação, a autora (LIMA, 2007) faz um estudo de caso sobre a trajetória de uma aluna com SD na universidade, no qual aponta a necessidade de preparar a comunidade acadêmica para inclusão, e também um trabalho de conscientização com a família e avaliação de possibilidades das pessoas com deficiência para desempenhar funções laborais, adaptando para funções dentro da necessidade do sujeito e não das exigências da sociedade.

Na dissertação com o tema - Fatores da relação humana prática educativa com uma aluna com Síndrome de Down no curso de Pedagogia: uma experiência exitosa, a autora (LIMA, 2012), teve como objetivo descrever, estudar e compreender fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com síndrome de Down no curso de Pedagogia.

Quadro 7 Publicações Sobre Síndrome De Down

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
1	A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético.	MOREIRA, Lília MA; EL-HANI, Charbel N; GUSMAO, Fábio AF, 2000.	“A síndrome de Down é uma condição genética, reconhecida há mais de um século por John Langdon Down, que constitui uma das causas mais frequentes de deficiência mental (DM), compreendendo cerca de 18% do total de deficientes mentais em instituições especializadas”.	“O trabalho apresenta uma análise de fatores causais da síndrome de Down e sua patogênese.”

2	Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais.	BISSOTO, Maria Luísa, 2005.	“Outra concepção também frequentemente encontrada é a de que o portador de síndrome de Down alcança o ápice de seu desenvolvimento cognitivo, da linguagem e de esquemas motores ao atingir a adolescência, iniciando-se, então, um declínio dessas capacidades”.	“Esse artigo é uma revisão bibliográfica de relevantes investigações realizadas na Inglaterra e nos Estados Unidos, a partir da década de 1990, quanto ao desenvolvimento cognitivo do portador de Síndrome de Down.”
3	Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down.	BRASIL. Ministério da Saúde, 2013.	“A SD tem sua apresentação clínica explicada por um desequilíbrio da constituição cromossômica, a trissomia do cromossomo 21, que pode ocorrer por trissomia simples, translocação ou mosaïcismo. Apesar de existirem três possibilidades do ponto de vista citogenético, a SD apresenta um fenótipo com expressividade variada”.	“O objetivo da diretriz é oferecer orientações às equipes multiprofissionais para o cuidado à saúde da pessoa com síndrome de Down.”
4	O que é síndrome de Down?	KOZMA Chahira, 2007.	“Dois aspectos sobre a síndrome de Down são evidentes. Primeiro, os genitores não causam a síndrome de Down; nada do que vocês fizeram, ou não, antes ou durante a gestação, levou seu bebê a ter essa síndrome. Segundo, da mesma forma que as crianças “normais”, cada criança com	“Apresentar a síndrome de Down, com perguntas básicas que os pais têm sobre essa síndrome.”

			síndrome de Down é única, com sua própria personalidade, talentos e ideias”.	
5	Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down.	SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; KLEINHANS, Andréia Cristina dos Santos, 2006.	“A memória desempenha um papel importante no desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem do ser humano. Dificilmente a criança com a SD esquece o que aprende bem”.	“Esse artigo tem o intuito de abordar e discutir algumas das descobertas relacionadas aos processos cognitivos na Síndrome de Down, e a plasticidade cerebral no desenvolvimento e na aquisição da aprendizagem.”
6	Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras.	FERREIRA, Diana Regina dos Santos Alves, FERREIRA Wímory de Andrade e OLIVEIRA, Marinalva Silva Oliveira, 2010.	“As crianças com síndrome de Down apresentam deficiência primária devido à trissomia no cromossomo 21, mas como qualquer ser humano tem a plasticidade do sistema psico-neurológico. A plasticidade do sistema psico-neurológico é à capacidade adaptativa do sistema nervoso central em promover habilidades para modificar, adequar sua organização estrutural e funcional de acordo com as particularidades de cada pessoa.”	“O objetivo desse trabalho é analisar a concepção das professoras sobre a importância da linguagem verbal para o processo de interação social na sala de aula com os alunos que têm síndrome de Down.”
7	Clinical Report – Health Supervision for Children With Down Syndrome.	BULL, Marilyn J & <i>Committee on Genetics</i> , 2011.	“O grau de comprometimento cognitivo é variável pode ser leve (QI de 50 a 70), moderada (QI de 35 a 50) ou ocasionalmente grave (QI de 20 a 35)”.	“Diretrizes elaboradas para auxiliar o pediatra a cuidar da criança, na qual um diagnóstico de síndrome de Down foi confirmado pela análise de cromossomos.”

8	O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares	VOIVODIC, Maria Antonieta M. A.; STORER, Márcia Regina de Souza, 2002.	“O desenvolvimento humano está intrinsicamente relacionado ao contexto sociocultural em que se insere, portanto é impossível considerá-lo um processo previsível e universal.”	“O trabalho analisa aspectos da família da criança com síndrome de Down, enfocando o desenvolvimento cognitivo da criança nesse contexto familiar.”
9	Síndrome de Down: educação diferenciada.	SILVEIRA, Alda Carina Ferreira, 2012.	“Em Portugal, à semelhança de muitos outros países, as políticas educativas têm procurado responder aos desafios presentes nas orientações internacionais, incorporando as dimensões políticas, ética e social em que se funda a educação inclusiva”.	“Apresentar ao leitor de um conhecimento mais profundo sobre o processo de integração das crianças com Síndrome de Down em turmas do Ensino Regular”
10	A família no contexto da Síndrome de Down: revisando a literatura.	HENN, Camila Guedes; PICCININI, Cesar Augusto; GARCIAS, Gilberto de Lima, 2008.	“Os programas devem buscar auxiliar os pais e mães no processo de adaptação à criança com SD, tanto no que diz respeito aos aspectos físicos da Síndrome - propiciando-lhes acesso a informações e oferecendo-lhes orientação nos cuidados demandados pela criança - quanto no que se refere à disponibilização de atendimento aos aspectos emocionais suscitados por esse acontecimento.”	“O presente artigo tem por objetivo examinar algumas questões teóricas e achados de estudos recentes acerca do impacto da síndrome de Down sobre a família, em especial, sobre pais e mães.”

Sobre Síndrome de Down, foram encontradas algumas publicações nos sites pesquisados (Periódicos/CAPES, Google acadêmico, Scielo) e selecionados os da tabela 6 do período de 2000 a 2013, que trazem os conceitos sobre o assunto pesquisado. Nos trabalhos apresentados, a procura se deu para conhecimento conceitual clínico do sujeito com SD, as patologias, características e tipos de trissomia. Além de textos que discutiam o desenvolvimento educacional e cognitivo do estudante com SD, e outros processos educativos que explora o potencial e limitação da pessoa com SD, necessário para ação pedagógica. Entre os assuntos, também foram analisados textos que faz menção da importante participação da família na trajetória e desdobramento formativo seja no ambiente escolar ou na sociedade.

Quadro 8 Publicações Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Deficiência Intelectual

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
1	Deficiência intelectual: conhecer para intervir.	CARVALHO, Erenice Natália Soares, 2016.	“a deficiência intelectual está associada aos impedimentos de natureza intelectual e implica a natureza situacional do conceito. Conhecer a situação de deficiência, portanto, antecede a consideração dos impedimentos corporais específicos e pontuais que possam existir”.	O artigo discute criticamente o conceito e a classificação de deficiência intelectual.
2	Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR	DE CARVALHO, Erenice Natália Soares; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque, 2003.	“A deficiência mental é uma condição complexa. Seu diagnóstico envolve a compreensão da ação combinada de quatro grupos de fatores etiológicos - biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais. A ênfase em elementos dessas dimensões depende do enfoque e da fundamentação teórica que orientam	Discute sobre a deficiência mental, considerada condição deficitária, que envolve habilidades.

			a concepção dos estudiosos.”	
3	Breve história da deficiência intelectual.	GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique, 2013.	“As pessoas com deficiência precisam frequentar os serviços de apoio para seu melhor tratamento e desenvolvimento, mas a sociedade também precisa se reorganizar de forma a garantir o acesso da pessoa através das adaptações que se mostrem necessárias.”	O artigo mostra um breve resgate do conceito de deficiência intelectual nos diferentes momentos da história da sociedade ocidental.
4	Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica.	ANDRADE, Patrícia Ferreira de; e DAMASCENO, Alan Rocha, 2017.	“As Políticas inclusivas possuem o intuito de transformar o cenário escolar, de modo que proclamam avanços em prol de uma escola acolhedora, afirmando a possibilidade da educação da pessoa com deficiência em classes e escolas regulares. Logo, notamos que a inclusão escolar passa a ser fundamental para se viver uma educação democrática.”	O artigo tem como objetivo problematizar o movimento inclusivo que fundamenta/legitima a inclusão escolar da pessoa com deficiência.
5	A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado.	GLAT, Rosana.; PLETSCH, Márcia Denise, 2012.	“No que tange à avaliação de alunos com déficit cognitivo, ficou evidente nos relatos das professoras o quanto a concepção de deficiência intelectual ainda é impregnada pelo modelo médico, em uma visão estática das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. O	Apresenta uma discussão sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais.

			diagnóstico clínico continua sendo usado como referência para as práticas educacionais, apesar de as diretrizes normativas oficiais pregarem a “avaliação educacional”.	
6	Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum.	REDIG, Annie Gomes, 2011.	“O sujeito com deficiência intelectual é compreendido como uma pessoa que deve ter como meta o seu desenvolvimento pleno, a fim de contribuir com a sociedade. Com o sistema de apoio / suportes, o professor pode elaborar suportes com o objetivo de minimizar as limitações de seu aluno e potencializar suas capacidades e habilidades”.	Discutir a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum, e entender quem são esses sujeitos.
7	O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações.	CARNEIRO, Moaci Alves, 2007.	“Educação inclusiva é uma educação que vai além da escola, se fundamenta em “apoios e suportes, de trabalhos em equipes e de toda uma gama de mudanças institucionais que vão além da organização didática.”	Auxiliar os educadores e instituições no trabalho diário com os alunos, no intuito de universalizar a escola e planejar o progresso de inclusão social.
8	Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do desenvolvimento do adulto.	DIAS, Sueli de Souza; OLIVERIA, Maria Cláudia Santos Lopes de, 2013.	“Tratar a deficiência como se todas as funções intelectivas estivessem afetadas de modo igualmente negativo também é errôneo, pois funções psicológicas se desenvolvem à medida que são ativadas, em meio a sistemas de atividades	Oferece argumentos que possam gerar reflexões críticas sobre a condição a que se tem denominado deficiência intelectual.

			específicos. Esse desenvolvimento influencia de forma singular a pessoa e pode transformar a estrutura que está na base da deficiência.”	
9	Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual.	GLAT, Rosana; REDIG, Gomes Annie, 2016.	“A profissionalização de pessoas com deficiência intelectual é uma questão complexa, que demanda condições diferenciadas para capacitação e inserção em atividades de trabalho.”	No âmbito da Educação Especial, a inclusão profissional de pessoas com deficiência intelectual, a partir da análise da legislação brasileira referente à formação, capacitação e inserção desses sujeitos no trabalho.
10	Um olhar sobre a inclusão.	FREIRE, Sofia, 2008.	“A inclusão visa, pois, garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acessem a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas.”	Traz um olhar sobre a inclusão, com base na declaração de Salamanca, na defesa do direito a pessoa com deficiência.
11	Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva.	HONORA, Márcia; FRIZANCO Mary Lopes Esteves, 2008.	“A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro.”	Enfoca conhecimentos sobre as deficiências, contendo dados clínicos, mediações pedagógicas, e aborda o tema para preparar para atuação numa sociedade inclusiva.
12	Notas para uma análise dos discursos sobre Inclusão Escolar. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva	LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; GÓES, Maria Cecília Rafael de, 2004.	“Os valores e princípios da educação inclusiva são capazes de promover as instituições mais justas do que aqueles que fundamentam a segregação”.	Fala de uma tendência de uma educação para todos e do momento histórico atual e político do sistema educacional.

13	Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras.	MANTOAN, Maria Teresa Eglér, 2000.	“Inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação - e assim diz a Constituição!”.	O texto trata das mudanças que estão sendo propostas por projetos que caminham nessa direção e que estão sendo desenvolvidos em escolas públicas brasileiras.
14	Educação Inclusiva: Contextos Sociais.	MITLER, Peter, 2003.	“A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada num sistema de valores e faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade”.	Apresenta uma visão abrangente e reflexiva a respeito da importância, da urgência e dos desafios atuais para a implementação de políticas educacionais inclusivas.
15	Tenho um aluno com deficiência intelectual em minha sala, e agora? Primeiras ações e reflexões, a partir da teoria piagetiana.	CRUZ, Mara Lúcia; OLIVEIRA, Valéria Marques de, 2011.	“No caso dos alunos com deficiência intelectual, observamos que, muitas vezes são privados de experiências, tanto escolares quanto em seus ambientes familiares, por desconhecimento ou até mesmo por preconceito, quando se considera, de antemão, que não serão capazes de realizar determinadas atividades.”	Apresenta um caso imaginário como ponto de partida para a construção de uma ponte entre teoria e prática.
16	Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos.	MORI, Nerli Nonato Ribeiro, 2016.	“É nesse contexto que pode ser inserida a preocupação da psicologia com o papel das políticas públicas e suas relações com o ensino-aprendizagem.”	Busca apontar e refletir sobre alguns limites e possibilidades da educação inclusiva com base em fundamentos da psicologia, discutindo aspectos relacionados

				ao ensino e a aprendizagem.
17	A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural.	ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, TESSARO, Nilza Sanches, 2011.	“Um trabalho educativo numa vertente contrária que se fundamenta na capacidade e possibilidade de avanço do aluno, preconiza que o processo de ensino aprendizagem deve ser de desafios, de provocações ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, pensamento abstrato, etc.), e não de simples adequação e conformismo com sua deficiência.”	Objetiva na compreensão e reflexão acerca da educação escolar oferecida aos alunos com deficiência intelectual, de maneira a conhecer as expectativas de aprendizagem e a concepção dos educadores.
18	Gestão de pessoas com deficiência: um olhar da psicologia.	ABREU, Juliana A.; MARQUES, Valéria, 2007.	“Não se trata de ignorar as características atuais do mercado competitivo, nem de levantar a bandeira do assistencialismo pautados na comiseração. Trata-se de compreender que a deficiência não deve servir como critério de exclusão ou de contratação de pessoal, desconsiderando-se a qualificação e competência para o trabalho.”	Colabora com as empresas comprometidas com a inclusão, apresentando e discutindo alguns elementos que devem estar presentes na gestão de pessoas.

Fonte: Periódicos/CAPES, Google Acadêmico, Scielo

Os textos acima selecionados são do período de 2000 a 2016, e embasavam os temas mais discutidos na educação básica, como inclusão de alunos com deficiência intelectual, políticas públicas, escolarização da pessoa com DI, histórico da DI, mercado de trabalho, formação de professores, conceitos e características da DI e ainda a legislação da educação básica e ensino superior. Estas pesquisas vieram fortalecer o trabalho e o desenvolvimento do

estudante com deficiência intelectual, para análise deste público que de alguma forma conseguiu progresso e desenvolvimento na educação básica e atualmente se encontram na universidade.

Os desafios uma hora enfrentados durante a formação educacional repetem-se neste novo contexto da IES, onde o embasamento de inclusão se fortalece na legislação atual, sendo oferecido de forma mais efetiva a acessibilidade estrutural, faltando suporte de recursos pedagógicos e humanos que influenciam determinadamente a aprendizagem do aluno com DI.

Dessa forma, a revisão da literatura veio sistematizar esse objetivo e fluir com o desenvolvimento da pesquisa sobre um assunto que se mostrou relevante no tocante ao estudante com SD, uma vez que pouco se constatou nos estudos sobre o processo da aprendizagem e os fatores que interferem na vida acadêmica do universitário com SD. No próximo tópico será abordado esse tema.

4.2. VIDA ACADÊMICA DO UNIVERSITÁRIO COM SD

Nosso primeiro objetivo específico tratou de debater os fatores que interferem na vida acadêmica a partir da narrativa do universitário. Aqui na análise, optamos pela dinâmica mais dialética, na qual os fatores não se dividem tão claramente nestes dois extremos. Isto significa afirmar que um mesmo tópico, tem um lado positivo e negativo que pode ser balanceado para reflexão de como ocorre essa inclusão.

Um fator importante ponto identificado na narrativa da graduanda em pedagogia foi a sensibilização da instituição quanto ao atendimento educacional pleiteado pela família no tocante à inclusão no Ensino Superior. A universitária já havia passado por outros concursos sem sucesso, e obteve êxito quando foi respeitada em sua singularidade. Esta ação é um ganho, mas ainda incipiente em sua estruturação, pois os critérios de avaliação devem ser mais transparentes e consistentes para todos. Embora a educação já seja garantida na constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e outras leis ligadas diretamente à educação (BRASIL, 1996, 2015) transpor a letra da lei para o cotidiano educacional ainda é uma grande desafio, principalmente na Educação Superior, porque ainda é nova a discussão neste nível de ensino.

A entrada no Ensino Superior não garante a permanência nem a promoção de aprendizagem (GLAT; PLESTCH, 2018), para ninguém, isto inclui a pessoa com deficiência

intelectual. Os desafios são vários, alguns gerais que são contemplados nas leis ou já descritos na literatura, tais como: formação de professores universitários, suportes para a promoção educacional da pessoa com deficiência, adaptações arquitetônicas e pedagógicas entre outros (SOUZA, 2017, ANDRADE; DAMASCENO, 2017). Apesar desta caminhada, a vivência inclusiva no Ensino Superior apresenta outros desafios, por vezes específicos à clientela atendida, que exigem comprometimento e criatividade da equipe pedagógica na construção das resoluções de problemas percebidos. O ingresso desta universitária com sua necessidade educacional específica abriu portas para que outras pessoas com diferentes condições percebessem que a universidade também pode ser uma opção para elas.

A acessibilidade pedagógica relacionada à inclusão educacional, que é outro direito assegurado por lei, vai além de estar no mesmo espaço físico que os demais. Não há receita de bolo que garanta o sucesso de todos. Cada pessoa tem sua necessidade específica a ser respeitada. Este respeito inicia na abertura do canal de comunicação entre o estudante e seus familiares e a instituição.

Neste item, a instituição inaugurou o Núcleo de Acessibilidade em 2015, que tem como responsabilidade de um ambiente inclusivo que exige a participação de todos os envolvidos no atendimento a diferentes demandas e na promoção de atitudes que favoreçam a convivência com a diversidade. Uma das ações foi a contratação de uma mediadora que acompanhasse a universitária nas aulas. Visto que tudo ainda é muito novo, mesmo a definição de papéis da mediadora ainda não está muito clara, depende da sensibilidade e experiência possuída anteriormente.

Observamos que a mediadora colaborava na organização do processo de aprendizagem da Ana. Todavia, este ponto merece reflexão, o que é a mediação na aprendizagem? É uma atividade que envolve a organização das tarefas e do conteúdo estudado, ou abarca também o desenvolvimento da autonomia cognitiva da estudante?

Quando a mediação está apenas para o cumprimento legal, ajuda o processo, mas com pouca eficiência. Aprendizagem remete à emancipação e autoria de pensamento. A mediação de aprendizagem oportuniza o desenvolvimento de estratégias de pensamento cognitivas e metacognitivas. Este trabalho demanda tempo e planejamento especializado que ultrapassa o espaço da sala de aula.

Outro tópico relevante quanto à mediação, é esta aproximação entre o aprendente, o ensinante e o conteúdo de estudo. O mediador não substitui o professor, e muito menos é um professor de reforço. Seu papel vai além. Ele fornece apoio não apenas ao estudante

diretamente, mas também ao corpo docente e contribui para a conscientização da comunidade acadêmica.

Segundo Fonseca (1998), a aprendizagem mediatizada modifica a estrutura cognitiva, através da experiência de aprendizagem onde o mediatizador se situa entre o organismo do estudante mediatizado. Os professores, familiares, podem escolher uma maneira da mediatização na interação com universitário, podendo entrepor-se entre as situações cotidianas de fora e do sujeito, transformando de acordo com as necessidades do avanço.

Neste objetivo, serão pontuadas algumas questões analisadas após a narrativa, que traz reflexão da importância de um espaço colaborativo entre todos envolvidos no processo educativo na universidade, onde não age somente pela legislação, mas para a transformação da pessoa com deficiência e seu desenvolvimento educativo na IES, conforme especificado abaixo.

a) O amparo legal (garantia) é muito novo, a instituição abarcou esta ação – Núcleo de Acessibilidade, tem que sair do papel e entrar para as ações: contratou a mediadora. Só isto é suficiente, não.

Análise: primeiro passo, aprendizagem em conjunto, com instituição, família, comunidade escolar e a universitária. Com o avanço, pode-se prever ocorrências regulares que indica o protocolo, mas sempre vai ter um inesperado, que vai precisar de bom senso e negociação entre as partes para resolver. As estratégias são fruto da organização própria de cada instituição, embora possa trocar experiências com outras instituições com a mesma situação.

O Decreto nº 5.296/2004 teve grande importância, que passa a exigir que os estabelecimentos de ensino cumpram determinações de acessibilidade para poder conseguir a autorização de abertura e funcionamento, assim como a renovação de cursos. Assim fez-se necessário cumprimento de normas referentes à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e urbanística; onde professores, funcionários e alunos com deficiência possam exercer suas atividades nas mesmas condições que os demais; e que seja coibida e reprimida de qualquer ação discriminatória com relação a essas pessoas. O decreto trouxe por sua vez, uma nova forma de oferecer a Educação, onde não há mais espaço para exclusão. As instituições de ensino têm que adaptar-se à nova realidade, contribuindo com ensino adaptativo e de acordo com a limitação da pessoa com deficiência.

A entrada do universitário com deficiência no ensino superior passa a ser exigência legal, amparado inicialmente pela nova lei de cotas (Lei 13.409/2016, BRASIL, 2016), que

acrescenta a pessoa com deficiência no ensino superior federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) e a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que oportunizam adequações e adaptações, sejam na ampliam o tempo para realização de avaliações e outros processos inclusivos, que colaboram na igualdade e acesso a educação.

As IES passam por um olhar técnico, com suporte e criação do núcleo de acessibilidade e outros recursos de apoio para permanência do estudante na jornada acadêmica. O que ocorreu com a universitária com SD pesquisada (ANA) que teve a oportunidade de ampliação de tempo para realização da prova para inserção na instituição e em seguida teve a garantia de apoio do Núcleo de Acessibilidade, com trabalho mediatizado.

Na IES que ANA estudou, a criação do Núcleo de acessibilidade, veio com a proposta de um ambiente inclusivo, com a participação de todos os envolvidos, na promoção de atitudes, favorecendo a convivência com a diversidade, promovendo acessibilidade, para que todos e participação plena nos estudos. O funcionamento do núcleo, baseado na LBI iniciou desde julho de 2016, com intuito de atender os dezoito alunos com variadas deficiências na IES e a estudante com SD, que na concepção dos professores, eram o maior desafio, uma vez que a cognição era o fator primordial da aprendizagem.

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. [...]. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013, s/p).

A criação do Núcleo de acessibilidade representou um ganho tanto para instituição quanto para alunos com deficiência, onde delimitam mudanças importantes na política institucional com foco nos universitário com deficiência, contribuindo assim para permanência na universidade. Após o núcleo, os estudantes com deficiência começaram ser ouvidos. É isso é importante em qualquer instituição que promova a inclusão, não só com recursos de acessibilidade estrutural, mas com recursos de acessibilidade pedagógica. Assim neste tópico, deixo a discussão de acesso dos espaços mais a frente e discorro mais sobre a acessibilidade pedagógica, as quais foram mais enfáticas nas narrativas da estudante – adaptações curriculares não realizadas, falta de professores que promovessem a inclusão em

um todo, não só na integração da estudante, mas no auxílio da aprendizagem, não deixando só a cargo da mediação, que neste caso acaba virando somente um reforço escolar.

Na narrativa da universitária com SD (ANA), sempre havia a fala: “falta acessibilidade, os professores não fazem adaptação, somente um fez”. Para Moreira (2004), é necessário pensar sobre as barreiras, seja de acesso, seja de atitudes ou pedagógicas. Não há espaço para imobilidade, é preciso romper estigmas e abrir novos caminhos. Não há um ritual a seguir, é preciso abrir a mente para reflexão coletiva de transformação.

Para a pesquisada (ANA), a barreira de acessibilidade não era um grande impedimento, por conta da boa coordenação motora que possuía, mas a barreira atitudinal e pedagógica era às vezes um entrave, uma vez que não se davam conta da importância deste suporte além do papel da mediadora. Neste caso um trabalho com profissional de Atendimento Educacional Especializado, e ainda adaptações curriculares seriam primordiais desde a entrada na universidade.

Caixeta (2011) diz que a falta de apoio e inclusão ao universitário, a falta de adaptação e os recursos de acessibilidade, contribui para que o estudante sofra várias reprovações e tenha o avanço necessário, o que induz ao desinteresse educacional. Por isso, a necessidade do suporte de profissional de Atendimento Educacional Especializado, para mediar junto ao docente da IES.

A ação educacional ou clínica de uma pessoa com SD deve ter a atenção que existem necessidades educacionais específicas de aprendizagem de cada sujeito, que devem ser examinadas, reconhecidas e organizadas por meios de técnicas adequadas, utilizando a diversidade de recursos de aprendizagem e compreendo o tempo/espaço pedagógico, de forma a colaborar na clareza das informações para o estudante e no desenvolvimento social e cognitivo (BISSOTO, 2005).

b) Ainda sobre a mediadora pedagógica (AEE), é um profissional contratado pelo Núcleo de Acessibilidade da IES, garantia legal e direito de participação nas atividades acadêmicas e de aprendizagem, (BRASIL, 2011).

Análise: há dois fatores, um negativo e outro positivo nesta questão no qual a universitária narra “o professor fala e não entendo”. A mediadora pedagógica precisa dar suporte a estudante com SD, e neste caso, tanto a mediadora quanto os professores precisam ter essa interação para que a aluna entenda a fala do professor e a mediadora possa fazer articulação entre ambos. Caso a mediação não seja compartilhada, dialogada com professor, a aprendizagem provavelmente não será atingida. No Decreto nº 7611 de 2011, cita que o AEE

precisa integrar junto ao professor a proposta pedagógica da IES, envolvendo a família e contribuir na garantia do pleno acesso e participação da estudante, alinhando as demais políticas públicas. Além de garantir inclusão neste nível de ensino, sem discriminação e com direito de igualdade de participação.

A mediação pedagógica quando acontece de forma correta, é algo gratificante no processo de aprendizagem do estudante, e também como suporte ao professor. Em uma situação que podemos considerar normal, o mediador na estruturação das atividades pedagógicas, deve encorajar junto ao docente, a promoção de transformação ativa do estudante, através de um pensamento reflexivo que o impulsione a um sujeito responsável pelas suas escolhas (SCHNITMAN, 1999).

Os mediadores devem aprender a ser metacognitivos, planejando, iniciando e avaliando as experiências de aprendizagem e incorporando as experiências anteriores, com vistas a facilitar o desenvolvimento do estudante. Nas interpelações metacognitivas, o estudante deve ser estimulado pelo mediador a tornar-se mais consciente nos questionamentos e soluções sobre a aprendizagem, podendo formular perguntas sobre o assunto, tempo que leva para aprender algo, como resolver determinado problema, como revisar novos procedimentos caso não tenha êxito, como analisar se houve erro etc. (SCHNITMAN, 1999).

Assim, com a mediação dando suporte ao universitário, de forma a facilitar a aprendizagem na solução de problemas e tornando-o reflexivo, estará possibilitando que o estudante tenha chance de desenvolver habilidades para usar no mundo real. Neste caso, o professor deve alinhar-se ao mediador, fortalecendo um trabalho coletivo, onde possam oportunizar esse tipo de conhecimento junto ao estudante, formando com isso um profissional com experiência para a vida, com estímulos cognitivos para o mundo de trabalho e para a vida pessoal.

c) A Legislação e a garantia à educação também é fator importante na vida acadêmica do estudante, e não será muito abordada neste tópico, pois será o próximo objetivo a ser discutido, mas mostra o (dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial em todos níveis de ensino).

Análise: O Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001, p.1), declara que [...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e autonomia das garantias fundamentais que outras pessoas. Essa garantia de entrada e permanência na IES para a universitária pesquisada se deu através da LBI de 2015, em que a família atenda a legislação solicitou os processos inclusivos que oportunizasse essa validação da legislação. Assim, a universitária pode ter maior tempo

de avaliação e outros direitos adquiridos que contemplasse sua especificidade e subjetividade nas realizações das tarefas. No Ensino Superior, a Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003), foi sancionada, no qual vem direcionar sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência.

- d) Outro fator importante é o apoio da turma, da família e socialização, que são aspectos importantes para o desenvolvimento do estudante com deficiência.

Análise: a interação é fator base para o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo. Podemos ressaltar a relevância da coletividade social para motivação da aprendizagem e do crescimento emocional do indivíduo com deficiência intelectual. Portanto, a inclusão requer que a pessoa com DI possa participar das atividades acadêmicas e de vida com seus pares, com a família, e não apenas integrados a um ambiente, mas inclusos no processo do desenvolvimento, realizando as mesmas coisas que os demais, Vygotsky (1997).

Para as famílias ainda é difícil ver os filhos com SD independentes, uma vez que o preconceito já enfrentado durante a trajetória de vida traz um sofrimento experimentado a todos que tem um filho com deficiência. Embora a família busque essa autonomia, caso isso aconteça, continuam tratando o filho como criança e às vezes não aceita essa independência, por receio do preconceito já vivenciado.

A família de Ana se mostrou muito participativa. A mãe e o pai com formação superior deram suporte acadêmico e familiar para que a estudante pudesse ter a formação baseada nas leis de inclusão. Na instituição de ensino superior, buscou o amparo da coordenação e gestão, com intuito da inserção e permanência da estudante no ambiente educacional e enfrentou diariamente os desafios junto com a estudante com SD. Ouvia diariamente os professores dizer que não tinham formação e não sabiam fazer adaptação curricular de conteúdos necessários para o processo de aprendizagem. A mãe inicialmente fazia o trabalho de mediadora, ajudando na interação professor e aluno e na ajuda dos conteúdos estudados. Até a criação do Núcleo de Acessibilidade da IES, no qual a estudante teve uma profissional formada em Pedagogia para acompanhar. Ainda assim, a família buscou estar presente diariamente nas observações do desenvolvimento da estudante na universidade.

A família (mãe e pai) acompanhavam todos os dias a ida da estudante a IES. Além de levar, a mãe informou que esperava Ana até o final da aula. A mãe era conhecida por todos da IES, por ser presente e preocupada com a filha e como se daria o desenvolvimento acadêmico. A mãe relatou alguns incômodos na IES, com professores que se negavam a adaptar ou fazer inclusão, alguns diziam que não estavam preparados para atuar com estudante com

deficiência, ainda mais com deficiência cognitiva, que exigia ainda mais um olhar pedagógico. A mãe relatou que Ana só conseguiu avançar com muito esforço da aluna, já que até a própria IES não fazia de fato inclusão, que tudo era feito de qualquer maneira, mais parecia uma promoção de marketing por conta da relevância de debater esse tema nas mídias. Assim a família vivia o dilema da maioria das pessoas que tem filhos com deficiência intelectual, de sofrer a ansiedade da luta frequente de um filho com SD.

Entendo que o relato e a preocupação da família, de certa forma é positivo, mas muitas vezes pode exceder e essas reações segundo Buscaglia (2006, p. 148, *apud* LIMA, 2012) expressa os seguintes questões:

1. Negação: “não há nada de errado com meu filho”,
2. Culpa: “o que eu fiz para causar isto”?
3. Confusão: “onde podemos buscar ajuda”?
4. Dilema: “faça o que fulano falou ou sicrano disse”?
5. Desespero: “não tenho mais esperança”.
6. Raiva: “porque não existem”.
7. Impotência: “não sei mais o que fazer”.
8. Projeção: “o meu filho não vai bem porque a professora é ineficiente”.
9. Racionalização: “ele é super agitado porque comeu muito”.
10. Identificação: “ele é igualzinho a mim”.
11. Isolamento: “não iremos mais a casa de ninguém”.

Não há dúvida da importância da família no desenvolvimento humano de qualquer sujeito. Para Minuchin (1993 *apud* VOIVODIC, 2002), a família é o meio natural do desenvolvimento do indivíduo, cumprindo o papel de garantir e promover a autonomia da pessoa.

A sociedade ainda tem grande dificuldade de conviver com a diversidade, criando preconceito e exclusão das pessoas com deficiência, e isso pode interferir no processo interativo. Esses efeitos da exclusão refletem na família. Está claro que a sociedade precisa de informações e mudanças de atitude que ajudem as famílias a lidar e ter condições de interagir com a pessoa com deficiência, (VOIVODIC, 2002).

A família deve ser o elo entre o filho e a instituição educativa, colaborando com professores e profissionais de educação, para que a aprendizagem possa ser efetiva e as relações discutidas a favor do estudante.

e) Outro tópico importante vem falar da relação professor e aluno e os recursos pedagógicos no processo de inclusão. Um assunto que definitivamente interfere na vida do estudante com SD, é a falta de didática dos professores (falta de acessibilidade pedagógica).

A universitária com SD demonstra saber que precisa aprender, pesquisar, ter a aprendizagem desenvolvida para seguir em frente. Essa foi uma das narrativas da estudante, no qual citou que os professores ainda precisam lidar com a inclusão na universidade, já que muitos não fazem a adaptação curricular e tem pouca didática para o ensino de um estudante com DI.

Análise: os professores precisam analisar o contexto e subjetividade de cada estudante, tanto os típicos quanto atípicos e não somente preocupar-se com as notas ao final de cada semestre. Antes sistematizar a aprendizagem do universitário com deficiência. A exigência da nota reprime muitas vezes a capacidade humana e exclui do processo educativo. Falta acessibilidade de grande e pequeno porte. E ainda a consciência que a adaptação das atividades aos alunos com SD irá contribuir no processo inclusivo. É de fundamental importância o papel do professor, no sentido de oportunizar no meio acadêmico, condições e intervenções pedagógicas que devem favorecer em um contexto coletivo e interacionista de aprendizagem (MANTOAN, 1997).

- f) Outro questionamento é a quantidade de conteúdo a ser estudado, conforme comentário abaixo:

Análise: Para que o estudante com deficiência conclua seu curso na instituição de ensino superior, é preciso que ele tenha condições de acesso ao currículo e todas às informações que permeiam no espaço acadêmico, além de recursos de tecnologia e profissionais capacitados. Esses aspectos serão possibilitados se quebrarmos as barreiras atitudinais, as quais sobrepõem o âmbito das normativas legais. O estudante não pode ter somente uma progressão automática, como acontece em outros níveis de ensino. São necessárias ações pedagógicas que promova a aprendizagem e o indivíduo para o mundo do trabalho, o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas IES, previstos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

- g) Falta de formação profissional especializada

Análise: a necessidade de formação de professores é sem dúvida um gargalo a ser enfrentado, e essa situação pode ser relevante e primordial para permanência e saída do estudante na universidade. A precariedade da formação docente não se restringe apenas aos atendimentos aos estudantes com deficiência, e tem sido preocupação constante, já que a própria diretriz educacional preconiza que a formação de professores deve ser realizadas em IES, mas os próprios cursos de graduação precisam incorporar conteúdos sobre as

deficiências nas licenciaturas, o que muitas vezes é moroso e com pouca efetividade. No entanto a formação não deve restringir somente a profissionais de áreas da educação, uma vez que os recursos humanos das IES devem atuar de forma colaborativa para inclusão dos estudantes.

É visível o grande desafio atualmente nas universidades para formação de profissionais que atuem com pessoas com deficiência, que valorizem e articulem a diversidade. Os especialistas tanto de educação quanto de outras áreas multidisciplinar, que devem buscar estratégias de ensino, utilizando os recursos de acessibilidade pedagógica que alinhem o desenvolvimento da aprendizagem (GLAT; PLETSCHE, 2010).

Cabe lembrar que a preocupação na formação de professores, principalmente para lidar com a inclusão já é antiga. Atualmente essa mesma preocupação é discutida na formação de professores para inclusão no ensino superior. Com isso fica o pensamento de como lidar com esse paradigma, formar profissionais que discutiam essas ideias, mas que precisa pôr na prática da realidade acadêmica da universidade, incluir no ensino superior.

h) Imaturidade nas estratégias metacognitivas

Análise: A aprendizagem demanda tempo e observação. A plasticidade neural dos textos estudados neste trabalho mostra que a aprendizagem da pessoa com DI é mais lenta, exige maior concentração da pessoa com SD.

A fala do professor tem sido homogeneizada, dificultando o processo aprendizagem de alunos com inclusão. Falta formação e sensibilidade para atuação com um aluno com deficiência, neste caso com DI. A aprendizagem demanda tempo e observação. A plasticidade neural dos textos estudados neste trabalho mostra que a aprendizagem da pessoa com DI é mais lenta, exige maior concentração da pessoa com SD (SILVA; KLEINHANS, 2006). A exigência da nota reprime muitas vezes a capacidade humana. O professor precisa analisar o contexto e subjetividade de cada um.

Tem se avançado no entendimento de estimular a pessoa com DI e na ampliação da consciência metacognitiva, no conhecimento do pensamento e da utilização dos processos de controle dos processos mentais (MANTOAN, 1997). Assim, é dever de toda IES a implementação de formas intervencionistas de ordem pedagógicas e psicossociais para os estudantes, sanando os fatores negativos que dificultam a aprendizagem e a inclusão.

SI MESMO E SELF, IDENTIDADE E POSICIONAMENTO

A análise deste conceito reúne apontamos que a universitária com SD se familiariza com o contexto acadêmico e o que a estudante construiu acerca de si próprio, na realidade que estava inserida, a partir da teoria de Si mesmo de Bruner (1997), percebendo o modo que a estudante SD construiu a identidade acadêmica e do processo inclusivo. A narrativa feita pela universitária com SD, conta a história de vida social na qual esta situada, na mesma grandeza em que abrange outros participantes, ações, objetivos, locais, recursos, situações. Ao narrar à história, fez-se também personagem da história (BRUNER, 1997).

A universitária com SD apresentou várias narrativas, dentro da que englobou o Si Mesmo e Sef, na construção da identidade, mencionou a satisfação em participar do espaço acadêmico, da dificuldade de inserção e da permanência, que muitas vezes faltavam recursos pedagógicos e de acessibilidade. Sentiu incluída, uma vez que a aprendizagem era desenvolvida com apoio de uma mediadora. Conseguiu enfrentar as barreiras sociais e participava ativamente do grupo, que como cita Bruner, o Si-mesmo é definido tanto pelo indivíduo como pela cultura na qual participa.

A estudante universitária, além da interação com turma em aulas, tinha as mesmas formas de agir na preocupação com aprendizagem, aparência, questões dos dia a dia. Havia uma cultura impregnada de toda aflição de estudante universitário, os desejos, as emoções, a vaidade em se vestir como a maioria, de fotografar-se, de participar de redes sociais, entre outros comportamentos similares. De acordo com Bruner (2003) diariamente construímos e reconstruímos um *self* para enfrentar as demandas das situações que vivenciamos.

Assim, os conceitos sobre o *Self* se identificam no sentido de compreendê-lo como competência particular de cada um, sobretudo atravessada pela exteriorização no qual o indivíduo está inserido. Para Bruner (2003) nós diariamente construímos e reconstruímos um *self* para encarar as dificuldades das situações que vivenciamos. Fazemos isso por meio das experiências que adquirirmos das memórias de vida, das esperanças e dos medos do que não conhecemos. Esse medo do novo é algo que todo estudante possui e que não sabemos como será o futuro. Se o curso escolhido será adequado as minhas características pessoais, se serei incluída nos grupos de estudantes na universidade, se os professores irão me acolher ou excluir. Se as escolhas foram ideais. Para saber isso, só vivenciando.

Portanto, concordo com conceito de Hall (2002), quando reforça que a identidade é construída ao longo do tempo. Por meios de processos inconscientes, que não nasce com o indivíduo, mas que vai sendo determinada ao longo do tempo. As mudanças sociais interferem nessa construção, e a universitária com SD só pôde ser inserida na educação superior, no momento que a legislação e a consciência humana foram aprimoradas,

transformadas diante da globalização, diante das justificativas de inclusão social, assumindo o lugar de sujeito da sociedade e que respeita a subjetividade de cada um.

Para que a universitária pudesse criar a identidade, posicionando em ambiente acolhedor, teve que passar por obstáculos que a sociedade traz historicamente e culturalmente, inculcado nas pessoas, que a pessoa com deficiência era “incapaz”. Nos estudos de Goffman (1975) vimos que os sujeitos estigmatizados, são classificados com características desagradáveis, adquirindo experiências de perda de status e preconceito. E ainda rotuladas e estereotipadas.

Ana, a estudante universitária, viu-se em momentos de exclusão, de professores que não compreendiam a sua subjetividade. O que não ocorreu com todos profissionais, uns conseguiam dar suporte e outros comentavam que não havia formação continuada para lidar com as características que limitavam o desenvolvimento cognitivo da estudante.

Mas as construções legais ao longo do tempo e das pesquisas mostradas neste trabalho vieram fortalecer o processo inclusivo no ensino superior, onde o foco é o desenvolvimento da aprendizagem, analisando a subjetividade do estudante foram ampliando espaços de inclusão. Para Goffman, a sociedade precisa parar de criar e separar as pessoas em dois grupos: nós e eles, já que na sociedade, o sujeito assume um determinado lugar, uma posição e constrói uma identidade. Neste caso, a universitária com SD construiu sua identidade acadêmica, e assumiu um posicionamento no seu próprio discurso como pessoa com deficiência.

4.3. IDENTIFICAR OS DESAFIOS E COMO SÃO ENFRENTADOS ESPECÍFICO.

Os desafios enfrentados pelo universitário com SD, identificados foram muitos, uma vez que desde a entrada na IES, o estudante passa por um vestibular classificatório onde há pouca estrutura oferecida, como narrado pela estudante pesquisada. O que garante mais essa entrada são as legislações atuais. Neste objetivo de identificar os desafios e como são enfrentados pelo universitário, as narrativas foram claras acerca do enfrentado no dia a dia por um universitário com SD.

No desenvolvimento pessoal e acadêmico do aluno com SD na IES, Ferrari e Sekkel (2007) citam que a inserção em um curso de graduação, os vestibulares não seletivos buscam o preenchimento das vagas ofertadas e possibilitam entrada nas Instituições de Ensino

Superior – IES – que, ainda sem preparo, recebem alunos com os mais diversos percursos escolares, não oferecendo uma inclusão de qualidade e um preparo dos profissionais da IES para lidar com este público.

Ainda segundo Ferrari e Sekkel (2007), pesquisas evidenciam que tanto os alunos com deficiências quanto os que não possuem deficiências ganham com essa convivência acadêmica. Não existe informações de quaisquer efeitos contrários em relação a aprendizagem e socialização. Mas esses efeitos são nítidos quando estudantes com deficiência são meramente matriculados, sem que apresente um ambiente colaborativo que acolha e valorize as diferenças.

Como narrou a universitária com SD: “*vestibular, não foi fácil, reprovava sempre na redação*”. Embora as pessoas com deficiência tenham direito garantido de acesso à universidade, o que sem dúvida, se denota em um avanço efetivo, ainda assim é uma barreira o processo de acesso e permanência, com qualidade na educação superior. (ROCHA; MIRANDA, 2009).

Outros desafios foram narrados pela estudante universitária, muitos já apresentados em outras pesquisas de autores como Mantoan (2004), Mittler (2003), Reis (2006), Almeida (2007) e Veiga (2006). Um desses desafios sobre a acessibilidade arquitetônica, como narra neste trecho durante a pesquisa, a necessidade de: “*acessibilidade e apoio da universidade*” para os estudantes com deficiência. Embora o acesso aos ambientes não apresentar neste caso como a maior dificuldade, para muitos alunos com deficiência esse é um grande desafio de acesso a determinados ambientes da universidade. As IES devem prever essa ação já no processo da construção de uma sala ou espaço acadêmico, já que a lei 10.098/00 estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Há a necessidade de buscar espaços para refletir sobre as barreiras, sejam arquitetônicas, sejam atitudinais ou materiais. Isso é uma maneira de romper a falta de ação, para propiciar caminhos inclusivos e igualitários na IES (CASTRO; ALMEIDA, 2014).

Para se constituir essa inclusão e minimizar os desafios do estudante com SD, uma das falas mais repetidas da universitária durante a entrevista que trouxe reflexão é a seguinte: “*do primeiro até o quarto, do primeiro até o sexto não teve adaptação, não teve*”. É sabedor que as adaptações ou flexibilizações curriculares, são possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, flexível, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educando (BRASIL, 1998).

Adaptar um currículo não significa empobrecê-lo, mas rever as estratégias pedagógicas e recursos usados para que o aluno com deficiência possa usufruir de todas as atividades na instituição. (GLAT, 2007). Certo que as IES que devem adaptar-se as necessidades de cada indivíduo, visando não mais segregar ou excluir os estudantes que não aprendem, para que essa ação não negue o verdadeiro papel da instituição em transformação social (GARCIA; BACARIN; LEONARDO; TESSARO, 2018).

A necessidade de formação de professores é sem dúvida um gargalo a ser enfrentado, e essa situação pode ser relevante e primordial para permanência e saída do estudante na universidade. Um das narrativas bem comuns aos processos educativos, mas que necessitam ser analisadas principalmente nas universidades é a formação de recursos humanos. Nesta fala a estudante deixa evidente a necessidade de formação continuada de professores, que para todos é um grande desafio: *“falta formação de professores. porque os professores falam e eu não entendo”*.

A universidade tem o papel e a responsabilidade social na formação humana, através da produção de conhecimento para a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais. Formando educadores e demais profissionais, além da implantação de parcerias e iniciativas inovadoras com a sociedade (GLAT; PLETSCHE, 2010).

As Instituições de Educação Superior integram diversas ações importantes não só em relação aos estudantes com deficiência, mas também na formação de profissionais com uma visão inclusiva (GARCIA; BACARIN; LEONARDO; TESSARO, 2018).

O trabalho docente não pode ser considerado algo permanente e estático, pois passa sempre por métodos graduais de mudanças, que implicam em aperfeiçoamento na experiência e prática pedagógica, tendo que buscar atualizar-se sempre na função, assim a formação continuada é um processo de melhoria e mudança durante toda atuação na docência (SIQUEIRA; SILVA; RIBEIRO, 2016).

Nestes desafios enfrentados pela universitária com SD, a entrada na IES foi a maior vitória, uma vez que na primeira tentativa do vestibular não conseguiu alcançar a nota por conta da redação. Neste período também não havia legislação que desse suporte efetivamente. Somente a partir da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, BRASIL, 2015) que determina que para os processos seletivos de acesso ao ensino é necessário que se disponibilizem os “recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência”, a estudante pôde ter êxito no vestibular.

No desafio da acessibilidade estrutural, a universitária com SD informou que não foi muito problemático, uma vez que conseguia circular pelos espaços de aula da IES, já que não

possuía mobilidade reduzida. Embora para outros alunos com deficiência era um grande obstáculo subir e descer escadas, calçadas sem corrimão, sem rampas e salas com pouca iluminação e ampliação necessária.

A acessibilidade pedagógica por meio da adaptação/flexibilização curricular foi um grande problema a ser enfrentado. A estudante conseguiu junto com a família, que a IES criasse um núcleo de acessibilidade, ofertando a partir desse momento, uma mediadora pedagógica.

Sobre a formação continuada, pouco se sabe se há alguma formação específica, embora isto seja orientador pelas diretrizes curriculares da instituição e outros meios, através das políticas educacionais e da resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que cria diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, onde as instituições de ensino superior passam a prever em seu planejamento curricular a formação de professores, com foco na diversidade, (FEITOSA; CARVALHO, 2018).

4.4. INFERIR SOBRE IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS POSSÍVEIS PARA O ATENDIMENTO À LEGISLAÇÃO ESPECÍFICO

Neste objetivo, as questões predominantes serão baseadas nas implicações: acessibilidade, aprovação automática, atendimento educacional especializado e formação de professores embora já citados em outros momentos. Dentre alguns trechos, esse narrado pela universitária com SD traz um leque de reflexões e análises desse estudo: *“ela foi contratada pelo núcleo de acessibilidade daqui da universidade, prá me dar uma ajuda, uma mão, com os professores.”; [...] provas adaptadas? Só uma professora que adaptou. [...] Foi difícil o vestibular, reprovei na redação.”*

Como citado anteriormente, para que o estudante com deficiência conclua seu curso na instituição de ensino superior, é preciso que ele tenha condições de acesso ao currículo e todas às informações que permeiam no espaço acadêmico, além de recursos de tecnologia e profissionais capacitados. Esses aspectos serão possibilitados se quebrarmos as barreiras atitudinais, as quais sobrepõem o âmbito das normativas legais. O estudante não pode ter somente uma progressão automática, como acontece em outros níveis de ensino. São necessárias ações pedagógicas que promovam a aprendizagem e o indivíduo para o mundo do trabalho, o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas IES, previstos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A partir da criação do núcleo de acessibilidade, a IES oportuniza a discussão e reflexão da inclusão no ensino superior. Além de oferecer suporte pedagógico a estudante, uma vez que o decreto nº 6.571/08 (2008) define o atendimento educacional especializado (AEE) como um sistema de apoio à escolarização de estudantes com deficiência, assegura que, na educação superior, as ações devem ocorrer no âmbito dos núcleos de acessibilidade.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (2008), vem com objetivo de garantir e fortalecer o Atendimento Educacional Especializado - AEE como componente integrante das propostas pedagógicas, bem como garantir a inclusão em todos os níveis, por meio de igualdade de oportunidades. Refere-se ao primeiro documento que indica a organização de núcleos de acessibilidade para o ensino superior como suporte técnico para este atendimento especializado. (FEITOSA; CARVALHO, 2018).

O Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008) define o atendimento educacional especializado (AEE) como um sistema de apoio à escolarização de estudantes com deficiência, assegurando que, na educação superior, as ações devem ocorrer no âmbito dos núcleos de acessibilidade.

Em 2011, o decreto 7.611 vem dispor sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, assegurando condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

As propostas pedagógicas desenvolvidas no AEE diferenciam-se das realizadas em sala de aula, e não pode ser substitutiva ao conteúdo oferecido, devendo ser um atendimento complementar e/ ou suplementar a formação dos alunos, (BRASIL, 2008). Neste caso, são necessárias adaptações/flexibilizações curriculares, conjunta e em colaboração aos docentes envolvidos.

Por intermédio do projeto pedagógico, a equipe docente deverá organizar propostas para a inclusão dos estudantes com deficiência, com práticas que envolvem todo o planejamento educacional, indicando a atribuição de cada profissional da equipe. Assim, neste processo deverá ser acompanhado pelo professor e IES, onde trace metas de ensino, perspectivas de aprendizagem para o universitário e definindo processos diferenciados de avaliação pedagógica, e ainda critérios de promoção diferenciados para se garantir a trajetória acadêmica do estudante com deficiência intelectual, (OLIVEIRA; BRAUN, LARA, 2013).

Relevante a todas essas questões legais citadas, a formação continuada tem sido foco nas pesquisas de inclusão no ensino superior, verificando ser fundamental que ocorram mudanças no projeto político pedagógico das IES e na necessidade de investimentos voltados

a formação continuada dos profissionais e professores da educação superior, (ANACHE; CAVALCANTE, 2018).

É unânime que é um grande desafio para as universidades, a formação de professores que não sejam apenas instrumentos de difusão de conteúdos, no entanto e acima de tudo, de novas práticas frente à diversidade e condição humana. Além disso, devem ser preparados para planejar estratégias adaptativas para o ensino das pessoas com deficiência, (GLAT; PLETSCH, 2004, p. 5 *apud* ANTUNES; GLAT, 2011).

Visível nesta pesquisa que além da acessibilidade arquitetônica, acessibilidade pedagógica, adaptações e flexibilizações curriculares, as estratégias de ensino devem ser discutidas diariamente, analisando a subjetividade de cada indivíduo e as condições e recursos das Instituições de Ensino. Neste trabalho os objetivos da narrativa fortaleceram a evidência de apoio das instituições aos universitários, com intuito de fortalecer a inclusão no ensino superior. A aprendizagem deve ser o foco e as ações primordiais para que se efetive o conhecimento destes estudantes.

A educação inclusiva no ensino superior é garantida hoje no Brasil como política pública educacional que possibilita a igualdade e acesso a todos os níveis de ensino. Desde a Constituição de 1998, que vem oportunizar o atendimento as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, artigos 205 e 208 voltados à educação.

Para a estudante no ensino superior pesquisada, à partir de 2015, com base na Lei Brasileira de inclusão, Lei 13.146/2015, que possibilitou o acesso a IES, embora desde a LDBEN 9394/96, a lei destina um capítulo para a educação especial, onde define como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular, formando com currículos e métodos que ensine e integre para a vida na sociedade e para o mundo do trabalho.

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015) conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência foi um dos maiores avanços na luta em favor da inclusão. Reconhecemos que a Lei Brasileira de Inclusão conseguiu propor e reorganizar a legislação brasileira, alterando leis que não atendiam as necessidades da pessoa com deficiência ou que simplesmente a excluía de seu propósito (OLIVEIRA; PAIVA, 2015).

Para Rocha e Miranda (2009), há um considerável número de dispositivos legais em forma de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Instruções no âmbito da Legislação Federal. Foram aqui apresentadas algumas que foram fundamentais para que as IES começassem a organizar-se com relação ao ingresso dos estudantes, assim como ocorreu no ingresso da universitária Ana desta pesquisa. A circular n. 277 MEC/GM vem sugerir que cada instituição

de ensino superior deva ter para o processo de ingresso do aluno com deficiência, sobretudo na seleção pública por meio do vestibular, possibilitando e flexibilizando os serviços de educação, estruturais e de formação de recursos humanos, para atendimento ao público da educação especial. Consequentemente, a partir da Portaria 3.284/2003 que revogou a Portaria MEC número 1.679/1999, que se definiu sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiências, e nos procedimentos de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições de ensino superior no Brasil.

Para sucesso do esforço da universitária Ana e da família, mesmo desconhecendo as leis, o ingresso pode ser oportunizado, à medida que as legislações foram sendo discutidas na sociedade e as IES avaliadas neste quesito, onde forçou uma ação da universidade, na busca da ampliação de ofertas de vagas a estudantes com deficiência.

Para a estudante com SD Ana, a maior barreira de inserção na IES era o vestibular e a partir dessa entrada foi necessário a busca por outros direitos. Embora para a estudante a acessibilidade estrutural não ter sido a interferência nessa trajetória, a acessibilidade pedagógica destacou-se mais, por não haver legislação relacionada ao desenvolvimento da aprendizagem que fosse tão significativa quanto o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE e dá outras providências, onde no Artigo 1º está posto o dever do Estado com estudantes público-alvo da educação especial, conforme as diretrizes do AEE, que visa: “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino” (BRASIL, 2011b).

Ana não pode ser beneficiada pela lei de cotas, uma vez que eram destinadas as universidades públicas federais. Mas utilizou seu direito de acesso ao ensino superior e também a permanência na IES através dos recursos pedagógicos, flexibilizações de tempo e de conteúdos que possibilitam o desenvolvimento do estudante com deficiência na universidade.

Na análise de todas essas questões citadas em cada objetivo específico, fica evidente que o ingresso ao ensino superior depende de muitos fatores para que tenha resultados, alguns entre eles, de acordo com as narrativas e avaliação dos resultados:

1. É preciso conhecer a deficiência para intervir (CARVALHO, 2016), é para isso é necessário pesquisa sobre o tema, diante da relevância que se trata esse assunto.

Esses estudos precisam para maior efetividade ser pautados nas narrativas dos universitários com SD, sobre o posicionamento de si e quais desafios enfrentados na universidade que impossibilitam sua emancipação, (SOUZA, 2017). Ainda no contexto da pesquisa precisa ser considerada a importância dos estudos e da ação de políticas públicas como suporte da inclusão na educação, amparando a educação, na promoção do ensino e da democratização, (ANDRADE, DAMASCENO, 2017). O papel da pesquisa contribuirá para que os estudos já realizados e dê base para as ações da prática profissional e favoreçam em estratégias genuínas no dia a dia.

2. Formação e preparação da comunidade acadêmica, para colaboração e participação no processo inclusivo, eliminando todas as barreiras físicas, estruturais, atitudinais, (LIMA, 2007). Formação de professores e recursos humanos são imprescindíveis, independente do nível de ensino. As universidades devem ter olhar na formação de professores e profissionais que fortaleçam atitudes e práticas de valorização da diversidade humana, que construam estratégias e adaptações de conteúdos que favoreçam o ensino e a aprendizagem. (GLAT; PLETSCHE, 2010).
3. As instituições de ensino superior IES devem contratar professores de Atendimento Educacional Especializado, que organizem e acompanhem o Plano Educacional Especializado – PEI, no planejamento e adaptações/flexibilizações curriculares. Além do mediador, que irá fornecer apoio ao universitário com SD, e ao corpo docente, contribuindo para a conscientização da comunidade acadêmica. Essa aprendizagem mediatizada modifica a estrutura cognitiva, através da experiência de aprendizagem, contribuindo no progresso do estudante na universidade. (FONSECA, 1998).
4. É importante no processo de inclusão, as criações dos núcleos de acessibilidade nas IES. E acabar com as barreiras, seja de acesso, seja de atitudes ou pedagógicas (MOREIRA, 2004). A acessibilidade pedagógica precisa ser revista, não sendo confundida somente com recursos de tecnologias acessíveis. A acessibilidade atitudinal e pedagógica é ponto de transformação da aprendizagem do estudante e do olhar reflexivo do professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados na pesquisa apontam a necessidade de reflexão e discussão sobre o assunto da inclusão no ensino superior, especificamente este estudo sobre deficiência intelectual, síndrome de Down. Neste ponto ficam algumas observações e questionamentos que após a pesquisa fizeram chegar nessas reflexões: a universidade é para todos? Há desejo dos estudantes com deficiência ou não cursar uma graduação? É necessário que todos tenham um curso superior? O mundo de trabalho e escolha de uma profissão por este indivíduo não pode ser em outros níveis de ensino, seja técnico ou outra formação que não seja só superior? É importante e necessário que todos tenham graduação? Para que mesmo? Só para chegar a um nível que importe somente para o ego social e familiar? Não é mais essencial a formação para a vida e para o mundo de trabalho, onde haja autonomia e desenvolvimento pessoal e humano do indivíduo?

Sabemos que uma deficiência não é impedimento para aprender. A aprendizagem é inerente ao indivíduo e subjetiva a cada um, pois somos seres únicos, com diferenças e com tempo de variação de desenvolvimento.

Sobre a universitária com Síndrome de Down, a análise que leva a uma reflexão é da importância da família no processo de vivência, não há dúvidas que sem estímulos desde a infância, dificilmente o desenvolvimento terá efetividade na vida. Mas também é necessário entender que a família precisa oportunizar a pessoa com deficiência construir sua própria autonomia, de forma que as atividades diárias possam ser feitas sozinhas pela pessoa com SD. Acredita-se que o apoio familiar traz segurança, mas o excesso de zelo e medo de deixar uma pessoa com deficiência fluir em sua própria imaginação, faz com que a família se esconda sem perceber a uma fuga ou rejeição da deficiência, ou seja, a negação, que vem desde o nascimento da criança, uma vez que essa fuga se refere a acreditar que essa deficiência não existe, mas existe e para isso demanda muito trabalho a ser feito, tanto na criança, quanto na família e sociedade. Aceitar o outro e se pôr no seu lugar, isso faz com que a inclusão ocorra, com todos, seja deficiente, seja questões raciais, culturais, ideológicas. Portanto, a evolução do ser humano, precisa ser a partir da realidade de vida, construindo seus conhecimentos dentro da sua potencialidade e limitação. Deixar que escolha o seu o caminho, e ter uma formação dentro das habilidades mais predominantes e dentro de um campo de trabalho que o

indivíduo consiga exercer fisicamente e intelectualmente, independentemente do nível de ensino, que a faça realizada dentro de uma profissão.

Uma questão que não pode passar despercebida é sobre a aprendizagem, que precisa de fato acontecer nas instituições e não ser somente um fator de cumprimento da legislação. As escolas e universidades precisam compreender que são primordiais ações de inclusão, principalmente de acessibilidade pedagógica, onde todos profissionais possam planejar ao longo do percurso do universitário, o trabalho a ser desenvolvido para que o estudante participe de forma efetiva no dia a dia. Sendo o mediador ou o profissional de Atendimento Educacional especializado, um suporte de ações complementar e suplementar do currículo estudado e não de alguém que irá fazer as tarefas para o estudante.

A Síndrome de Down é uma deficiência que requer cuidados clínicos e educacionais, e para isso são imprescindíveis que a sociedade tenha consciência não só dos deveres de inserção nas instituições, mas de olhar inclusivo onde possa haver a participação de todos de forma humana, não distanciando esse indivíduo dos desafios e frustrações do cotidiano, mas oportunizando situações de vivência onde possam compreender como lidar com obstáculos e dificuldades que possa precisar passar. Ensinamos para a vida, é a pessoa com deficiência irá percorrer toda a trajetória de um indivíduo, principalmente no mundo de trabalho. Embora as pessoas com SD tenham muito boa socialização, é preciso entender que tem sentimentos e cognitivo que o levam a entender determinadas questões. Isso traz também uma nova ressignificação de mudar os rótulos e inferir de fato um pensamento crítico que precisamos restabelecer ações de inclusão e não de ilusão de pensamentos que vem culturalmente e socialmente excluindo e imprimindo olhar errôneo da pessoas com Síndrome de Down. É preciso entender que a inclusão depende de um processo colaborativo, de reflexões e principalmente de atitudes.

Importante ressaltar que cada objetivo nos levou a análise atual da inclusão no ensino superior, onde traz informações importantes para professores, estudantes e familiares. E não posso deixar de novamente questionar: a educação superior é para todos? Será que todos precisam cursar uma graduação? Até quando a sociedade vai exigir dos estudantes o sucesso de estar em uma universidade? Será que esse desejo é do estudante ou do familiar, ou uma cobrança social para ser aceito? Muitas vezes parece ser mais uma escolha de uma cultura capitalista que busca o sucesso a qualquer custo, sem medir o desejo individual, a necessidade e a habilidade.

A inclusão precisa estar no dia a dia, no momento em que as profissionais refletem sobre o que o indivíduo precisa e qual seu potencial cognitivo, sem exigir que tenha que se

enquadrar em um círculo vicioso de homogeneidade. Incluir no meu ponto de vista significa deixa o outro fluir, sem que necessite passar por constrangimentos, sem comparação ao outro, pois cada sujeito é um ser com seus pensamentos e com sua subjetividade.

Nesta pesquisa, às vezes repetitivas na observação do estudante na trajetória na educação básica e no ensino superior, mostrou que o ser se transforma e aprende diante dos desafios, seguindo conforme encontra profissionais dispostos a ajudar. Assim, os desafios, a vida acadêmica será superada com apoio dos profissionais da instituição, e das pessoas na sociedade, em trabalho colaborativo.

A inclusão precisa parar de ser um marketing para a universidade, e virar um fator predominante no processo de ensino, seja de um deficiente ou não. Deixar de olhar o deficiente através de um laudo, de uma lei, de um recurso de ação afirmativa, mas olhar como ser humano que necessita de suporte educacional para vivenciar e participar do dia a dia, qualquer que seja a instituição.

O olhar educacional precisa sair do vício e dos rótulos da inclusão e propiciar a inclusão como processo natural de ensino. Oportunizando as formações de professores sobre o tema, utilizando os recursos de acessibilidade, tanto estruturais como pedagógicos. Deixar de analisar e seguir somente a legislação. É necessário olhar humanizado que leve a reflexão da necessidade do indivíduo e no seu processo educacional.

Nesta pesquisa, a estudante universitária nos trouxe na narrativa, que ainda há muitos desafios a serem enfrentados, onde muitas discussões já estão em pauta, como sugere os artigos apresentados neste trabalho como: formação de professores, recursos estruturais de acessibilidade e apoio da legislação. Mas o maior desafio é a aprendizagem e políticas educacionais. A aprendizagem precisa ser trabalhada de forma a criar um cidadão crítico, sabedor da sua formação e do seu desejo profissional, onde profissionais possam partilhar das experiências para mudança inclusiva no ambiente da educação superior, através de um trabalho conjunto valorativo e sem discriminações, em uma acessibilidade atitudinal, removendo as barreiras, dando oportunidade aos universitários com deficiência que se expressem nas suas dificuldades e anseios, contribuindo para uma comunidade acadêmica inclusiva e emancipatória.

REFERÊNCIAS

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **‘Faq on intellectual disability.’** 2010. Disponível em http://www.aamr.org/content_104.cfm. Acesso em: 11 abr. 2018.

ABREU, J. A.; MARQUES, V. **Gestão de pessoas com deficiência: um olhar da psicologia.** Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estácio de Sá. 2007.

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as Escolas Inclusivas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 jun2018.

ALMEIDA, L. S. ; SOARES, A. P. **Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial.** In E. MERCURI & S. A. J. POLYDRO (Eds). **Estudante universitário: características e experiências de formação** (pp. 15-41). São Paulo: Cabral. 2004. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12086/1/Almeida_Soares_2004.pdf. Acesso em 15 de jan. 2018.

ALVES, F. **Para entender a Síndrome de Down.** Rio de Janeiro: Wak, 2007.

ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. **Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior.** *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 22, n. spe, p. 115-125. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400115&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20abr2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018042>.

ANDRADE, A. S.; TIRABOSCHI, G. A.; ANTUNES, N. A.; VIANA, P. V. B. A.; ZANOTO, P. A.; CURILLA, R. T. **Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia.** *Psicologia ciência e profissão*, Brasília, v. 36, n. 4, p. 831-846, Dec. 2016. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n4/1982-3703-pcp-36-4-0831.pdf>>. Acesso em setembro. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703004142015>.

ANDRADE, P. F.; DAMASCENO, A. R. **Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica.** *Textura-Ulbra*, v. 19, n. 39, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/2083/2038>> acesso em: 10 mar. 2018.

ANTUNES, K. C. V. & GLAT, R. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco.** In: PLETSCH, M. D. & DAMASCENO, A. (Org.). *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico.* Seropédica, RJ: EDUR/UFRRJ, 2011

ARAUJO, M. G.; VIEIRA, M. J. **Necessidades de saúde psicológica em crianças com deficiência mental.** *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 25, n. 4, p. 572-589, dez. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 mar.2019.

ARMANI, C. H. **Por uma escrita pós-colonial da história: uma introdução ao pensamento de Stuart Hall.** *Revista História e*, Rio Grande, vol. 2, n.o 1, 2011; p. 25-36. Disponível em <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2398>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5.** 5ª.ed. Washington: Associação Americana de Psiquiatria, 2013.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em <<https://estadoadministracaofcap.files.wordpress.com/2012/10/bergerluckmann-19851.pdf>> acesso 16 abr. 2018.

BISSOTO, M. L. **Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais.** *Ciências & Cognição*, [S.l.], v. 4, Mar. 2005. ISSN 1806-5821. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485>>. Acesso em: 26 Mai. 2018.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 18 jan. 2018.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Brasília, DF: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em 10 maio de 2018.

_____. **Decreto Nº 3.956, de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2004.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 01 nov. 2017.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em 11 nov. 2017

_____. **Decreto Federal n. 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 18 de jan. 2018.

_____. **Decreto nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 11 abr. 2018.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146**, promulgada em 06/07/2015. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 11 nov. 2017.

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>.

_____. **Lei n. 8112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm

_____. **Lei n. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**: Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm

_____. **Lei Nº 10.098, de 23 de março de 1994**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 de jul de 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). **Censo escolar da educação básica 2015**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2015.pdf. Acesso em 19 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 18 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em 01 nov. 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 1. ed., 1. reimp. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf. Acesso em 15 janeiro de 2018.

_____. **Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. 2003b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>.

_____. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior** e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES),. 2013. Disponível em: http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf. Acesso em: 01 abril. 2018.

_____. **Resolução CNE /CEB nº 4 de outubro de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 15 de jan. 2018.

_____. CNE. CEB. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.
BRUNER, J. **El lenguaje de la educación**. Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza, 1989.

_____. **The narrative construction of reality**. Critical inquiry, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

_____. **Cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 1996. (Coleção Ciências do Homem)

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1997.

_____. **Life as Narrative**. Social Research, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004.

BUENO, J. G. S. **As Políticas de Inclusão Escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2008; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BULL, MJ & *Committee on Genetics*. Clinical Report – Health Supervision for Children with Down Syndrome. *Pediatrics*, 128(2), p.393-406, 2011. Disponível em: <http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2011/07/21/peds.2011-1605>. Acesso em mar. 2018.

CAIXETA, S. P. (2011). **Sofrimento psíquico em estudantes universitários**: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília. Disponível em <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/1774/1/Sueli%20Pereira%20Caixeta.pdf>>: Acesso em jan 2019.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, E. N. S. **Deficiência intelectual: conhecer para intervir**. *Pedagogia em Ação*, 8(2). 2016. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12845>. Acesso em mai. de 2018.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A, **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. *Revista Brasileira de educação especial.*, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, June 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 de junho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>.

CENCI, A.; COSTAS, F. A. T. **Mediação e conceitos cotidianos: os aportes de Feuerstein e Vygotsky para investigar as dificuldades de aprendizagem**. *Psicol. rev.* (Belo Horizonte) Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 250-270, 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682013000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jul. 2019. <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9563.2013v19n2p250>.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/1766/1329>. Acesso em mar. 2018.

COELHO, C. **A Síndrome de Down**. *Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos*, 2016. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0121. ISSN 1646-6977. Acesso em 31 de maio de 2018.

CORREIA, M. F. B. **A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados**. *Estudos em psicologia*. (Natal), Natal, v. 8, n. 3, p. 505-513, Dec. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300018>.

COSTA, A. E.; SANTOS-JÚNIOR, C. L. **Necessidades especiais no ensino superior: inclusão ou exclusão?** Rev. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v.23, n.2, p.185-194, 2013. Disponível em <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/download/2764/1687>. Acesso em novembro de 2017.

COSTA, M. V.; WORTMANN, M. L. C.; SILVEIRA, R. M. H. **Stuart Hall: tributo a um autor que revolucionou as discussões em educação no Brasil.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 635-649, June 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200015>.

CRUZ, M. L. R. M.; OLIVEIRA, V. M. **Tenho um aluno com deficiência intelectual em minha sala, e agora?: Primeiras ações e reflexões, a partir da teoria piagetiana.** In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: UFRRJ, 2011. p. 46-57.

CUNNINGHAM, C. **Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores.** Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, dezembro de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 de junho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>.

DANTAS, D. C. L. **O Estudante com Deficiência Intelectual no Ensino Superior: entre a utopia e a realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009. Disponível em: <<http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=601248&key=0b69b163073923d02b767239dc3617db>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

DE CARVALHO, Erenice Natália Soares e MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002.** *Temas psicol.* [online]. 2003, vol.11, n.2 [citado 2019-10-08], pp. 147-156. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-389X.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; GOMIDE, A. B. Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU. In: **Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade.** Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 333 - 352. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_inclusao_escolar_2008_0.pdf>. Acesso em 13 abr. 2018.

DIAS, S. S.; OLIVERIA, M. C. S. L. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do desenvolvimento do adulto.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.19, n.2, p.169-182, 2013.

FARIA, D. O. C. **Vagas reservadas no ensino superior: igualdade de oportunidades**. In: NEME, E. F. (coord.). *Ações afirmativas e inclusão social*. Bauru: Edite, 2005. Disponível em: <<http://sisnet.aduaneiras.com.br/lex/doutrinas/arquivos/080307.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2018.

FEITOSA, M. P. F.; CARVALHO, G. N. **O atendimento educacional especializado no Ensino Superior: elementos para uma reflexão à luz das recentes políticas de inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior brasileiras**, 2018. Acesso disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47525>

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. **Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, dez2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007001200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05jun2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA%281%29.pdf> acesso em 11 out. 2017

FONSECA, V. Educação Especial. **Programa de Estimulação Precoce. Uma introdução às ideias de Feuerstein**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Aprender a Aprender: a Educabilidade Cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOREMAN, P.; CREWS, G. **Using augmentative communication with infants and young children with Down syndrome**. *Down Syndr. Res. Pract.*, 5, 16-25. 1998. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10890856>

FREIRE, S. **Um olhar sobre a inclusão**. *Revista da Educação*, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em:<<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%20C3%A3o.pdf>>. Acesso em 17 mar. 2018.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência**. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 22, n. spe, p. 33-40, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400033&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20abr2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. **Breve história da deficiência intelectual**. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Santa Catarina, n.10, p.101-116, 2013. Disponível em <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/download/994/820/>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GILBERT, A. C. B. **Vértice do impensável: um estudo de narrativas em Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2012. 175p. (Coleção Criança, Mulher e Saúde).

GIMENEZ, R.; MANOEL, E. J.; BASSO, L. **Modularidade de programas de ação em indivíduos normais e portadores da síndrome de Down**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 60-65, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 de julho de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000100009>

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

_____.; PLETSCH, M. D. **O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva**. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, nº 29 ano 10, p. 3-8, 2004. Disponível em http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant.

_____.; _____. **O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção do conhecimento**. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v.23, n.38, p.345-356, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/2095/1444>>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____.; _____. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162p.

_____.; _____. **Estratégias Educacionais Diferenciadas**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.
GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC. 1975

GRIGAL, M., HART, D.; WEIR, C. **Postsecondary Education for People with Intellectual Disability: Current Issues and Critical Challenges**. *Inclusion*: June 2013, Vol. 1, No. 1, pp. 50-63. 2013. Disponível em: <<http://www.aaidjournals.org/doi/10.1352/2326-6988-1.1.050>>. Acesso em 21 abr. 2018.

HALL, S. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, T. T.; WOODWARD, K.; HALL, S. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HENN, C. G.; PICCININI, C. A.; GARCIAS, G. L. **A família no contexto da Síndrome de Down: revisando a literatura**. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 485-493, setembro de 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300009&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Sept. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000300009>.

HONORA M.; FRIZANCO M. L. **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Ciranda Cultural, 2008.

INEP. **Censos Escolares da Educação Superior 2017**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 jun.2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2000. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9663-censo-demografico-2000.html?edicao=10560>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em set. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2018**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.p. 97

KASSAR, M. C. M. **Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849 Sept2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15June2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>.

KOZMA C. O que é a síndrome de Down?. In: STRAY-GUNDERSEN K. **Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2007. pp.16-17;28-32. Disponível em: http://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01_64_.pdf. Acesso em 03 mar. 2018.

KRYNSKI, S. (org.). **Novos Rumos da Deficiência Mental**. São Paulo: Sarvier, 1983. 281p. LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre Inclusão Escolar. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

LIMA, O. M. B. **A Trajetória de Inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no Ensino Superior: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2795> acesso em 03 fev. 2018.

LIMA, S. H. C. G. **Fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com Síndrome de Down no curso de pedagogia: uma experiência exitosa**. São Paulo, 2012. 130 p. Disponível em: http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2013/sonia_helena.pdf. Acesso em mar. 2019.

MACEDO, L. S. R.; SILVEIRA, A. C.. **Self: um conceito em desenvolvimento**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 22, n. 52, p. 281-290, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n52/14.pdf>. Acesso em 12 nov de 2019.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

_____. **Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras.** ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 1, n. 3, p. 38-44, jan. 2009. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/547>>. Acesso em: 29 maio 2018.

MARTINS, J. S. **A Exclusão Social e a Nova Desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. M. Z. L. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira.** Estilos clínica, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jun2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos Sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, L. M. A; EL-HANI, C. N; GUSMAO, F. A. F. **A Síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético.** Rev. Bras. Psiquiatr. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 96-99, June2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 June 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462000000200011>.

MORI, N. N. R. **Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos.** Acta Scientiarum. Education, 38(1), 51-59. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236>>. Acesso em ago. 2017.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JR, V.; GALLO, P. R.; ROLIM NETO, M. L.; REIS, A; O; A. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 48, n. spe2, p. 184-189, Dec. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000800184&lng=en&nrm=iso>. access on 03June2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>

NUNES, E. D. **Goffman: contribuições para a Sociologia da Saúde.** Physis, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 173-187, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Set. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312009000100009>.

OLIVEIRA, A. A. S.; BRAUN, P.; LARA, P. T., 2013. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do**

desenvolvimento / organizadores: Simone Ghedini Costa Milanez, Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Andréa Regina Nunes Misquiatti. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Acesso: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_10_milanez.pdf

PACHANO, G. G. **Desenvolvimento Profissional de docente universitário frente aos desafios do mundo contemporâneo**. Anais VII Redestrado. Buenos Aires, 2008.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

PEREIRA, P. S.; POLIA, A. A.; SOUZA, R. G.; MEDEIROS, H. **Deficiência Intelectual no ensino superior**. Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB. Disponível em <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/deficiencia-intelectual-no-ensino-superior.pdf>>

PEREIRA, R. R.; SILVA, S. S. C.; FACIOLA, R. A.; PONTES, F; A: R.; RAMOS, M. F. H. **Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática**. Revista Educação Especial. Santa Maria, p. 147-160, mar. 2016. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19898>>. Acesso em: 05 jun. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X19898>.

PICELLI, P. C.. **Raça, identidade e pós-modernidade em Stuart Hall: contrapontos com o debate de Paul Gilroy**. Revista Intratextos, v. 9, n. 1, p. 169-187, 2018. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/view/33825> > Acesso em ago.2019.

PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica: Edur/UFRRJ, p. 188-201, 2011.

POLKINGHORNE, D. E. **Narrative configuration in qualitative analysis**. Qualitative Studies in Education, v. 8, n. 1, p. 5-23, 1995. Disponível em<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0951839950080103>> acesso em 16 mai. 2018.

POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R.; SERPA, M. N. F.; ZARONI, M. M. H.; POMBAL, K. C. P. **Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior**. PsicoUSF. Itatiba, v. 6, n. 1, p. 11-17, jun2001. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712001000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15jun2018.

PORTES, João Rodrigo Maciel et al. **A criança com síndrome de Down: na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, com destaque aos fatores de risco e de proteção**. *Bol. - Acad. Paul. Psicol.* [online]. 2013, vol.33, n.85 [citado 2019-10-08], pp. 446-464. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2013000200015&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1415-711X

PUESCHEL, S. M. (Org.). **Síndrome de Down: guia prático para pais e educadores**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

RABELLO, E. T., & PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. 2010. Recuperado de <https://josesilveira.com/wp.../07/Artigo-Vygotsky-eo-desenvolvimento-humano.pdf>.

REDIG, A. G. **Um estudo de caso sobre adaptações curriculares no processo de aprendizagem da Língua Inglesa por uma aluna com Síndrome de Down**. Monografia do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

REIS, M. E. B. T. **Um novo olhar sobre a deficiência intelectual**. Est. Inter. Psicologia. Londrina, v. 7, n. 1, p. 159-161, jun2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05jun2018.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior**. Revista Educação Especial v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009, 2009.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. **A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural**. Revista brasileira de educação especial, Marília, v. 17, n. 1, p. 71-86, Apr.2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Mar. 2019.

SANCHIS, I. P.. **Simmel e Goffman: uma comparação possível**. Estud. pesquis. psicol., Rio de Janeiro, v. 11, n. 3 p. 856-872, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 set 2019.

SANTOS, E.; GONÇALVES, M.; RAMOS, I., CASTRO, L., LOMEIO, R. **Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade**. Revista Portuguesa de Educação. 28, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37443385013>. Acesso em junho de 2018.

SARAMAGO, J. **Cadernos de Lanzarote**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

SCHNITMAN, D. F. Novos paradigmas na Resolução de Conflitos. In: SCHNITMAN, Dora F.; LITTLEJOHN, S. (orgs.). **Novos paradigmas em mediação**. Porto Alegre: Artmed, 1999. SCHWARTZAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em <<https://www.uc.pt/fmuc/gabineteeducacaomedica/recursoseducare/livro28>>. Acesso em 15 de set 2017.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. **Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 12, n. 1, p. 123-138, Apr. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

65382006000100009&lng=en&nrm=iso>. access on 24 June 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000100009>.

SILVEIRA, A. C. F. **Síndrome de Down: educação diferenciada**, 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Portugal. Disponível em <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3243/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Carina.pdf?sequence=1>>. Acesso em 21 mai. 2018.

SIQUEIRA, R.; CARDOSO JÚNIOR, H. R. **O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana**. *Imagonautas*, v. 2, n. 1, p. 92-113, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/127032>>. Acesso em 12 de nov de 2019.

SOUZA, A. V. P. **Coletivo de pessoas com necessidades educacionais específicas na/da UFRRJ: Narrativas Emancipatórias**, 2017. Disponível em <<http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2017/09/Adelzita-Formatada.pdf>>. Acesso em 17 out 2018.

SOUZA, M. A. A. M.; NERES, C. C. **Inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino superior: evidências e percursos de pesquisa**. In: *Anais Do Congresso Brasileiro De Educação Especial*, 2014, São Carlos. Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee6/trabalhos/inclusao-do-aluno-com-deficiencia-intelectual-no-ensino-superior%3A-evidencias-e-percursos-de-pesquisa>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

SZYMANSKI, M. L. S.; IACONO, P.; PELLIZZETTI, I. G. **Deficiência intelectual e inclusão no ensino superior: novos desafios**, *Anais. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina. 3 a 6 de novembro de 2009. ISSN 2175-960X 1107. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/135.pdf>>

TAVARES, Leonardo Machado. **Transtornos mentais comuns e bem-estar subjetivo em estudantes de medicina: uma intervenção preventiva baseada na psicologia positiva / Leonardo Machado Tavares**. – 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26477>. Acesso em 01 jun. 2019.

TEIXEIRA, M. A. P., BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. **Escalas de Exploração Vocacional (EEV) para universitários**. *Psicologia em Estudo*, 12, pp 195-202. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n1/v12n1a22.pdf>> acesso em 01 jun. 2018.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm> acesso em 13 jan. 2018.

VICELLI, M.; PAGNO, D. D.; MAZURECK, V. R. **Deficiência intelectual no ensino superior**, *Anais. VIII MICTI Mostra de Iniciação Científica de Tecnológica e Interdisciplinar*. 2015. Disponível em <<http://eventos.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/5/2015/10/INCLUS%C3%83O-DE-ESTUDANTES-COM->>

DEFICI% C3% 8ANCIA-INTELECTUAL-NO-ENSINO-SUPERIOR.pdf>. Acesso em 24 de junho de 2019.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A.; STORER, Márcia Regina de Souza. **O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares**. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 31-40, 2002. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872002000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 ago. 2019.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

ZOIA, S.; PEALMATTI, G. RUMIATI, R. Praxic skills in down and mentally retarded adults: evidence for multiple action routs. **Brain and Cognition**, v. 54, 2004. Disponível em <<https://eric.ed.gov/?id=EJ730541>> acesso 18 mai. 2018

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPGSI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____ (nome completo do estudante maior que 18 anos), CPF _____, e-mail _____, telefone _____, estou sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa abaixo. Este documento esclarece-me sobre a pesquisa que segue as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Esta pesquisa atende aos princípios da autonomia (respeito à dignidade da pessoa humana), beneficência (acompanhamento e assistência necessários para a realização da pesquisa e situações decorrentes da mesma, máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência (danos previstos serão evitados e controlados, assistência imediata e integral e indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa são garantidos) e justiça e equidade (relevância social e garantias iguais aos participantes da mesma). Caso eu concorde com minha participação, a assinatura ao final deste documento atestará esta minha decisão. Este documento está em duas vias, uma delas é minha e a outra é do pesquisador responsável.

Título da Pesquisa:

DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS DE UMA UNIVERSITÁRIA COM SÍNDROME DE DOWN

Nome do (a) Pesquisador (a): Deuzimar Helena de Oliveira Botelho

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra. Valéria Marques de Oliveira

1. **Natureza da pesquisa:** O(a) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa cujo tema é **INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**, sob coordenação de Deuzimar Helena de Oliveira Botelho, e-mail: helena.df@hotmail.com, sob a orientação da Prof^ª Dra. Valéria Marques de Oliveira, e-mail: valeriamarques@ufrj.br, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tem como finalidade conhecer o universo da inclusão no Ensino Superior a partir dos próprios acadêmicos com Síndrome de Down e integra o trabalho de conclusão de Mestrado em Psicologia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Justifica-se esta pesquisa frente ao incremento de universitários com Síndrome de Down que chegam à universidade e à dificuldade do cumprimento da política educacional e pedagógica referente a esta temática. Esta é uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo. A coleta de dados será realizada através de: entrevistas livres, entrevistas dirigidas e diário de campo do pesquisador. O registro

também poderá ser feito por vídeo, foto e áudio. Será feita uma análise narrativa dos participantes.

2. **Participantes da pesquisa:** Os participantes dessa pesquisa serão estudantes com Síndrome de Down, todos maiores que 18 anos de idade, que estejam matriculados e frequentando um dos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior, entre o 1º e o último período, independente do gênero, idade, classe social ou racial. Todos os participantes serão consultados previamente sobre o interesse em participar da pesquisa, assim como receberão um termo de consentimento livre com os esclarecimentos sobre a realização e divulgação da pesquisa para a assinatura dos mesmos como autorização para o uso das suas narrativas. Usaremos nomes fictícios para os mesmos, a fim de garantirmos o cuidado e o sigilo eticamente necessários. O número de participantes dependerá de algumas variáveis, como por exemplo, disponibilidade, interesse em participar, concordância com o método, entre outras. Todavia, mediante o tempo da pesquisa, a expectativa será de envolver aproximadamente entre quatro a seis estudantes com necessidade educacionais específicas, maiores de 18 anos, matriculados e frequentando algum curso de graduação em Instituições de Ensino Superior.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo você permitirá que a pesquisadora Deuzimar Helena de Oliveira Botelho utilize as suas narrativas para alcançar os objetivos deste projeto de pesquisa, sempre atendendo as exigências do Código de Ética da UFRRJ e do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo, penalidade ou perda de benefícios para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão marcadas com antecedência de acordo com a sua disponibilidade e se realizará individualmente, dentro de Instituições de Ensino Superior. Serão gravadas e utilizadas no projeto de acordo com a sua autorização e com o objetivo dessa pesquisa.
5. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. O design da pesquisa monitora e controla os riscos, prejuízos, desconfortos ou lesões que podem ser provocados pela pesquisa para deixá-los mínimos, mas caso haja qualquer situação, menor que seja, mesmo que de desconforto ou constrangimento, a pesquisa poderá ser interrompida e o participante terá a garantia de indenização, se for o caso. Cabe ressaltar que o método utilizado será desenvolvido de modo a não comprometer a integridade física ou psíquica dos colaboradores. Todavia, caso haja alguma situação desta natureza ou mesmo de desconforto, ambas as pesquisadoras oferecerão apoio, acompanhamento e/ou assistência psicológica através de encontros presenciais, ou outra ação profissional referente à necessidade percebida e/ou demandada.
6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento dos dados. A pesquisadora irá tratar a identidade dos envolvidos com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos serão apresentados na instituição e permanecerão confidenciais. O nome do participante e o material que indique a sua participação não serão liberados sem a permissão do participante. Caso o registro de vídeo, foto e áudio contribua sobremaneira na divulgação dos resultados científicos, tais como Congressos, Conferências, enquanto sujeito da pesquisa posiciono-me abaixo quanto a minha concordância e liberação do uso de imagens

() **SIM** concordo com a cessão do uso de minhas imagens por livre e espontânea vontade para fins científicos. Meus dados pessoais continuarão sob sigilo e confidência.

() **NÃO** concordo com a cessão do uso de minhas imagens por livre e espontânea vontade para fins científicos.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre a problemática investigada, para que possamos entender cada vez mais e melhor as questões relativas à inclusão na educação. Assim, pretende-se que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir não apenas à UFRRJ, mas às demais Instituições de Ensino Superior, na qual a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos respeitando o sigilo.
8. **Pagamento:** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, Eu, _____ (nome completo do estudante maior que 18 anos), CPF _____, e-mail _____, telefone _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse e possibilidade em participar da pesquisa e declaro que recebi cópia de consentimento livre e esclarecido. Tive a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas, e concordo em participar desse estudo e sua posterior divulgação.

Seropédica, ____ de _____ de _____.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Deuzimar Helena de Oliveira Botelho – Telefone XXXXX
email: helena.df@hotmail.com Matrícula PPGPSI XXXX

Orientador: Prof^a Dra. Valéria Marques de Oliveira – Telefone XXXX email: valeriamarques@ufrj.br SIAPE XXXXX