



Renata Mattos Eyer de Araujo

**PLURAIS: o design no encontro entre
olhares e vozes sobre o processo de inclusão no
ensino superior das pessoas com deficiência**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção de grau Doutor em Design pelo Programa
de Pós-graduação em Design, do Departamento de
Artes & Design da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Jackeline Lima Farbiarz
Coorientadora: Profa. Claudia Renata Mont'Alvão

Rio de Janeiro,
setembro de 2022



Renata Mattos Eyer de Araujo

**PLURAIS: o design no encontro entre
olhares e vozes sobre o processo de inclusão no
ensino superior das pessoas com deficiência**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção de grau Doutor em Design pelo Programa
de Pós-graduação em Design, do Departamento de
Artes & Design da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão
Examinadora abaixo:

Profa. Jackeline Lima Farbiarz

Orientadora

Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

Profa. Claudia Renata Mont'Alvão

Coorientadora

Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

Profa. Rita Maria Couto

Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

Profa. Rosana Kohl Bines

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Maria da Glória de Souza Almeida

Instituto Benjamim Constant

Prof. Renato Jorge Costa Lopes Bispo

Escola Superior de Artes e Design de Caldas da Rainha, Portugal

Rio de Janeiro, 06 de setembro de 2022

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Renata Mattos Eyer de Araujo

Graduada em Desenho Industrial pela PUC-Rio em 1992. Mestre em Design pelo Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio em 1999. Participa do Laboratório de Linguagem Interação e Construção dos Sentidos no Design (LINC-Design/PUC-Rio). Atua como professora do Departamento de Artes & Design (dAD/PUC-Rio), desde 1997, e como supervisora da disciplina Projetar em Parceria. Contribuiu para a criação do Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência (NAIPD/PUC-Rio), vinculado a Coordenação Central de Graduação da PUC-Rio, no qual atua como coordenadora. Integra a equipe do Centro de Vida Independente do Rio de Janeiro (CVI-Rio), onde atua como coordenadora da Oficina de Tecnologia Assistiva. Tem experiência na área de design, educação, tecnologia assistiva e inclusão da pessoa com deficiência.

Ficha Catalográfica

Araujo, Renata Mattos Eyer de

Plurais: o design no encontro entre olhares e vozes sobre o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência / Renata Mattos Eyer de Araujo ; orientadora: Jackeline Lima Farbiarz; coorientadora: Claudia Renata Mont'Alvão. – 2022.

262 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2022.

Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Inclusão no ensino superior. 3. Pessoa com deficiência. 4. Design em parceria. 5. Construção de sentidos sociais. 6. Plataforma digital de comunicação. I. Farbiarz, Jackeline Lima. II. Mont'Alvão, Claudia Renata. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design. IV. Título.

CDD: 700

Agradecimentos

No período de realização desta pesquisa reuni uma coleção de agradecimentos, que não caberia nas páginas que seguem. Muitas pessoas, de diferentes maneiras, me estimularam, me afetaram, me apoiaram. Espero ter demonstrado minha gratidão a cada uma, em cada um dos encontros.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001 e com apoio da PUC-Rio por meio da bolsa de isenção VRAC-Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos

À professora orientadora Jackeline Farbiarz, por me receber no seu grupo de pesquisa, pela confiança, pela escuta atenta, pela fala – que ora acolhe, ora instiga–, pela troca e orientação sensível.

À professora coorientadora Claudia Mont’Alvão, pelo incentivo, pela disponibilidade, pela confiança, pela orientação atenciosa e precisa.

Ao grupo de estudantes da PUC-Rio, pela confiança, pelo espaço de acolhimento e troca que vivemos juntos em nossos encontros. Aos estudantes participantes das entrevistas, por compartilharem suas histórias de vida.

Aos professores e professoras, que participaram da pesquisa, pela disponibilidade, pela colaboração com as suas dúvidas, reflexões e práticas.

À professora Daniela Vargas, pela confiança e apoio ao NAIPD. A Alexandra Âncora e Raphaella Costa Duarte, por fazerem parte da equipe do Núcleo.

Ao professor e professoras da banca examinadora, que gentilmente aceitaram participar, pela contribuição com seu olhar para esta pesquisa.

Aos professores do PPG Design, incluo as professoras Cristina Carvalho e Liliana Cabral, pela oportunidade de ouvi-los e pelas reflexões que provocaram. Ao Romário e funcionários do Departamento de Artes & Design, pelo suporte.

Aos colegas do LINC-Design pelos encontros no grupo. A Cynthia Dias, Daniela Marçal, Luciana Perpétuo, Maria Julia Nunes, Lucas Brazil, Eduardo Figueira, Maria Lucia Espanhol, João Vitor Leste, Eduardo Andrade, Maíra Lacerda, Julia Teles pelas trocas, ajudas e pelos diferentes modos de sentir, pensar e fazer.

Aos professores Maria das Graças Chagas, João Bonelli e Lula Rocha, pelo auxílio nas mídias digitais. Ao Vinícius Braga, pelo suporte técnico.

À professora Meg Mesquita pela leitura e sugestões.

A Beth Caetano, Lilia Pinto Martins e José Carlos Moraes (in memoriam), por sua relevante contribuição para o movimento das pessoas com deficiência.

Aos amigos, Alfredo Jefferson, Adriana Leite e Helio Lopes, pelos incentivos, pelo apoio e por todas as conversas.

Aos amigos, parceiros de jornada, André Côrtes e Luis Vicente Barros, pela escuta e troca. A eles, e aos também amigos e professores, Luiza Novaes, Luciana Grether, Luciana Barbosa e Mario Seixas, por compartilharmos intenções, práticas e esperanças,

À minha família, pelo apoio incondicional. Aos meus pais, Renato e Leila, pela compreensão quando não pude estar presente. À minha tia madrinha, Virginia, pela leitura cuidadosa de parte deste texto. Aos meus irmãos, Joca – João Guilherme – e Zeca – José Roberto –, pelo acolhimento e lucidez nos momentos de pressão. A Joana e a Mariana, pelas conversas, pela torcida. Aos meus sobrinhos, Helena, Guilherme e João, pelos encontros renovadores de energia, repletos de brincadeiras e muita alegria.

Resumo

Araujo, Renata Mattos Eyer de. **PLURAIS: o design no encontro entre olhares e vozes sobre o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, 2022. Tese de Doutorado. Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa tem como objetivo favorecer o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência a partir do reconhecimento de seus olhares e vozes no contexto do Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência – NAIPD/PUC-Rio. A inclusão das pessoas com deficiência é uma conquista do movimento social e político desse grupo de pessoas que reivindicou seus direitos de participação plena e efetiva na sociedade. Na esfera do ensino-aprendizagem, a partir da década de 1990, o conceito de inclusão tem sido discutido com base numa mudança nos padrões hegemônicos, buscando reconhecer a diversidade humana e o respeito às diferenças. Nos últimos anos, como reflexo dos avanços, a inclusão é motivo de discussão e implantação de políticas públicas no ensino superior. Nesta pesquisa, sustenta-se ser necessária a revisão das práticas de ensino-aprendizagem e a definição de estratégias que permitam que estudantes com diferentes condições possam ter oportunidades, considerando o princípio da equidade. Entende-se também que o desenvolvimento de projetos de design com o uso de metodologias participativas pode ser uma ferramenta no processo de inclusão no ensino. Assim, para responder à questão: De que modos o design tem possibilidade de favorecer o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência?, foram escolhidos como fundamento a abordagem metodológica Design em Parceria, como vem sendo desenvolvida no departamento de Artes & Design da PUC-Rio, e a abordagem de pesquisa Histórias de Vida. A escolha por um estudo exploratório de cunho qualitativo-interpretativo privilegia uma escuta sensível e atenta ao outro; constituída no acolhimento e reconhecimento das singularidades; no diálogo e interação entre sujeitos. As histórias de vida levam a conhecer as vivências, pensamentos e sentimentos

pessoais, assim como, representam de algum modo, um contexto social e histórico. No encontro das vozes de estudantes e professores destaca-se: a importância da empatia e diálogo permanente; a relevância da atenção e respeito às condições pessoais de estudantes e professores; a necessidade de abertura para conhecer e rever conceitos e práticas, considerando que é observado o desconhecimento acerca dos assuntos específicos relativos à deficiência. Em suma, a partir de encontros entre um grupo de estudantes e a pesquisadora se dá o processo de projeto em design que reúne olhares e vozes de estudantes e professores e consolida a investigação com o desenvolvimento da plataforma digital de comunicação – PLURAIIS. O ambiente interativo propõe a participação com a aproximação das pessoas para se conhecerem e compartilharem suas experiências. A experimentação em processo com o uso continuado por estudantes e professores poderá gerar modificações. Entende-se que o desenvolvimento de projetos de design com foco na singularidade dos sujeitos e construção de sentidos a partir da interação entre eles, contribui para mudanças de atitudes e comportamentos em prol de uma cultura inclusiva na universidade.

Palavras-chave

Inclusão; Pessoa com deficiência; Ensino Superior; Design em Parceria; Histórias de Vida; Construção de Sentidos Sociais; Plataforma digital de comunicação.

Abstract

Araujo, Renata Mattos Eyer de. **PLURAIS: the design matching voices and views in the inclusion process of people with disabilities in Higher Education**. Rio de Janeiro, 2022. Tese de Doutorado. Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research aims to favor the inclusion process of people with disabilities in higher education by recognizing their voices and views in the context of the "Nucleus of Support and Inclusion for People with Disabilities" (Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência – NAIPD/PUC-Rio) at PUC-Rio. The inclusion of people with disabilities is an achievement of the social and political movement led by this group to claim their rights of full and effective participation in society. In the scope of teaching-learning, starting in the 1990's, the concept of inclusion has been discussed based on a shift in hegemonic standards, aiming to recognize human diversity and to respect the differences between people. In the last few years, as a result of those advances, inclusion has become a topic of discussion and implementation of public policies in higher education. In this research, the need for the current teaching-learning practices to be revised is sustained, as well as strategies that allow students with different means to have access to opportunities, considering the principle of equity. It is also understood that the development of design projects based on participatory methodologies can be a tool in the process of inclusion in education. Thus, to answer the question: "In which ways does Design have the possibility to favor the process of inclusion in higher education for people with disabilities?", the theoretical frameworks chosen were the Design in Partnership methodology – as it has been developed in PUC-Rio's Department of Arts & Design – and the Life Histories research approach. The choice for an exploratory study of a qualitative-interpretative perspective privileges the attentive and sensible listening to other people's perspectives; constituted by welcoming people's singularities; by dialogue; and by the interaction between subjects. The life histories lead to knowing people's

experiences, thoughts and personal sentiments, as well as representing, in a way, a historical and social context. In the meeting of teachers' and students' discourses, what stands out is: the importance of empathy and permanent dialogue; the relevance of attention and respect to teachers' and students' individual conditions; and the need for openness to learn and review concepts and practices – considering the lack of knowledge in regards to the specific subjects that relate to people with disabilities, that has been observed so far. In essence, from the meeting between a group of students and the researcher, the design process starts, by gathering voices and views of students and teachers and consolidating this investigation with the development of a digital platform of communication – PLURAIIS. The interactive environment encourages people to participate by getting to know each other and by exchanging their experiences. The experimentation process, with the continuous usage by teachers and students, may result in modifications. It is understood that the development of design projects with a focus on subjects' singularities and sensemaking processes stemming from their interactions contributes to attitude and behavior changes in favor of an inclusive culture in Universities.

Keywords

Inclusion; Person with Disability; Higher Education; Design in Partnership; Life Histories; Social Sense-Making; Digital Platform of Communication.

Sumário

1. Introdução	18
2. Diversidade e inclusão no ensino superior	38
2.1. Um olhar sobre a inclusão	39
2.2. Educação Inclusiva: breve histórico	44
2.3. Inclusão no Ensino Superior	51
2.3.1. Censo de Educação Superior	56
2.3.2. Marcos legais	59
2.3.3. Núcleos de acessibilidade e inclusão	62
2.4. Considerações sobre inclusão no ensino superior	63
3. Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência	67
3.1. O NAIPD: apresentação	70
3.2. Dinâmicas e práticas realizadas	72
3.3. Interações: redes de apoio	76
3.4. Considerações sobre a prática	76
4. Caminhos percorridos	80
4.1. A perspectiva do design	82
4.2. Histórias de Vida	86
4.3. Escolhas metodológicas	89
4.3.1. Pesquisa assistemática exploratória	93
4.3.1.1. Observação participante em disciplina da graduação	93
4.3.1.2. Entrevistas com os professores	96
4.3.1.3. Questionário para os estudantes	101
4.3.2. Pesquisa de campo	107
4.3.2.1. Interação entre os estudantes e a pesquisadora: grupo foco	107
4.3.2.2. Entrevistas com os estudantes e graduados: escuta e registro das histórias de vida	112

4.3.3. Experimentação, observação e recomendações	138
4.4. Considerações sobre as peças e a composição do Tangram	138
5. Olhares e vozes de estudantes, graduados e professores	140
5.1. Olhares e vozes dos professores	141
5.2. Olhares e vozes dos estudantes e graduados	154
5.3. A soma dos olhares e vozes dos estudantes, graduados e professores	177
5.4. Considerações sobre inclusão na soma dos olhares e vozes	182
6. O design no encontro entre olhares e vozes de estudantes, graduados e professores	186
6.1. O desenvolvimento do processo de design a partir dos encontros e interações	187
6.2. A plataforma digital de comunicação: PLURAIIS	189
6.3. Experimentação e retorno do grupo de estudantes	198
6.4. Consideração sobre o processo a partir dos encontros	203
7. Considerações para finalizar esta tese e seguir no processo de inclusão	207
8. Referências bibliográficas	218
9. Apêndices	236

Lista de figuras

Figura 1 - Linha do tempo com marcos legais do processo de inclusão, o período de criação do NAIPD (2007-2008) e a indicação de recém-nascidos e jovens adultos	69
Figura 2 – Representação das sete peças do Tangram	91
Figuras 3 e 4 - Ilustrações que representam situações em sala de aula ..	95
Figura 5 - Representação dos dez professores entrevistados, distribuídos pelos respectivos Centros e Cultura Religiosa	100
Figura 6 - Representação dos 12 estudantes respondentes, distribuídos pelos respectivos Centros e os que não informaram o curso	104
Figura 7 - Gráfico com a distribuição dos estudantes respondentes em relação a condição de deficiência	105
Figura 8 - Ilustração de encontro do grupo pela plataforma Zoom	108
Figura 9 - Imagem das frases arrumadas e reescritas pelos estudantes na plataforma Miro. As cores rosa, laranja e verde, misturadas ao texto com letras na cor preta, sinalizam as contribuições de pessoas diferentes	111
Figura 10 - Representação do número de estudantes e graduados entrevistados pelos Centros	121
Figura 11 - Gráfico com a distribuição do número de estudantes e graduados por condição relativa à deficiência	121
Figuras 12 e 13 - Nuvens de palavras geradas na soma das respostas dos estudantes e graduados para as perguntas analisadas	127
Figura 14 - Imagem de tela do computador com exemplo de texto com as palavras e trechos correspondentes, sinalizadas por cores diferentes ...	129
Figura 15 - As seis palavras identificadas na nuvem de palavras com as respostas a pergunta: considerando sua experiência, como entende a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência hoje	130
Figuras 16, 17, 18 e 19 - Palavras escritas em círculos e cores. Textos marcados com as cores correspondentes. Recortes dos textos. Arrumação feita na mesa a partir da associação das palavras com os recortes dos textos nas respectivas cores	131

Figura 20 - Teia com palavras e textos que representam o entendimento da inclusão pelos estudantes e graduados hoje. São elas, da esquerda para a direita e de cima para baixo: gente, pessoa, inclusão, questão, pessoa com deficiência e universidade	132
Figura 21 - Teia formada com as palavras e textos que representam o caminho que os estudantes e graduados acham que a inclusão no ensino superior deve tomar. São elas, da esquerda para a direita e de cima para baixo: gente, pessoa, inclusão, ensino superior, pessoa com deficiência e universidade	132
Figura 22 - Nova arrumação dos fragmentos de texto com as respostas relacionadas ao entendimento dos estudantes e graduados a respeito da inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência hoje, que formaram sete eixos	133
Figura 23 - Sete eixos identificados	134
Figura 24 - Nova arrumação dos fragmentos de texto com as respostas relacionados ao caminho que os estudantes e graduados acreditam que a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência deve tomar. O quadrado rosa representa o novo eixo identificado	134
Figura 25 - Sete eixos identificados, sendo seis iguais aos anteriores e um novo	135
Figura 26 – Oito eixos finais resultado da reunião das respostas dos estudantes e graduados	136
Figura 27 - Representação das etapas percorridas no tratamento e interpretação dos dados das entrevistas com estudantes e graduados ..	137
Figura 28 - Representação dos eixos em círculos	157
Figuras 29 e 30 - Representação da autoformatação que a plataforma promove nos conteúdos com o aumento das letras e imagens, de modo a mantê-los no enquadre da tela. Exemplo do tamanho de letra usado para leitura por Roberta	193
Figura 31 - Abertura da plataforma com convite para as pessoas chegarem, com imagens, texto, arquivo do texto em áudio e acesso as informações em Libras	195
Figura 32 - Imagem da composição feita com as três falas extraídas dos encontros do grupo de estudantes	196

Figura 33 - Abertura dos relatos dos estudantes	196
Figura 34 - Abertura dos relatos dos professores	197
Figura 35 - Faixa convite para participação e interação	197

Lista de quadros

Quadro 1 - Quadro com a estrutura da pesquisa	33
Quadro 2 - Quadro com a estrutura dos capítulos	34
Quadro 3 – Número de pessoas com deficiência (autodeclaradas) matriculadas em cursos de graduação	76
Quadro 4 - Informações dos professores entrevistados	100
Quadro 5 - Informações sobre cada um dos estudantes e graduados entrevistados	125
Quadro 6 - Alinhamentos dos estudantes e graduados em relação ao que é inclusão no ensino superior de pessoa com deficiência hoje e para onde acham que deve caminhar a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência	156

Defender o amor naquilo que ele tem de transgressor e heterogêneo é mesmo, portanto, uma tarefa do momento. No amor, no mínimo confia-se na diferença, em vez de desconfiar dela. E, na reação, sempre se desconfia da diferença em nome da identidade: essa é a sua máxima filosófica geral. Se, ao contrário, quisermos uma abertura para a diferença e para tudo que ela implica, ou seja, que o coletivo seja capaz de ser o coletivo do mundo inteiro, um dos pontos praticáveis de experiência individual é a defesa do amor. Ao culto identitário da repetição, deve-se opor o amor por tudo aquilo que difere, é único, não se repete nada, é errático e estrangeiro.

Alain Badiou e Nicolas Truong. Elogio ao Amor



1

Introdução

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (Larrosa, 2002, p21).

No entender de Jorge Larrosa, a experiência associa-se a um “sujeito da experiência”, a um “saber da experiência” e a uma transformação. A experiência seria, assim, um encontro, uma relação com algo que experimentamos e provamos, envolvendo a reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. A palavra experiência contém a dimensão de travessia e perigo, já que se trata de algo que não se conhece de antemão, que vai se construindo, está por vir (Larrosa, 2002).

O saber da experiência, pensado sob essa ótica, diz respeito à elaboração de sentido do que nos acontece, criando uma compreensão particular, subjetiva, relativa, pessoal, inseparável do indivíduo em quem encarna. Para Larrosa (2002) o “sujeito da experiência” é um sujeito “ex-posto” que “se expõe atravessando um espaço indeterminado”, estando aberto à sua própria transformação. Refletindo o que me aconteceu, o que me tocou, o que me afetou, elaboro os sentidos das minhas trajetórias, sempre direcionando acontecimentos a espaços de mudança.

A pesquisa pretende investigar o potencial do design como facilitador do processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. Como premissas há o reconhecimento da diversidade humana, a afirmação da igualdade de direitos de todos os cidadãos e a prática em design baseada no diálogo e na interação entre os sujeitos em contextos específicos. Acredita-se, como escreveu Humberto Maturana (1998), que “as ações que constituem o que chamamos de social são as de aceitação do outro como um legítimo outro na convivência”.

Quando eu ainda era aluna do curso de graduação em Desenho Industrial tive a oportunidade de trabalhar com o professor José Luiz Mendes

Ripper. Ao chegar pela primeira vez ao laboratório de pesquisa¹, fiquei encantada com a diversidade de formas e materiais encontrados naquele espaço, refletindo a natureza exploratória e experimental do trabalho. A pesquisa desenvolvida com grupos sociais revelava um modo de pensar e fazer próprio do Departamento de Artes & Design, no qual está inserido o laboratório. Lá, encontravam abrigo projetos iniciados nas disciplinas que, junto ao grupo social, caminhavam para a continuidade. O encantamento só aumentou quando, logo nos primeiros meses, tive a oportunidade de conhecer algumas pessoas com deficiência, que me apresentaram à riqueza da diversidade humana, representada nos diferentes corpos, na forma como se moviam ou escreviam ou se comunicavam. As pessoas com deficiência viram no trabalho realizado no laboratório o possível desenvolvimento de projetos de objetos auxiliares, como órteses manuais para escrita e alimentação. Trabalhamos no mesmo laboratório, lado a lado, no mínimo cinco dias por semana, por cerca de 17 anos. Travessia de descobertas a cada passo dado.

A mudança do espaço físico do laboratório nos distanciou, mas não nos afastou. Ripper é um grande mestre. Aprendi com ele, entre muitas outras coisas, que design é um processo projetual desenvolvido com pessoas, baseado na observação também com pessoas e das pessoas. Aprendi que esse processo conduz o desenho e a experimentação de formas e materiais por essas pessoas.

Nesse universo de curiosidade e encantamento entendi porque eu tinha dificuldade em realizar o exercício proposto em disciplinas do curso que demandavam dos estudantes o projeto de um objeto pré-definido. Eu não via os objetos descolados das pessoas e dos contextos de uso. Gostava de pensar/fazer junto: de observar como cada um fazia determinada atividade, de ouvir as histórias, o que cada pessoa gostava de fazer, os desenhos dos corpos, os gestos, as possibilidades de movimentos e o que surgia no encontro.

Vi a diversidade humana representada nas pessoas com deficiência, expressa na combinação de características físicas e sensoriais, possibilidades,

¹ Laboratório-Oficina de Treinamento e Desenvolvimento de Protótipos (LOTDP). Em 2008, tornou-se LILD (Laboratório de Investigação em Living Design) e, a partir de 2013, Laboratório de Investigação de Livre Desenho (LILD).

limites, atitudes, pensamentos, desejos, experiências de vida. Diferenças que tornam cada um único, singular. E é desse ponto de vista que sigo a minha trajetória.

No laboratório de pesquisa citado, convivi com a professora Ana Branco. Mas foi como professora da disciplina de projeto básico que tive a oportunidade de dar aulas ao seu lado e viver a experiência no dia a dia de exercício de olhar para o outro e para si em interação. A professora Ana Branco e o professor Ripper foram percursores de um modo de pensar/fazer design que na década de 1980 inaugurou uma nova prática de ensino de projeto em design no Departamento de Artes & Design da PUC-Rio (Couto, 1992, 1997, 2017) (Pacheco, 1996) (Araujo et al., 2020, 2021), chamada inicialmente de Design Social. Cada um trouxe seu olhar, compartilhou suas reflexões e modos de fazer. Algumas vezes se complementavam e em outras destacavam as singularidades que levavam ao aprofundamento de determinado ponto da abordagem metodológica. Seus pensamentos e ações provocaram outros professores, que se juntaram a eles, e influenciaram as gerações seguintes. Venho dessa escola com Ripper e Ana Branco. Aprendi na convivência com a Ana, entre outras coisas, que a gente se constrói e se modifica a partir da relação.

Entre os anos de 2007 e 2020, na disciplina Projeto Básico Contexto e Conceito, era proposto aos estudantes de primeiro período do curso de Design da PUC-Rio prática de desenvolvimento de projetos com metodologia que tem como fundamento a capacidade de escuta do outro, a observação, a convivência, o diálogo e interação do designer com grupos sociais em ambientes específicos (Araujo, 2017; Araujo et al., 2020, 2021). Esta prática projetual vem sendo nomeada como Design em Parceria. A partir de 2021 essa abordagem metodológica tem sido proposta para os estudantes na disciplina Projetar em Parceria.

A experiência de cerca de 30 anos no desenvolvimento de produtos com pessoas com deficiência no Centro de Vida Independente do Rio de Janeiro (CVI-Rio), organização liderada por pessoas também com deficiência, trouxe a oportunidade de convivência com as pessoas e suas singularidades – a

observação dos modos de fazer, dos comportamentos, das situações de inclusão e exclusão. As atividades realizadas no CVI-Rio partem da premissa que cada pessoa é capaz de gerir a sua própria vida, cabendo a ela fazer as suas escolhas e tomar as suas decisões, colocando-a como protagonista e tendo em sua autonomia um dos objetivos dos serviços e projetos realizados. Na Oficina de Tecnologia Assistiva os produtos são desenhados a partir do reconhecimento das singularidades das pessoas, dos desejos, possibilidades e limites, sendo a escuta atenta ao que vem do outro, o diferencial dos projetos (Araujo, 1999, 2017). Fiz muitas amizades. Aprendi com Beth Caetano e Lilia Martins², entre outras coisas, sobre resiliência, potencial humano expresso pelo desejo que nos move em conjugação com as possibilidades e limites do corpo físico.

Em especial, no final dos anos 90, em artigo para uma revista sobre sua experiência de vida como pessoa com tetraplegia e bailarina, Beth Caetano escreveu: “A sua limitação pode não ser o seu limite”. Esta frase marcou a vida de várias pessoas com deficiência e familiares. O meu olhar para as pessoas com deficiência parte do reconhecimento do potencial de cada um, independente da sua condição física, sensorial ou intelectual.

Foi com essa vivência que eu me formei. O trabalho na área da deficiência trouxe, posteriormente no ano de 2007, o convite para participar da criação e coordenação do Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência (NAIPD), vinculado à Coordenação Central de Graduação, Vice-Reitoria para Assunto Acadêmicos da PUC-Rio. As atividades no Núcleo trouxeram uma outra perspectiva. Com esse novo horizonte tive a oportunidade de observar as questões relativas a deficiência e a inclusão no ambiente de ensino superior; agora outras vozes se somavam na produção de sentido e construção social.

A motivação para desenvolver essa tese veio dos questionamentos a respeito da atuação e contribuição do design no processo de inclusão social, oriundos da observação da prática do meu cotidiano e do desejo de aproximação do fazer/sentir/pensar da experiência com pesquisas de campo e

² Elisabeth Caetano e Lilia Pinto Martins, integraram a equipe do CVI-Rio. Lilia foi uma das fundadoras da organização, em 1988. Esteve à frente da presidência por cerca de 15 anos e na vice-presidência até o seu falecimento em 2020. Beth Caetano chegou no CVI-Rio no início dos anos de 1990 e coordenou o setor de Suporte entre Pares até seu falecimento em 2018.

diálogo com autores. Cotidiano esse que envolve minha atuação como professora; nas atividades do NAIPD; e no desenvolvimento de objetos junto as pessoas com deficiência.

A pesquisa está localizada na área de conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas, de acordo com a categorização do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e na área de Ciências Humanas, tendo em vista que o Programa de Pós-graduação em Design (PPG Design) do Departamento de Artes & Design (DAD) faz parte do Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). O PPG Design tem como área de concentração “Design e Sociedade”, que engloba diferentes aspectos e interfaces do Design e a prática do designer para a sociedade. Essa tese está inserida na linha de pesquisa Design: Comunicação, Cultura e Arte e vinculada ao Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos/Design (LINC-Design) que atua no “tripé Ação – Interlocução – Construção de sentidos = (Re)significação” (Farbiarz & Novaes, 2014, p.123). Nesse contexto, o Design se posiciona como campo de conhecimento que relaciona teoria e prática indissociável do que acontece no mundo e na sociedade.

No LINC-Design, coordenado pela professora Jackeline Farbiarz, como apresentado por Farbiarz & Novaes (2014) “entendemos também que o objeto de design em si, quando inscrito em um ato/processo de interação, é também resultado da multiplicidade de visões que o antecederam como “formas poéticas do vir a ser””. E, ainda, que a partir de sua inserção, o acesso a ele torna-se fundamentalmente mediado pelo ato da fala sobre ele, em especial pelo somatório de vozes que compõem/configuram a sua história (Farbiarz & Novaes, 2014, p.124).

O principal autor referência para os estudos do LINC-Design é o filósofo russo Mikhail Bakhtin e seus achados no campo da Filosofia da Linguagem, junto com outros pensadores que formaram o chamado Círculo de Bakhtin. Apresentada aos seus textos fiquei encantada ao descobrir a proximidade dos valores e conceitos trabalhados por Bakhtin com os valores presentes no ensino da prática de projeto em Design na disciplina Projeto Básico Contexto. O

pensamento trazido pelo autor aponta para um olhar que reconhece a diversidade e singularidade dos sujeitos, que em constante interação (eu e o outro) em determinado contexto se modificam. Dialogismo e alteridade fundamentam a prática de projeto referida, estão também presentes na obra como elementos que produzem sentido para a experiência humana. Para Bakhtin, a linguagem é um constante processo mediado pelo diálogo e interação, produzindo sentido a partir de um contexto social, histórico, cultural e ideológico. No laboratório, a compreensão de linguagem inclui a linguagem visual.

Encontrei em autores que pesquisam a obra de Bakhtin palavras que me levaram a reflexão e ajudaram a orientar os entendimentos, como no trecho abaixo:

Na perspectiva bakhtiniana, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. O mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambiguidade e a contradição, certezas e incertezas. Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade do real (Sousa & Albuquerque, 2012, p. 115).

Estamos vivendo num contexto social histórico que tem a inclusão na pauta das discussões, resultado de um processo de reivindicação dos direitos humanos. Os movimentos sociais, entre eles o movimento das pessoas com deficiência, tem participação ativa para que as pessoas sejam vistas e ouvidas como são.

No cenário mundial a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; Brasil, 2009) aponta avanços sociais e tem a participação como parâmetro para a formulação de políticas e ações relativas às pessoas com deficiência (Diniz et al., 2009). O documento da Organização das Nações Unidas (ONU) foi assinado por vários países, entre eles o Brasil, e promulgado pelo Decreto de lei 6.949 (Brasil, 2009). Numa perspectiva de transversalidade traz diretrizes para as pessoas nos diferentes aspectos da vida: escola, trabalho, lazer, transporte, entre outros.

Adotamos o modelo previsto pela Convenção que estabelece o uso do termo “pessoa com deficiência”, definindo-a como aquela que tem impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em

interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (Brasil, 2009).

Essa abordagem apresenta um novo conceito de deficiência. Este coloca as barreiras do ambiente físico, as impostas pelas atitudes das pessoas, pela falta de acesso a informação e comunicação, como causa para restrição de participação plena na sociedade das pessoas com algum tipo de deficiência.

De acordo com Diniz et al. (2009) “consolida a compreensão da deficiência como desvantagem social”. Os autores afirmam que quanto maiores forem as barreiras sociais, maiores serão as restrições de participação impostas aos indivíduos com impedimentos corporais. Com isso, destaca a importância dos projetos de ambientes, produtos e serviços terem a diversidade humana como premissa. Potencializando, assim, a atuação dos projetistas, designers e arquitetos, como instrumento do processo de inclusão.

No âmbito escolar, a inclusão é hoje motivo de discussões e implantação de políticas públicas, que trazem a necessidade de revisão de práticas, desenvolvimento de estratégias, redefinição de sistemáticas e construção de recursos que permitam que estudantes com diferentes características possam fazer uso do princípio da equidade e ter oportunidades mais igualitárias. Gardou (2018) argumenta que o princípio da equidade consiste em agir de modo flexível para atender as desigualdades de natureza ou situação, de acordo com as singularidades.

Mantoan (2003) fala das perspectivas da inclusão escolar e considera que essa envolve uma mudança de atitude face ao Outro, que é essencial para a nossa constituição como pessoa e na garantia da vida compartilhada. Reconhecendo que o Outro “não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor de nossas vidas”.

Nesse cenário é definido o **tema** da pesquisa: O potencial do design como facilitador do processo de inclusão.

O **objeto** dessa pesquisa se configura como o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência no âmbito do Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência – NAIPD / PUC-Rio, sob a perspectiva do

Design. Teremos como foco da pesquisa estudantes matriculados em cursos de graduação e graduados nos últimos cinco anos, que foram acolhidos pelo núcleo, e professores da PUC-Rio.

Para efeito desta pesquisa vamos fazer um recorte com foco no grupo de pessoas com deficiência segundo o Decreto nº 5.296/04 (Brasil, 2004) e a classificação do Instituto Nacional de Estudos Educacionais Avançados Anísio Teixeira (INEP), responsável junto ao Ministério da Educação, por gerar indicadores da educação superior por meio do Censo da Educação Superior, que reúne: cegueira, baixa visão, deficiência auditiva, surdez, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual e deficiência múltipla. Considerando o modelo previsto na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; Brasil, 2009), esclarecido anteriormente.

Entendemos que a terminologia pessoas com deficiência é abrangente e no caso dessa pesquisa despersonaliza, quando queremos é reconhecer os sujeitos em interação no contexto. Sendo assim, para efeito desse documento de tese, a partir do capítulo que apresentaremos a pesquisa de campo, sempre que falarmos em estudantes ou graduados estaremos falando desse grupo de pessoas que tem também a característica de ser uma pessoa com deficiência. Ressaltamos que não vamos tratar nesse estudo das questões específicas que envolvem dificuldades de aprendizagem, que podem ser identificadas em qualquer estudante, independentemente de ser uma pessoa com deficiência.

A investigação parte do entendimento que o design é uma práxis, que se ocupa da configuração de objetos de uso e sistemas de informação, e procura seguir princípios de diversas ciências na configuração de objetos (Bomfim, 1994). A natureza interdisciplinar da atividade torna o designer uma espécie de articulador das relações e dos potenciais humanos. Isso demanda do profissional sensibilidade e flexibilidade no processo de interação com diferentes sujeitos. A partir de Couto (2014), compreendemos a interdisciplinaridade como uma atitude de reciprocidade, que propõe uma prática dialógica e a troca com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo. Essa perspectiva acentua o compromisso ético e de responsabilidade social do Design.

As reflexões conduziram a formulação da **questão** para o desenvolvimento dessa pesquisa: De que modos o design tem possibilidade de favorecer o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência?

Com base no que foi apresentado definimos como **pressuposto** da pesquisa o fato do design ser uma área interdisciplinar, que atua em conjunto com outras áreas do conhecimento; e o desenvolvimento de projetos com o uso de metodologias participativas, que tem como premissa o reconhecimento do outro e da diversidade humana, torna ele potencial facilitador para a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência.

Reconhecemos a relevância dessa pesquisa na medida que trata de um assunto contemporâneo inserido num contexto histórico social atual, que considera a complexidade das interações entre os sujeitos que provocam constante transformação. A abordagem metodológica fundamentada na empatia, alteridade, diálogo e na interação entre os sujeitos, propõe a convivência do designer com pessoa e/ou grupo em ambiente social específico para o desenvolvimento do projeto em design, parte do reconhecimento da diversidade humana e das interações, que são também premissas para o processo de inclusão.

A inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência é recente e vem se constituindo nas instituições de ensino, principalmente, a partir das experiências diárias de professores e estudantes no ambiente de ensino-aprendizagem. E está em constante alteração com o surgimento de políticas educacionais e marcos regulatórios. Logo, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir, considerando a singularidade dos sujeitos no coletivo, para a expressão de novas possibilidades que podem se revelar no dia a dia em mudanças sociais e culturais.

O **objetivo geral** dessa pesquisa é favorecer o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência a partir do reconhecimento de seus olhares e vozes. E para delinear as ações destacamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Contextualizar a temática da educação inclusiva no ensino superior;

- Relatar as dinâmicas e práticas vigentes do NAIPD/PUC-Rio;
- Apresentar abordagem de design e Histórias de Vida;
- Reconhecer as histórias de vida a partir das narrativas de estudantes matriculados em cursos de graduação, graduados nos últimos 5 anos e professores;
- Desenvolver projeto em design a partir dos encontros com grupo de estudantes e reunião das vozes de estudantes, graduados e professores no âmbito NAIPD/PUC-Rio;
- Refletir sobre a ação e apontar os lugares do Design no processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência.

Para delimitar os contornos da pesquisa, de modo a equipar o leitor para acompanhar o percurso, o paradigma da pesquisa está pautado em nove pontos: (1) no dialogismo, alteridade e polifonia da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, que aponta que no encontro de muitas vozes se constrói sentido e o contexto social; (2) no reconhecimento da diversidade humana como dado incontestável para a observação dos sujeitos e das interações nos contextos sociais; (3) na singularidade do sujeito; (4) no encontro de sujeitos e diferentes narrativas pessoais para produção de sentido; (5) na natureza interdisciplinar do design, que se constitui em relação com outros saberes; (6) no entendimento do design como uma práxis que lida com situações complexas que são inerentes ao ser humano e à sociedade; (7) na prática de desenvolvimento de projeto em design fundamentada no reconhecimento do outro, no diálogo, na interação e participação; (8) na inclusão como processo construído com diferentes vozes; (9) no reconhecimento do potencial da pessoa com deficiência e no princípio da equidade.

A abordagem metodológica Design em Parceria, como vem sendo desenvolvida por um grupo de professores, no qual me incluo, na disciplina de projeto do Departamento de Artes & Design, fundamenta a pesquisa. Nela o design é entendido como um processo de configuração de objetos e sistemas constituídos, a partir de encontros e interações entre sujeitos, numa perspectiva de construção coletiva e interdisciplinar. Essa abordagem metodológica tem como premissa a alteridade, a escuta atenta ao outro, o

diálogo e a convivência do designer com sujeitos na sociedade (Araujo et al., 2020).

Reconheço ser esta uma prática de ensino-aprendizagem em design. Portanto, como a pesquisa não trata do ensino de design, apoiada nessa abordagem, nos valores e técnicas utilizadas, conduzimos a pesquisa. Não temos a intenção de seguir rigorosamente o processo de projeto como apresentado para os estudantes e descrito por Araujo et al. (2020, 2021).

Considerando as premissas apresentadas e tendo como fundamento a abordagem metodológica Design em Parceria, escolhemos trabalhar com a abordagem Histórias de Vida, buscando escutar e entender os sentimentos, reconhecer e (re)significar as representações dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão no ensino superior. Reunimos aspectos das duas abordagens no desenho do caminho da pesquisa.

Sobre a abordagem Histórias de Vida, Josso (2020) salienta a “riqueza e ousadia dessa abordagem em benefício de pessoas estigmatizadas”. A destaca o potencial que essa “prática de pesquisa, formação e práticas sociais” apresenta para acompanhamento do que chamou de “gigantescas turbulências em nossa biosfera de que a humanidade já começou a viver e que continua a amplificar exponencialmente” (Josso, 2020, p.51). Histórias de Vida tem como principal característica reconhecer a voz e as singularidades dos sujeitos a partir das trajetórias de vidas pessoais e relações e atitudes sociais, que inseridas em uma realidade histórica e social, constroem o coletivo (Josso, 1999, 2020).

As narrativas de histórias de vida se destacam aqui pelo viés da alteridade e interação que conduzem um processo compartilhado, no qual a confiança estabelecida entre os sujeitos, incluindo a pesquisadora, caracteriza o encontro e potencializa a soma das diferentes vozes. “O método de história de vida possui uma dupla dimensão: a descrição de fatos e a busca de sentido” (Nogueira et al., 2017). Na mesma medida a abordagem metodológica de design, aqui definida, procura reconhecer a voz dos sujeitos e os saberes e fazeres individuais para, a partir da relação entre os sujeitos, desenvolver a

prática projetual. Em comum nessas duas abordagens os sujeitos, as interações e transformações que correm no encontro.

A pesquisa se caracteriza como exploratória, de abordagem qualitativa, interpretativa de forma que se possa compreender o contexto social, com a identificação dos sujeitos a serem observados. Segundo De Grande (2011, p.13) a pesquisa qualitativa parte do entendimento do fazer ciência como uma prática interpretativa. Uma atividade social, que envolve um ponto de vista, no qual o pesquisador não é neutro, estando sensível as evidências e conhecimentos encontrados (De Grande, 2011). Encontramos no artigo de De Grande (2011) ressonância para crenças e posicionamentos adotados que apoiam os interesses dessa pesquisa e embasamento para a escolha de práticas.

Como pesquisadora atuando no contexto observado, no âmbito do NAIPD/PUC-Rio, a escolha da pesquisa-ação, como cita Chizzotti (2006) é apreciada pelo caráter colaborativo entre o pesquisador e os atores sociais, visando produzir uma mudança social positiva. O cunho qualitativo da pesquisa pode ser justificado pela afirmação do autor de que as pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais “pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (Chizzotti, 2006, p.28).

Buscando as mudanças que podem ser alcançadas, para essa investigação, a partir das abordagens escolhidas e com foco no objetivo, foi escolhido um conjunto de procedimentos e estratégias, justificado e detalhado no capítulo 4. As técnicas de pesquisa utilizadas foram: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, que acompanham o processo de desenvolvimento dessa tese; pesquisa assistemática exploratória: observação das interações e atividades do NAIPD, observação participante em sala de aula, entrevista com professores e questionário; pesquisa de campo: grupo foco formado por estudantes pessoas com deficiência matriculados em cursos de graduação e entrevistas com estudantes e graduados nos últimos cinco anos estudantes pessoas com deficiência; e desenvolvimento de projeto em design.

O uso da primeira pessoa no discurso foi uma decisão diante das premissas, intenções e percurso escolhido para a pesquisa. A primeira pessoa do singular será usada representando sentimentos e reflexões da pesquisadora e a primeira pessoa do plural na interação com outros sujeitos. Enquanto a terceira pessoa do discurso será usada para tratar de quem se fala. De acordo com a língua portuguesa, usaremos o masculino plural para tratar dos professores, incluindo as variações de gênero que podem se fazer presente.

O projeto de pesquisa foi aprovado pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (com o número 92-2021– Protocolo 124-2021), que avaliou que os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (incluídos nos apêndices desse documento) estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos garantem o sigilo, o anonimato e a confidencialidade dos dados coletados. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Em 2020, a população mundial foi surpreendida e o mundo parou diante da pandemia de COVID-19. A existência de um vírus que estava levando pessoas à morte amplificou a complexidade inerente ao ser humano e paralisou a sociedade. O isolamento social imposto trouxe com ele a necessidade de revisão das rotinas escolares, de trabalho, lazer e convivência social. Mudanças se fizeram necessárias.

Em meio à quarentena, as instituições de ensino se viram diante da impossibilidade de manutenção das aulas presenciais e buscaram soluções para continuidade das atividades acadêmicas. A ruptura de padrões, gerou mobilização, certezas foram desmontadas, dúvidas e dificuldade surgiram. Na PUC-Rio as aulas retomaram no modo de ensino emergencial remoto. Professores e estudantes se colocaram lado a lado e, embora longe, estávamos perto, nas plataformas de interação síncronas, com desafios e perspectivas de aprendizados.

O momento despertou a todos para a condição de singularidade de cada professor e estudante, acentuou as desigualdades e deu início a um processo

baseado na empatia, solidariedade, compreensão e apoio mútuo. As pessoas se colocaram mais disponíveis para ver/ouvir o outro, aceitar as diferenças e pensar nas possibilidades a partir da interação possível. Com isso, vi pessoas mais flexíveis e sensibilizadas para incluir.

Com a pandemia veio o convite para revisão das atitudes, ações e construção de novos modos de fazer. Embora tempos difíceis, vi esse momento de disponibilidade como fértil para o processo de inclusão. Vi no comportamento de professores e estudantes uma abertura para reconhecer e aceitar as diferenças, compreender que não sabemos a condição do outro e que para conhecer era preciso perguntar, dialogar, compartilhar e estar/fazer juntos.

Naturalmente essa situação inesperada provocou mudanças no planejamento e cronograma da pesquisa. Num primeiro momento a impossibilidade de ida a campo, gerada pela necessidade de distanciamento social, pareceu um impedimento ao interesse e desejo de estar em interação com os sujeitos. Com o passar dos meses a situação que era passageira foi se configurando e as plataformas digitais e redes sociais se tornaram os espaços de interação e aliado para estar com os outros. Trago no coração a certeza que nada será mais como foi antes e com esse olhar procurei entender as possibilidades e seguir a travessia.

Pretendo apresentar ao longo dos capítulos os encontros que vivi, dialogando com os sujeitos e com os autores selecionados e as experiências que se passaram na trajetória. O texto da tese está estruturado em capítulos sendo o primeiro essa **Introdução**.

No **segundo capítulo** – trataremos o referencial teórico sobre inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência, tendo como referência a diversidade humana. Será apresentado um panorama sobre a inclusão no ensino e em especial no ensino superior. Serão apresentados aspectos históricos da educação inclusiva, o espaço das diferenças nos ambientes de ensino, as possibilidades, desafios e avanços que essa abordagem trouxe e ainda traz. A perspectiva de mudança de paradigma que os novos entendimentos propõem. Será apresentado um breve histórico e linha do

tempo com a legislação existente e as obrigаторiedades previstas por ela. Assim como, informações sobre o Censo de Educação Superior e núcleos de acessibilidade e inclusão.

No **terceiro capítulo** apresentaremos o Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência (NAIPD), vinculado a Coordenação Geral de Graduação, Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos da PUC-Rio, e as dinâmicas e práticas vigentes junto aos estudantes e professores.

No **quarto capítulo** apresentaremos a abordagem metodológica Design em Parceria que fundamenta a pesquisa e a abordagem Histórias de Vida. Vamos apresentar o desenho da pesquisa, bem como, as escolhas metodológicas e as técnicas de pesquisas utilizadas. Descreveremos as peças que foram agrupadas, que compõe o percurso da pesquisa e como foram desenvolvidas.

Em seguida, no **quinto capítulo** traremos os achados da pesquisa a partir dos registros das narrativas dos professores e das histórias de vida que emergiram das entrevistas com os estudantes e dos registros dos encontros e interações do grupo de estudantes. Finalizaremos apresentando o entendimento acerca do processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência no âmbito do NAIPD/PUC-Rio na soma dos olhares e vozes de professores e estudantes.

No **sexto capítulo** relataremos o processo de desenvolvimento de projeto em design e a configuração de uma plataforma digital de comunicação a partir da parceria com o grupo de estudantes e no encontro com olhares e vozes de estudantes e professores. Apresentaremos a plataforma PLURAIIS e a experimentação com os estudantes.

No **sétimo capítulo** traremos as considerações finais e os caminhos futuros. Os capítulos da pesquisa serão revisados e explorados pontos observados na pesquisa de campo. Será feita reflexão sobre a ação de modo a responder à questão de pesquisa e o objetivo geral. Observando o caráter processual da investigação considerando que a inclusão no ensino superior é um processo que estamos vivendo. Para finalizar, traremos as **referências bibliográficas e apêndices**.

Larrosa (2002) pontua que a experiência tem a ver com “exposição”, com a nossa maneira de “ex-pormos”, com toda a vulnerabilidade e risco que isso possa causar. Bem, venho aqui me expor. Venho contar o que me passa, o que me toca, o que faço, o que me afeta e o que me move. Vim em busca de experiências e saberes das experiências que estavam por vir.

Em suma, me coloco nessa pesquisa receptiva e disponível para essa travessia, para o que aconteça, para o que me atravesse, para o que me transforme. Vamos juntos.

Tema	O potencial do design como facilitador do processo de inclusão.
Objeto de pesquisa	O processo de inclusão no ensino superior de pessoas com deficiência no âmbito do NAIPD / PUC-Rio sob a perspectiva do Design.
Questão	De que modos o design tem possibilidade de favorecer o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência?
Pressuposto	O design é uma área interdisciplinar, atua em conjunto com outras áreas do conhecimento, e o desenvolvimento de projetos com o uso de metodologias participativas, que tem como premissa o reconhecimento do outro e da diversidade humana, torna ele potencial facilitador para a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.
Objetivo Geral	Favorecer o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência a partir do reconhecimento de seus olhares e vozes.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contextualizar a temática da educação inclusiva no ensino superior; ▪ Relatar as dinâmicas e práticas vigentes do NAIPD/PUC-Rio; ▪ Reconhecer as histórias de vida a partir das narrativas de estudantes matriculados em cursos de graduação, graduados nos últimos cinco anos e professores; ▪ Desenvolver projeto em design a partir dos encontros e reunião das vozes de estudantes, graduados e professores no âmbito NAIPD/PUC-Rio; ▪ Refletir sobre a ação e apontar os lugares do Design no processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência no âmbito NAIPD/PUC-Rio.

Relevância	A inclusão é hoje motivo de discussões e implantação de políticas públicas, que trazem a necessidade de revisão das práticas, redefinição de sistemáticas, desenvolvimento de estratégias e construção de recursos que permitam que estudantes com diferentes características possam ter oportunidades considerando o princípio da equidade. O desenvolvimento de projetos de design com o uso de metodologias participativas, que partem do reconhecimento do outro e das singularidades, trabalhando em conjunto com outras áreas de conhecimento, pode ser uma ferramenta no processo de inclusão no ensino.
Metodologia	Abordagem Design em Parceria, como vem sendo desenvolvida no Departamento de Arte & Design da PUC-Rio. Abordagem Histórias de Vida. Pesquisa exploratória de abordagem qualitativa interpretativa; <ul style="list-style-type: none"> . Pesquisa documental; . Pesquisa bibliográfica; . Observação livre da rotina do NAIPD; . Observação participante; . Questionário; . Grupo foco; . Entrevista semi-estruturada; . Análise com base na Sociolinguística Interacional.

Quadro 1: Quadro síntese com a estrutura da pesquisa.

Capítulo	Objetivos específicos	técnicas de pesquisa / objetivos operacionais
Capítulo 1 Introdução	Delinear a pesquisa; Introduzir os assuntos que serão discutidos na tese; Apresentar fundamentos da pesquisa; Apresentar o tema, o objeto de pesquisa, a questão, o pressuposto, o objetivo geral e os objetivos específicos, relevância e metodologia.	Apresentar a motivação e as premissas para o desenvolvimento da pesquisa; Indicar as escolhas metodológicas e as técnicas de pesquisa; Orientar o leitor; Anunciar a estrutura da tese por capítulo.
Capítulo 2 Diversidade e inclusão no ensino superior 2.1. Um olhar sobre a inclusão; 2.2. Educação Inclusiva: breve histórico; 2.3. Inclusão no ensino superior; 2.3.1. Censo de Educação Superior; 2.3.2. Marcos legais; 2.3.3. Núcleos de acessibilidade e inclusão; 2.4. Considerações sobre inclusão no ensino superior.	Contextualizar a temática da educação inclusiva no ensino superior;	Realizar revisão bibliográfica; Realizar pesquisa documental: legislação, dados estatísticos do Censo e do INEP, registros do NAIPD.

<p>Capítulo 3 Núcleo de Apoio e Inclusão da pessoa com deficiência - NAIPD/PUC-Rio</p> <p>3.1. O NAIPD: apresentação; 3.2. Dinâmicas e práticas realizadas; 3.3. Interações: redes de apoio; 3.4. Considerações sobre a prática.</p>	<p>Relatar as dinâmicas e práticas vigentes do NAIPD</p>	<p>Realizar pesquisa documental nos arquivos do NAIPD; Realizar pesquisa assistemática exploratória: NAIPD/PUC-Rio.</p>
<p>Capítulo 4 Caminhos percorridos</p> <p>4.1. A perspectiva do design; 4.2. Histórias de Vida; 4.3. Escolhas metodológicas; 4.3.1. Pesquisa assistemática exploratória; 4.3.1.1. Observação participante em disciplina na graduação; 4.3.1.2. Entrevistas com os professores; 4.3.1.3. Questionário para estudantes; 4.3.2. Pesquisa de campo; 4.3.2.1. Interação entre os estudantes: grupo foco; 4.3.2.2. Entrevistas com os estudantes e graduados: escuta e registro das histórias de vida; 4.3.3. Experimentação, observação e recomendações; 4.4. Considerações sobre as peças e a composição do Tangram.</p>	<p>Apresentar abordagem de design e Histórias de Vida e as escolhas metodológicas.</p>	<p>Delinear a pesquisa; Justificar as escolhas; Apresentar as abordagens, estratégias e métodos utilizados; Realizar observação participante; Aplicar questionário para estudantes; Estabelecer parceria com estudantes - grupo foco; Realizar encontros sistemáticos com grupo de estudantes; Realizar entrevistas semiestruturadas com professores, graduados e estudantes; Analisar/Interpretar os dados levantados.</p>
<p>Capítulo 5 Olhares e vozes de estudantes, graduados e professores</p> <p>5.1. Olhares e vozes dos professores; 5.2. Olhares e vozes dos estudantes e graduados; 5.3. A soma dos olhares e vozes de estudantes, graduados e professores; 5.4. Considerações sobre inclusão na soma dos olhares e vozes.</p>	<p>Reconhecer as histórias de vida a partir das narrativas de estudantes matriculados em cursos de graduação, graduados nos últimos cinco anos e professores.</p>	<p>Trazer as vozes de estudantes, graduados e professores; Apresentar os relatos a partir das histórias de vida; Mapear experiências pessoais, a partir das histórias de vida; Reunir as vozes dos estudantes, graduados e professores.</p>
<p>Capítulo 6 O design no encontro entre olhares e vozes de estudantes, graduados e professores</p> <p>6.1. O desenvolvimento do processo em design a partir dos encontros e interação; 6.2. A plataforma digital de comunicação: PLURAIIS; 6.3. Experimentação e retorno do grupo de estudantes; 6.4. Considerações sobre o processo a partir dos encontros.</p>	<p>Desenvolver projeto em design a partir dos encontros com grupo de estudantes e reunião das vozes de estudantes, graduados e professores no âmbito NAIPD/PUC-Rio.</p>	<p>Desenhar construir uma plataforma digital de comunicação; Experimentar com os estudantes; Indicar recomendações para a plataforma.</p>

Considerações para finalizar esta tese e seguir no processo de inclusão	Refletir sobre a ação e apontar os lugares do Design no processo de inclusão no ensino superior.	Sintetizar a pesquisa e os aprendizados; Prospectar caminhos futuros.
Referências bibliográficas	Apresentar a bibliografia utilizada durante a pesquisa.	Indicar livros, revistas, artigos e outras referências.
Apêndices	Apresentar informações complementares sobre a pesquisa.	Representar os questionários, o roteiro das entrevistas realizadas com professores, graduados e estudantes; Apresentar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Quadro 2: Quadro com a estrutura dos capítulos.



2

Diversidade e inclusão no ensino superior

Trabalhando com tecnologia assistiva no Centro de Vida Independente do Rio de Janeiro (CVI-Rio), eu tive a oportunidade de participar junto ao Instituto Helena Antipoff (IHA), responsável pela Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, de projeto que conduziu as primeiras crianças, pessoas com deficiência, matriculadas em escolas especiais, para as escolas regulares. Naquele momento, entre 1994 e 1995, ainda se falava em inserção/integração, mas já se começava a falar em inclusão.

Com o projeto, elaborado por um grupo de quatro professoras da rede municipal de ensino, um número considerável de crianças com deficiência física foi identificado nas escolas especiais em condições de estar nas escolas regulares. Entretanto, as escolas precisavam de adaptações para receber esses estudantes, como rampas, banheiros acessíveis e mobiliário escolar. Da parte das crianças, a atenção se concentrava nos equipamentos pessoais, como cadeira de rodas, e na possibilidade de aquisição de objetos auxiliares, como órteses para escrita ou almofadas para posicionamento na cadeira de rodas.

Foi possível observar as inquietações dos docentes, divididos entre professores das escolas especiais, especialistas no assunto; e professores do ensino regular, impactados com as propostas de mudanças. Esses últimos ficaram inseguros diante do desconhecimento de como lidar com essas crianças, como explica Mantoan (2003):

os professores, preparados para ensinar, segundo a hegemonia dos conteúdos acadêmicos, apresentavam dificuldade em se desprender do aprendizado que dava significado ao seu papel. E os sistemas escolares montados a partir de um pensamento que dividia os alunos em normais e deficientes, modalidades de ensino regular e ensino especial, professores em especialistas em uma ou outra deficiência, não contribuíam para a nova ordem proposta.

Deste momento para cá, passaram-se aproximadamente 30 anos. Podemos observar mudanças na sociedade e na escola, conquistas e avanços

no processo de inclusão. No entanto, ainda é possível perceber a dificuldade de alguns professores em lidar com a heterogeneidade e diferentes características dos estudantes. Ainda encontramos questões referentes à falta de acesso à informação e à comunicação; além do acesso ao meio físico. Ainda vejo, por parte de professores, atitudes semelhantes às que eu via nos anos 1990: repulsa e medo de lidar com os estudantes pessoas com deficiência.

Esse capítulo tem como objetivo contextualizar a temática da educação inclusiva no ensino superior. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental. O referencial teórico foi construído pela leitura de artigos e livros publicados em língua portuguesa, tendo como autores centrais Boaventura de Souza Santos; Maria Teresa Mantoan; José Pacheco; Celso Antunes e Debora Diniz; David Rodrigues; Márcia Pletsch; e Mônica Pereira dos Santos.

Anteriormente, pesquisadores do Laboratório de Linguagem Interação e Construção dos Sentidos (LINC), do Laboratório Interdisciplinar Design Educação (LIDE) e do Laboratório de Ergodesign e Usabilidade de Interfaces (LEUI) — todos ligados ao Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio — apresentaram pesquisas em trabalhos de mestrado e doutorado que constroem o estado da arte, algumas focadas na inclusão de pessoas com deficiência na educação básica e outras na educação superior. Entre tantos, destaco os trabalhos de Mariana Salles, Daniela Marçal, Eduardo Andrade, Maria Lucia Espanhol e Iris Carlota dos Santos Arraes.

2.1.

Um olhar sobre a inclusão

Do ponto de vista etimológico, segundo o dicionário Aurélio, a palavra inclusão vem do latim *includere*, que significa “colocar dentro alguma coisa que esteja de fora”. Fica a pergunta: o que estaria fora e o que estaria dentro, olhando por que viés? Do ponto de vista da sociologia, falar de inclusão leva a se pensar no seu oposto, a exclusão. Tanto inclusão quanto exclusão de determinado grupo social estão relacionados ao modo como a sociedade vê as diferenças. Portanto, os termos inclusão e exclusão estão associados às

circunstâncias históricas e temporais de uma época e às características culturais, sociais e econômicas de determinada sociedade.

Norberto Bobbio nos ensina que o século XX foi a era dos direitos humanos; e que o século XXI é o tempo dos direitos específicos. As pessoas agora querem ser reconhecidas pela sua singularidade.

Boaventura de Sousa Santos defende a ideia de que a sociedade civil ocidental é definida por critérios de igualdade e de diferença que determinam o sentimento de pertencimento à comunidade e a participação democrática nas instituições e na política (Santos, 1997).

Em entrevista, o sociólogo esclarece a questão da diversidade, afirmando que vivemos num mundo onde as pessoas querem ser simultaneamente iguais e diferentes, pensando uma cidadania planetária. Refuta, ainda, um universalismo que destrói todas as diferenças e que impôs a cultura branca, masculina e ocidental como um padrão universal. Ele defende o universalismo que tem como ponto em comum a dignidade humana, surgindo daí muitas diferenças que devem ser respeitadas. Esse pensamento sinaliza que o princípio da igualdade nos obriga a políticas de redistribuição de riquezas; mas, ao mesmo tempo, coloca que políticas de reconhecimento e aceitação do outro são obrigatórias, considerando o direito à diferença:

Temos direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 1997)

O grupo de pessoas com deficiência vive uma longa história de exclusão, discriminação e preconceito. O desconhecimento e o estigma social geram práticas de afastamento e isolamento que precisam ser transformadas. Estamos no século XXI, e mudanças consideráveis aconteceram no século XX; mas ainda são bastante visíveis ações e comportamentos frutos de uma cultura baseada na ideia estereotipada de um padrão corporal/sensorial/intelectual de ser humano, como se pudesse existir uma formatação única para todos os habitantes do planeta.

Na perspectiva da existência desse padrão, as pessoas com corpos com impedimentos de alguma dessas naturezas veem a sua participação social

cerceada e restringida. Esse modelo hegemônico cria barreiras sociais e provoca as desigualdades. O reconhecimento das diferenças como atributo humano e a aceitação e respeito a essa condição contribuem para diminuição das desigualdades.

Conforme Diniz et al. (2009), “quanto maiores forem as barreiras sociais, maiores serão as restrições de participação impostas aos indivíduos com impedimentos corporais”. Os autores lembram que as desvantagens sociais experienciadas pelas pessoas com deficiência não são imposição da natureza, mas sim resultado de um movimento cultural que prioriza determinado padrão e segrega o que foge a ele.

Contrariando essa cultura e buscando seus direitos, uma parte da população historicamente excluída da sociedade e, assim, marginalizada, vem saindo da invisibilidade e conquistando os espaços que lhe são de direito como o são para quaisquer outros cidadãos. Observamos mudanças de paradigma, retratados por autores que traçam o processo de inclusão das pessoas com deficiência, considerando um percurso da exclusão para situação de segregação, em seguida integração/inserção, caminhando para a inclusão.

Silva (2009) aponta a Idade Média como um período de exclusão, no qual a sociedade, dominada pela religião, “considerava a deficiência como algo decorrente da intervenção de forças demoníacas”. Desse modo, as pessoas com deficiência foram perseguidas, julgadas e até executadas. A autora aponta como sendo desses tempos medievais as primeiras atitudes de caridade para com a deficiência. Segundo ela, a piedade de alguns nobres e ordens religiosas foram a base da fundação de hospícios e abrigos que recolheram pessoas marginalizadas, entre elas pessoas com deficiência, que por serem consideradas perigosas para a sociedade, eram mantidas em confinamento e reclusão em instituições.

Silva & Oliveira (2013) informam que, no século XIX e na primeira metade do século XX, as pessoas com deficiência foram isoladas do convívio social e privadas de liberdade, sendo colocadas em instituições afastadas dos grandes centros e distantes das famílias. Como exemplo, os autores citam as instituições psiquiátricas onde pessoas com doenças mentais eram confinadas

e até acorrentadas, pois considerava-se que fossem um perigo para a sociedade.

Numa fase posterior da história, seguindo esse curso de impossibilidades, segregação e isolamento social, as pessoas com deficiência eram vistas como dependentes e incapazes de executar qualquer função na sociedade. Não eram reconhecidas, nem estimuladas; e, por serem mantidas afastadas, continuavam sendo invisíveis para o meio social (Silva & Oliveira, 2013).

Foi na área médica e psicológica que se começou a ter uma preocupação mais integradora das pessoas, para quem eram oferecidos treinamento para convívio social (Silva & Oliveira (2013). Com isso, também a escolarização passa a ser permitida em ambientes específicos, embora ainda restrita a determinados grupos para quem se considerava possível alguma integração. Neste contexto, a maior parte das pessoas com deficiência ainda era mantida isolada da sociedade. No entanto, observa-se aí uma mudança da exclusão para um outro momento, que os autores chamam de etapa de integração/inserção.

Os estereótipos de incapacidade, os preconceitos e os estigmas sociais deixaram marcas por gerações e gerações que podem ser vistas ainda nos dias de hoje. Embora a sociedade tenha caminhado bastante e possamos ver avanços, há muito ainda a ser feito. A minha presença junto a um grupo de pessoas com deficiência, em uma organização da sociedade civil, e minha atuação como coordenadora do NAIPD, me fez testemunhar fatos na história de exclusão e segregação.

Embora tenha presenciado uma série de situações, não tenho a vivência de discriminação e exclusão ao não ser atendida num hospital, na cidade onde nasci e moro, porque ninguém fala a minha língua; não deixei de entrar no transporte público ou de assistir a um show porque o lugar não previa o acesso para uma pessoa andando em cadeira de rodas; não deixei de ler um livro porque só tinha a versão impressa disponível; depois de adulta nunca fui confundida com uma criança. Não experimentei nada disso diretamente, mas, na convivência, presenciei situações constrangedoras que me faziam questionar a humanidade dos sujeitos envolvidos.

A sociedade construída sobre pilares de exclusão se constitui desse modo e precisa ser constantemente alertada para que possa haver mudanças. Um termo tem sido cunhado para denunciar posturas preconceituosas com relação às pessoas com deficiência e tem sido motivo de mobilização pelas pessoas com deficiência e movimentação, em diferentes ambientes, como nas redes sociais: o capacitismo. Segundo Dias (2013), o capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas. A autora evidencia que capacitismo é tradução da palavra inglesa *ableism*, que significa a discriminação por motivo de deficiência: “A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano” (Dias, 2013). Com essa fala entendemos a origem de muitas atitudes e comportamentos.

Fazendo esse sobrevoo pela história, passamos pela Idade Média, pelo século XIX e chegamos ao século XXI, embora, em alguns momentos, não pareça que tantos anos se passaram. Um dia desses, pela rede social, uma moça de 25 anos com paraplegia fez uma enquete e pediu para as pessoas com deficiência compartilharem atitudes capacitistas que teriam vivido. A maior ocorrência que ela encontrou foi da seguinte frase: “Você é tão bonitinha, como pode ser deficiente?”. Quando comecei a trabalhar junto com um grupo de pessoas com deficiência, há cerca de 30 anos, presenciei situações com falas como essa. Isso mostra atitudes e comportamentos preconceituosos impregnados no tecido social, mantendo padrões predeterminados que desconsideram a diversidade e o potencial humano.

Acredito que cada sujeito traz a sua história e tem seu lugar singular na construção da sociedade que vivemos hoje e na possibilidade de um futuro mais humano, equitativo e justo. Mais uma vez, estamos falando em conjugar o que é individual e coletivo como nos lembra Bakhtin:

o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (Bakhtin, 2003).

Nesta pesquisa, pretendemos ouvir as diferentes vozes e compreender a produção de sentido que se dá na relação entre elas para fortalecer os atores

sociais e, em parceria, desenvolver projeto em design que contribua com a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. Para tanto, buscamos olhar e escutar as próprias pessoas e suas histórias de vida. Consideramos, conforme se lê em Silvana Cambiaghi (2007, p.33-34), que

inclusão é um processo muito mais amplo que diz respeito a uma mudança de olhar sobre o mundo, sobre as relações, sobre os direitos; a inclusão diz respeito à percepção interna de cada indivíduo. A diversidade passa a ser vista como valor. A sociedade se modifica e a pessoa com deficiência também, para que todos possam conviver em condições de equiparação de oportunidades. A inclusão, portanto, é uma via de mão dupla.

2.2

Educação inclusiva: breve histórico

Durante um período grande da história, o acesso ao ensino foi privilégio de poucos. A educação era destinada a uma elite apenas, excluindo vários segmentos sociais, entre eles, mulheres e pessoas com deficiência. A democratização da educação é recente e, quando se trata da pessoa com deficiência, mais recente ainda.

Instituições seculares foram pioneiras na educação desses grupos separadamente: algumas, criadas exclusivamente para surdos; outra, para cegos; e, posteriormente, uma instituição para lidar com a deficiência mental/intelectual. Olhando isoladamente para cada um desse grupos, mantinham um caráter assistencial e de reabilitação. Cumpriram um importante papel social, e ainda têm sua função, no entanto perpetuam, em alguns aspectos, a segregação desses grupos. Isso pode causar dificuldades para o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela ONU em 10 de dezembro de 1948, foi um marco para a humanidade e apresenta um texto ainda bastante atual. Em seu artigo 1º. Determina que

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade (ONU, 1948).

Como consequência, avanços no reconhecimento dos direitos humanos começam a ser notados. A partir da década de 1950, começaram a surgir

algumas escolas especializadas e, mais tarde, classes formadas unicamente por “alunos com necessidades especiais” em escolas regulares. Isso representou um progresso, mas sensibilizava apenas uma minoria, geralmente constituída por pais que, em casa, viviam o drama de ter crianças com características diferentes do padrão de normalidade estabelecido (Antunes, 2008). Foi na década de 1960 que tiveram início os movimentos sociais de reivindicação dos direitos humanos. Houve uma movimentação mundial em defesa da chamada desinstitucionalização e da maior participação das pessoas com deficiência na sociedade.

O envolvimento das próprias pessoas, ao final da década de 1960, no chamado Movimento de Vida Independente, trouxe a voz e a reivindicação desse grupo excluído (Araujo, 1999), que buscava garantir a sua participação e presença nas diferentes áreas da vida – escola, trabalho, lazer, família. Os movimentos sociais das pessoas com deficiência tiveram um papel substancial no processo de inclusão e nas conquistas que se seguiram.

Uma mudança nos padrões hegemônicos promoveu o respeito às diferenças e a organização do sistema de educação a partir do paradigma do ensino para todos, procurando desfazer as barreiras para a plena participação das pessoas com deficiência no ensino regular. Segundo Mantoan (2003), se pretendemos que a escola seja inclusiva, é necessário e urgente traçar um caminho direcionado para a cidadania plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

Estamos falando de uma mudança de valores que tem como pressuposto a aceitação das diferenças; e tem na diversidade humana um valor. Estamos falando de todo e qualquer estudante com suas características específicas. Entendo esse momento como uma oportunidade de rever o sistema de ensino de forma integral, olhar para cada estudante na sua singularidade e propor dinâmicas, metodologias e sistemas de informação, comunicação e de avaliação que respeitem essas diferenças, de acordo com as potencialidades de cada um, baseados na cooperação.

Para Mantoan (2003),

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos

simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.

Silvana Gambiaghi (2007), arquiteta e pessoa com deficiência, destaca que, na década de 1970, houve um grande avanço para o início da inclusão das pessoas com deficiência com a publicação pela ONU da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975). Em seu livro, ela faz um levantamento histórico das diferentes terminologias usadas para designar pessoas com deficiência, dos anos 1960 a 2007.

Da década de 1980 para os dias de hoje novas oportunidades têm surgido para estas pessoas, saindo de uma situação de isolamento para a integração e, posteriormente, para o processo de inclusão que estamos vivendo. O envolvimento das próprias pessoas e os movimentos sociais de reivindicação dos direitos, buscando garantir a participação e a presença dessas pessoas nas diferentes áreas da vida humana, teve um papel substancial nesse processo e nas conquistas ao longo dos anos. As conquistas e avanços sociais trouxeram as pessoas com deficiência para um patamar que fez com a que sociedade as visse como educandos e, portanto, indivíduos que deveriam ser incluídos para que, de fato, fossem educados (Antunes, 2008: 19).

Com a proclamação pelas Nações Unidas do ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, assim chamadas à época, foi enfatizada a urgência de se ter atenção às pessoas com deficiência e estabelecer ações visando à igualdade de oportunidades, reabilitação e prevenção de causas da deficiência, como miséria e pobreza.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 delibera educação como direito de todos e prevê que seja oferecido o atendimento especializado para pessoas com necessidades educacionais especiais, assim nomeadas, preferencialmente no ensino regular. Isso foi considerado um grande avanço e uma meta a ser atingida.

Legislação mais recente, a partir da década de 1990, tem provocado mudanças de paradigma no que diz respeito à educação para todos. Segundo Antunes (2008) e Funghetto et al. (2010), a legislação brasileira é uma das

mais avançadas no mundo em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Apesar disso, a distância entre a legislação – que prevê acesso, atendimento especial, escola, lazer, trabalho entre outros direitos –, a realidade de desigualdade e discriminação existe na prática. Tal fato pode ser observado no comportamento da sociedade de maneira geral, nos ambientes, nas oportunidades de lazer, trabalho, entre outras situações.

Da exclusão à segregação e da segregação à integração. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), da UNESCO, realizada na Tailândia, assinala que, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistiam algumas duras realidades que deveriam ser revertidas. Tal constatação provoca discussões nessa área e antecede movimento importante em busca da inclusão.

Realizada em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade contou com a presença de pesquisadores e educadores de vários países. As discussões tiveram como resultado a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994) – que trazia propostas de melhoria na qualidade e garantia de educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais, entre elas as pessoas com deficiência, e apontava para a inclusão. O documento propõe um novo pensar em educação especial e se tornou um marco na área, pois traça uma série de diretrizes:

A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a serem considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas (Declaração de Salamanca, 1994).

No Brasil a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) acompanhou esse movimento mundial. No capítulo V trata da educação especial que, no artigo 58º., é definida como "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais". Como menciona Antunes (2008), a lei não define estrutura e organização para a atuação da

Educação Especial considerando, preferencialmente, o ensino regular. O autor pontua isso como um engano, já que não se aceitava mais a exclusão das pessoas com deficiência, potencialmente saudáveis para a aprendizagem, desde que fossem consideradas as especificidades de cada estudante. (Antunes, 2008).

A integração tem como objetivo inserir estudantes ou grupos que já foram excluídos, enquanto que o mote da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar, como sinaliza Mantoan (2003). Não é apenas garantir que o estudante esteja na escola, mas principalmente assegurar condições para isso, desenvolvendo as capacidades e reconhecendo as diferenças e potenciais de cada indivíduo. Estar incluído é bem mais que estar fisicamente junto, é se sentir pertencendo, numa troca com reciprocidade entre estudantes, professores e todo o espaço escolar.

No início dos anos 2000, as leis 10.098/2000 e 10.048/2000 tratam de acessibilidade e estabelecem atendimento prioritário para as pessoas com deficiência, assim como definem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. O acesso das pessoas com deficiência aos espaços públicos está assegurado por essas leis, regulamentadas pelo Decreto nº. 5.296 (Brasil, 2004), que define acessibilidade como a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação”.

Esse decreto apresenta o conceito de Desenho Universal, que surge no final da década de 1980, nos Estados Unidos, e traz, pela primeira vez, uma abordagem dentro do que é considerado um modelo social da deficiência; entendendo a deficiência como uma resultante da relação da pessoa – com algum tipo de deficiência ou incapacidade – com o meio físico em que está inserida. Esta abordagem é adotada posteriormente pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; Brasil, 2009).

Desenho Universal, também conhecido como Design sem Barreiras ou Design para todos, é uma abordagem para projetos de arquitetura e design que parte do reconhecimento da diversidade humana e tem como propósito conceber produtos, serviços ou ambientes capazes de servir ao maior número possível de pessoas, contribuindo para a inclusão das pessoas que estavam impedidas de interagir na sociedade. Não trata apenas das pessoas com deficiência, pois considera uma parcela da sociedade que, por algum motivo, se vê impedida de utilizar produtos e serviços, como idosos, pessoas com mobilidade reduzida, pessoas com atendente pessoal, pessoas mais altas ou mais baixas que a média, por exemplo. Essas abordagens colocam as diferenças no foco dos projetos.

Para promover a educação inclusiva, foi lançado no Brasil, em 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Com o objetivo de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, oferecia formação continuada para gestores e educadores a fim de que pudessem promover educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para isso, previa a realização de seminário nacional, a cessão de apoio técnico financeiro para a formação dos gestores, além da disponibilização de referenciais pedagógicos.

Elegemos como um marco na educação inclusiva a publicação, em janeiro de 2008, da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Colocando a inclusão em destaque, com a atenção ao ensino da educação infantil até o ensino superior, impulsionou um pouco mais o movimento em prol de uma educação para todos.

O documento reconhece os “alunos com necessidades educacionais especiais”: pessoas com deficiência; pessoas com transtornos globais do desenvolvimento; alunos com altas habilidades / superdotação (Brasil, 2008). Dentre os transtornos funcionais específicos estão, dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Mais recentemente, é necessário destacar a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que tem como base a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, citada na introdução

desse documento, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. A Convenção ratifica alguns pontos abordados anteriormente na legislação e aponta outras obrigações. A mencionada lei entrou em vigor em janeiro de 2016 e tem suscitado questionamentos e discussões pela sociedade civil.

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (lei 13.146, de 06 de julho de 2015).

Segundo Antunes (2008), “a inclusão não mais pode permitir retrocessos, pois se apoia na aceitação das diferenças individuais como atributo, jamais como obstáculo no direito de participar”. Ele recomenda uma pedagogia da inclusão que deve se apoiar em alguns fundamentos:

1. Aceitação que os seres humanos são essencialmente diferentes e que essas diferenças jamais podem servir de pretexto para estabelecer hierarquia entre melhores e piores, entre certos e errados;
2. A aceitação de que os saberes intelectuais são tão valiosos quanto os de natureza corporal, musical, espiritual, espacial, intra e interpessoal. Com isso o entendimento que um bom aluno não é apenas aquele que é bom em áreas como a matemática ou língua portuguesa, mas aquele que pode também ser excelente nas relações pessoais, nos esportes ou nas artes;
3. A compreensão que não pode existir qualquer hierarquia de importância entre os diferentes saberes ou entre as linguagens;
4. A certeza de que a aprendizagem não pode se isolar da aplicação da vida da comunidade. Os saberes escolares devem ser desenvolvidos para a prática, possibilitando uma convivência saudável em sociedade (Antunes, 2008).

O desenvolvimento das políticas e práticas no ensino básico e fundamental foram abrindo espaço e trazendo as discussões para a universidade.

2.3. Inclusão no Ensino Superior

No Brasil, embora o direito a educação esteja previsto na Constituição Federal, as desigualdades sociais dificultam o acesso ao ensino superior em sentido amplo. No que tange à inclusão, esse gargalo aumenta. Isso acontece mesmo com o aumento da oferta de vagas nas instituições públicas e privadas e o sistema de cotas implementado nas instituições de ensino superior federais, que tem sido uma ação afirmativa para mitigar a falta de oportunidade para determinados grupos sociais.

Essa realidade envolve o grupo de pessoas com deficiência com o seu histórico de exclusão e dificuldade de acesso à escola. Podemos observar na legislação, em especial entre os anos 1996 e 2016, um investimento para regularizar práticas inclusivas. De acordo com Pletsch e Leite (2017), a evolução da matrícula de estudantes classificados como público-alvo da Educação Especial, tem se dado, em grande medida, pelo incremento de políticas públicas que fomentam o acesso desses sujeitos a níveis mais elevados de ensino.

Para as autoras, esse aspecto coloca as universidades diante do enfrentamento de questões para além das de infraestrutura, como de ordem pedagógica, social e atitudinal (Pletsch & Leite, 2017).

Nesse contexto, o ensino superior tem sido cada vez mais reconhecido como agente impulsionador de desenvolvimento das sociedades, sobretudo, após a Declaração Mundial sobre ensino superior de 1998, que o reconhece como um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz (Pletsch & Leite, 2017).

O cenário da educação inclusiva no contexto das universidades se encontra em estruturação para que os estudantes possam usufruir dos direitos garantidos na legislação. Todavia, a atualização constante é necessária para atender as alterações e o surgimento de novos marcos regulatórios, impulsionadas também pelas possibilidades de mudanças que surgem com as discussões e o desenvolvimento de práticas.

Podemos observar que a proposta de inclusão da educação infantil até o ensino superior é reconhecida a partir da Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008. E a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; Brasil, 2009) assegura às pessoas com deficiência o acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, “os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência” (ONU, 2006; Brasil, 2009).

Mantoan (2009), ao falar da inclusão no ensino superior, ressalta:

Sabemos da necessidade e da urgência de se enfrentar o desafio da inclusão escolar, de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza. Por isso, temos de recuperar o tempo perdido, arregaçar as mangas e promover uma reforma estrutural e organizacional de nossas escolas comuns e especiais. Ao conservadorismo dessas instituições precisamos responder com novas propostas, que demonstrem nossa capacidade de nos mobilizar para pôr fim ao protecionismo [...] e a todos os argumentos que pretendem justificar a nossa incapacidade de fazer jus ao que todos e qualquer aluno merece: uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender, na convivência com as diferenças, e que valoriza o que ele consegue entender do mundo e de si mesmo (Mantoan, 2009).

Para Rodrigues (2004), os esforços para a educação inclusiva têm se concentrado na educação básica. No entanto, com os avanços alcançados e o fato de a universidade ter se tornado possível para um número maior de estudantes, o debate sobre a educação inclusiva chegou à universidade. Ele propõe que os entendimentos conduzam as instituições de ensino superior na direção de assumir a inclusão como política social e educativa. O autor enfatiza que a responsabilidade pela inclusão das pessoas com deficiência é de toda a comunidade acadêmica. De acordo com Rodrigues (2004), “uma oportunidade, um objetivo para que a universidade não caminhe para um grupo de pessoas sozinhas”.

Com a revisão de literatura foi possível levantar alguns aspectos relevantes para o entendimento das dificuldades enfrentadas para a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência: a oferta de vaga e a possibilidade de ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) pelos processos seletivos; a infraestrutura e espaço físico – barreiras arquitetônicas —; os suportes oferecidos aos estudantes para permanência no ensino; a

postura dos professores – barreiras atitudinais –; os materiais disponibilizados; as estratégias e os métodos de ensino.

Em artigo, no qual traçam um panorama da legislação acerca da inclusão, Rebouças & Lima (2012) apresentam algumas medidas a serem observadas pelas universidades:

- (a) capacitar professores com vista a obter habilidades para trabalhar com pessoas que possuem algum tipo de limitação e, com muito maior razão, para ensinar às pessoas com deficiência;
- (b) ofertar disciplinas, quando possível, tendo em vista os propósitos das grades curriculares, que possibilitem uma efetiva integração dos alunos à realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência;
- (c) estabelecer adaptações nos espaços físicos da universidade, de modo não apenas a retirar os obstáculos arquitetônicos, mas permitir maior liberdade para o desenvolvimento de atividades extraclasse;
- (d) criar mecanismos de participação política da pessoa com deficiência, de sorte a fomentar o seu envolvimento nas decisões administrativas que possam afetá-las direta ou indiretamente e, assim, fazer com que a gestão da universidade tenha conhecimento das melhores medidas a serem adotadas ou, no melhor caso, se comprometa em adotá-las;
- (e) possibilitar o uso de meios especiais, *rectius* adequados à realidade do discente, para a reprodução e criação do conhecimento; e
- (f) adotar políticas educacionais com vista a afirmar o devido respeito da comunidade acadêmica às pessoas com deficiência (Rebouças & Lima, 2012).

Os autores ressaltam ainda que a educação no ensino superior é uma mudança de paradigma ao se pensar na prática educacional; e, como tal, provoca resistências, pois propõe modificar condutas e comportamentos praticados e conceber a educação, em especial, de educandos pessoas com deficiência (Rebouças & Lima, 2012). Na pauta das discussões cabe lembrar o comportamento e a atitude de professores que, seja pela falta de conhecimento específico sobre as pessoas com deficiência, seja por preconceito e até discriminação, podem colaborar para a exclusão dos estudantes.

No contexto do ensino superior, um universo bastante heterogêneo, a pessoa com deficiência pode se tornar desigual em relação aos outros estudantes a partir do olhar dos professores e de um sistema de ensino aprendizagem que desconsidera as características específicas dos diferentes sujeitos, em detrimento de valores definidos a partir de padrões pré-estabelecidos que não consideram as diferenças. Nesse sentido, a

desigualdade diminui uma vez reconhecidas, aceitas e respeitadas as diferenças e singularidades de cada estudante.

Pacheco (2012) adverte que a educação inclusiva não surgiu por acaso, mas é um produto histórico e de realidades contemporâneas, que demandam abandono de preconceitos e estereótipos. A inclusão pede transformação para uma escola que acolha cada um e gere oportunidades de ser e de aprender.

O autor acredita que os obstáculos que a escola encontra quando aspira práticas de inclusão são problemas relacionados ao ambiente que carece de espaços de convivência reflexiva, onde se pode tentar compreender que pessoas são aquelas com quem partilhamos os dias e quais as suas necessidades. Tais espaços evidenciariam a atenção, o cuidado com os sujeitos – estudantes e professores – e as relações, de modo que o professor não se veja sozinho e possa ver os outros educadores como pessoas: “Sempre que um professor se assume individualmente responsável pelos atos do seu coletivo, reelabora a sua cultura pessoal e profissional... ‘inclui-se’” (Pacheco, 2012). Consideramos necessária essa perspectiva de inclusão que passa por todos se incluindo no processo, independentemente de ser uma pessoa com deficiência, mas com a consciência da abrangência que a diversidade humana tem e de nossa participação e responsabilidade no e com o coletivo do qual fazemos parte.

Lembramos a importância de se pensar nas práticas inclusivas, assim como nos recursos e suportes para as atividades acadêmicas nos contextos universitários específicos, considerando estudantes, professores, funcionários e a instituição, tendo, preferencialmente, uma política institucional que priorize a inclusão. Entendemos que pensar a inclusão no ensino superior envolve considerar questões de diversas naturezas: políticas públicas e políticas institucionais; partes técnica e operacional; práticas pedagógicas e a singularidade dos sujeitos.

Dependendo do modelo de instituição de ensino superior, esses aspectos podem favorecer ou dificultar determinadas práticas, atuação e desenvolvimento dos processos internamente. As instituições são reconhecidas como públicas, privadas e comunitárias, categorias que consideram os serviços

que são prestados à comunidade. A PUC-Rio é uma universidade comunitária. Essa determinação tem impacto na estrutura da instituição, assim como nas regulamentações e avaliações a que está submetida.

Em 2016, legislação recente alterou uma lei de 2012 e dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, ou seja, institutos e universidades públicas. A lei de cotas do ensino superior estabelece uma diferença entre as universidades privadas e públicas e favorece o ingresso e a inclusão das pessoas com deficiência. Gera, assim, demandas para a instituição que terá que se organizar para atender os estudantes, o que, muitas vezes, implica reforma no espaço físico, serviços de apoio, formação de professores, revisão das metodologias e dos sistemas de avaliação, entre outras providências. Essas mudanças necessárias não beneficiarão apenas os estudantes oriundos das cotas, mas toda a comunidade acadêmica que ganhará com a diversidade das vozes e dos olhares.

Como já foi dito anteriormente, a inclusão não diz respeito a um indivíduo, mas é uma construção do coletivo. Quando se trata de uma instituição de ensino-aprendizagem, além dos sujeitos que podem ser diretamente beneficiados, mudanças que promovem a inclusão favorecem a todos e podem se tornar referências para outras organizações sociais.

Vimos que o direito ao acesso e à permanência no ensino superior está garantido por lei; logo, a questão central que se faz presente é como garantir e o que fazer para que esse direito, como um todo, seja efetivado nos contextos universitários, visando não só a entrada do estudante, mas uma trajetória acadêmica digna e com oportunidades mais igualitárias. Se a sociedade ainda apresenta obstáculos para lidar com as diferenças, quem sabe as instituições de ensino com uma postura ética, cooperativa e responsável ficam à frente de semear uma cultura inclusiva?

2.3.1. Censo de Educação Superior

O último censo realizado no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo 2010, indicou que cerca de 24,5% da população tem algum tipo de comprometimento no que tange à audição, à visão, à condição física ou a alguma questão intelectual. O dado do censo anterior, o de 2000, apontava 14% da população. Essa diferença não representa necessariamente o aumento do número de brasileiros com algum tipo de impedimento, pois deve se considerar que houve mudança nos critérios da pesquisa e na metodologia utilizada de uma época para a outra. Um novo censo, que seria feito em 2020, foi adiado para o segundo semestre de 2022.

O Instituto Nacional de Estudos Educacionais Avançados Anísio Teixeira (INEP) é o órgão do governo federal, vinculado ao Ministério da Educação, responsável pelas pesquisas na área da educação. Os dados, divulgados em setembro de 2019, referentes ao Censo da Educação Superior 2018, apontam que as matrículas no ensino superior têm aumentado: em 2004 foram 4.223.344 estudantes; em 2014 foram 7.828.013 estudantes; e, em 2018, 10.450,756 estudantes. Do número de estudantes matriculados em 2018, 24,6% das matrículas foram na rede pública; e 75,4%, na rede privada.

Segundo o INEP (MEC, 2019), isso representa uma taxa média de crescimento anual de 3,8% nos últimos anos e de 56,4% nesse período. Em 2018, a matrícula na rede pública cresceu 1,6%; e, na rede privada, o aumento foi de 2,1%.

O número de matrículas de estudantes com necessidades educacionais específicas em cursos de graduação também aumentou. Em 2009, representavam 0,34% do total de matrículas; em 2014, 0,43%; e em 2018 correspondem a 0,52%. (INEP/MEC, 2019). Em 2018, o número total desses estudantes matriculados em cursos de graduação era de 43.633. Desse total, o público-alvo dessa pesquisa está assim dividido: 15.647 com deficiência física; 12.751 com baixa visão; 5.978 com deficiência auditiva; 2.755 com deficiência intelectual; 2.537 cegos; 2.235 surdos; 906 com deficiência múltipla; e 132 surdocegos. A soma desses valores indica 42.941 estudantes.

No entanto, o INEP (MEC, 2019), em nota, informa que “um mesmo estudante matriculado pode ter mais de um tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação”, o que sinaliza a dificuldade de fazer esse levantamento e esse tipo de classificação diante da complexidade humana. Isso evidencia que no Brasil pouco se tem de informação a respeito as pessoas com deficiência, sendo urgente estabelecer procedimento de pesquisa que contemplem esse segmento social”.

Embora esse número tenha crescido, ainda é pequeno o percentual de pessoas com deficiência que chegam ao ensino superior. Conforme abordamos anteriormente, isso se deve a um conjunto de circunstâncias históricas, sociais, econômicas, de acessibilidade e de transporte, dentre outras. A mudança de perspectiva com a educação inclusiva, que tira esses estudantes do ensino especial e os traz para a convivência nos ambientes de ensino chamados de regular, como os outros estudantes, é fator determinante para gerar oportunidades para todos.

O Censo de Educação Superior apresenta um glossário, no qual determina necessidades educacionais especiais como Deficiência, Transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades / Superdotação. O documento de baseia na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; e o modelo por ela proposto foi apresentado anteriormente. A lei reconhece como “alunos com deficiência” aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial (INEP/MEC - Glossário, 2019).

As definições encontradas no glossário do Censo da Educação Superior (MEC, 2019), estão descritas abaixo:

Deficiência física: impedimentos físicos e/ou motores que demandam o uso de recursos, meios e sistemas que garantam acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. São exemplos de deficiência física: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, entre outros.

Deficiência visual: perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, variando o nível, podendo ser classificada como cegueira ou baixa visão. **Visão**

subnormal ou baixa visão: Perda parcial da função visual. Nesse caso, o aluno possui resíduo visual e apresenta capacidade potencial de utilização da visão prejudicada para atividades escolares e de locomoção, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica, necessitando, portanto, de recursos educativos especiais, como material em letra ampliada, por exemplo.

Cegueira: perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar. Nesse caso, o aluno utiliza o Sistema Braille de leitura e escrita, bem como os recursos didáticos, tecnológicos e os equipamentos especiais para o processo de comunicação.

Deficiência auditiva e surdez: impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno. Dessa forma, são necessários recursos didáticos que valorizem a visualidade e possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente da língua.

Surdocegueira: deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitantemente. Cabe destacar que essa condição apresenta outras particularidades, além daquelas causadas pela deficiência auditiva, surdez, baixa visão e cegueira.

Deficiência intelectual: alterações significativas tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais.

Deficiência múltipla: associação de duas ou mais deficiências.

Para efeito desta pesquisa, como dito anteriormente, vamos focar no grupo de pessoas com deficiência, segundo o Decreto nº 5.296/04 (Brasil, 2004) e a classificação acima do Censo da Educação Superior (INEP), por meio da qual são gerados indicadores da educação superior no Brasil. A escolha considera o envolvimento e experiência da pesquisadora; os recursos para lidar com as pessoas com deficiência; o interesse em aprofundar nos assuntos relacionados a esse grupo, historicamente excluído da sociedade, que busca sair da invisibilidade e ocupar os espaços de direito.

2.3.2. Marcos legais

A perspectiva da educação inclusiva no ensino superior é recente. Um levantamento da sequência histórica das ações afirmativas e legislação referente à inclusão e às pessoas com deficiência permitiu compreender o movimento feito para tentar diminuir a exclusão e a discriminação. No ensino superior, o foco é garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior. Sem ter histórico na área, os aprendizados e possibilidades vão se concretizando nas práticas cotidianas.

Apresento a seguir marcos legais, a partir do documento enviado em 1996 aos reitores das instituições de ensino superior (Aviso Curricular no. 277), no qual o Ministério da Educação e Cultura (MEC) requer que sejam dadas oportunidades de acesso e inclusão na Educação Superior aos estudantes com necessidades especiais e solicita a execução de uma política educacional direcionada a esse grupo (Brasil, 1996).

Cronologia:

Ano 1998: Conferência Mundial sobre a Educação Superior (UNESCO) apresenta como principais postulados em relação a educação superior o acesso ao ensino igual para todos.

Ano 2002: Lei nº. 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras — como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados.

Ano 2003: Portaria nº. 3.284 determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Ano 2004: Decreto de Lei nº. 5.296 regulamenta duas leis que garantem acessibilidade para as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida

Ano 2005: Decreto nº. 5.626 regulamenta o uso oficial de Libras e a inclusão da disciplina de Libras no currículo da educação superior.

Ano 2006: Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência apresenta a deficiência no entendimento do modelo social e numa perspectiva transversal.

Ano 2008: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva diz que a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão dentro e fora da escola.

Ano 2008: Decreto nº. 6.571/ 2008 coloca a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, e estruturar os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação restritivas à participação e ao desenvolvimento acadêmico e social das pessoas com deficiência.

Ano 2009: Resolução CNE/CEB 4/2009, no Diário oficial da União, estabelece diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica em que esta forma de atendimento deve ser ofertada por meio de salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado de todos os níveis de ensino da rede pública ou privada de ensino. No nível superior, significa que os estudantes deverão ser acompanhados em todas as áreas que compõem a sua trajetória escolar no ensino, na pesquisa e na extensão.

Ano 2009: Decreto de Lei nº. 6.949 promulga o texto da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Estabelece o compromisso de assegurar às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena, com a adoção de medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e possam ter acesso ao ensino de qualidade em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Ano 2011: Decreto de Lei nº. 7.611 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, com a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Ano 2015: Lei nº. 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Tendo como texto base a Convenção Internacional, delibera que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Ano 2016: a Lei nº. 13.409 altera a Lei nº 12.711, de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior em cada instituição federal de ensino superior, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Esse mapeamento mostra uma tentativa de mitigar as desigualdades sociais históricas, baseada nos direitos humanos fundamentais, e um processo que se torna mais constante no ensino superior a partir de 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Contudo, o olhar focado apenas em determinado aspecto da vida do sujeito não consegue resolver as situações na sua complexidade e desperta vulnerabilidades que, se não forem vistas com responsabilidade e compromisso por parte dos governos, podem não cumprir com o que se destinam.

Garantir o ingresso e a permanência na universidade é fundamental, levando essas questões para o ambiente de ensino e provocando políticas educacionais e institucionais que sigam os princípios da inclusão e os direitos humanos. Porém, se questões referentes ao transporte público e à saúde dos estudantes não forem devidamente observadas e resolvidas vão afetar diretamente a ida desses estudantes para a universidade e poderão ser impeditivas para a participação dos sujeitos. A legislação aponta a necessidade de mudança e, talvez, caminhos, mas o como fazer está sendo desenvolvido a partir de tudo quanto vem sendo aprendido na convivência, na troca de experiências, nas discussões e práticas.

2.3.3. Núcleos de acessibilidade e inclusão

Os núcleos de acessibilidade e inclusão têm desempenhado importante papel nas instituições de ensino superior como espaço para pensar a inclusão de forma articulada em toda a instituição. A portaria de 2003, do governo federal, que determina que sejam incluídos instrumentos e critérios de acessibilidade na avaliação das condições de oferta de cursos superiores (Brasil, 2003) pode ter incentivado a formação desses espaços. Porém, foi apenas em 2007 que o Plano de Desenvolvimento da Educação instituiu a implantação de Núcleos de Acessibilidade nas instituições de ensino superior.

Anteriormente a isso, em 2005, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propôs ações para garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. O Programa Incluir, iniciativa da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Especial, vinculadas ao MEC, abriu editais para implantação, estruturação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições públicas federais de ensino, de 2005 a 2010. Possibilitou, assim, o financiamento nessas instituições de ações para a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações; a aquisição e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem; a formação de profissionais para uso de recursos de tecnologia

assistiva (Brasil, 2005). Essa iniciativa, que apoiou apenas as instituições federais, encontra-se, no momento, diante da atual conjuntura política do país, desativada. Em 2011, novo decreto (Decreto de Lei no. 7.611) compromete a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino na estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2011).

Consideramos de suma importância o apoio às instituições federais de ensino. Lamentamos não haver outras iniciativas que incentivem e apoiem os núcleos e as políticas inclusivas nas instituições privadas e comunitárias, como é o caso da PUC-Rio.

2.4.

Considerações sobre inclusão no ensino superior

A revisão bibliográfica e as pesquisas documentais possibilitaram o entendimento de um percurso histórico que envolve o segmento de pessoas com deficiência na sociedade e, em especial, no âmbito da educação nos últimos 30 anos. Esse percurso não está livre do preconceito, discriminação e isolamento social.

Podemos constatar mudanças nos ambientes de ensino, assim como na sociedade. Para chegar aos dias de hoje, quando podemos dizer que existem práticas e perspectivas inclusivas, um longo caminho foi percorrido; e, quando se fala das pessoas com deficiência, uma história social, que envolve um lugar de total exclusão às conquistas atuais, foi construída.

É possível observar uma série de conquistas e avanços, mas ainda há muito desconhecimento em relação às possibilidades das pessoas com deficiência e seus potenciais. A discriminação e o preconceito ainda existem. Temos mudanças com certeza e algumas delas podem ser vistas na legislação que vem tentando acompanhar as demandas sociais e promovendo discussões pautadas nos direitos humanos e na participação das pessoas na sociedade. Entretanto, muito ainda tem que ser feito para os direitos serem assegurados.

Não há mudança de paradigma sem saídas de “lugares de conforto”, sem sensibilização, sem convivência, sem desconstrução de preconceitos, sem espaço para troca de experiências, sem lugar de fala e, principalmente, sem a crença no potencial humano, na interação e na cooperação.

A inclusão apresenta um novo paradigma. É um novo modo de olhar para o sujeito, para os sujeitos e para a sociedade. Educação inclusiva propõe que se olhe para cada estudante com seus potenciais e habilidades, independentemente de ser uma pessoa com deficiência ou não; portanto, o ensino deve ser diferenciado. A mudança propõe que, em vez de o estudante se adaptar à escola, o ambiente de ensino seja pensado para receber os diferentes estudantes.

Falar em inclusão pode, para alguns, parecer uma utopia, sobretudo se pensarmos no contexto brasileiro, de diferenças e desigualdades. Acredito que inclusão é um processo, com objetivos a serem alcançados. A reivindicação dos grupos identificados como minorias pelo reconhecimento das singularidades e pela mudança de comportamento da sociedade diante de um passado de discriminação aponta possibilidades que conjugam o individual e o coletivo.

Esta pesquisa não pretende se debruçar em dois pontos considerados fundamentais para a educação inclusiva: currículo e avaliação. Vamos, ao falar sobre as histórias de vida de estudantes e professores, focar nas questões relacionadas à interação entre os sujeitos e às práticas do cotidiano.

Segundo Santos & Paulino (2008), a educação inclusiva traz uma contribuição para uma educação transformadora. Por meio do convívio com a diversidade e utilizando-se de toda a sua riqueza, espera-se ajudar na formação de indivíduos mais críticos para decidir, e não para servir. Concordamos com os autores e destacamos como riqueza da educação inclusiva, a partir do reconhecimento e do respeito às diferenças, a condição de promover o fortalecimento pessoal e a autonomia, elementos-chave para uma formação cidadã. Com dito por Santos (2003), “inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena e não se resume a uma área da vida humana”

Portanto, a partir desse referencial teórico, defendemos o entendimento de inclusão como processo, considerando que exclusões sempre vão existir. Acreditamos na inclusão no ensino superior baseada no reconhecimento das diferenças, no dialogismo e na participação dos sujeitos como meio de valorização da diversidade humana e de redução das hierarquias, construindo um ambiente de ensino-aprendizagem cooperativo e participativo. Assim, finalizamos este capítulo e abrimos os outros com esse olhar que vai orientar a construção dos caminhos da pesquisa.



3

Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência NAIPD / PUC-Rio

Na introdução, apresentei a origem do meu trabalho e o envolvimento no Centro de Vida Independente do Rio de Janeiro (CVI-Rio), por meio do qual eu aprendi sobre autonomia e protagonismo da pessoa com deficiência. Por esse viés procurei desenvolver as atividades do NAIPD.

No capítulo anterior, procuramos trazer o que se almeja quando falamos de inclusão na educação. Recapitulando, em linhas gerais: reconhecimento e aceitação das singularidades dos sujeitos; interação na diferença; equidade. Mudanças que como essas não envolvem apenas o sistema de ensino, mas constroem uma nova cultura. Nesse sentido, Gardou (2018, p.22-23) observa que

Cada um é herdeiro do que a sociedade tem de melhor e de mais nobre. Ninguém tem exclusividade de emprestar, dar ou recusar o que pertence a todos. O que os homens devem uns aos outros é inestimável. Sua servidão original os torna interdependentes. Seus destinos estão entrelaçados. Suas vidas estão ligadas em um conjunto tecido de singularidades, da qual cada membro traz uma parcela do destino comum (Gardou, 2018, p.22-23).

No ano de 2007, fui convidada pelo então coordenador central de graduação da PUC-Rio, professor Alfredo Jefferson de Oliveira, para organizar, junto com ele, encontros com os estudantes dos cursos de graduação da PUC-Rio que haviam sinalizado, no preenchimento de questionário socioeconômico, ter algum tipo de deficiência. A proposta era conhecer as características desses estudantes e ouvir suas demandas em relação ao contexto universitário.

Foram realizados encontros ao longo daquele ano, distribuídos por grupos, considerando deficiência visual, deficiência física e deficiência auditiva. No quarto encontro todos os estudantes – pessoas com deficiência – foram convidados a participar. Além de ser enviado um convite para cada estudante, foi feita também divulgação no canal semanal de informes da universidade.

Para nossa surpresa, nas reuniões, o número de pessoas com deficiência foi menor que o número de estudantes de pós-graduação e de professores que estavam desenvolvendo trabalhos de pesquisa nessa área. Os estudantes que estiveram presentes apresentaram as realidades do seu dia a dia e de situações vividas na universidade. No ano seguinte, em 2008, apresentamos projeto para a Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos e o Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência (NAIPD) foi criado.

Neste capítulo, pretendemos apresentar as dinâmicas e práticas vigentes no NAIPD/PUC-Rio. As informações foram organizadas a partir de pesquisa documental reunindo relatórios; apresentações em eventos; registros de reuniões e encontros com estudantes e professores; tabelas com quantidade de estudantes; e observação livre da rotina do Núcleo.

Santos & Paulino (2008), afirmam que “o conceito de inclusão liga-se ao desejo e à necessidade de mudanças educacionais profundas”. Para os autores a presença do termo não é motivo suficiente para que seja revisto o processo educacional. É necessário estabelecer novos paradigmas educacionais e uma proposta de projeto político-pedagógico articulada com as mudanças.

Os núcleos de acessibilidade surgiram nas instituições de ensino superior como espaço onde se pudesse olhar para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Como uma espécie de ponte entre um ensino que segregava e excluía e as possibilidades para que os estudantes com características específicas estivessem presentes no ensino superior. No ensino básico, as salas de recurso tinham um papel semelhante.

No ano de 2003, uma portaria do Governo Federal apresentou a acessibilidade como critério para avaliação dos cursos de graduação (Brasil, 2003). Provavelmente uma das consequências da lei 10.048/2000 – que estabelece atendimento prioritário às pessoas com deficiência —; e da lei 10.098/2000 – que trata da promoção da acessibilidade. Essas leis foram regulamentadas posteriormente, em 2004, pelo Decreto de Lei nº. 5.296, que se tornou uma referência na área. Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação dispõe sobre a implantação de Núcleos de Acessibilidade nas instituições de ensino superior.

No capítulo 2, foi feito um histórico do processo de inclusão no ensino. Procuramos assinalar as mudanças que tem ocorrido e os marcos legais que dão contorno aos avanços na área. A seguir, apresentamos uma linha do tempo para ilustrar o movimento de inclusão na educação, que se intensificou a partir dos anos 2000. Posicionamos o ano de 2008, quando iniciamos as atividades do NAIPD.



Figura 1: Linha do tempo com marcos legais do processo de inclusão, o período de criação do NAIPD (2007-2008) e a indicação de recém-nascidos e jovens adultos.

Recordando que foi apenas a partir do final da década de 1990 e do início dos anos 2000 que as políticas de educação inclusiva foram implementadas, entendendo que a política publicada em 2008 alavancou a perspectiva da educação inclusiva no ensino, identificamos que as crianças nascidas a partir de 2002, pessoas com deficiência, tiveram mais oportunidade de acesso a uma escola que considera as diferenças. Entendemos com isso que foram as crianças que puderam vivenciar o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva, no ensino básico, fundamental e médio, que têm ingressado na universidade nos últimos anos. Evidenciamos, assim, a relevância de se dar atenção à inclusão na educação e ao educando pessoa com deficiência no ensino superior.

3.1. O NAIPD: apresentação

O Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência, vinculado à Coordenação Central de Graduação, tem como principal objetivo assegurar às pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais o suporte necessário para o aprendizado, por meio do acesso à informação, aos recursos pedagógicos e às práticas inclusivas.

As atividades estão baseadas no modelo previsto na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2009), ratificada pelo Brasil e promulgada pelo Decreto 6.949/2009,

reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2009).

O trabalho tem como premissas o reconhecimento e a aceitação das diferenças; a alteridade, a escuta, a confiança; a interação, o diálogo e a cooperação; a crença no potencial das pessoas com deficiência; a certeza de que não alcançaremos uma universidade inclusiva sozinhos. Além disso, temos confiança de que a inclusão é um processo de construção coletiva e diária, no qual todos somos agentes de mudança. Os princípios que orientam o trabalho estão alinhados com a missão da PUC-Rio e com o compromisso com os valores humanos e éticos de seus objetivos.

A interação da equipe do NAIPD com professores, estudantes e funcionários é o fio condutor para o desenvolvimento do trabalho, que tem no diálogo e no respeito às singularidades dos sujeitos sua principal característica. Procuramos realizar um trabalho cooperativo com os departamentos e demais unidades da PUC-Rio para, de forma integrada, garantir a participação desses estudantes no processo acadêmico, considerando o princípio da equidade e da garantia de direitos.

No processo de ingresso na universidade — e a cada semestre, na confirmação de matrícula —, os estudantes têm a possibilidade de indicar sua condição específica, a partir de autodeclaração. Com esse registro, a equipe

do NAIDP entra em contato com o estudante para acolhimento e identificação das características específicas. Assim, juntos, podemos pensar nos suportes para as atividades acadêmicas.

O Núcleo funciona como meio para viabilizar o suporte necessário para estudantes e professores, dentro de uma perspectiva inclusiva. Considera-se, assim, a identificação das condições pessoais e das singularidades de cada um em diálogo com estudantes e professores, mas também reconhecendo o contexto abrangente de cerca de 9.000 estudantes de graduação. Com isso, procura-se atender a questões pessoais sem, contudo, se distanciar do todo que compõe o universo de estudantes matriculados nos cursos de graduação da universidade.

O NAIPD foi criado, inicialmente, para receber os estudantes com algum tipo de deficiência. No entanto, outros estudantes com características específicas que demandavam um olhar diferenciado dos professores buscaram apoio no Núcleo e foram acolhidos. Como consequência, o número de estudantes foi crescendo. Hoje procuramos atender a todos os “alunos com necessidades educacionais especiais”, como definido pelo ministério de educação (Brasil, 2008): pessoas com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades ou superdotação.

Na inauguração, o NAIPD teve como sede uma sala construída ao lado do CVI-Rio, no estacionamento rotativo da PUC-Rio. A proximidade física favorecia a troca de experiências e concentrava num mesmo espaço o acolhimento das pessoas com deficiência. Em 2013, o CVI-Rio e o NAIPD foram deslocados para um outro local, ainda no estacionamento da PUC-Rio, no entanto, mais distante do campus. A distância das salas de aula e a dificuldade de acesso, em especial para as pessoas com deficiência física, usuários de cadeira de rodas, e cegos, teve como consequência o isolamento e causou transtornos para a chegada dos estudantes à sala do Núcleo.

Com a mudança do NAIPD, em janeiro de 2018, para o Pilotis do Edifício Cardeal Leme o acesso foi favorecido, assim como a visibilidade do Núcleo e, portanto, a frequência de pessoas buscando informações e apoio,

entre estudantes, professores, funcionários e candidatos a ingressar na universidade.

3.2. Dinâmicas e práticas realizadas

Incluir, apoiar e orientar são os focos das ações. Sistemáticamente o NAIPD acolhe, orienta e acompanha os estudantes; apoia e orienta os professores e coordenadores de graduação; disponibiliza suporte para as atividades acadêmicas; recebe e orienta candidatos ao vestibular e familiares, visitantes e estudantes e profissionais, realizando pesquisas na área; orienta funcionários; interage com os departamentos, outros núcleos e demais setores da universidade.

Os estudantes chegam ao NAIPD de diferentes maneiras. Uma delas é respondendo ao contato, por correio eletrônico ou telefone, em especial os estudantes calouros de graduação que solicitaram atendimento especial no vestibular. Outra forma é como resposta ao contato feito pela equipe do NAIPD com os estudantes de graduação, que, no momento do agendamento da matrícula sinalizaram, no questionário online, ter alguma necessidade educacional especial. Recebemos também estudantes que chegam por indicação de outros estudantes, professores e funcionários; por encaminhamento de outro núcleo da RAE; e por indicação do serviço fora da universidade.

O acolhimento é feito individualmente e, preferencialmente, de modo presencial. Durante a pandemia (2020-2021), os encontros foram realizados de modo remoto e mantivemos essa possibilidade, caso seja o modo possível para o estudante na ocasião da procura ao Núcleo. Ressaltamos sempre, porém, que a proximidade física dos encontros presenciais favorece a comunicação e a formação de vínculos. Por isso privilegiamos esse modo, mas o formato remoto encontrou espaço a partir da experiência da pandemia e se apresenta como opção em determinadas situações. Recentemente, tivemos o caso de uma aluna grávida que não tinha condição de vir à universidade: a

conversa foi por meio digital. Identificamos também que esse formato atende aos estudantes que moram longe e têm dificuldade de locomoção pela cidade.

No primeiro encontro com o estudante é feita uma apresentação do NAIPD e dos princípios que norteiam as atividades. Procuramos apresentar também a RAE como um todo. Buscamos, na conversa com o estudante, identificar as características e condições específicas de cada um e os recursos/suportes necessários para as atividades acadêmicas, considerando as singularidades e o princípio da equidade. Informamos também aos estudantes as questões éticas e de confidencialidade envolvidas no programa.

As informações são atualizadas todo semestre a partir de autodeclaração do estudante durante o processo de matrícula. Procuramos verificar também se temos novos estudantes matriculados para que possamos entrar em contato e provocar uma aproximação com a equipe do núcleo.

Os estudantes retornam ao NAIPD quando desejam. A equipe do Núcleo procura entrar em contato semestralmente com os estudantes em condições temporárias de deficiência e casos específicos que demandam um acompanhamento mais de perto. Durante o encontro com o estudante, sempre que identificamos a necessidade, é feito o encaminhamento para os outros núcleos da RAE, cultivando a rede de apoio integrada.

Reconhecemos o NAIPD como uma ponte entre estudantes e professores, um meio para viabilizar práticas. Dessa forma, reconhecemos, também, que possibilidades de mudanças surgirão da cooperação. Para realizar o trabalho a que se propõe, a equipe do NAIPD interage com estudantes, professores e funcionários dos Departamentos para oferecer o suporte necessário para o aprendizado, por meio do acesso à informação, recursos pedagógicos e práticas inclusivas.

Buscando alcançar seus objetivos, o NAIPD procura orientar os professores e funcionários sobre como lidar com as pessoas com deficiência, bem como, a respeito da acessibilidade, os recursos e os suportes para cada estudante individualmente, com respeito às condições pessoais de estudantes e professores. Semestralmente são enviadas para os coordenadores dos cursos

de graduação as relações de estudantes que declararam necessidade educacional específica e o suporte que está sendo oferecido para eles.

Os professores são informados sobre os recursos que devem ser disponibilizados para os estudantes por meio de aviso, ao acessar a pauta pelo Portal do Professor, via sistema de atendimento universitário. Em casos específicos, quando há a necessidade de mais informações, como, por exemplo, em relação aos estudantes com deficiência auditiva e com baixa-visão e cegos, é enviada ao professor uma comunicação complementar com recomendações e dicas para o dia a dia em sala de aula. A solução de encaminhar a informação para os professores por meio do Portal visa atingir o maior número de professores. Foi implementada, parcialmente, como teste, com informação sobre o recurso para alguns estudantes no segundo semestre de 2017. No período seguinte colocamos todas as informações e, a partir de então, seguimos desenvolvendo esse processo de comunicação. Anteriormente, as informações eram enviadas por comunicado impresso, que eventualmente se extraviava.

A opção por colocar apenas os recursos de forma direta foi para garantir a privacidade do estudante e tentar fornecer uma informação objetiva. O endereço eletrônico do NAIPD é disponibilizado para que o professor possa entrar em contato caso tenha ficado com alguma dúvida ou deseje outras informações sobre o estudante. Para os coordenadores de graduação são encaminhadas comunicações com a relação de estudantes matriculados naquele semestre e a condição declarada.

Como já foi dito anteriormente, os recursos são definidos em interação com os estudantes, a partir das suas condições, do repertório pessoal que traz para a universidade e que desenvolveu ao longo da trajetória escolar. São observadas as informações contidas nos documentos médicos e similares. São apresentadas possibilidades para o estudante cabendo a ele decidir e consentir que as informações sejam divididas com os professores, se houver necessidade. Os recursos só serão disponibilizados mediante autorização do estudante.

Para ilustrar, podemos citar os seguintes recursos que são oferecidos: para estudantes com deficiência auditiva, Tradutores e Intérpretes de Libras

(Língua Brasileira de Sinais) / Língua Portuguesa nos exames seletivos e nas atividades curriculares regulares; digitalização de material impresso para estudantes cegos e prova em formato digital com uso de computador; estudantes com baixa-visão podem contar com o recurso do texto ampliado nas provas; para estudantes com impedimentos motores, permanentes ou temporários, de escrita manual, é oferecido o recurso da prova digital, com uso do computador ou, se necessário, é realizada prova oral, havendo ainda a possibilidade de contar com um leitor/transcritor; quando couber o estudante pode ter o benefício do tempo estendido para realização das provas. Para os estudantes cegos e com baixa visão, com material fornecido pelos professores, o NAIPD faz a conversão de textos impressos e digitais em arquivos digitais acessíveis para que os estudantes possam acessar em computador e *smartphone* com software leitor de tela.

Na tabela abaixo, apresentamos o histórico com o número de estudantes matriculados em cursos de graduação na PUC-Rio, autodeclarados pessoa com deficiência, de acordo com a denominação apresentada anteriormente. Observamos que os números se mantiveram próximos no primeiro e segundo semestres dos anos de 2019 e 2020. Depois do impacto do ensino emergencial remoto em 2020 e da adaptação que se deu a esse formato ao longo daquele ano, notamos, no ano de 2021, um aumento no número de matrículas.

	Ano e semestre									
	2018		2019		2020		2021		2022	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Total de pessoas com deficiência matriculadas	35	43	27	32	30	31	44	47	35	45

Quadro 3: Número de pessoas com deficiência (autodeclaradas) matriculadas em cursos de graduação.

3.3.

Interações: redes de apoio

O NAIPD é um dos cinco núcleos que compõe a Rede de Apoio ao Estudante (RAE), criada em 2015, com o objetivo principal de oferecer ao estudante da PUC-Rio oportunidades de atendimento e de apoio em sua trajetória acadêmica; apoiar os professores em relação aos aspectos psicopedagógicos de seu trabalho junto aos estudantes; e prover informações sobre estudantes com necessidades educacionais especiais.

Os outros núcleos da universidade integrantes da RAE, com diferentes especialidades de apoio, são os seguintes: NOAP (Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico), SOU - CTC (Serviço de Orientação ao Universitário do CTC), PSICOM (Serviço Comunitário de Orientação Psicológica), SPA (Serviço de Psicologia Aplicada).

Cada núcleo tem o seu funcionamento próprio. A RAE tem um sistema comum de registro das informações dos estudantes que favorece a integração dos núcleos, a troca e a sistematização de dados.

A PUC-Rio conta também com a Rede de Apoio ao Docente (RAD), constituída pela RAE e pela Coordenação Central de Ensino à Distância (CCEAD). A RAD surgiu a partir de demandas dos professores, relacionadas à didática, a práticas pedagógicas, à relação entre professores e estudantes, ao uso de tecnologias digitais e à formação continuada.

3.4.

Considerações sobre a prática

Segundo Chahini (2016), seria ingênuo pensar que basta apenas a criação de medidas que viabilizem o acesso de estudantes pessoas com deficiência às instituições de ensino superior para que haja inclusão. É preciso bem mais do que isso. Como enfatiza a autora, é necessário que as barreiras que dificultam e/ou impossibilitam a permanência com êxito na aprendizagem desses estudantes sejam removidas, em especial as barreiras atitudinais. Estas

podem ser determinantes para o acolhimento e o reconhecimento dos sujeitos e de suas singularidades.

Temos no NAIPD clareza desse posicionamento. Procuramos ter atenção para que não sejam reproduzidos padrões discriminatórios e também para que possamos, por meio de atitudes e comportamentos, sensibilizar um número maior de pessoas. Cabe também manter a escuta atenta e flexibilidade para rever falas e se atualizar diante dos acontecimentos e movimentos que são feitos pela sociedade que influenciam os comportamentos. Reconhecemos, assim, que não só somos influenciados, mas também influenciamos. É sabido que os ambientes que oferecem acessibilidade física, comunicacional e tecnológica têm potencializado o processo de inclusão.

Observamos no dia a dia, na interação com estudantes e professores situações que envolvem preconceito e capacitismo. O diálogo é fundamental para esclarecer o que for necessário e potencializar as mudanças esperadas. Acreditamos que ainda há muito desconhecimento sobre a deficiência e que, a partir da convivência, estereótipos podem ser revistos. Para isso é necessário estar aberto e disponível para a interação.

O preconceito e a discriminação por parte de professores e da sociedade, levam alguns estudantes a escolherem não declarar suas características específicas. Isso aumenta os desafios e dificuldades que possam surgir no processo acadêmico desse estudante, gerando talvez, isolamento e sofrimento pessoal. Quanto mais reconhecermos e acolhermos as diferenças, maior o espaço para as pessoas se aceitarem como são e aceitarem os outros como são.

Notamos que os estudantes cegos que chegam à universidade sem experiência no uso do computador, com programas de acessibilidade e com dificuldades nas atividades diárias encontram mais desafios no ensino superior.

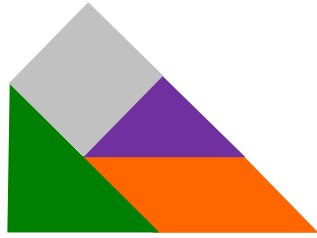
Ressaltamos a importância de a comunidade acadêmica, de maneira geral, compreender que o trabalho pela inclusão é de todos e não apenas do Núcleo. Devemos impedir que se instale, e procurar derrubar, qualquer ideia, equivocada, de que as pessoas com determinadas características são

estudantes do NAIPD, quando, na realidade, são estudantes da PUC-Rio. Somos corresponsáveis pelo processo.

Encontramos alguns desafios ao longo desses cerca de 15 anos de funcionamento do NAIPD. Desafios que passam por lidar com os sujeitos – seja ele um estudante, um professor, um funcionário – oferecer recursos de modo personalizado, construindo procedimentos para lidar com o todo; lidar com as questões de acessibilidade na universidade; e colocar a inclusão das pessoas com deficiência na pauta de prioridades da instituição. Acreditamos que pensar o individual e o coletivo conjugados envolve considerar o contexto universitário não só da perspectiva de professores e estudantes matriculados hoje, mas também procurando contemplar os que ainda virão.

A integração com os departamentos e com outros núcleos da universidade potencializa o trabalho pela inclusão: a construção coletiva e a mudança de hábitos tem sido um meio para a divulgação do trabalho e uma rede de troca de experiências. O trabalho cooperativo favorece o processo que envolve diferentes atores sociais e a possibilidade de mudança em direção a uma cultura inclusiva.

Finalizamos esse capítulo sobre o NAIPD, compartilhando o pensamento de que garantir os direitos previstos na legislação brasileira e assegurar as conquistas das pessoas com deficiência demanda uma abordagem acolhedora, participativa e do coletiva. Fortalecemos a necessidade de olhar e entender questões de naturezas distintas que envolvem políticas públicas, cultura institucional, fatores de ordem técnica e operacional, práticas pedagógicas, estruturas relacionais e individuais. Enfatizamos a importância de tornar algumas práticas prioridade da universidade e de se estabelecer um plano de ação para prosseguirmos no processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência.



4

Caminhos percorridos

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...]E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (Larrosa, 2002, p.19).

Apresentamos nos capítulos anteriores o referencial teórico a respeito da inclusão, trazendo o modo com compreendemos a inclusão no ensino superior, e o contexto situacional no qual a pesquisa se estrutura. Neste capítulo, vamos apresentar a travessia, o que me aconteceu, o que me afetou, os vestígios das situações vividas.

Como ponto de partida para construção de um caminho metodológico, utilizamos um artigo de De Grande, no qual a autora posiciona o pesquisador interpretativo como alguém que “produz um conjunto de representações que reúne peças, as quais, por sua vez, se encaixam nas especificidades de uma situação complexa” (De Grande, 2011, p. 15). Desse modo, o pesquisador faz uso de várias estratégias, diferentes métodos e materiais empíricos, que não são necessariamente especificados com antecedência (De Grande, 2011). O caminho trilhado reuniu diferentes peças, considerando o fazer da pesquisa, que envolve uma quantidade de dados complexos; e a produção de sentido a partir da perspectiva dos sujeitos em interação à luz do Design.

Decidimos reunir aspectos das abordagens Histórias de Vida e Design em Parceria para construção de um percurso metodológico, que foi sendo iluminado e estabelecido durante o caminhar. Reunimos o que entendemos ser os fundamentos comuns a essas abordagens, que embasam toda a investigação, e um conjunto de técnicas e estratégias que montamos a partir dos valores que sustentam esta pesquisa e dos objetivos traçados. Desenhamos um caminho baseado em *confiança e aposta*. *Confiança* na abordagem de desenvolvimento de projetos Design em Parceria – baseada no encontro, interação e experimentação – nas experiências que vivi, como designer e

professora da disciplina de projeto com base nessa metodologia projetual há mais de 20 anos, e no saber dessas experiências. *Aposta* nos fundamentos comuns dessa abordagem projetual com a abordagem Histórias de Vida, como embasamento para conhecer os sujeitos e os sentidos que são dados por eles em determinado contexto. Na soma das duas abordagens, ancoramos a pesquisa que tem como premissas a escuta sensível e atenta; o acolhimento; o reconhecimento do outro e de suas singularidades; o encontro e a interação entre os sujeitos; e a soma de diferentes vozes.

Encontramos nos textos de Marie-Christine Josso o principal referencial teórico para Histórias de Vida. A interpretação dos dados levantados nas entrevistas baseia-se em princípios da Sociolinguística Interacional, que lida com o discurso e entende a linguagem como fenômeno social, embasados pelos textos de Goffman e Tannen & Wallat (In: Ribeiro e Garcez, 2013) e De Grande (2011). Como embasamento teórico para as técnicas escolhidas, utilizamos como principais autores Lakatos & Marconi (2017), Chizzotti (2006) e Gil (1989) (2004). No campo do design, dialogamos com autores como Bonfim (2014; 2018), Cardoso (2012), Couto (1919; 1992; 1997; 2014; 2016; 2017), Farbiarz (2010; 2014; 2016), Novaes (2014), Ripper (2010) e Bispo (2018). A abordagem metodológica Design em Parceria como descrita por Araujo, Côrtes e Farbiarz (2020, 2021) permeou toda a pesquisa e norteou escolhas.

Cada história de vida nos leva a conhecer vivências, pensamentos e sentimentos pessoais, assim como representa, também, e de algum modo, um contexto social, uma história coletiva. As histórias de vida são contadas por meio das entrevistas com estudantes matriculados em cursos de graduação, graduados e professores, possibilitando reconhecer os sujeitos da pesquisa como atores e autores da sua própria história de vida, colocando-os num papel além do de mero informante (Rosetto, 2009, p. 131).

Procurei nos encontros com estudantes, graduados e professores reconhecer as vozes dos sujeitos e ser capaz de ver o mundo com seus olhos para depois retornar, reunir as informações e poder dar outros passos no caminho da investigação. Segundo Josso (2020), “o sujeito tem a possibilidade

de voltar-se para si, tomando consciência da história de vida o que provoca mudanças sociais”. Na dimensão trazida pela autora, estão incluídos a pesquisadora, professores, graduados e estudantes, todos que terão a oportunidade de conviver e compartilhar suas histórias de vida.

Durante toda a pesquisa, tivemos cuidado e atenção frequente na definição do recorte, no uso das terminologias, na coleta e nos tratamentos dos dados, assim como na interpretação, para não reproduzir imagem e representações estereotipadas do grupo social foco desta investigação. Tivemos, assim, uma preocupação durante a pesquisa com possíveis consequências, efeitos e criação de expectativas por parte dos envolvidos, diferentemente do que a pesquisa poderia oferecer.

O compromisso com as pessoas envolvidas, com as ações e com o objeto da pesquisa está presente do início ao fim desta investigação. Procuramos manter uma postura atenta, consciente, reflexiva, autocrítica e responsável. Buscamos entender como a pesquisa pode ser útil para os participantes dela, de acordo com seus interesses, sendo tal utilidade um objetivo básico da pesquisa. Foram tomados todos os cuidados éticos.

4.1. A perspectiva do Design

A relação do campo de atuação e da prática do design com o processo de inclusão é foco de interesse dessa pesquisa. Para se pensar em inclusão é necessário o reconhecimento do ser humano, em seus diferentes corpos, com características específicas e a aceitação dessas diferenças sem que haja primazia de uns corpos sobre os outros. Sabemos que diversidade e interdependência são atributos dos seres humanos. Aceitar a complexidade, ao invés de combatê-la, é pré-condição para projetar soluções para um mundo complexo, como pontua Cardoso (2012).

O campo do design, com seus diferentes aspectos e interdisciplinaridade, pode contribuir com esse processo, considerando a diversidade e a qualidade

de vida; assim como pode sugerir atitudes, a partir da cultura material e visual, e estimular comportamentos (Cardoso, 2007).

Concordamos com Bonfim (2014) que defende que o design é uma práxis, de configuração de objetos de usos e de sistemas de informação, que incorpora parte dos valores e manifestações culturais da sociedade. Entendido como matéria conformada, o design participa da criação ou questiona a cultura de uma sociedade.

Segundo Couto et al. (2016), o “design é marcado pelos entornos sociais que conformam sua metodologia”. Essa característica reforça a sua relevância social e aponta para aspectos históricos. Couto (2017, 1997) afirma que Design é uma área interdisciplinar que está em permanente processo de questionamento sobre a sua natureza e objetivos, influenciando e sendo influenciada pelo tecido social.

Uma outra característica do design é a natureza interdisciplinar — apontada por diferentes autores — e processual do campo de investigação e de sua prática. Couto & Oliveira (2014, p.8) comentam que

Fertilizando e deixando fertilizar-se por outras áreas de conhecimento, o Design vem-se construindo e reconstruindo em um processo permanente de ampliação de seus limites, em função das exigências da época atual. Em linha com esta tendência, sua vocação interdisciplinar impede um fechamento em torno de conceitos, teorias e autores exclusivos. Sua natureza multifacetada exige interação, interlocução e parceria.

Cabe ao designer identificar o contexto, se envolver e se posicionar junto ao grupo social. O modo de olhar e a interação no grupo social colocam-no como uma espécie de catalisador da expressão do fazer/sentir/pensar daquele grupo e das possibilidades que brotam, a partir da convivência do designer com o grupo social, e que possam se revelar no dia a dia como mudanças sociais e culturais.

No Departamento de Artes & Design da PUC-Rio, no início da década de 1980, teve início um movimento proposto pelos professores José Luiz Mendes Ripper e Ana Branco, que questionava a atuação do Design no Brasil e gerou mudanças no modo de ensino no curso de graduação em Design (Couto, 1991, 2017) (Pacheco, 1996) (Araujo et al. 2020, 2021). Inicialmente nomeada por esses professores como Design Social, a prática proposta de

desenvolvimento de projeto tem como base a convivência, a observação e a participação dos estudantes em contextos sociais encontrados por eles (Araujo, 2017; Araujo et al., 2020; 2021).

A primeira dissertação de mestrado em Design no Brasil, defendida por Pacheco (1996) no Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio, teve como foco da pesquisa o Design Social desenvolvido na PUC-Rio e a prática que era ensinada no espaço da Barraca, uma sala de aula entre jaqueiras. Essa prática foi se tornando uma metodologia de ensino e vem sendo desenvolvida por diferentes professores no Departamento de Artes & Design ao longo dos anos. De acordo com Pacheco (1996, p. 23), a prática teve início em 1982. Outras pesquisas na pós-graduação tiveram como tema ou contaram, de alguma maneira, a história dessa metodologia como Couto (1991), Dal Bianco (2007), Del Gaudio (2014) e Oliveira (2019).

Estamos falando dos últimos 40 anos. Estudantes se tornaram professores e seguiram desenvolvendo essa prática de ensino de design que vem sendo chamada de Design em Parceria. Como eu disse na introdução desta tese, tive a oportunidade de trabalhar com o Ripper e de dar aulas junto com a Ana Branco, na Barraca, projetada e construída por ela, logo que comecei a lecionar em 1997. Durante alguns anos, juntamos as turmas. Nos encontros, potencializamos as trocas; e eu reunia aprendizados.

A abordagem metodológica Design em Parceria é uma prática de ensino e desenvolvimento de projetos em design, baseada no encontro e na interação, na qual o resultado é consequência do processo. Tem como premissas a escuta atenta do outro, o diálogo, a interação do designer com sujeitos e grupos sociais, a participação e a experimentação. O design “é entendido como um processo de configuração de objetos e sistemas constituído, a partir de encontros e interações entre sujeitos, numa perspectiva de construção coletiva e interdisciplinar” (Araujo et al., 2020).

Desde 2007, um grupo de professores e eu temos trabalhado a prática projetual na abordagem metodológica Design em Parceria junto com estudantes do primeiro período do curso de Design e, desde 2021, com estudantes de terceiro período,

Procuramos mobilizar os estudantes para que possam interagir, trocar experiências, praticar a cooperação, a capacidade de escuta e o diálogo, exercitando atitude experimental e curiosidade investigativa, desconstruindo preconceitos, assim como entendendo o processo de desenvolvimento do projeto como oportunidade constante de transformação pessoal e social (Araujo et al, 2021).

Em consonância com o pensamento de Maturana (1998):

A emoção que funda o social como a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como um legítimo outro na convivência é o amor. Relações humanas que não estão fundadas no amor — eu digo — não são relações sociais. [...] Diferentes emoções especificam diferentes domínios de ações. Portanto, comunidades humanas, fundadas em outras emoções diferentes do amor, estarão constituídas em outros domínios de ações que não são o da colaboração e do compartilhamento, em coordenações de ações que não implicam a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e não serão comunidades sociais (In: Araujo et al., 2021)

Nessa perspectiva, o processo de projeto é composto, em síntese, pelas seguintes etapas: Escolha/Definição da Parceria/Comunidade Social; Contextualização - Convivência, interação e participação nas atividades propostas na comunidade social; Experimentação; Definição do Conceito; Desenvolvimento e observação das situações de uso do projeto em experimentação (Araujo et al., 2021).

Segundo Farbiarz & Ripper (2011), “Fazer Design em Parceria é perceber que os métodos se constituem a partir da releitura das ações, da releitura das interações que foram possíveis no nível mental, mas que mostraram novas possibilidades no nível concreto. Como apresentado pelos autores, o Design em Parceria se dá na relação entre os sujeitos.

Farbiarz et al. (2016) reconhecem que, na perspectiva do projetar com o outro, “emerge o reconhecimento das noções de pertencimento, identificação e apropriação fundamentais para a constituição da autonomia dos sujeitos”. Complementamos que são também, junto com a valorização do sujeito, fundamentais para o processo de inclusão.

A abordagem Design em Parceria fundamenta esta pesquisa, na qual o design se encontra com as histórias de vida. A partir de agora, sempre que falarmos sobre design nesta tese, estamos falando do Design em Parceria, como descrito acima.

4.2. Histórias de Vida

Segundo Pineau (2006), o movimento Histórias de Vida teve início em 1983 com dois eventos sequenciais: a publicação de seu livro *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, em Montreal e Paris; e a formação da rede Histórias de Vida e autoformação, por ocasião do primeiro simpósio internacional de pesquisa e formação em educação permanente da Universidade de Montreal. Junto com Pineau (Universidade de Montreal) estavam outros pesquisadores e educadores, considerados pioneiros nessa abordagem: Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso (Universidade de Genebra); e Antonio Novoa (Universidade de Lisboa). Gaston Pineau aponta como essa corrente se inscreve em “um movimento de construção de espaços conceituais para trabalhar o crescimento multiforme de problemas vitais inéditos” (Pineau, 2006, p.329). Menciona, ainda, a busca dos pesquisadores por interlocutores e situações de interlocução com diferentes atores sociais — jovens, velhos, etc. —; e segmentos sociais excluídos, como analfabetos, trabalhadores e prisioneiros.

Segundo Chizzotti, História de Vida é um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos significativos e constitutivos da experiência vivida por um sujeito.

A abordagem Histórias de Vida e suas práticas ganharam espaço no campo das Ciências Humanas, crescendo diante da busca por reconhecimento de métodos que comportem as questões do humano e da complexidade inerente ao mundo moderno (Pineau, 2006) (Josso, 2020). Como paradigma biográfico, aborda diferentes narrativas e subjetividades, relacionadas as singularidades, e transformações coletivas crescentes. Josso (2020) destaca o papel que as abordagens biográficas podem desempenhar para acompanhar os processos e transformações que a humanidade tem vivido e continuará a viver. Aponta, também, a contribuição que pode ser dada para “ter uma atitude ativa na vida da comunidade que leva em consideração as interdependências” (Josso, 2020, p.47).

Esse enfoque de pesquisa é considerado experiencial e multiforme, pois busca uma construção de sentido a partir de experiências vividas. Assim, descreve fatos vividos pelos sujeitos e procura dar sentido as suas experiências. A abordagem Histórias de Vida se insere no cruzamento entre pesquisa, formação e intervenção, “tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir sentido” (Pineau, 2006, p. 338). Segundo Pineau (2006, p. 341), três modelos são diferenciados:

O modelo biográfico prolonga a relação de lugar disciplinar, separando nitidamente o profissional do sujeito, de acordo com uma epistemologia do distanciamento do sujeito, para construir um saber objetivo. O sujeito é um fornecedor de informações;

O modelo autobiográfico, ao contrário, elimina, no limite, o profissional. A expressão e a construção de sentido são obra exclusiva do sujeito. O outro é reduzido a um papel de auditor ou de leitor que deve mostrar-se bom ouvinte. O outro é eliminado como interlocutor;

O modelo interativo ou dialógico trabalha uma nova relação de lugar entre profissionais e sujeitos por uma coconstrução de sentido. O sentido não é redutível à consciência dos autores nem à análise dos pesquisadores.

A expressão de uma existencialidade singular-plural que aborda uma trama original, singular, numa humanidade partilhada é trazida por Josso (2007, 2008) como característica dessa abordagem. A perspectiva integra aspectos do sujeito, como suas crenças e valores, e as diferentes dimensões do nosso ser no mundo. A pesquisa se insere no modelo interativo dialógico e buscamos compreender a existencialidade singular-plural nas experiências vividas pelos sujeitos em questão.

Josso (2020) assinala a diferença entre “escrever/falar sobre histórias de vida e formar e escrever/falar do trabalho realizado com autores e contadores de história” (pp.47). Na primeira situação se tem acesso a um conhecimento mais íntimo do grupo; e, na outra, uma construção gradual do conhecimento produzido. Entendemos que nesta pesquisa haveria espaço para a escolha de qualquer uma das duas possibilidades. Optamos por escrever/falar sobre histórias de vida com respeito à integridade das pessoas.

Os pesquisadores Rosetto (2009), Caiado (2003, 2007, 2012), Lira (2005) e Nogueira (2002) trazem exemplos de pesquisas na área da Educação desenvolvidas no Brasil que utilizaram a abordagem Histórias de vida em seus

estudos com grupos de pessoas com deficiência. Nogueira (2002) entrevistou pessoas com deficiência (física, auditiva e visual) e pessoas com altas habilidades, matriculadas em cursos de graduação ou que haviam concluído o curso nos últimos seis anos. Com o objetivo de estudar as representações sociais e visões de mundo, buscou entender os antecedentes históricos, o momento que estavam vivendo e as interrelações da vida desses sujeitos. Em seu estudo sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino básico, Lira (2005) utilizou os relatos orais de estudantes matriculados em cursos de graduação da Universidade do Vale do Itajaí em Santa Catarina.

Caiado (2003, 2007, 2012) desenvolveu mais de uma pesquisa utilizando a abordagem de histórias de vida. Em 2003, trabalhou com estudantes cegos em pesquisa sobre inclusão e exclusão dessas pessoas na escola regular. Caiado (2007; 2012), em outras investigações, entrevistou pessoas com deficiência maiores de 18 anos atuantes em movimentos sociais. Em 2012 entrevistou pessoas com deficiência (física, visual e auditiva) participantes de movimentos organizados na luta pela construção da cidadania. Segundo a autora:

[...] trabalhar com histórias de vida foi uma opção política de dar voz aos excluídos da escola e uma opção científica de estudar um indivíduo real, constituído socialmente, produto e criador da história, indivíduo que pertence a um grupo social, que vive em relações [...] Toma-se, assim, a história de vida enquanto uma unidade de análise reveladora da relação entre o social e o indivíduo. História de vida que expressa as possibilidades históricas concretas daquela vida se constituir (Caiado: 2012, p.44-45).

A pesquisa realizada por Rosetto (2009), inserida no contexto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, buscou compreender a trajetória pessoal e acadêmica de estudantes com deficiência visual e surdos, que concluíram o ensino médio, concluíram o ensino superior e estavam inseridas no mercado de trabalho. A autora identificou que o apoio da família, de colegas, de docentes e dos serviços de apoio oferecidos pela Instituição de Ensino Superior é um dos fatores que contribuem para os estudantes superarem as suas dificuldades.

Encontramos, na abordagem Histórias de Vida, o referencial para uma investigação que pretende ouvir os sujeitos em interação na busca pela construção de sentido. Sujeitos que trazem suas experiências, singularidades,

modos de agir, pensar e sentir em relação com outros sujeitos numa determinada comunidade. Há nessa proposta uma intenção de provocar mudanças, que podem ser difíceis de serem medidas, mas que, a longo prazo, temos a expectativa de observá-las. Conforme dito por Nogueira et al. (2017, p.471),

é justamente no contexto vivido, nas singularidades expressas nas experiências subjetivas dos sujeitos sociais que os poderes, as ideologias e os afetos, enfim, os fatos sócio-históricos se inscrevem, ficando ali disponíveis para serem lidos, reconhecidos e – em alguma medida – transformados.

Relembrando o objetivo geral dessa pesquisa — favorecer o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência a partir do reconhecimento de seus olhares e vozes —, a seguir vamos detalhar o caminho percorrido para, nos capítulos seguintes, trazer os achados da pesquisa e os resultados alcançados.

4.3. Escolhas metodológicas

Considerando as premissas da pesquisa e os fundamentos apresentados anteriormente, escolhemos um conjunto de procedimentos e estratégias. Essa investigação teve início com pesquisa bibliográfica, que conduziu à construção do referencial teórico (capítulo 2); e pesquisa documental, nos arquivos do NAIPD, de modo a recordar a origem, a história e levantar atividades e procedimentos realizados (capítulo 3).

A pesquisa bibliográfica abrange a bibliografia já tornada pública sobre o tema estudado (Lakatos & Marconi, 2017). Com a escolha dessa técnica de pesquisa, temos como objetivo buscar informações relativas ao foco da investigação disponível, em artigos escritos por autores reconhecidos e outros; estabelecer relações entre as práticas, as experiências vividas e a literatura estudada. Foram lidos artigos e livros impressos, além de publicações encontradas nas plataformas disponíveis na internet.

A pesquisa documental tem como característica, como descrito por Lakatos & Marconi (2017), coletar dados de documentos, escritos ou não, que

constituem fontes primárias. Considera que a coleta de dados pode ser feita no momento em que o fato ocorreu ou depois (Lakatos & Marconi, 2017, p.190). O objetivo é reunir informações sobre o NAIPD: documentos oficiais, relatórios, apresentações em eventos, registros de encontros e reuniões, tabelas com dados e legislação; observação do contexto situacional e da rotina do NAIPD/PUC-Rio; identificação dos atores que participam do processo de inclusão no âmbito NAIPD/PUC-Rio.

Esses procedimentos são peças que vão se encaixar refletindo o que foi vivido, como dito por De Grande (2011), como uma espécie de quebra-cabeça. Lembremo-nos, por um instante, das peças de um quebra-cabeça. Cada uma tem um desenho próprio feito de modo que, para formar a imagem proposta no jogo, para cada peça há apenas um, dois ou três encaixes, dependendo do formato da peça, naquele conjunto maior.

Pensando no quebra-cabeça, associamos essa pesquisa a um Tangram: quebra-cabeça de origem chinesa, composto por sete peças geométricas coloridas, que permitem diversas arrumações. O resultado da composição das peças dependerá do olhar e da intenção de quem brinca com elas. Desse modo, também vemos o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior como um resultado da composição de diversos fatores, a partir dos olhares e vozes de quem participa do processo.

Escolhemos estratégias, procedimentos, métodos e técnicas para trazer as vozes que constroem o processo de inclusão no ambiente de ensino superior, aqui definido pelo contexto universitário do NAIPD/PUC-Rio. As escolhas são justificadas pela natureza dialógica e participativa dessas técnicas de investigação em consonância com os objetivos da pesquisa, descritos anteriormente; e que serão justificadas e detalhadas a seguir.

Nessa ótica, nosso “Tangram” foi composto pelas seguintes peças: **pesquisa bibliográfica – peça 1; pesquisa documental e assistemática no NAIPD – peça 2; observação participante – peça 3; entrevista com professores – peça 4; questionário para os estudantes – peça 5; grupo foco – peça 6; entrevistas com estudantes de graduação e graduados nos últimos cinco anos – peça 7.**

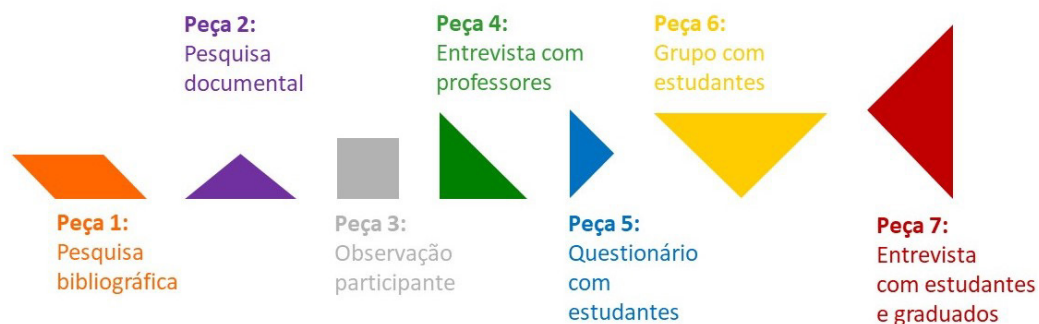


Figura 2: Representação das sete peças do Tangram.

Dividimos a pesquisa de campo em três partes:

Parte 1: pesquisa assistemática exploratória: NAIPD e interação professor-estudante.

Objetivo: Identificar o contexto do processo de inclusão a partir da perspectiva do design.

O que foi feito: Acompanhamento presencial com observação participante em disciplina da graduação. Entrevistas com os professores, realizadas durante o modo de ensino presencial no campus na PUC-Rio, na Gávea. Questionário on-line enviado aos estudantes durante o contexto da pandemia de COVID-19.

As escolhas são justificadas considerando que a **observação participante** – **peça 3**, é uma estratégia de envolvimento com o grupo social, de inserção no cotidiano de sala de aula. Busca-se, dentro do possível, fazer parte do grupo, vivenciar situações habituais (Gil, 2006, p.108) e observar o comportamento humano, as relações entre os atores sociais e as dinâmicas e práticas que favoreçam a inclusão dos estudantes universitários. O principal objetivo é o envolvimento com o grupo e a observação das relações entre os sujeitos no lugar onde eles se encontram.

Segundo Lakatos & Marconi (2017, p.219), o **questionário** – **peça 4**, é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas ordenadas que são enviadas aos informantes, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador e devolvidas do mesmo modo como foram recebidas. Foi escolhido com três finalidades: atingir o total de estudantes simultaneamente e no mesmo período, oferecendo maior liberdade de

resposta para os estudantes; obter informações sobre as experiências dos estudantes; e ter um diagnóstico do que viveram no semestre de 2020.1.

A escolha da entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa, aqui tratando das **entrevistas com os professores – peça 5**, encontra fundamentação na interação entre sujeitos que é uma das premissas desta investigação, oferecendo a possibilidade de diálogo com o entrevistado. Tem como objetivo a obtenção de dados acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem, fazem ou pretendem fazer. (Gil, 1989, p. 113-114)

Parte 2: pesquisa de campo: grupo foco e entrevistas com estudantes matriculados em cursos de graduação e graduados nos últimos cinco anos.

Objetivos: Reconhecer e interagir com os estudantes da graduação e graduados nos últimos cinco anos, pessoas com deficiência.

Reunir olhares e vozes dos estudantes da graduação e graduados nos últimos cinco anos, pessoas com deficiência

O que foi feito: Encontros sistemáticos com grupo de estudantes matriculados em cursos de graduação para troca de experiências e construção de parceria. Entrevistas com estudantes matriculados em cursos de graduação e graduados nos últimos cinco anos para ouvir as histórias de vida. Assim como o grupo foco, as entrevistas também foram realizadas de modo remoto em decorrência da pandemia.

O **grupo foco – peça 6** tem como objetivo a aproximação dos estudantes, pessoas com deficiência, para escutar as histórias de vida, favorecer a troca de experiências, compreender a percepção e entendimento dos estudantes a respeito da inclusão no ensino; reconhecer as diferentes vozes; desenvolver, a partir do envolvimento com o grupo, prática projetual em parceria, baseada no diálogo, interação e participação. Para Teixeira (2018, p.31-32), o grupo focal “possibilita um fluxo entre a interação e a participação com relação a um conjunto de tópicos que serão o cerne da discussão do grupo”.

A escolha pelas entrevistas semiestruturadas foi justificada anteriormente. As histórias de vida emergiram das **entrevistas com os estudantes – peça 7**.

Parte 3: desenvolvimento do processo de projeto em design: experimentação, observação e recomendações

Objetivo: Desenvolver e experimentar projeto em design a partir do encontro com o grupo de estudantes.

O que foi feito: Desenvolvimento de projeto de plataforma de comunicação e informação em contexto processual, a partir dos encontros e interações com os estudantes e reconhecimento das vozes de estudantes e professores. Experimentação com o grupo de estudantes. A abordagem metodológica Design em Parceria, apresentada anteriormente, fundamenta essa parte da pesquisa.

Como dito anteriormente, na Introdução deste documento, a partir desse momento, para efeito deste documento de tese, sempre que nos referirmos aos estudantes pessoas com deficiência ou graduados pessoas com deficiência, vamos falar em estudantes e graduados, tendo em vista a natureza da pesquisa e, principalmente, o fato de serem estudantes universitários e graduados, que têm como característica ser uma pessoa com deficiência.

4.3.1. Pesquisa assistemática exploratória

4.3.1.1. Observação participante em disciplina da graduação

Foi no início do ciclo de doutoramento, enquanto a pesquisa ainda estava sendo delineada, que surgiu a oportunidade de estar numa sala de aula de disciplina da graduação. A professora Carolina (nome fictício) buscou informações e o apoio do NAIPD, no início do semestre letivo, para entender as situações específicas de quatro estudantes com necessidades educacionais especiais, considerando a denominação do MEC (capítulo 2), que estavam matriculados em uma de suas turmas. Entre esses estudantes, havia duas pessoas com deficiência visual. Com um conjunto de novidades e demandas, a professora ficou sem saber o que esperar e o que poderia fazer, certa apenas de que teria novidades.

A professora apresentou o modo de seu trabalho com as turmas, suas preocupações e dúvidas em relação àqueles estudantes, aprendizados com experiências anteriores, possibilidades para aquele semestre e incertezas. Durante a conversa com a professora, identifiquei como oportunidade a possibilidade de participar das aulas em uma turma com a diversidade evidenciada em mais de um estudante. Sem que houvesse qualquer organização prévia, guiada pelo desejo de fazer parte, perguntei à professora se poderia acompanhar as aulas. Conteí sobre a pesquisa do doutorado, o interesse em participar das aulas e ver no dia a dia um pouco do que escuto nas narrativas de professores e estudantes. Com o aceite da professora e sem clareza do que faria, identifiquei como objetivo dos encontros que viriam durante o semestre o fato de poder conviver com a professora e com os estudantes em sala de aula para observar as interações e participar.

A disciplina reunia cerca de 18 estudantes dos cursos de Ciências Sociais, Administração, Pedagogia, Ciências da Computação e Teologia. A professora, informada sobre as diferentes características dos estudantes, teve cuidado de rever o programa de aulas com cuidado para contemplar a todos. A dinâmica das aulas envolveu conteúdo expositivo; leitura de textos e discussão em sala; trabalhos individuais e em grupo; escrita de textos; e um seminário apresentado pelos estudantes no final do semestre.

A professora procurou tomar alguns cuidados com os estudantes diante das condições pessoais, mantendo o trabalho com a turma toda. Ela enviou os arquivos das apresentações por correio eletrônico para os estudantes reverem em casa no tempo e modo que fosse melhor para eles. Ela aumentou o tamanho da letra usada nas apresentações de texto. Procurava perguntar aos estudantes, durante as aulas, se queriam que aumentasse mais ou estava suficiente para todos verem. Uma prática que ela já realizava — e que se manteve com aquela turma — foi o atendimento individual para fazer observações e comentários sobre o texto escrito por cada um dos estudantes.

Nos primeiros dias em que estive presente ela pediu para que eu me apresentasse a turma, de modo que todos ficassem cientes e pudessem criar um ambiente amigável. Isso foi bom para eu ficar mais à vontade,

principalmente porque eu conhecia alguns estudantes pelo trabalho que fazemos no NAIPD. Eu procurava sentar num canto da sala e interagia com a professora e a turma sempre que chamada para isso.



Figuras 3 e 4: Ilustrações que representam situações em sala de aula.

Observei que alguns estudantes têm mais dificuldade de colocar suas questões. Com isso a professora ficava sem retorno sobre o andamento da aula para aquela pessoa, mesmo que demonstrasse cuidado com a turma e disponibilidade para fazer as adaptações que fossem necessárias e tivessem dentro das possibilidades dela. A professora logo no início do semestre fez questão de deixar claro o que espera dos estudantes, como seriam as aulas, que estava disponível para cada um e também que cobraria presença em sala de aula e participação de todos os estudantes.

Os desenhos apresentados neste documento foram feitos pela pesquisadora com o objetivo de registrar o que foi vivido e observado. Assumem aqui a função de ilustração, trazendo para o texto espaços de respiro, e a representação dos acontecimentos.

Quebra-cabeça peça 3:

Essa experiência despertou a vontade de conhecer mais de perto a realidade de outros professores, o que sentem, o que fazem nas suas aulas, o que esperam dos estudantes, como lidam com as situações em sala de aula. Na minha atuação no NAIPD, lido mais diretamente com os estudantes do que com os professores. Convidamos os estudantes para nos conhecer, acolhemos, com escuta e oferecimento de apoio. Estabelecemos uma relação. Com os professores é diferente. Eles recebem as informações e orientação mais por escrito, pela pauta e em troca por correio eletrônico. São poucos os que

buscam o NAIDP para mais informações. Os que chegam também são acolhidos e estabelecemos relação com eles. A experiência serviu também para entender que eu não teria condição de acompanhar muitas turmas nesse formato, como eu havia pensado. As entrevistas com os professores se tornaram um caminho a ser explorado.

4.3.1.2.

Entrevistas com os professores

Como dito anteriormente, um dos motivos da escolha pelas entrevistas foi o caráter interativo dessa técnica. Soma-se a isso a flexibilidade e a possibilidade de aproximação e relação direta com os professores. As entrevistas tiveram o objetivo de recolher informações a respeito de experiências vividas e da percepção dos professores a respeito da inclusão no ensino superior, ouvindo as suas narrativas pessoais.

Duarte (2004) afirma que as entrevistas, se forem bem realizadas, permitem que o pesquisador faça um mapeamento dos modos como cada um dos sujeitos do universo social específico percebe e significa a sua realidade. Ela complementa dizendo que essa técnica, comparada a outras, favorece o levantamento de informações consistentes que possibilitam “descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior do grupo social” (Duarte, 2004, p. 215).

Foram tomados alguns cuidados durante as entrevistas que envolveram apresentar os objetivos da pesquisa e o termo de consentimento livre e esclarecido; evitar citar nome de estudantes; procurar não interromper o entrevistado dando liberdade para a sua narrativa. Procurei manter o foco nos objetivos e uma escuta atenta. Embora tenha tido, algumas vezes, vontade de ir além das perguntas, pedir exemplos de ações e iniciativas desenvolvidas pelos professores e compartilhar experiências, procurei não desviar a atenção do entrevistado em relação aos pontos abordados nas perguntas. Depois de apresentados os objetivos da pesquisa e feitos os devidos esclarecimentos, não havendo dúvida por parte do entrevistado, dava-se início à entrevista.

As entrevistas foram conduzidas de maneira a deixar as pessoas à vontade para se expressarem. Estabeleceu-se uma conversa; e o tempo das entrevistas não foi fixado, sendo variável de acordo com o entrevistado e a interação estabelecida.

Foram realizadas dez entrevistas por um tempo médio de 20 minutos no período de dezembro de 2018 a dezembro de 2019. Nessa ocasião as atividades acadêmicas ocorriam no modo de ensino presencial, e as entrevistas foram realizadas no campus da PUC-Rio. Apenas uma das entrevistas foi realizada por telefone. Na apresentação dos resultados, os nomes de professores, graduados e estudantes serão alterados para manter o anonimato e preservar os sujeitos.

O planejamento das entrevistas considerou as seguintes etapas: seleção dos professores; construção de roteiro; formulação e ordenação das perguntas; realização das entrevistas – convite para a participação e encontro com os professores e agradecimento; transcrição; análise de conteúdo.

1. Seleção dos professores

Essa etapa teve início com a busca pelo número de matrícula dos estudantes de graduação, pessoas com deficiência, cadastrados no NAIPD. Pelo número de matrícula foi possível identificar as disciplinas que estes estudantes estavam cursando e levantar o nome dos professores. Notamos que havia estudantes em diferentes departamentos da universidade o que nos fez acreditar que poderíamos ter uma amostragem representativa da pluralidade de cursos de graduação.

No conjunto de professores observamos que alguns haviam entrado em contato com o NAIPD, por correio eletrônico ou telefone, antes ou logo no início das aulas para ter mais informações e receber orientações a respeito de determinado estudante. Mas outros não buscaram o NAIPD para informações. Isso despertou para uma possibilidade de recorte do grupo de professores, que incluísse essa variável.

Entendemos que cada área de conhecimento e respectiva atividade profissional tem suas crenças, referências, teorias e práticas. Isso estabelece uma cultura própria e afeta o comportamento e conduta de professores,

estudantes e funcionários dos departamentos. Diante da diversidade vista nos estudantes, professores e respectivos cursos de graduação, estabelecemos critérios para a seleção dos informantes.

A escolha dos professores foi feita considerando as seguintes diretrizes:

1) dois grupos: os professores que entraram em contato com o NAIPD buscando informações sobre os estudantes e os outros; 2) Os quatro centros que integram os departamentos da PUC-Rio: Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH), Centro de Ciências Sociais (CCS), Centro Técnico Científico (CTC) e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS). Cada um dos centros reúne os seguintes departamentos e/ou cursos de graduação: CTCH – Arquitetura e Urbanismo, Artes & Design, Educação, Filosofia, Letras, Psicologia, Teologia —; CCS – Administração, Ciências Sociais, Comunicação Social, Direito, Economia, Geografia e Meio Ambiente, História, Serviço Social e Instituto de Relações Internacionais —; CTC – Engenharia Civil e Ambiental, Engenharia Elétrica, Engenharia Industrial, Engenharia Mecânica, Engenharia Química e de Materiais, Física, Informática, Matemática, Química —; CCBS – curso de graduação em Ciências Biológicas

Uma vez relacionados os nomes dos professores, foi feita busca na caixa de entrada do endereço eletrônico do NAIPD para identificar os professores que procuraram informação e orientação do Núcleo e os cursos. Parecia possível ter um professor de cada centro considerando professores de estudantes com deficiência física, auditiva e visual, sendo um grupo formado por aqueles que procuraram o NAIPD; e outros pelos que não procuraram. Selecionamos os nomes para fazer o convite para as entrevistas.

Foram convidados três professores do CTCH — que lecionavam disciplinas para estudantes dos quatro Centros —; três professores do CCS; dois professores do CCBS; um professor do CTC; e, também, um professor de disciplina de Cultura Religiosa que, por ser obrigatória, recebe estudantes de todos os cursos de graduação da universidade.

2. construção de roteiro

Optamos por fazer entrevista semiestruturada, com perguntas pré-determinadas, garantindo espaço para espontaneidade, conversa e alteração

na ordem das perguntas conforme as respostas eram dadas. O roteiro flexível era composto por perguntas abertas para que o entrevistado pudesse responder livremente.

3. formulação e ordenação das perguntas

Procuramos com as perguntas ouvir as histórias de vida e reunir informações sobre o cenário da inclusão no ensino superior no âmbito do NAIPD/PUC-Rio na perspectiva de um grupo de professores com pessoas com deficiência matriculadas em suas turmas.

As perguntas foram ordenadas partindo da informação sobre o tempo do professor ministrando a respectiva disciplina, expectativas e possíveis mudanças com a presença da pessoa com deficiência, reconhecimento das experiências e, para finalizar, o que é inclusão no ensino superior para o professor.

4. realização das entrevistas

Inicialmente foram selecionados quatro professores para quem foi enviado por correio eletrônico convite para participar da pesquisa. Nesse convite, apresentamos os objetivos da pesquisa e das entrevistas. Num segundo momento, após aceite do professor, foram agendados os horários e combinado o local do encontro. Fiquei à disposição dos entrevistados para encontrá-los no campus da PUC-Rio na Gávea em local definido por eles.

No dia marcado, antes do início da entrevista, após apresentação pessoal, informei novamente os objetivos da entrevista e os critérios para a seleção daquele professor como fonte para a investigação. Foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido para anuência do entrevistado, que também foi perguntado sobre a possibilidade de gravação.

Foram realizadas entrevistas com dez professores, sendo seis na sala do NAIPD, três na sala dos professores e uma conduzida por telefone. Nesse último caso, a entrevista não foi gravada e as respostas foram anotadas manualmente. As outras nove entrevistas tiveram gravação de áudio com autorização das pessoas. As entrevistas transcorreram com informalidade, atenção e respeito ao entrevistado e ao tempo que ele ou ela tinha disponível para o encontro.

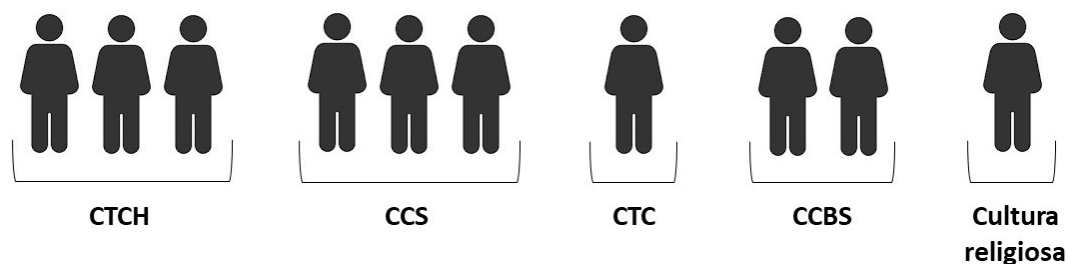


Figura 5: Representação dos dez professores entrevistados, distribuídos pelos respectivos Centros e Cultura Religiosa.

Dos dez professores entrevistados, sete informaram já terem tido experiências anteriores, em outras disciplinas, com estudantes pessoas com deficiência. Alguns, durante a entrevista, compartilharam histórias, trazendo exemplos de situações vividas.

5. Tratamento dos dados

As entrevistas foram transcritas; e os dados levantados foram organizados numa planilha. Esse formato não favoreceu a leitura das informações. Com base na ficha apresentada por Tabak (2012), criamos uma ficha síntese para cada um dos participantes (apêndice K).

Quebra-cabeça peça 4:

Nesta etapa reunimos diferentes vozes de professores. Percebi que poderia passar tempos escutando outros professores, que não seria redundante, repetitivo e nem esgotaria o assunto. O fazer, sentir e pensar, expresso nas narrativas acentua a riqueza da diversidade humana. Vi que, embora fosse cada um diferente do outro, uma coisa aqueles professores que entrevistei tinham em comum: são pessoas que gostam do que fazem e estão disponíveis para ensinar e aprender na troca com os estudantes.

No quadro abaixo apresentamos uma síntese das informações a respeito dos professores entrevistados:

Nome	Tempo como professor da disciplina	Já deu aula para pessoas com deficiência	Leciona em curso do Centro
Breno	6,5 anos	Não	CCS
Celina	Há muito tempo	Já conhecia o estudante pessoa com deficiência física	CCS

Mara	4 anos	Já conhecia o estudante pessoa com deficiência visual – baixa-visão	CTCH
Mércia	Mais de 10 anos	Já conhecia o estudante pessoa cega	CTCH Estudantes de diferentes centros
Miro	3 anos	Não	CTC
Raquel	22 anos na universidade	Já foi professora de pessoas cegas e com deficiência física	Cultura Religiosa Estudantes de diferentes centros
Rodolfo	6 anos	Já foi professor de pessoas cegas e com baixa-visão	CTCH Estudantes de diferentes centros
Sônia	5 a 6 anos	Já foi professora de estudante pessoa com deficiência física. Professora estudante pessoa cega	CCS
Vagner	10 anos	Já conhecia o estudante pessoa com deficiência visual - cega	CCBS
Tina	10 anos	Já conhecia o estudante pessoa com deficiência visual - cega	CCBS

Quadro 4: Informações dos professores entrevistados.

4.3.1.3.

Questionário para os estudantes

O principal motivo para a escolha do questionário foi o fato de esse ser um instrumento de coleta de dados no qual o informante responde às perguntas sem a presença do pesquisador. Essa característica era condição determinante para a realização da pesquisa naquele momento, diante do contexto da pandemia de COVID-19.

Na PUC-Rio, duas semanas após o início das aulas, em março de 2020, foi feita a transição das atividades acadêmicas presenciais para o formato remoto. Professores, estudantes e funcionários ficaram diante de uma situação inusitada e sem precedentes. O período de afastamento social, imposto pela doença, era incerto. Tornou-se urgente a revisão das atividades do dia a dia.

Ao iniciar o modo de ensino emergencial remoto, o NAIPD encaminhou mensagem por correio eletrônico, procurando ter informação dos estudantes de como estavam naquele momento e comunicar a disponibilidade para atendimento remoto. Buscamos identificar as condições dos estudantes para participar das aulas no modo remoto.

O momento despertou para o convívio com a diversidade, que se fez presente, e a necessidade de atenção aos limites e possibilidades de cada um. A interação entre os sujeitos passou a ser feita por meio de plataformas digitais. Foi um semestre desafiador. No final, quando foi confirmada a manutenção do ensino emergencial remoto, decidimos aplicar os questionários.

Além do questionário ser uma ferramenta para a pesquisa a distância, essa técnica foi escolhida com a finalidade de atingir o total de estudantes simultaneamente para obter informações sobre as experiências vividas no semestre de 2020.1.

Para Lakatos & Marconi (2017), como todas as técnicas de pesquisa, o questionário também tem vantagens e desvantagens. Como vantagens apontadas pelas autoras, que justificam a escolha dessa técnica de pesquisa, identificamos a economia de tempo, tendo em vista que foi realizado entre o final do primeiro semestre de 2020 e o início das aulas do segundo semestre, num período de uma semana aproximadamente; o alcance de um número maior de pessoas simultaneamente; o fato de atingir uma área geográfica maior, naquele momento já que estávamos impedidos de contato pessoal; a obtenção de respostas mais rápidas e precisas; a possibilidade de anonimato que pode dar mais liberdade para as respostas; a liberdade para os informantes poderem responder quando tivessem disponibilidade e no tempo que lhes fosse conveniente.

As autoras sinalizam algumas desvantagens que, no caso desta pesquisa, não impactaram os resultados: o fato de ter um percentual pequeno de devolução e ter um grande número de perguntas sem respostas. Esses dois aspectos não foram observados nesta pesquisa. Cerca de 37,5% dos questionários enviados foram preenchidos e devolvidos. Dentre o total de 216

perguntas, considerando o somatório dos 12 respondentes, apenas 18 não foram respondidas. Outro ponto observado por Lakatos & Marconi (2017) é que o questionário não permite ao informante esclarecer dúvidas sobre as questões apresentadas. Sobre esse aspecto reconhecemos a possibilidade de as perguntas que não foram respondidas não terem sido entendidas pelos estudantes.

Decidimos pela elaboração de questionário para envio aos estudantes no final do primeiro período no ensino remoto emergencial, considerando os seguintes objetivos: obter informações sobre as experiências e impressões dos estudantes acerca do primeiro semestre de ensino no modo de ensino emergencial remoto; aproximar os estudantes; identificar as condições que os estudantes tiveram para participar das aulas no modo de ensino emergencial remoto; entender desafios e aprendizados percebidos pelos estudantes para adequação no semestre seguinte.

No processo de construção do questionário alguns cuidados foram tomados. O primeiro diz respeito ao texto introdutório que precisava ser objetivo, sucinto e, ao mesmo, apresentar o termo de consentimento livre e esclarecido. Outro cuidado foi em ter uma pergunta inicial que garantisse o anonimato e, por outro lado, desse a opção ao estudante de ser identificado e procurado pelo NAIPD para qualquer esclarecimento e apoio.

A construção do questionário contemplou perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, ou seja, algumas respostas previamente estabelecidas, nas quais o estudante deveria escolher apenas uma opção, perguntas que poderiam ter mais de uma resposta e perguntas finais com campo de resposta aberto para que o estudante pudesse ficar livre para se expressar. Foram elaboradas 18 perguntas para o questionário online que está disponível no apêndice C deste documento.

As perguntas foram estruturadas de modo a considerar os aspectos a seguir: a condição específica do estudante, disponibilidade de equipamentos e acesso à internet; os modos de aula síncronos e assíncronos, plataformas que foram utilizadas para as aulas e a familiaridade do estudante em relação a elas; os recursos específicos oferecidos para cada estudante; a compreensão

e a habilidade para uso das plataformas, além da possibilidade de participação nas aulas; observações e sugestões sobre o trabalho do NAIPD; considerações acerca do que mais atendeu às necessidades específicas dos estudantes e do que prejudicou a sua participação nas aulas e atividades remotas; sugestões para o ensino online no semestre seguinte.

O questionário, acompanhado de mensagem que convidava a participação dos estudantes, foi encaminhado via correio eletrônico para os 32 estudantes cadastrados no NAIPD, matriculados naqueles semestres, em diferentes cursos de graduação na PUC-Rio, que declararam ter algum tipo de deficiência, sendo baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência física e deficiência múltipla.

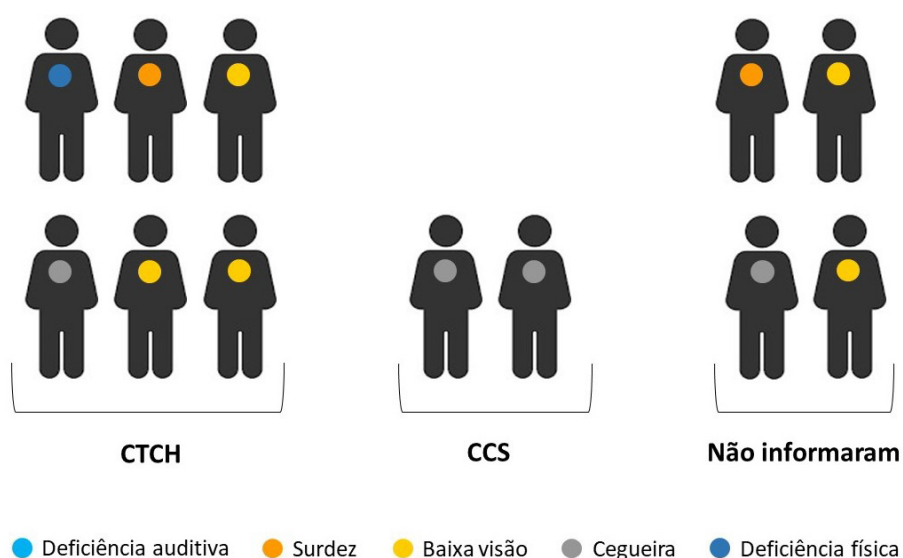


Figura 6: Representação dos 12 estudantes respondentes, distribuídos pelos respectivos Centos e os que não informaram o curso.

Consideramos a mostra de respondentes significativa. Do número total de 32 pessoas, 12 estudantes responderam ao questionário, representando 37,5% do total pesquisado, distribuídos da seguinte maneira: quatro estudantes cegos (33,3%), quatro com baixa visão (33,3%), uma pessoa surda (8,3%), um com deficiência auditiva (8,3%), um com deficiência física (8,3%) e um com deficiência múltipla (8,3%).

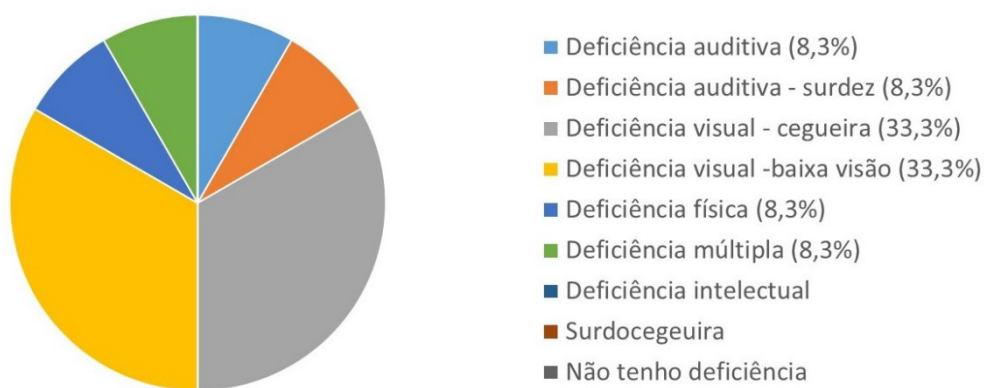


Figura 7: Gráfico com a distribuição dos estudantes respondentes em relação à condição de deficiência.

Ao realizar a pesquisa por correio eletrônico, sabíamos que só os estudantes que tivessem equipamento e condição de acesso à internet poderiam participar. As respostas indicam que 75% dos estudantes tiveram acesso diário à internet; e 25%, acesso frequente. A grande maioria deles usou computador e cerca de 16% usou o smartphone.

No ensino remoto emergencial as plataformas digitais tornaram-se o meio de interação entre professores e estudantes, condicionando a participação no processo de ensino-aprendizagem ao uso do computador e/ou celular. Além da interação por meio de plataformas digitais, outros recursos tecnológicos foram utilizados: sistema ambiente virtual de aprendizagem Moodle, Google Classroom e materiais digitais disponibilizados pelo portal do professor (texto, áudio e vídeo). Do total de respondentes, cerca de 58% estavam familiarizados com as plataformas de ensino online.

A ruptura dos padrões de ensino-aprendizagem provocou um olhar atento às diferenças e favoreceu o diálogo entre professores e estudantes. O espaço dialógico formado fundamentou o processo de revisão das práticas de “sala de aula” e de construção coletiva que mobilizou a todos. Para os estudantes o ensino remoto favoreceu a relação com os professores, que se mostraram compreensivos, atenciosos, solícitos e dispostos a ajudar.

Segundo os respondentes, o que mais atendeu às necessidades específicas no primeiro semestre no modo de ensino online foi a atenção e compreensão dos professores, assim como o contato entre professor e estudante. Somado a isso, apontam também o fato de os materiais terem sido

disponibilizados em formato digital (mais acessível) e, quando não estavam, havia maior preocupação dos professores com relação a isso.

Observamos com o questionário que, no ensino remoto, por um lado a falta de equipamento adequado e de acesso à internet dificultaram a participação de estudantes e aumentaram as desigualdades. Por outro, o formato digital favoreceu a participação nas aulas e realização das atividades acadêmicas, para os estudantes que puderam dispor de equipamento. Para acomodar a todos, nos dois primeiros anos da pandemia a universidade criou um programa de apoio aos estudantes disponibilizando computadores e acesso à internet para quem precisasse.

O envio de materiais no formato digital facilitou o acesso para estudantes cegos e com baixa-visão. Já os estudantes com deficiência auditiva sinalizaram que a proximidade da câmera com o rosto do professor, de maneira geral, facilitou a leitura labial, desde que os professores e a turma tomassem os cuidados para isso. No momento emergencial que estávamos, foi possível descobrir novos modos de estar com as pessoas e de realizar as atividades do dia a dia.

Quebra-cabeça peça 5:

Vimos que seria possível realizar encontros remotos por meio de plataformas digitais. Após o retorno dos questionários e, tendo todos os estudantes sinalizado que o NAIPD poderia entrar em contato com eles, enviamos mensagem eletrônica perguntando aos 12 estudantes respondentes da pesquisa se gostariam de formar um grupo para compartilhar experiências. O retorno de seis estudantes, metade dos respondentes, gerou a criação de um grupo foco (Araujo & Farbiarz, 2021). Esse foi o principal resultado da coleta de dados por meio dos questionários. Um novo passo no percurso havia sido desenhado.

4.3.2. Pesquisa de campo

4.3.2.1. Interação entre os estudantes e a pesquisadora: grupo foco

Com o objetivo de aproximar dos estudantes, ouvir as histórias de vida, abrir um espaço de troca de experiências e estabelecer parceria, convidamos os estudantes que responderam ao questionário para encontros semanais por meio de plataforma digital. Vimos no grupo foco a oportunidade de convivência, bem como uma ocasião de ver e ouvir os estudantes em interação.

Formamos um grupo com os seis estudantes que se interessaram. No convite enviado por correio eletrônico mencionamos a intenção de construir juntos algo que pudesse de alguma maneira apresentar pessoas e compartilhar histórias de vida, a partir das interações entre os sujeitos participantes do grupo. Era o ingresso num processo em parceria que teria no respeito às diferenças, no afeto e interação entre os sujeitos seus pilares principais. Como pondera Nogueira et al.(2017), a relação entre o pesquisador e a pessoa que narra sua história de vida só acontece se houver um vínculo de confiança mútua. Esse é construído durante o processo de interação.

No primeiro encontro apresentei a pesquisa, os objetivos, o que já tinha sido feito e a proposta do grupo como espaço de troca de experiências, compartilhamento de ideias e construção coletiva a partir da soma das vozes. A preocupação com questões de acessibilidade para garantir a participação de todos, foi colocada desde o início. Partimos do que era conhecido: câmeras abertas com luminosidade no rosto, para atender os que fazem leitura labial; atenção ao ritmo da fala; turnos de fala para cada um falar de uma vez; espaço para cada um procurar fazer a descrição de si; garantia de que tivesse a descrição de qualquer imagem; instruções para se evitar conversas de texto paralelas no chat, para não perturbar as pessoas cegas. Mas, sobretudo, havia a certeza de estar aberto para a descoberta do como fazer para que todos pudessem participar das reuniões no modo remoto. Era desejado e esperado que todos ficassem à vontade para falar, ouvir e ser ouvido, ver e ser visto, se expressar livremente no grupo.

Cada um se apresentou contando alguma coisa de si. Apresentei os cuidados éticos que preveem confidencialidade e não uso das imagens; e todos concordaram que os encontros poderiam ser gravados. Combinamos que formaríamos um grupo no WhatsApp, como meio para troca mais imediata de informação.

A conversa tratou do contexto que estávamos vivendo naquele momento, no auge da pandemia de Covid-19: isolamento, dificuldade de comunicação; as dificuldades e vantagens no ensino remoto; aulas síncronas e assíncronas; o uso das plataformas digitais; o modo de se organizar para estudar e prestar atenção pelo computador.



Figura 8: Ilustração de encontro do grupo pela plataforma Zoom.

No encontro seguinte, começamos conversando sobre o que cada um entendia como inclusão e se tinham exemplos para dar. Os diálogos mostravam similaridades e diferenças no modo de olhar e de se posicionar. Cada um trouxe a sua história. As pessoas estavam felizes em estar ali. Foram ficando mais próximas e fortalecendo o sentimento de pertencimento, a mesma comunidade, a PUC-Rio.

Nas conversas, eu procurava observar o ponto de vista de cada um. Via o modo de olhar singular e também como percebiam o outro, fosse ele uma outra pessoa com deficiência, um colega de turma ou um professor. Todos concordavam que cada um é um. Falaram que cada um tem um jeito de fazer, tem seus interesses, habilidades e desenvolve recursos para lidar com sua condição pessoal.

A relação entre estudantes e professores foi sendo citada como algo central. A necessidade do diálogo entre professor e estudante e a compreensão de ambas as partes foi apontada como fundamental. Foi valorizada a possibilidade de ver como o professor trabalha para se posicionar, bem como a necessidade e o desejo de ser visto e respeitado pelo professor com as suas singularidades. Ficaram em relevo, também, a vontade que os professores saibam o que se passa com eles; o desconforto que sentem quando percebem que o professor desconfia da capacidade do estudante; a chateação ao ouvir do professor que ele não sabe o que fazer para aquele estudante; os comentários sobre situações que envolvem capacitismo.

A cada dia que eu abria a sala pela plataforma digital Zoom, era uma alegria ver os sorrisos, e logo alguém puxava uma conversa. Às vezes retomava a conversa da semana anterior ou alguém compartilhava algo que havia vivenciado ou apresentava uma ideia sobre o que poderíamos fazer juntos.

Nessa etapa, baseada na disciplina em que é proposto o desenvolvimento de projeto com a abordagem metodológica Design em Parceria (Araujo et al., 2020), em dinâmica na qual os estudantes são orientados a anotar palavras ditas pelo parceiro para identificar o universo vocabular, baseado em Paulo Freire, registrei o que era dito pelos participantes do grupo. A ideia era reunir as falas para que em interação, juntos, pudéssemos reconhecer o que foi dito e construir sentido com o grupo.

Assim, durante os encontros, anotei frases ditas pelos participantes. Depois do sexto encontro, as frases foram devolvidas para observação dos participantes do grupo, apresentadas pela plataforma interativa Miro. As pessoas foram perguntadas se havia interesse da parte deles de olhar para aquele universo em palavras e construirmos, juntos, um sentido a partir das suas intenções, valores e objetivos de cada sujeito em interação.

Com o semestre em andamento, perto do período das avaliações, algumas pessoas precisaram sair do grupo, que seguiu com quatro participantes mais assíduos; e, em seguida três, que terminaram o semestre juntos.

Num encontro com a presença de três estudantes – Betina, Benjamim e Janaina –, abri a plataforma interativa Miro com 30 frases ditas por eles nos encontros anteriores e convidei-os para ler as frases e arrumá-las como quisessem. Usamos os recursos digitais disponíveis e os fomos adaptando para as possibilidades do grupo. Fomos aprendendo com a convivência pelo meio digital. A plataforma interativa foi uma solução para que eles pudessem mexer nas frases, mas não era acessível para estudantes com deficiência visual.

Não sabíamos como seria apresentar as frases naquela plataforma que não daria possibilidades de acesso aos estudantes com deficiência visual, mas decidimos experimentar. A expectativa era que eles pudessem escolher as frases e palavras e mexer nelas como quisessem. Assim, haveria uma ação dos próprios estudantes a respeito do reposicionavam de frases e inclusão de palavras sempre que desejassem, a partir da interação entre eles.

A primeira coisa que fizemos foi ler todas as frases para que todos soubessem o que tinha ali. Em seguida, os outros dois estudantes foram lendo em voz alta, cada um de uma vez, a frase que se destacava para ele e discutindo com o grupo o que achava, se via possibilidade de juntar com alguma outra frase, se tinha alguma coisa repetida.

A estudante com deficiência visual foi escutando e trazendo seus pensamentos para o grupo. Enquanto liam e ouviam as frases, entre risos, foram reconhecendo a fala de cada um. Juntos, no ritmo do grupo, demoraram cerca de três encontros para arrumar as frases de modo que ficassem satisfeitos com o que escreveram. Na imagem abaixo, foram reproduzidas as frases na arrumação final. Eles escolheram separá-las em três grupos: estudantes, professores e convivência. Pelas cores é possível observar os arranjos feitos por mais de uma pessoa, na interação entre os sujeitos. As frases serão apresentadas no próximo capítulo.

Figura 9: Imagem das frases arrumadas e reescritas pelos estudantes na plataforma Miro. As cores rosa, laranja e verde, misturadas ao texto com letras na cor preta, sinalizam as contribuições de pessoas diferentes.

Os encontros aconteceram de agosto a dezembro de 2020. O espaço reconheceu a voz dos estudantes e, com a valorização das suas histórias de vida, promoveu fortalecimento pessoal e sentido de pertencimento dentro do

ambiente da universidade. Conforme Josso (2020), acreditamos que, nesse processo, o sujeito tem a possibilidade de voltar-se para si, tomando consciência da história de vida, o que provoca mudanças sociais.

Não sabíamos o que os encontros provocariam nos estudantes. O passo seguinte seria consequência do processo. A continuidade dos encontros era desejada e seria vista no início do semestre seguinte, dentro das possibilidades de todos os envolvidos. Estava mantida a ideia de experimentos para levar para o grupo, a partir do resultado das interações, que integrassem as falas com possíveis modos de apresentação desse universo singular plural.

Quebra-cabeça peça 6:

Os registros dos encontros do grupo e as considerações fruto desse semestre compõem mais uma peça da pesquisa, junto com os aprendizados, com a observação da interação professor-estudantes em sala de aula e com o registro das falas dos professores. A escuta atenta das histórias de vida aumentou a vontade de ouvir mais estudantes — e esse seria o próximo passo.

4.3.2.2.

Entrevistas com os estudantes e graduados: escuta e registro das histórias de vida

Para Josso (2020), a experiência é construída no “lugar da interseção das curvas sinusoidais entre a singularidade de cada percurso e a alteridade emergente de todos os cursos compartilhados”. Contar as histórias de vida é uma atividade que demanda envolvimento emocional, engajamento, atenção, escuta, respeito e cuidado com as pessoas envolvidas. Com as histórias de vida a intenção é, a partir da escuta e do diálogo, reunir experiências, refletir e revelar o modo como os estudantes agem, pensam, sentem e se relacionam no ambiente universitário.

Esta é uma pesquisa com muitas variáveis, num contexto em permanente movimento, que tem o envolvimento direto da pesquisadora e configurada a partir da associação de diferentes abordagens metodológicas. Como dito anteriormente, o processo dessa investigação foi todo pautado na confiança e em apostas. As escolhas foram feitas de forma consciente e justificada; e as

respostas encontradas em cada passo dado conduziram o passo seguinte, sempre que necessário com revisão do planejamento, sem perder de vista os objetivos, geral e específicos, e o foco no sujeito e sujeitos em interação. Procuramos escutar o sujeito e olhar para a soma das vozes desses sujeitos, construindo um sentido que envolve o singular e a pluralidade do conjunto.

O convite para participação nas entrevistas foi feito para os estudantes e graduados por meio de mensagens eletrônicas, endereçadas a cada um particularmente. As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma digital Zoom, em dia e hora agendado conforme disponibilidade do entrevistado, dentro de um período de tempo proposto pela pesquisadora.

Foram tomados todos os cuidados éticos necessários. Antes das entrevistas cada participante recebeu por correio eletrônico o link de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com as recomendações e aprovação da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, junto com as perguntas relacionadas aos dados pessoais. As entrevistas foram agendadas após o aceite do TCLE e o preenchimento do questionário.

O processo de realização das entrevistas foi dividido em etapas, que estão descritas abaixo:

1. Seleção dos entrevistados

Nessa etapa, lembrei de alguns estudantes, das conversas que tivemos, o que cada um havia compartilhado, algumas histórias envolvendo familiares, outras com professores e a quantidade de coisas que já ouvi e o tanto que cada um tem para contar.

A vontade era de ouvir todos e cada história de vida. Poder de alguma maneira trazer e somar as diferentes vozes. Não gostaríamos de deixar ninguém de fora, mesmo correndo o risco de ser um número grande de entrevistas. Nesse momento, ainda não sabíamos quantos seriam e quantos iriam aderir à pesquisa. Mesmo assim definimos que todos os estudantes matriculados que declararam algum tipo de deficiência seriam convidados, assim como aqueles que se graduaram nos últimos cinco anos.

Com o objetivo de reunir histórias de vida, conhecer diferentes experiências ao longo da trajetória acadêmica, considerando o ingresso,

permanência e a saída do estudante da universidade, decidimos que, entre os estudantes cadastrados no NAIPD, seriam convidados a participar das entrevistas todos os estudantes matriculados nos cursos de graduação no semestre 2021.2 e também os graduados nos últimos cinco anos. Para essa busca utilizamos o sistema de registro das informações, onde são cadastrados os atendimentos do NAIPD. Foram identificados 66 estudantes e os respectivos correios eletrônicos para contato, sendo 32 estudantes matriculados e 34 graduados nos últimos cinco anos.

Na relação com o nome dos estudantes e graduados vi que haviam pessoas que eu conhecia pessoalmente, com quem já havia me encontrado uma vez ou mais vezes; outros que conhecia pelo nome, com quem já havia trocado mensagens por correio eletrônico, mas não sabia se o estudante ia se lembrar do NAIPD; outros de que lembrava o nome, mas não de ter retorno; e outros de que não conhecia nem o nome.

A expectativa era de que pudéssemos reunir pelo menos um estudante que representasse cada tipo de deficiência, das que tínhamos declaradas por eles no NAIPD, a saber: baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, deficiência física, surdez. Esperávamos também poder ouvir estudantes e graduados de cursos diferentes, de modo a contemplar, como fizemos com os professores, representantes dos centros por áreas de conhecimento (CTCH – Centro de Teologia e Ciências Humanas, CCS – Centro de Ciências Sociais, CTC – Centro Técnico Científico e CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde). Com objetivos definidos, nomes e contato das pessoas com deficiência, o próximo passo foi elaborar o roteiro e as perguntas para a entrevista e um texto para o convidar as pessoas para participar da pesquisa.

2. Construção de roteiro e formulação das perguntas

Decidimos fazer entrevista semiestruturada, com perguntas predeterminadas, de modo que pudéssemos ter tópicos que orientassem a interação e também espaço aberto para que os entrevistados pudessem trazer suas experiências da maneira que achassem mais apropriada.

Enquanto eu estava organizando as entrevistas, trabalhando com as atividades do NAIPD em andamento, tive a oportunidade de conhecer e ter

uma conversa com uma estudante que tinha acabado de entrar na universidade. Esse encontro foi um verdadeiro presente para mim. Sem que eu tivesse essa intenção, ela me deu a oportunidade de ouvir a sua história de vida. Ela contou coisas de quando era criança, de como foi na escola, no ensino médio, questões pessoais de aceitação e entendimento da sua condição, questões familiares, recursos que desenvolveu para lidar com suas características e compartilhou medos e expectativas.

Foi um encontro remoto. Desliguei o zoom encantada com seu jeito, sua fragilidade e sua força, suas certezas e suas dúvidas, a sua vontade de se encontrar, de estar e de fazer parte. Agradei a oportunidade de diálogo e interação com aquela jovem. Adoraria se as entrevistas fossem como aquele encontro.

Fiquei pensando se teria alguma coisa que eu pudesse fazer para provocar nas pessoas um discurso numa perspectiva rica como aquela que ela trouxera, com tantas informações. Como formular as perguntas? O que perguntar para despertar nas pessoas um discurso envolvendo memórias, pensamentos, reflexões, experiências vividas com afetividade, emoção, consciência, fatos, curiosidade, interesse, sonhos e esperança.

Agradeço a Olivia (nome fictício) por compartilhar sua história comigo e ter me feito, naquele exato momento, quando eu pensava nas perguntas que faria na entrevista, ao ouvi-la, me lembrar que somos muitas coisas juntas, que vamos nos constituindo com nossas experiências, que somos reflexos do que nos afeta e impacta, bem como afetamos e impactamos outras pessoas; de me lembrar dessa trama incrível que envolve nossas existencialidades.

Atravessada por esse encontro, entendi que gostaria que as perguntas levantassem a possibilidade de as pessoas falarem de diferentes aspectos da sua vida. Adoraria ouvir sobre a relação da pessoa com a sua condição específica, a relação com a família, as situações de preconceito que possa ter vivido, seus desejos, seus medos, entre tantas outras coisas. Entretanto, isso poderia ser muito abrangente e gerar uma quantidade grande de achados variados. Com isso alguns questionamentos surgiram: como seria a leitura do material das entrevistas e o processo de interpretação? Eu estaria fugindo do

foco dessa investigação? Como reunir um conjunto com muitas variáveis sem me perder?

Entendi que nesse momento não cabia colocar perguntas que no seu enunciado trouxessem questões de relacionamento familiar e outros aspectos que não estavam em foco e poderiam ser explorados numa outra pesquisa. Esses aspectos poderiam ser trazidos pelos estudantes e graduados, se assim o desejassem. Escolhi, nessa entrevista, diante dos objetivos apresentados, que buscaríamos conhecer a trajetória escolar da pessoa até a universidade, os recursos que desenvolveu e utiliza, as expectativas a respeito da inclusão no ensino superior, o que é inclusão, em linhas gerais: o que viveram, o que esperam, o que vivem, como veem a inclusão e como imaginam que poderia ser. Para abarcar a totalidade da vida em sua dinâmica global, como ensina Josso (1999), procurei nas perguntas reunir registros dos participantes nas dimensões passado, presente e futuro.

Para checar o roteiro, o conteúdo e a ordenação das perguntas foram feitos dois testes pilotos com estudantes, que foram também incluídos na análise. Essas primeiras entrevistas ajudaram a ver como as pessoas entendiam as perguntas e conduziam as suas respostas. Observamos que duas perguntas estavam muito próximas e haviam gerado dúvida nos estudantes quanto às diferenças entre elas. Diante disso, avaliamos que uma delas poderia ser eliminada, fizemos uma revisão do texto e uma modificação na outra.

No encerramento dos testes pilotos, as pessoas foram questionadas se teria alguma outra pergunta ou assunto, dentro dos objetivos propostos para a pesquisa e apresentados, que consideravam relevantes para serem incluídos. Os respondentes não quiseram acrescentar nenhuma pergunta. Assim, seguimos com o roteiro, fazendo a alteração citada acima e pequenas correções nos enunciados das perguntas. Além dos ajustes nas perguntas, os testes serviram para ensaiarmos a maneira de iniciar a entrevista e conduzir a conversa procurando deixar a pessoa o mais à vontade possível, observar a sua interação com o entrevistado e estimar o tempo de duração dos encontros.

O roteiro final da entrevista foi dividido em quatro partes. A primeira parte procurava iniciar o contato com o participante. As perguntas objetivas,

com campo aberto e múltipla escolha, referiam-se a informações pessoais: nome da pessoa, data de nascimento, condição (múltipla escolha), recurso de tecnologia assistiva, situação na PUC-Rio (múltipla escolha) e curso. Esse grupo de perguntas foi preenchido digitalmente por meio de um questionário enviado por correio eletrônico para cada participante, junto com o TCLE, no momento da confirmação do agendamento da entrevista.

Fiz as outras perguntas diretamente para o respondente via plataforma digital. A segunda parte do roteiro buscava conhecer a trajetória do estudante até chegar ao ensino superior e durante a universidade, procurando dar espaço para a pessoa expressar sentimentos e compartilhar vivências. A terceira parte pedia ao participante para expressar opinião a respeito de possibilidades de recursos, considerando o que conhece e a ideia que surgiu no grupo foco. Na quarta parte, as duas últimas perguntas são mais direcionadas, pois pretendemos entender a percepção de cada estudante sobre o que é inclusão no ensino superior de pessoas com deficiência e para onde acham que deve caminhar a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a primeira parte das perguntas, que foi enviada e preenchida digitalmente, estão no apêndice E. O roteiro completo da entrevista com as perguntas está no apêndice J deste documento.

3. O convite para participar das entrevistas

Estávamos cientes de que essa etapa seria determinante para a interação. Com a relação de nomes e endereços eletrônicos pensei como poderia fazer o convite de modo que atraísse a atenção das pessoas desde o título escrito no assunto, para que abrissem o correio eletrônico que estava no meu nome e não no nome do NAIPD, que trouxesse pessoalidade e também pudesse informar de forma clara os objetivos da pesquisa. Pensei em como eu me comporto em relação a mensagens eletrônicas e procurei me colocar no lugar de outras pessoas para pensar nos textos do assunto e no conteúdo da mensagem.

Eu sabia que algumas pessoas me reconheceriam pelo nome e associariam a pesquisa ao NAIPD. Isso talvez fosse um motivo para abrirem a mensagem ou isso poderia fazer com que a pessoa não tivesse interesse.

Algumas pessoas talvez nem vissem o correio eletrônico e outras não se interessariam. Reconhecendo que sou uma dessas pessoas que pouco abre mensagens de pessoas desconhecidas quando o título informa do que trata aquela mensagem e que, em alguns dias, não consigo ver o correio eletrônico, essa etapa se tornou desafiadora. Com isso, decidi pensar numa segunda opção de contato. Caso ninguém respondesse a mensagem eletrônica, eu enviaria, para os estudantes e graduados que eu conheço, uma mensagem pelo celular convidando-os a participar da entrevista.

Depois de escrever alguns textos, reler e reescrever, cheguei ao título da mensagem: convite para participar de pesquisa sobre inclusão no ensino superior (NAIPD/PUC-Rio). Achei que estava longo. Dependendo da configuração da caixa de entrada de correio eletrônico, talvez a pessoa não visse tudo de uma vez, mas ali estava contemplado que era um convite, ou seja, algo opcional, dizia que era uma pesquisa, que envolvia inclusão, ensino superior e o NAIPD/PUC-Rio. Pronto, depois de experimentar possibilidades, escolhi a que pareceu a melhor naquele momento e apostei.

Elaboramos um texto padrão (apêndice I) para o conteúdo da mensagem no qual era apresentada a pesquisa; era feito o convite para participar informando que as entrevistas seriam de modo remoto; proposta de dias da semana e período, de acordo com a disponibilidade de horário da pesquisadora; e solicitando aos interessados envio de horários e datas para agendamento.

Com dito anteriormente, identificamos 66 pessoas. Fiz questão de enviar o correio eletrônico nominalmente para manter a atenção e cuidado com cada um, respeitando as singularidades. O título foi igual para todos. Com relação ao texto da mensagem, no entanto, para cada um, eu relia o texto e, dependendo de para quem era destinado, fazia algum ajuste, procurando gerar uma aproximação, lembrando a pessoa quando nos conhecemos ou estivemos juntas ou alguma coisa pessoal.

4. Agendamento e confirmação das entrevistas

Consideramos a possibilidade de um número grande de pessoas responder ao correio eletrônico, propondo os mesmos horários para a

entrevista; e que, com isso, poderíamos ter uma troca que envolveria mais de uma mensagem e diferentes pessoas até se chegar a um acordo de data e horário. Decidimos correr o risco. Se isso viesse a ocorrer e pudesse dificultar a comunicação por correio eletrônico, decidimos que seria proposta a mudança do meio de comunicação, passando para o telefone celular que poderia tornar mais ágil as trocas para confirmar agendamento.

Outra dúvida que surgiu foi de quantos dias deveríamos esperar pelo retorno das pessoas. Com relação a isso decidimos que aguardaríamos por até uma semana depois do envio do convite. Tudo pronto, seguimos com confiança nas informações, no conhecimento adquirido e na aposta no modo de fazer escolhido.

Enviamos os correios eletrônicos individuais para cada uma das 66 pessoas com deficiência selecionadas, sendo 32 estudantes matriculados em cursos de graduação na PUC-Rio e 34 graduados nos últimos cinco anos.

As respostas das pessoas ao convite foram chegando dia a dia. No mesmo dia em que enviamos o convite recebemos uma primeira resposta que nos alegrou. Respondi um a um propondo uma data e horário para a entrevista remota dentro das possibilidades sugeridas pelo entrevistado. Por sorte, houve apenas duas sobreposições de horário e foi possível conciliar, propondo um outro dia e horário que foi confirmado pelo entrevistado, sem longas demoras.

Uma das pessoas que respondeu ao convite se justificou e disse que não achava que poderia ajudar. Uma outra pessoa sinalizou que teria interesse. Foi enviada resposta do agendamento e confirmamos a entrevista. No entanto, no dia agendado a pessoa enviou nova mensagem eletrônica informando que tinha tido um imprevisto de saúde com um familiar e não poderia participar. Me coloquei à disposição para novo agendamento, mas não tivemos mais retorno.

Depois da troca de mensagens eletrônicas pela qual foi combinado o dia e hora para a realização da entrevista com cada uma das pessoas com deficiência, enviamos um pedido de confirmação da data da entrevista e horário, o link de acesso à plataforma Zoom; um link para o Google Forms, no qual a pessoa tinha acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) para aceite; e também a primeira parte das perguntas do roteiro, com os dados pessoais.

Enquanto outras mensagens eletrônicas eram respondidas, eu fazia os agendamentos, acompanhava o Google Forms com as informações fornecidas pelas pessoas e realizava as entrevistas.

Foram no total 20 convites respondidos e 18 pessoas agendadas. Desse grupo seis graduados, cinco estudantes que estão há mais de dois anos na graduação e sete estudantes que entraram na universidade nos anos de 2020 e 2021 — nesses dois últimos anos (2020 e 2021), como já dito, em decorrência da pandemia de Covid-19, as aulas estavam no modo de ensino remoto. Conseguimos, como desejado, representantes dos três grupos dentro do tempo de curso e graduação.

5. Realização das entrevistas

Na véspera do dia agendado para a entrevista, era feita a verificação no Google Forms enviado para os respondentes por correio eletrônico, se aquela pessoa com deficiência havia concordado com os termos do TCLE e preenchido o questionário. Do grupo de 18 respondentes apenas um não tinha preenchido, mas isso não gerou impedimento para a realização da entrevista. Quando vimos que não estava preenchido enviamos uma nova mensagem com o link para o encontro remoto pela plataforma digital e a solicitação para leitura e preenchimento do aceite do TCLE.

As entrevistas foram todas realizadas remotamente com o uso da plataforma digital Zoom no dia agendado com cada participante. Com o consentimento dos entrevistados as entrevistas foram gravadas em vídeo para serem transcritas e analisadas.

Apenas uma estudante, no dia agendado, embora tivesse confirmado, não apareceu na plataforma digital como combinado. Esperei por cerca de 20 minutos e saí da plataforma. Considerando imprevistos que fogem do nosso alcance, decidi que aguardaria o contato da estudante por um dia, antes de mandar um novo correio eletrônico. Horas depois do horário combinado a estudante enviou uma mensagem se desculpando por ter perdido a hora, e a entrevista foi reagendada.

Foram realizadas 18 entrevistas com duração entre 22 minutos e uma hora e 25 minutos. Ficamos contentes porque conseguimos reunir um grupo de respondentes com características distintas, favorecendo a diversidade e a possibilidade de abranger estudantes que estão começando a graduação, outros que estão no meio do curso e pessoas que saíram da universidade nos últimos cinco anos.

Algumas entrevistas foram seguidas por conversas que extrapolaram os tópicos previstos inicialmente, sendo desdobramentos dos assuntos tratados ou uma oportunidade aproveitada pelo participante de tratar outros assuntos.

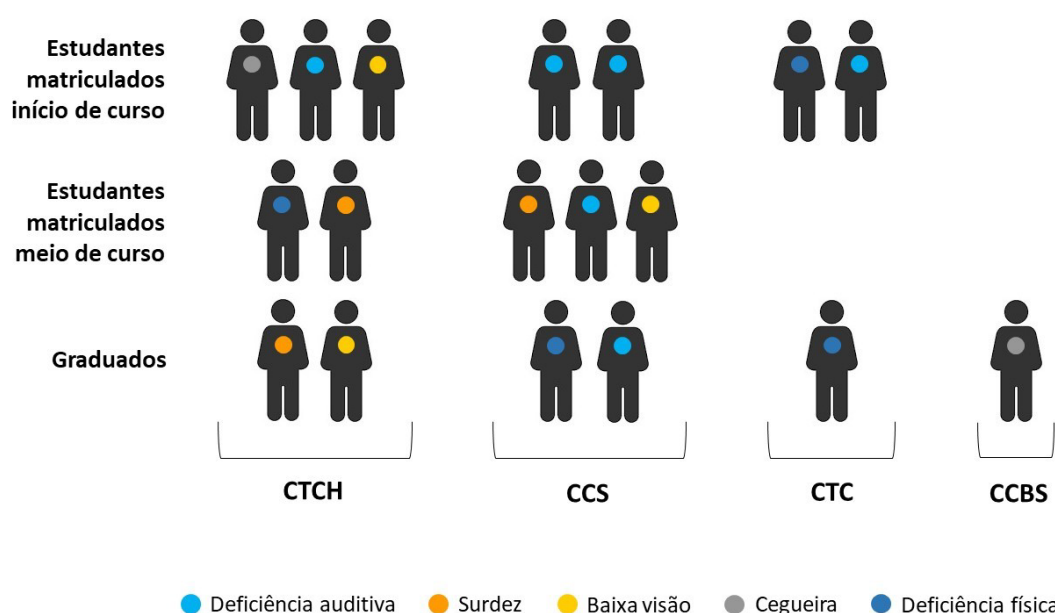


Figura 10: Representação do número de estudantes e graduados entrevistados, distribuídos pelos Centros.

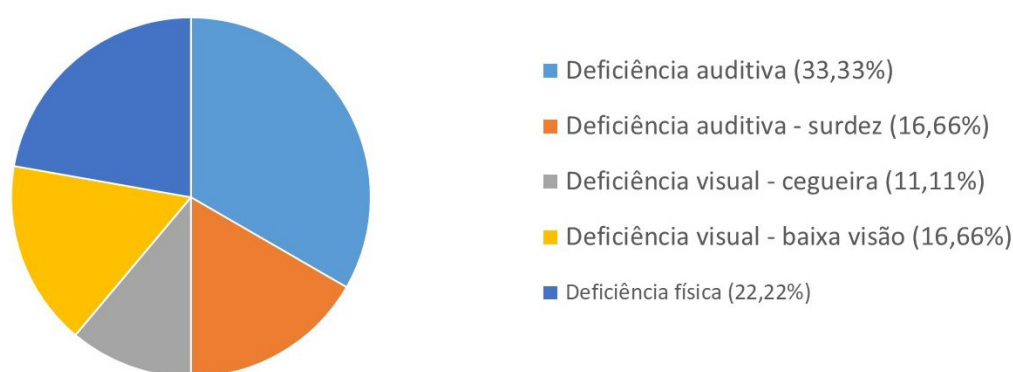


Figura 11: Gráfico com a distribuição do número de estudantes e graduados por condição relativa à deficiência.

Os dados apresentados acima são diferentes dos apresentados anteriormente, como resultado do questionário preenchido por estudantes. A coleta das informações foi realizada em semestres diferentes.

6. Transcrição das entrevistas e seleção dos dados

Os arquivos de áudio foram transcritos por mim, inicialmente, com o uso do aplicativo *Dictate*. Diante do volume de material e dos erros gerados, que demandariam um tempo grande para revisão, utilizei uma outra solução pelo Google docs, que transcreve o arquivo áudio liberado pelo computador.

Depois, enquanto escutava o arquivo em áudio no computador, ia fazendo a revisão do texto transcrito, para que ficasse o mais fiel possível à fala gravada do estudante.

Para garantir o anonimato das pessoas, pensou-se, inicialmente, em chamar de estudante um, dois e assim sucessivamente, mas essa escolha não fez sentido considerando os valores e premissas desta pesquisa. O uso de iniciais também foi descartado pelo mesmo motivo do uso de numerais. Estivemos face a face com pessoas que compartilharam as suas histórias de vida – seus sentimentos, reflexões, experiências, sonhos; pessoas que têm um passado, presente e futuro. Com isso foram escolhidos nomes fictícios para cada professor e estudante entrevistado. Em alguns momentos consideramos necessário sinalizar se estávamos nos referindo a estudantes, graduados ou professores e colocamos essa categoria junto ao nome fictício.

Iniciei as entrevistas agradecendo a participação do entrevistado, fazendo uma breve apresentação pessoal seguida pela apresentação dos objetivos da pesquisa. Observamos que o enquadre inicial de todas as interações foi “entrevista de pesquisa”, tendo num primeiro momento a pesquisadora se colocado como falante/ouvinte e a pessoa com deficiência entrevistada, como ouvinte/falante respondente.

Depois de colocada a pergunta a pesquisadora passa a palavra para o entrevistado, que passa a conduzir o diálogo, passando o enquadre para “conversa” e a pesquisadora a se alinhar com ele ou ela. O enquadre “conversa” em algumas interações caminhou para um novo enquadre “conversa espontânea”, no qual foram incluídos assuntos diversos que

encerraram a interação entre pesquisadora e pessoa com deficiência. Em outras situações um enquadre “conversa institucional”, no qual o estudante trouxe dúvidas sobre procedimentos da universidade.

O conceito de enquadre refere-se à estrutura de organização da expectativa do sujeito, que afeta o modo como interpretamos os eventos e a comunicação. Segundo Goffman ([1979] 2013), na atividade interacional, um dos dois participantes expõe seus pensamentos e expressa seus sentimentos, enquanto o outro estará ouvindo. No curso da atividade interacional, em dado momento, ocorre o intercâmbio dos papéis de falante e ouvinte — Goffman (2013, p. 114). O autor desenvolveu o conceito de enquadre, um dos princípios organizadores para o entendimento de como as mensagens devem ser lidas e interpretadas a partir do contexto interacional. Segundo Oliveira (2009) o enquadre é uma moldura interpretativa que sinaliza como deve ser considerado o conteúdo da atividade observada.

O discurso inicial de aproximação com o entrevistado se alterava segundo o grau de conhecimento e intimidade entre eles. Na interação com as pessoas que eu já conhecia, foi possível reduzir a parte de apresentação e algumas vezes utilizar informações trocadas anteriormente como elemento para quebrar o gelo e estabelecer um espaço de diálogo.

Houve a preocupação em assegurar às pessoas que aquela gravação seria vista apenas por mim e, eventualmente, pela orientadora e coorientadora e também criar um ambiente em que a pessoa pudesse ficar à vontade para falar. Uma outra preocupação que gerou cuidado e atenção foi em acolher as diferenças, considerando as condições específicas e o ambiente digital, pelo qual a entrevista seria realizada.

Quando houve interação com pessoas com deficiência auditiva, para favorecer a comunicação procurei garantir um ambiente iluminado, falei olhando para a câmera e de modo pausado para favorecer a leitura labial. Para essas pessoas perguntei se era de interesse da pessoa que ela colocasse também por escrito no chat da plataforma digital as questões que estava apresentando. Com as pessoas cegas procurei sinalizar se a pessoa estava

aparecendo na tela, mesmo que não fosse usado o vídeo, para que a pessoa ficasse à vontade.

As interações entre a pesquisadora e as pessoas entrevistadas tiveram momentos de conversa espontânea e de discurso institucional. Com alguns houve uma interação maior, mudando o enquadre de “entrevista para pesquisa” para “conversa informal” ou “consulta institucional”.

Consideramos que as condições específicas e singularidades são informações pertinentes para a pesquisa. Portanto, decidimos compartilhar aspectos observados em algumas interações. Numa das últimas entrevistas, com um graduado que é professor no ensino fundamental ele contou algumas atividades que vinha desenvolvendo com as crianças na escola e fez questão de mostrar em vídeo o que foi feito. Embora esse assunto não fosse diretamente relacionado ao tema dessa pesquisa, estar disponível para ouvir cada uma das pessoas era premissa para a investigação. Ele fez questão de mostrar o que a turma tinha feito com a atividade proposta por ele e dizer o que pretendia fazer depois, ilustrando com esse exemplo o que havia falado a respeito do papel da universidade.

Observamos que as entrevistas mais longas foram com os estudantes e graduados que já tinham estabelecido uma relação anterior com o NAIPD e comigo. Durante as entrevistas, além de perguntar, escutar e interagir com cada pessoa fiz algumas anotações em papel que incluíram palavras-chave e tópicos que julgava importantes para não serem esquecidos. Alguns desses itens foram considerados não só para a pesquisa, como também para algo futuro a ser considerado nas atividades realizadas no NAIPD.

A quantidade e variedade de informações recolhidas mostrou a riqueza das histórias de vida e a complexidade das dinâmicas sociais. Depois das entrevistas finalizadas, em função do volume de material coletado e abrangência, ficou clara a necessidade de focar e para isso selecionamos algumas perguntas para análise. Ouvi novamente alguns trechos, retomei o objetivo da pesquisa e das entrevistas especificamente e escolhemos concentrar a atenção nas duas últimas perguntas que estão diretamente relacionadas ao entendimento das pessoas com deficiência entrevistadas, com

base no que experienciaram na universidade, a respeito da inclusão no ensino superior. No entanto, a primeira pergunta despertou a atenção porque trazia informações para o entendimento do esquema de conhecimento, que favoreceu o entendimento das histórias de vida.

Serão analisadas as interações durante os minutos finais do encontro, que correspondem às perguntas da quarta parte da entrevista, sendo elas:

- Considerando a sua experiência no curso, como entende a inclusão no ensino superior hoje?
- Para onde você acha que deve caminhar a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência?

Ao rever os caminhos da pesquisa e os achados durante o percurso, bem como reler as perguntas da entrevista semiestruturada, vimos que, na terceira parte do roteiro, havia respostas que poderiam contribuir para o desenvolvimento do projeto que viria depois da fase das entrevistas. Sendo assim, decidimos ouvir novamente a interação durante essas perguntas e tomar nota das sugestões e comentários das pessoas. Assim como foi feito para as entrevistas dos professores, criamos uma ficha síntese com os dados levantados nas entrevistas de cada estudante.

Além das duas perguntas escolhidas, que serão analisadas detalhadamente a seguir, verificamos que, em respostas a outras perguntas, havia informações para serem consideradas. Nas respostas à pergunta 1, identificamos o esquema de conhecimento de cada entrevistado que compõe a sua história de vida.

Como fizemos para o registro das informações das entrevistas dos professores, com base na ficha apresentada por Tabak (2012), fizemos também para os estudantes e graduados, uma ficha para cada um dos participantes (apêndice L). No quadro abaixo, apresentamos uma síntese das informações dos estudantes e graduados entrevistados:

Nome	Idade	Condição	Situação no ensino superior	Centro
Ágata	19	Deficiência física	Matriculada	CTC
Betina	31	Deficiência auditiva - surdez	Graduada	CTCH

Bianca	21	Deficiência auditiva – surdez	Matriculada	CCS
Benjamin	25	Deficiência auditiva – surdez	Matriculado	CTCH
Eliane	26	Deficiência visual - cegueira	Graduada	CCBS
Emanuel	26	Deficiência física	Graduado	CCS
Gilson	50	Deficiência visual – baixa visão	Graduado	CTCH
Jonas	22	Deficiência auditiva	Matriculado	CCS
Joice	26	Deficiência física	Matriculada	CTCH
Joseane	32	Deficiência visual – baixa visão	Matriculada	CCS
Léia	21	Deficiência auditiva	Matriculada	CCS
Melissa	19	Deficiência auditiva	Matriculada	CTCH
Martim	19	Deficiência visual – baixa visão	Matriculado	CTCH
Maitê	20	Deficiência visual - cegueira	Matriculada	CTCH
Maísa	28	Deficiência auditiva	Matriculada	CTC
Milena	20	Deficiência auditiva	Matriculada	CCS
Mauro	28	Deficiência auditiva	Graduado	CCS
Naomi	30	Deficiência física	Graduado	CTC

Quadro 5: Informações sobre cada um dos estudantes e graduados entrevistados.

7. Tratamento e análise dos dados

O processo de análise das entrevistas foi construído com base na Sociolinguística Interacional, como referenciado anteriormente. Teve como ponto central a perspectiva singular plural com a soma das vozes das pessoas com deficiência, pela qual cada individualidade pode descobrir sua singularidade reconhecível porque é socialmente identificável, numa história coletiva (Josso, 2007). A cada passo dado, o processo desenhado era revisto, reavaliado e, se pertinente, redesenhado a partir das ações realizadas, de como estavam sendo compreendidas e dos resultados alcançados naquele passo.

Num primeiro momento reunimos a transcrição em arquivo de texto das respostas de todos os sujeitos, para cada uma das perguntas escolhidas, num único arquivo sem identificação das falas. Para gerar uma nuvem de palavras, retiramos as figuras de linguagem, os advérbios, os conectivos e as interjeições para reduzir o número de palavras e ter um maior direcionamento. Com as palavras reunidas, experimentamos fazer a nuvem de palavras em um programa desenvolvido para análise de dados qualitativos, o Atlas ti.

Fizemos uma primeira nuvem de palavras. Vimos que ainda havia um número grande de palavras que poderiam ser excluídas, como os pronomes, a palavra “tipo” usada como figura de linguagem e a classe dos verbos que estavam ali representados basicamente por “acho” e “viu”. Retiramos os verbos e pronomes utilizando os recursos do Atlas ti e geramos uma nova nuvem de palavras.

A partir dessa, experimentamos diferentes possibilidades de configuração de nuvem de palavras, dentro das possibilidades do programa. Fizemos experimentações para ver como seriam as nuvens de palavras considerando o número mínimo de cinco, sete, nove e dez ocorrências para cada palavra.

Observando cada uma das nuvens formadas, decidimos trabalhar com a configuração gerada a partir do número mínimo para cada palavra de cerca de dez ocorrências. Considerando as opções disponíveis na configuração do programa para cada uma das perguntas separadamente, tivemos, para a pergunta 13, a nuvem de palavras formada com palavras com no mínimo dez ocorrências; e, para a pergunta 14, a nuvem com palavras com no mínimo nove ocorrências. Com isso, chegamos às nuvens de palavras abaixo:



Figuras 12 e 13: Nuvens de palavras geradas na soma das respostas dos estudantes e graduados para as perguntas analisadas.

A respeito do entendimento dos estudantes e graduados sobre a inclusão no ensino superior hoje, tiveram destaque as palavras pessoa, gente, inclusão, questão, universidade, deficiência e questão. Com relação a uma prospecção, a uma expectativa de que caminho a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência deve tomar, ganharam destaque as palavras gente, pessoa, deficiência, inclusão, ensino superior e universidade.

Como o programa gerou a nuvem de palavras considerando cada palavra separadamente, procuramos entender no discurso de cada participante, a ocorrência da palavra “gente”, para ver se estava sendo usada apenas de modo coloquial, como figura de linguagem; as palavras “pessoa” e “deficiência” para ver se estavam aparecendo juntas ou separadas no texto; assim como as palavras “ensino” e “superior” que, na nuvem, estão separadas, mas que, pelo enunciado das perguntas e o contexto da pesquisa, poderiam estar juntas, indicando pessoas com deficiência.

Ao fazer essa busca nos arquivos com os textos de cada uma das perguntas observamos que o uso da palavra “pessoa” e “deficiência”, no conjunto de respostas das duas perguntas, estava associado, sendo poucas as ocorrências da palavra “deficiência” isolada. Isso nos levou a excluir a palavra deficiência e observar as incidências de “pessoa com deficiência”. Pelo número grande de ocorrências encontradas nas respostas, decidimos manter a palavra “pessoa” independente de “pessoa com deficiência”. A ocorrência do uso da palavra “gente” dizia respeito a uma narrativa que envolvia o falante e considerava outras pessoas com deficiência e até outros grupos, enquanto que a palavra “pessoa” era usada para se referir a outras pessoas, sem incluir o falante. Pudemos observar também que, no maior número de ocorrências, as palavras “ensino” e “superior” apareceram juntas e decidimos observar a ocorrência de “ensino superior”. A exceção se deu apenas quando a palavra “ensino” se referiu ao ensino médio e ensino fundamental.

Dessa forma, identificamos, na soma das vozes dos estudantes e graduados entrevistados, a maior ocorrência das palavras “gente”, “pessoa”, “pessoa com deficiência”, “inclusão”, “universidade” e “questão” para a

pergunta 13; e “gente”, “pessoa”, “pessoa com deficiência”, “inclusão”, “universidade” e “ensino superior” para a pergunta 14.

O passo seguinte foi ler as respostas dos participantes que foram transcritas e reunidas em arquivo no formato Word, e marcar no texto a ocorrência de cada uma das seis palavras identificadas para cada pergunta. Para dar visibilidade e facilitar a leitura do conjunto, usamos para cada palavra uma cor diferente, sendo assim distribuídas: Pessoa (verde claro) – Gente (verde escuro) – Inclusão (azul claro) – Pessoa com deficiência (magenta) – Universidade (cinza) – Questão (apenas para a pergunta 13 – cor amarela) – Ensino superior (apenas para a pergunta 14 – cor marrom).

Ao identificar as palavras nas respostas, vimos que, num mesmo fragmento de texto, poderia haver mais de uma dessas palavras, como mostra a figura abaixo:

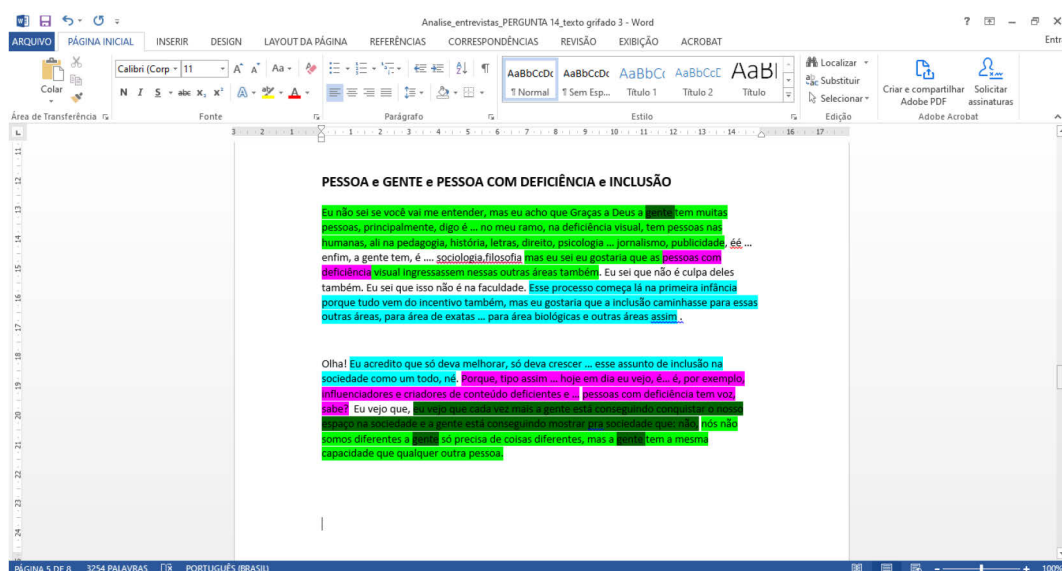


Figura 14: Imagem de tela do computador com exemplo de texto com as palavras e trechos correspondentes, sinalizadas por cores diferentes.

Para entender, em cada uma das perguntas, o conjunto que tinha sido formado e o sentido que estava sendo construído, decidimos arrumar visualmente as palavras e os respectivos fragmentos de texto. Para isso, escolhemos usar o aplicativo interativo Miro, que tem alguns atributos que estávamos buscando: permite copiar/colar texto do Word, sejam as palavras, sejam os fragmentos de texto; permite criar uma disposição gráfica com as palavras e fragmentos de texto sem limitação de formato e tamanho; permite

criar desenhos, diagramas, associações livres; permite movimentar as palavras e fragmentos de texto.

Iniciamos a arrumação no Miro pelas palavras, que foram dispostas separadamente. Em seguida, cada fragmento de texto sinalizado pelas cores das palavras era lido, copiado e colocado próximo à palavra que continha. Os fragmentos de texto com mais de uma palavra caracterizavam as associações entre elas e foram arrumados entre as palavras e diretamente relacionados com linhas.

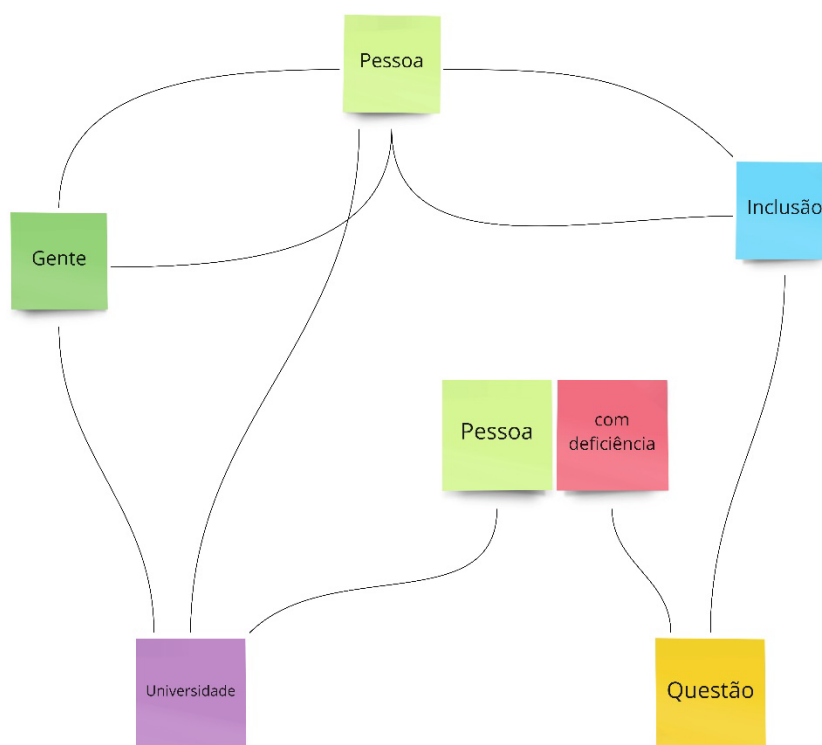
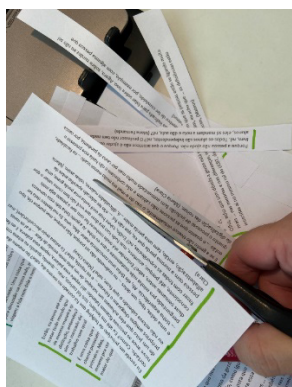
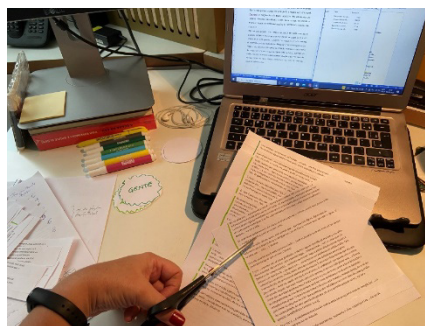
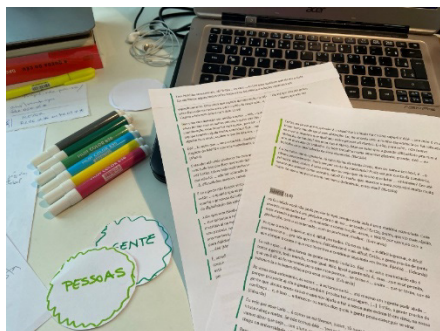


Figura 15: As seis palavras identificadas na nuvem de palavras com as respostas a pergunta: considerando sua experiência, como entende a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência hoje.

Em determinado momento, com a quantidade de textos e linhas, foi ficando mais difícil de visualizar o conjunto e resolvi fazer em papel. Para isso, escrevi, em pedaço de papel separado, cada uma das seis palavras com a cor escolhida para identificá-la. Imprimi o arquivo com as respostas dos participantes para a pergunta 13. Marquei cada parágrafo ou frase com a cor referente a cada palavra que estava aparecendo ali naquele fragmento de texto. Recortei cada fragmento de texto.

Numa mesa coloquei as palavras separadamente e depois fui arrumando cada um dos fragmentos de texto de acordo com as palavras. Cheguei a uma arrumação do conjunto que permitiu enxergar o todo, rever o posicionamento das palavras de modo a dar visualidade às associações entre palavras e palavras-fragmento de texto. Os fragmentos de texto com a ocorrência de mais de uma das seis palavras destacadas eram colocados entre as palavras.



Figuras 16, 17, 18 e 19: Palavras escritas em círculos e cores. Textos marcados com as cores correspondentes. Recortes dos textos. Arrumação feita na mesa a partir da associação das palavras com os recortes dos textos nas respectivas cores.

Fazer manualmente com papel, caneta e tesoura facilitou a visualização do todo e a revisão do posicionamento das palavras como tinham sido dispostas no Miro. Além disso, favoreceu a compreensão do funcionamento da teia que surge na soma das vozes. Esse processo manual, que não estava previsto, se mostrou necessário e trouxe segurança para seguir com os próximos passos.

A arrumação que foi feita no papel foi reproduzida digitalmente no Miro. Nas figuras abaixo, apresentamos as palavras e as relações entre elas; a arrumação dos fragmentos de texto, associados as palavras. Nas imagens, a ideia é mostrar o desenho gráfico formado pela arrumação das palavras e

fragmentos de texto. Não se espera que o leitor leia os textos, apenas acompanhe a distribuição das palavras e a relação entre elas.

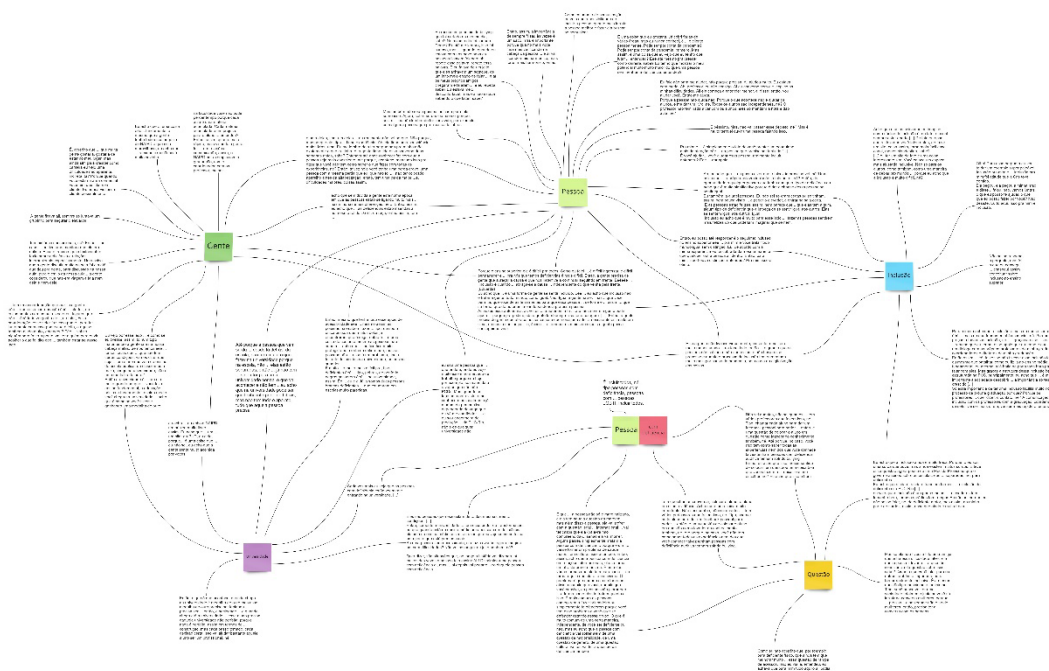


Figura 20: Teia formada com palavras e textos que representam o entendimento da inclusão pelos estudantes e graduados hoje. São elas, da esquerda para a direita e de cima para baixo: gente, pessoa, inclusão, questão, pessoa com deficiência e universidade.

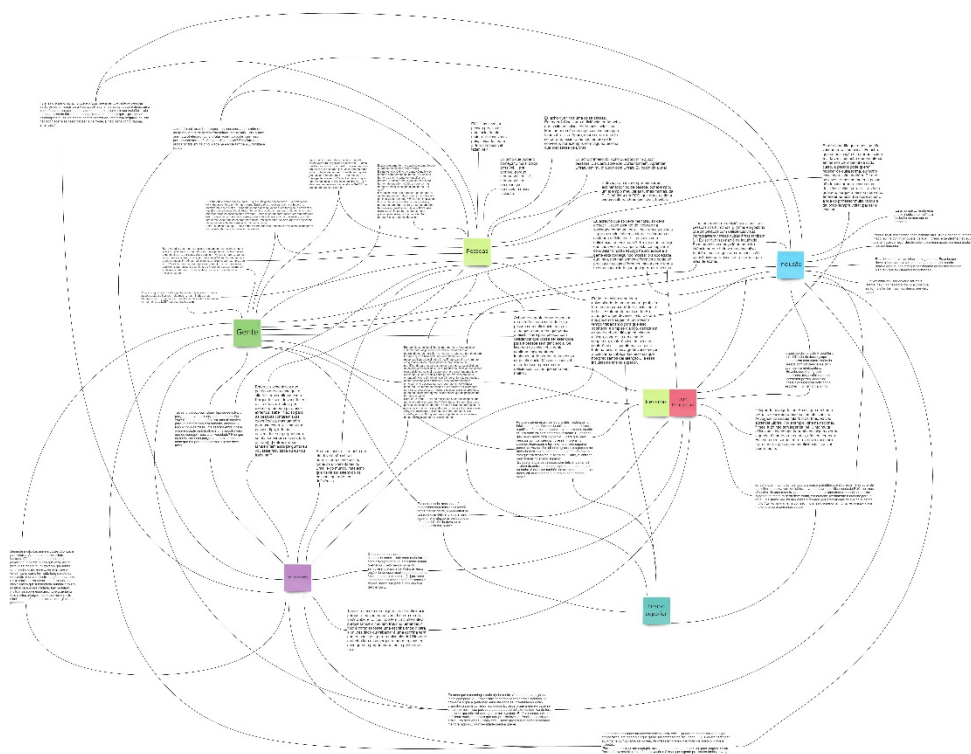


Figura 21: Teia formada com as palavras e textos que representam o caminho que os estudantes e graduados acham que a inclusão no ensino superior deve tomar. São elas, da esquerda para a direita e de cima para baixo: gente, pessoa, inclusão, ensino superior, pessoa com deficiência e universidade.

Uma vez tendo somado as vozes dos participantes a partir do reconhecimento das palavras mais ditas pelo grupo de participantes e identificado nas falas pessoais a ocorrência das palavras, na etapa seguinte, relemos os fragmentos de texto associados a cada palavra. Depois dessa primeira arrumação – palavra-fragmento de texto relato das pessoas – percebemos que, no conjunto associado a cada uma das palavras, diferentes assuntos foram abordados, ora exemplo de vivências pessoais, ora perspectivas mais abrangentes a respeito da universidade. Enfim, diferentes sentidos saltavam de cada um dos conjuntos enquanto reconhecíamos sentidos semelhantes entre os grupos de textos relacionados a cada palavra.

Com isso, vimos que outras associações poderiam ser criadas. A partir de então, um novo caminho emergiu. Resolvemos reagrupar os fragmentos de texto com relatos dos estudantes e graduados pelo sentido que estava sendo dado no discurso. Com esse novo agrupamento, reconhecemos diferentes questões sendo trazidas. Naturalmente, identificamos eixos resultantes dos agrupamentos.

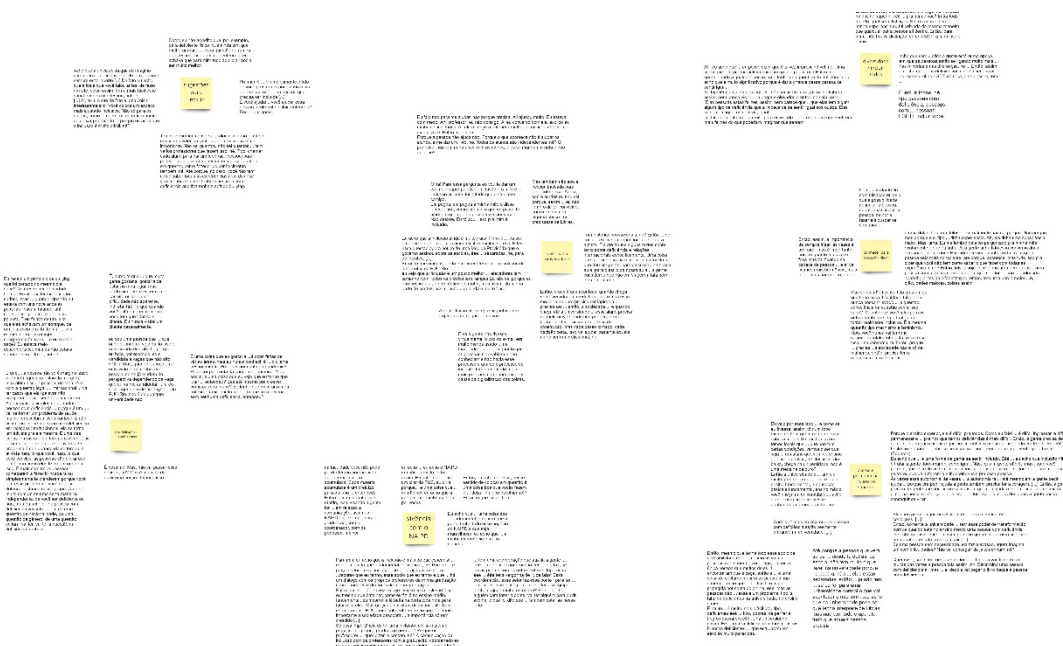


Figura 22: Nova arrumação dos fragmentos de texto com as respostas relacionadas ao entendimento dos estudantes e graduados a respeito da inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência hoje, que formaram sete eixos.

Numa perspectiva atual, considerando a experiência dos estudantes e graduados, observada na soma das vozes apresentadas nos relatos individuais,

reconhecemos no desenho dos grupos com palavras e fragmentos de texto, que, para esse grupo, a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência hoje pode ser entendida a partir de sete eixos: discriminação; vivência com o NAIPD; conhecimento para (se)comunicar; diversidade e inclusão; acesso ao ensino superior; vivência na universidade; sugestões para incluir.



Figura 23: Sete eixos identificados.

A relação dos eixos não seguiu ordenação específica. Depois que fizemos esse arranjo para as respostas de uma das perguntas, passamos para a pergunta seguinte, lendo o conteúdo e rearrumando-o, considerando os sentidos encontrados.

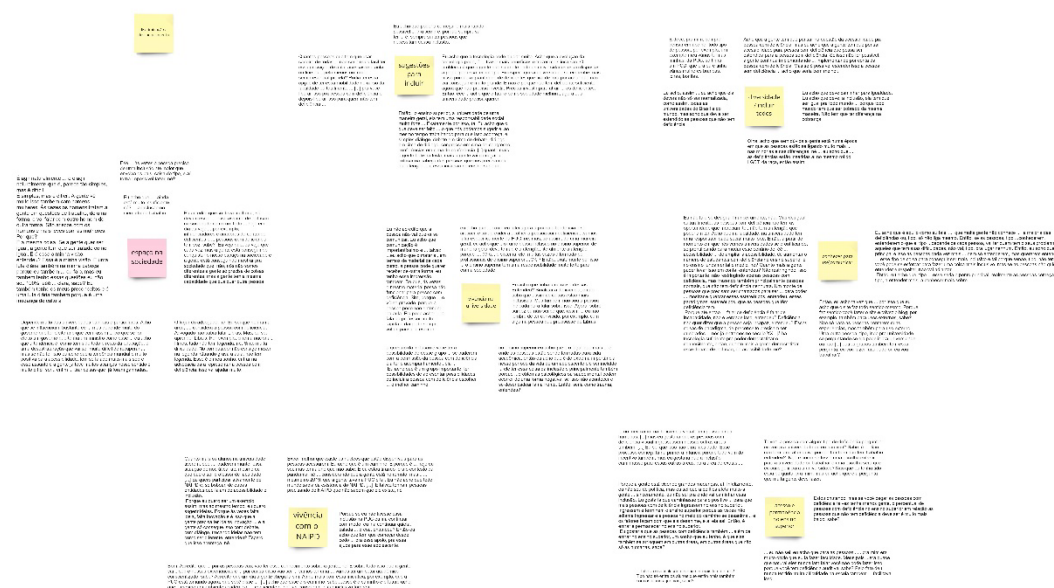


Figura 24: Nova arrumação dos fragmentos de texto com as respostas relacionados ao caminho que os estudantes e graduados acreditam que a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência deve tomar. O quadrado rosa representa o novo eixo identificado.

Considerando a prospecção de futuro proposta na pergunta “Para onde você acha que deve caminhar a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência?”, procuramos observar a natureza dos relatos das pessoas,

verificando se os eixos identificados anteriormente atenderiam aos sentidos apresentados. Entendemos que havia questões de natureza comum. Com isso, reconhecemos um novo eixo, a que nomeamos “espaço na sociedade”. E vimos que, nos relatos relacionados ao caminho que a inclusão deve seguir, não havia aspectos de discriminação e desconhecimento. A substituição desses eixos nessa perspectiva de inclusão no presente e no futuro pareceu bastante pertinente. Apreciamos que, ao se referir ao hoje, os participantes da pesquisa relatam vivências de discriminação e desconhecimento a respeito da deficiência, que, no futuro, esperam não vivenciar mais. Por isso, não encontramos relatos associados a esse eixo, mas respostas à última pergunta. Já nos posicionamentos a respeito do futuro da inclusão, observamos aspectos relacionados à sociedade, não vistos na pergunta anterior, que definiram o eixo espaço na sociedade. Assim, nos relatos relacionados a essa última pergunta, apontamos os seguintes eixos: vivência na universidade; vivência com o NAIPD; acesso ao ensino superior; diversidade e inclusão; conhecimento para (se)comunicar; sugestões para incluir; espaço na sociedade.

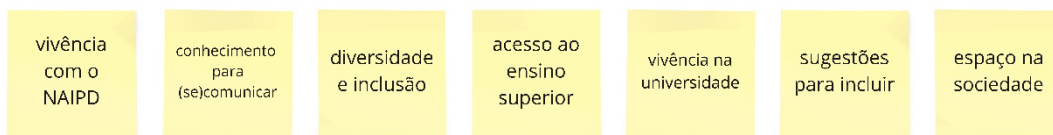


Figura 25: Sete eixos identificados, sendo seis iguais aos anteriores e um novo.

Quebra-cabeça peça 7:

O próximo passo previsto seria interpretar os dados e tecer comentários considerando os relatos trazidos pelos estudantes e graduados dentro dos eixos que consideravam a inclusão hoje e numa perspectiva de futuro separadamente. Para vermos o conjunto de informações reunido, sistematizamos os dados numa planilha, que tinha, em cada linha, o nome fictício de cada participante e as respostas para cada pergunta.

Ao ver esse quadro e reler os relatos das pessoas, atentamos que, para entender como os participantes da pesquisa compreendem a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência, seria apropriado reunir o sentido que foi dado à inclusão no hoje e o que se espera no futuro. Percebemos essa

construção de passado, presente e futuro nas narrativas dos estudantes e graduados. Entendemos que as respostas partem de uma construção social histórico cultural, que está em constante movimento, e constrói o sentido de inclusão.

Com essas considerações, reunimos os eixos e os relatos associados a eles. Partimos para uma nova leitura das transcrições, e análise e interpretação dos dados, buscando compreender o que é inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência, considerando os seguintes aspectos: **discriminação; acesso ao ensino superior; vivência na universidade; vivência com o NAIPD; sugestões para incluir; conhecimento para (se)comunicar; diversidade e inclusão; espaço na sociedade.**

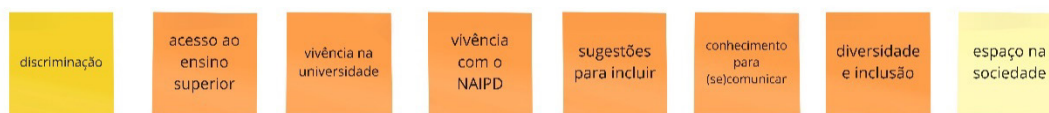


Figura 26: Oito eixos finais resultado da reunião das respostas dos estudantes e graduados.

Percorrido esse caminho a partir das falas dos estudantes e graduados, somando as singularidades, podemos afirmar que construímos um percurso do tratamento dos dados à análise e interpretação, que envolve para cada pergunta o seguinte: (1) reunir as falas de todos os participantes num único arquivo (18 entrevistados); (2) gerar nuvem de palavras a partir das palavras ditas pelos entrevistados (duas perguntas); (3) identificar as seis palavras de maior ocorrência; (4) sinalizar no texto com as respostas a ocorrência de cada uma das seis palavras; (5) recortar o fragmento de texto associado a cada uma das seis palavras; (6) agrupar os fragmentos de texto por palavra; (7) reler os textos e fazer novo agrupamento a partir do sentido que foi atribuído; (8) identificar os eixos para cada pergunta (sete eixos); (9) reunir os eixos, total (oito eixos); (10) reler as respostas de cada um dos estudantes reconhecendo nelas os oito eixos identificados; fazendo análise e interpretação. O caminho das entrevistas está representado a seguir.

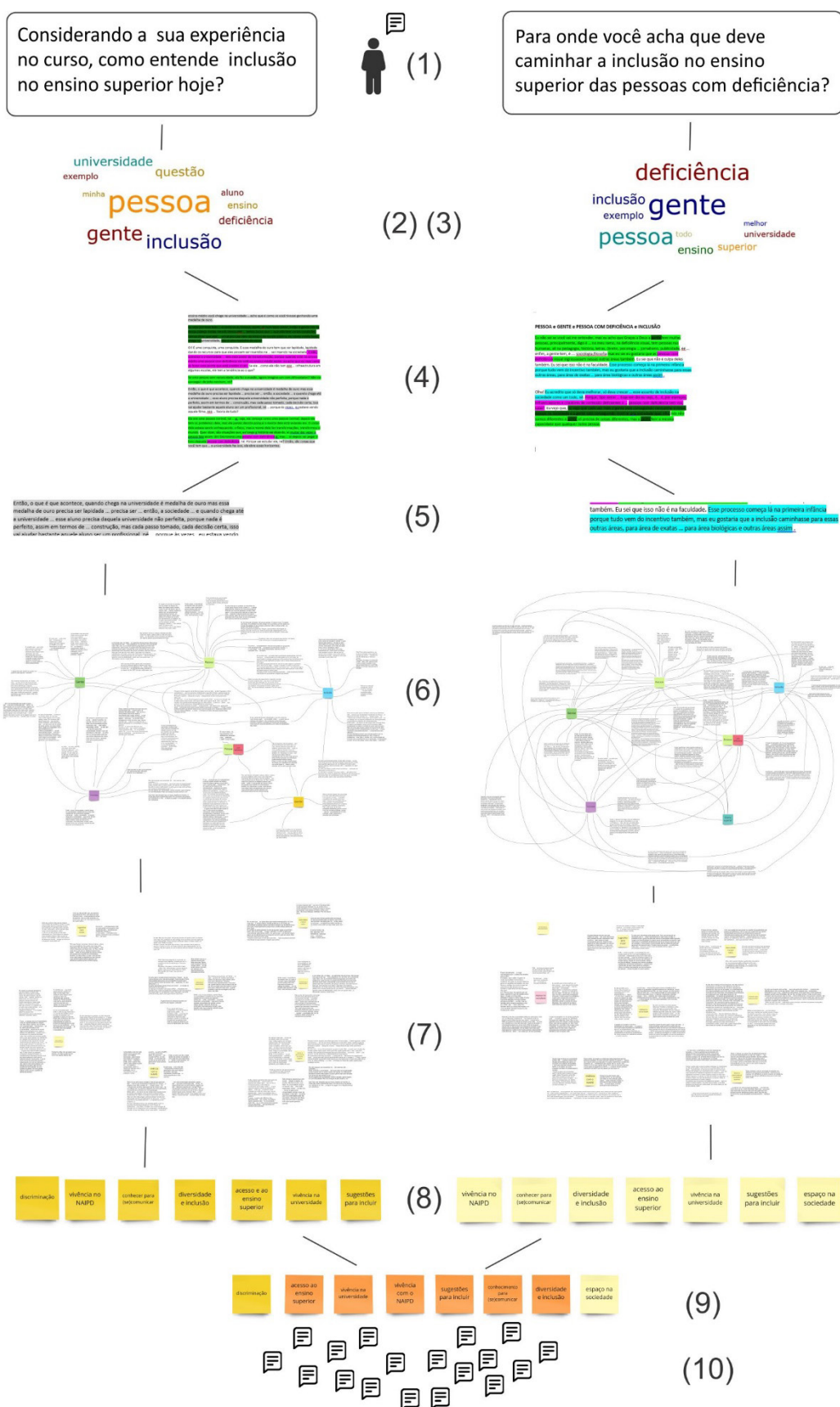


Figura 27: Representação das etapas percorridas no tratamento e interpretação dos dados das entrevistas com estudantes e graduados.

4.3.3.

Experimentação, observações e recomendações

Nesta parte da pesquisa, partiremos do que emergiu dos encontros e interação com o grupo de estudantes para o desenvolvimento de um projeto em design. O objeto de design consolida essa pesquisa, dando continuidade à parceria com o grupo de estudantes e gerando experimentações no processo de inclusão junto à comunidade acadêmica.

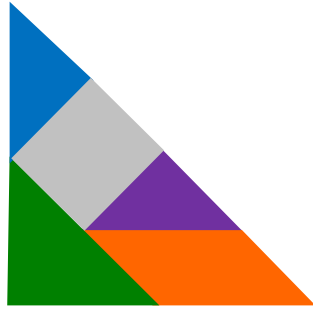
Destacamos o contexto processual em que está inserido e o espaço continuado de experimentação com o uso da plataforma de comunicação após a finalização do texto desta tese. De acordo com Larrosa (2012, p.26), “o saber da experiência” emerge na e da relação entre o conhecimento e a vida humana. Buscamos esse saber da experiência que se adquire no modo como respondemos ao que nos vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.

4.4.

Considerações sobre as peças e a composição do Tangram

O processo da pesquisa está ancorado nos encontros e interações com estudantes, graduados e professores: no afeto; nas escolhas a partir do acolhimento do outro e das diferenças. O processo se formou no que vi durante a observação participante; no que escutei nas entrevistas; no que identifiquei no espaço de troca do grupo foco; no que discernei a partir da interpretação dos dados coletados; nas singularidades dos sujeitos e na pluralidade da soma das vozes.

Apresentado o percurso e os aprendizados em cada experiência que conduziram os passos seguintes, no próximo capítulo compartilharemos os achados da pesquisa a partir dos encontros com o grupo de estudantes e das interpretações das entrevistas com professores, graduados e estudantes. Reuniremos olhares e vozes, procurando entender caminhos possíveis para o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência.



5

Olhares e vozes de estudantes, graduados e professores

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (Larrosa, 2002, p. 25)

No capítulo anterior, vimos que design e inclusão são processos construídos a partir da soma de diferentes vozes, no encontro entre diferentes sujeitos; apresentamos os paradigmas da pesquisa e os caminhos metodológicos; descrevemos o percurso vivido, as escolhas e aprendizados adquiridos.

Neste capítulo, vamos reconhecer as histórias de vida a partir das narrativas de professores e estudantes e, com isso, ter elementos para traçar o contexto da inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência no âmbito do NAIPD/PUC-Rio. Com isso, vamos trazer o que se passou, o que me tocou. A partir de Bakhtin (1992),

Devo indentificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento.

Reunimos as falas de professores, graduados e estudantes, reconhecendo o posicionamento e experiência pessoal e as situações vividas. Na narrativa dos professores, compartilhamos expectativas, experiências em sala de aula e o entendimento para cada um do que é inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência. Na narrativa dos estudantes e graduados, reunimos as histórias de vida na perspectiva de uma existencialidade singular-plural, como apresentado no capítulo anterior, considerando a soma das experiências de pessoas que estão no início de curso de graduação, que estão no meio do curso e que concluíram a graduação.

Reconhecemos os professores como sujeitos no centro do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, privilegiamos por manter as falas

separadamente, diferente de como fizemos com os estudantes e graduados, cuja interpretação passou antes por um tratamento dos dados. Conforme dito anteriormente, usaremos nomes fictícios para professores, graduados e estudantes.

Apresentaremos a seguir nosso olhar para os dados levantados na interação com os professores e, em seguida, com os estudantes e graduados. Para finalizar este capítulo, traremos os olhares e vozes reconhecidos nas entrevistas, somados aos registros realizados durante os encontros do grupo de estudantes.

5.1. Olhares e vozes dos professores

Antes de apresentar a escuta que tivemos dos professores, início dizendo que nenhum dos professores entrevistados manifestou contrariedade ao fato de ter pessoas com deficiência no ensino superior. Considero isso um avanço. Logo que o NAIPD foi criado, e durante alguns anos, por mais de uma vez, escutei professores questionando como determinado estudante pessoa com deficiência teria chegado ao ensino superior. Fui também, por vezes, indagada sobre como era possível aquela pessoa ser um profissional da área, na qual aquele professor interlocutor estava inserido.

A primeira vez que isso aconteceu fui pega de surpresa diante de uma pergunta que não fez nenhum sentido para mim. Como disse no início deste estudo, tive oportunidade de conhecer na convivência as pessoas com deficiência e de aprender com a diversidade. Sempre achei que as pessoas com deficiência têm condição de estar no ensino superior, assim como de estar onde quiserem e fazerem o que desejarem; embora eu saiba que nem todos podem estar onde querem e fazer o que querem, porque falta acessibilidade seja física, atitudinal ou comunicacional.

Por várias vezes tive vontade de ignorar aqueles questionamentos. Respondia aos professores, dizendo que o estudante em questão, como qualquer outro, tinha sua singularidade, potenciais e limites. E, como qualquer

outra pessoa, tinha o direito de escolher o que gostaria de estudar e com o que pretendia trabalhar. Vez ou outra, precisei trazer exemplos e estabelecer comparações com outros estudantes, de maneira genérica, na tentativa de provocar reflexão, revisão de conceitos e abertura para o novo. Com o passar dos anos, não pretendia mais sensibilizar as pessoas e minha fala ganhou outros contornos. Passei a embasar as conversas dessa natureza, apontando a legislação vigente e a responsabilidade da universidade.

Nas ocorrências em que a questão era como determinado estudante pessoa com deficiência ingressou na PUC-Rio, a resposta era que isso não me dizia respeito. Estava lidando com os estudantes matriculados que tinham condições específicas, sim, e direitos garantidos por lei. Se aquele professor quisesse esclarecer a questão deveria procurar as instâncias responsáveis pelo ingresso e propor a revisão do formato do vestibular e outras formas de admissão, considerando que aquele estudante havia passado por um processo de seleção como os demais.

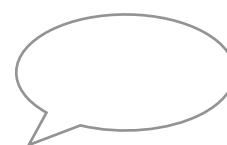
Faz algum tempo que não escuto perguntas como essas. Isso me faz acreditar nas mudanças que vêm acontecendo na sociedade e impactam os comportamentos na universidade. Acredito, também, que o trabalho que vem sendo realizado pelo NAIPD, junto com a Coordenação Central de Graduação, tem contribuído para destruir preconceitos dentro da universidade. Lembrando desses episódios e constatando que não houve questionamento desse tipo e nem reação negativa dos professores entrevistados ao fato de terem pessoas com deficiência em seus cursos, renovo minhas esperanças de que o processo de inclusão está sendo efetivamente vivido.

Nas entrevistas dos professores, sublinhamos as expectativas, os relatos das vivências e o entendimento do que é inclusão na voz de cada um. A fala da professora Raquel exprime o que a maioria dos professores trouxe ao relatar suas experiências, quando ela afirma que: “Cada um é um. Cada aluno é um. Mas, quando o aluno traz alguma necessidade especial, a gente vê, né, como vai atender”. Assim, vimos relatos de adaptações nas dinâmicas de aula e mudanças decorrentes no convívio com os estudantes.

Registramos que, dos professores entrevistados, oito já haviam tido pessoas com deficiência em suas turmas; e os outros dois estavam vivendo a experiência pela primeira vez. Observamos que os professores que reconheciam pelo nome na pauta os estudantes que conheciam de disciplinas anteriores, tiveram a oportunidade de se preparar para recebê-los. A sinalização feita pelo NAIDP compartilhada com o professor no acesso à pauta, conforme descrito no capítulo 3, assim como as orientações que são enviadas por correio eletrônico, foram destacadas pelos professores, como aspecto facilitador para a organização e o planejamento das aulas.

Com relação a expectativas, Mércia disse que, ao ver a pauta e saber que determinada aluna estaria na sua turma aquele semestre, já sabia que teria que mudar a dinâmica das aulas. A professora não fala da necessidade de mudança de forma negativa; mas, sim, como algo que faz parte do seu trabalho: acomodar suas práticas diante das especificidades dos estudantes de cada turma. O cuidado da professora era para que a estudante com deficiência visual não se sentisse segregada. Sendo assim, nas palavras da própria professora, ela mudou a dinâmica e a didática; e os materiais e o plano de aula foram os mesmos.

Mércia esclareceu que há alguns semestres decidiu que levaria, a partir de então, os textos impressos para os estudantes, considerando que nem todos providenciam o material para as aulas, o que acaba prejudicando a programação. Ela conta como conduziu as suas aulas:

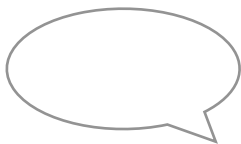


Eu mudei a dinâmica. O que eu faria num primeiro momento era, e numa outra turma farei, dar o artigo para o meu aluno, para ele ler em casa e nós só discutirmos na outra aula. Com a aluna Eliane, o que é que eu fiz? Eu levei o artigo para a sala e nós lemos juntas. Porque ela ouvia, me gravava e podia ser capaz de ali, porque é uma oficina, poder trabalhar com aquilo que a gente tinha lido.

Para que ela também não se sentisse à parte. Eu acho que ela não sentiu que isso foi uma estratégia minha. Eu acho que ela sentiu que era isso mesmo, que eu ia ler em sala de aula, que eu ia discutir em sala de aula. Assim, porque eu não vejo necessidade de fazer essa diferença. Porque ao fim, ao cabo, foi muito bom também ler em sala de aula. Ela acompanhou, ela discutiu e uma colega dela, que é uma menina maravilhosa, descrevia para ela os materiais quando a gente tinha figuras nos materiais didáticos. Ela mesma descrevia e trabalhava.

Conforme declarou a professora: “Eu aprendi, a gente está sempre aprendendo”. Acrescentamos à fala da Mércia a experiência relatada por Rodolfo que gerou aprendizados para o professor e revisão das suas práticas. Segundo ele, o caso emblemático que teve foi o primeiro estudante cego que recebeu em uma turma do curso de graduação.

Rodolfo fala que, quando o estudante chegou, ele ficou assustado e pensou em como seria, considerando que, enquanto fazia a exposição oral, fazia anotações no quadro, pois acredita que isso pode facilitar o acompanhamento dos estudantes. Com a presença de uma pessoa cega, ele refletiu a respeito dessa prática:



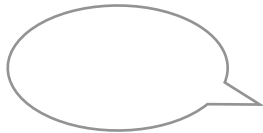
Tudo isso eu tive que repensar porque com a presença, né, eu estava escrevendo no quadro e eu fui me dando conta de que tudo que eu escrevia eu tinha que dizer: “Olha, está escrito isso, isso e isso no quadro” “Olha, eu fiz um desenho aqui no quadro”. E aí eu falava isso para ele.

E eu acho que, primeiro é assim, você fica um pouco assustado como você vai lidar. Agora, no caso com esse menino, o aluno Edson, eu tive muita sorte porque ele é uma pessoa muito tranquila e tem uma consciência muito clara da cegueira. É, e ele ajuda. Ele foi me dando o caminho.

Então, eu acho que uma coisa que eu diria para qualquer professor, você tem que estar aberto a aprender com esse aluno que chega. Ele próprio vai te dar o que é preciso, né. Você só precisa estar aberto a aprender com ele.

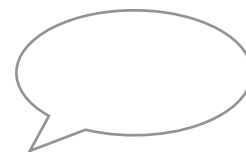
Rodolfo ressalta que os aprendizados com essa primeira experiência geraram práticas que utilizou em outras turmas com estudantes cegos, incluindo a turma daquele semestre. Ele complementa esclarecendo que os estudantes são diferentes, que cada um tem suas histórias e que isso reflete a condição como a pessoa se apresenta na universidade. Exemplifica trazendo duas situações: há pessoas que ficaram cegas na infância, e outras que estão ficando progressivamente. Nesses casos, a primeira construiu uma identidade como pessoa cega, enquanto que a outra pode estar brigando com essa condição.

Para ilustrar o preconceito histórico com as pessoas com deficiência e as mudanças que se fazem necessárias, trago o relato do Rodolfo que conta que, ao dar uma aula, na qual apresenta um conceito histórico na educação, ao escutar a sua fala, na presença de uma estudante cega, ele percebeu que estava inapropriada. A estudante chamou a atenção e de acordo com ele:



E aí, ela, muito delicadamente, falou e caiu a ficha. E eu: “Exatamente isso. Você vê como já é uma visão preconceituosa” e tal. Aí, enfim, eu falei de outro jeito e tal. Mas eu digo, se fosse com uma outra pessoa que não tivesse a clareza que a aluna Eliane tem, talvez fosse dar uma briga.

Ele teve a oportunidade, e flexibilidade, para rever o seu posicionamento, atualizar o discurso para o contexto atual e oferecer esclarecimento para os estudantes. A partir daquele dia, essa aula ficou diferente para todas as outras turmas que se seguiram. Rodolfo acrescenta declarando: “Para o professor é um aprendizado constante e a gente se pega cometendo deslizes o tempo inteiro”.



Não, vou falar, mas vou fazer a ressalva eu acho. Eu vou fazer a ressalva. Aliás, eu já fiz esse semestre eu estou dando EJA. E a gente reflete exatamente o mesmo momento porque isso tem consequências para a educação de adultos. A expressão está lá, na história, e é tão forte que as pessoas falam ainda hoje: “Quem não sabe ler é um cego”, né?

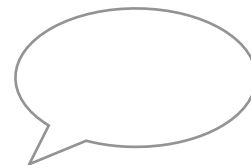
Então, eu hoje falo e reflito sobre: “Como se o cego também fosse um incapaz”.

Outros professores colocam que as experiências anteriores com pessoas com deficiência geraram aprendizados que desenharam experiência futuras e diminuem expectativas com relação a novos estudantes. Os aprendizados adquiridos serviram para a construção da dinâmica do semestre seguinte e para iniciar o diálogo com o novo estudante pessoa com deficiência. Os professores que não tinham tido experiências anteriores com estudantes pessoas com deficiência falaram das suas dúvidas; mas, sobretudo, do receio

de não terem condição de trabalhar com aquele estudante por não saber o que deveria ser feito e como lidar com a deficiência.

A narrativa trazida pelo professor Breno aponta que os procedimentos adotados, há cerca de cinco anos, pelo NAIPD, para informar os professores sobre os recursos para os estudantes com necessidades educacionais, foram reconhecidos como um recurso para o professor. Breno já havia recebido esse tipo de comunicação no acesso à pauta. Na fala ele mostra que espera ser informado pelo NAIPD ou pelo departamento a respeito dos estudantes com condições específicas. No entanto, no semestre que esteve com uma estudante cega em sua turma, não recebeu nenhuma informação ao acessar a pauta do período corrente e nem da parte do departamento.

De acordo com o professor, ele foi surpreendido com a entrada da estudante na sala de aula — ainda mais com o semestre já começado e a aula daquele dia também iniciada. Para Breno, esse episódio exigiu dele que pensasse rápido para lidar com a situação. Era a primeira vez que recebia uma estudante cega, e ele sabia que teria que ter uma maior atenção para com aquela estudante. Logo, ele entendeu que precisaria fazer adaptações nas suas aulas que são bastante audiovisuais. Ele contou sobre a dinâmica das suas aulas, as reflexões e adequações que fez:



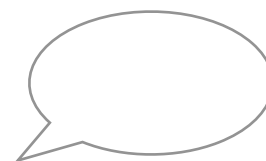
Então eu tinha que pensar nesses recursos de como deixar acessível para ela sem tornar enfadonho para todos os outros 19 alunos em sala de aula. E, às vezes, os alunos percebiam. Eu dou uma aula que é muito multimídia. Todas as minhas aulas são com apresentações audiovisuais, todas no Prezi, nem Power Point, é uma coisa muito dinâmica. Uso muito vídeo, uso som e a minha fala se complementa com o que está na tela. Eu não fico repetindo o que está na tela. São raras as vezes que eu estou lendo alguma coisa que está ali. Então, assim, eu tinha que ficar falando o que eu tinha que falar e pensar: “ah, tá bom, mas isso aqui para a pessoa entender, faz muita diferença ter isso aqui? Não é só uma questão de ficar entretido. E aí eu descrevia o que estava acontecendo para ela. Então, eu tive que desenvolver coisas que eu não sabia nem que eu conseguia fazer.

Quase que uma tradução. E, na verdade, isso acabou me ajudando até a repensar como que aquilo que estava na tela. O quanto daquilo ali era essencial ou não. O quanto eu preciso daquilo para os alunos.

Breno complementou dizendo: “sempre que eu podia eu utilizava o recurso áudio. Eu ia trocando”. Na fala do professor reconhecemos sua flexibilidade e disponibilidade para experimentar possibilidades de modo a atender a estudante e também manter princípios básicos que tem usado em sua aula, como o cuidado em manter a turma entretida com ele e o conteúdo que está sendo exposto.

Miro corrobora com Breno a respeito do suporte que o comunicado e as orientações sobre os recursos para os estudantes com condições específicas enviado pelo NAIPD dá aos professores. Esse semestre o professor recebeu comunicado sobre estudante com baixa-visão em sala de aula. E foi informado que precisaria ampliar as provas para este estudante; ter atenção em sala de aula com o uso de material visual para que fosse acessível; e enviar para o estudante as apresentações para que ele pudesse rever após a aula com seus recursos e no seu ritmo.

Foi a primeira vez desse professor com um estudante com baixa visão. Diante do desconhecimento, com a demanda por atenção, as suas práticas e adaptação das provas, sua expectativa era de que teria muito trabalho extra e que precisaria dar uma aula totalmente diferente para atender aquele estudante. Depois de conhecê-lo, observar seu desempenho em sala de aula e já com o semestre em andamento, o professor percebeu que não seria como ele havia imaginado. Miro falou sobre as suas expectativas no início do semestre e as adaptações que fez para as suas aulas:

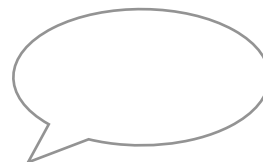


Ah, em termos de expectativas, da minha parte eram piores que a realidade no sentido que eu achei que eu ia ter que fazer modificações maiores para atender aos alunos. E, no fim das contas, foi um negócio bem relativamente simples.

A única coisa que eu mudei porque um dos meus alunos tinha deficiência visual. Eu tentei, ah, porque eu uso slides durante a aula, eu tentei falar o máximo possível e não apontar: “olha, o problema é esse daqui” e o pessoal ler. Não. O problema é esse, isso, isso e isso. Então eu tentava sempre falar basicamente todo o conteúdo para não me apoiar 100% nos slides. Mas, em termos de aula, essa foi basicamente a maior modificação.

Ah! Para esse aluno, uma outra diferença é que as provas desse aluno com deficiência visual foram impressas com a letra maior, com formato diferente, especial para ele. Então, tive esse trabalho extra de fazer uma outra versão da formatação da prova mais adequada. Mas foram realmente só essas duas modificações. Não tem grande trabalho. Uma vez que a prova está feita, você gasta cinco minutos a mais para fazer a formatação.

Ao contrário de Miro, a professora Sônia já tinha dado aula para estudantes com necessidades educacionais específicas, sendo uma estudante com transtorno do déficit de atenção e uma pessoa com deficiência física usuária de cadeira de rodas. Segundo Sônia, ela tem como hábito manter um diálogo aberto com os estudantes e busca aproximação para que eles possam dizer como estão se sentindo. Tendo sido informado pelo NAIPD, via pauta do professor, que teria uma estudante cega em sala de aula, a professora procurou, logo no primeiro dia, conversar com a estudante e entender o que poderia fazer:



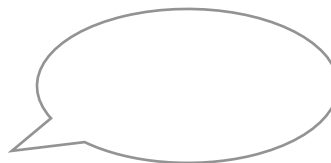
Eu disse: olha, Betânia, eu quero saber como eu faço com você. E, qualquer dúvida, você pode me procurar, falar comigo na aula ou fora da aula, não tem problema. E ela, então, disse assim: “professora, o problema é a questão dos textos, né, porque no primeiro semestre desse ano – ela entrou agora e esse foi o primeiro ano dela – houve uma demora muito grande pra eu receber os textos no formato que me facilita a leitura, que me ajuda.

Assim como Sônia, Mércia também contou com o apoio do NAIPD na conversão dos textos impressos para arquivo digital acessível para leitura em computadores ou celulares com leitor de tela. A professora Mara, conforme dito por ela, em sua primeira experiência com uma estudante com deficiência visual, procurou oferecer o material acessível de acordo com as orientações do NAIPD. Para isso contou com a ajuda de outros estudantes da turma. Na segunda vez que teve uma estudante com deficiência visual em sua turma buscou o apoio do NAIPD.

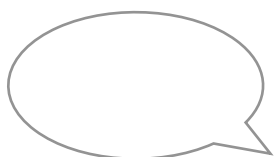
Mara menciona ser bem complicado lidar com o estudante que recebe o material, está presente nas aulas e entrega os trabalhos, no entanto, não

interage com a professora e nem com os outros estudantes. Ela cita a situação com uma das estudantes:

Ela não pergunta. Ela não estabelece ... e eu fico, assim, eu passo e falo: como é que está Monique? Está tudo ok? Está com alguma dúvida? E ela: "não, não". E vai levando, então, eu não sei. E eu procuro fazer isso, como eu passo mesmo e pergunto para um, pergunto para outro, não expondo ninguém.



Vagner relata que, em seu departamento, cientes do ingresso de uma estudante com deficiência visual, coordenadora e professores se preparam para receber essa aluna. Foram adquiridos modelos táteis didáticos e materiais moldáveis para que fossem construídas em sala de aula as representações do que fosse preciso e possível, para a estudante compreender o conteúdo das disciplinas, enquanto os demais estudantes estavam vendo imagens.

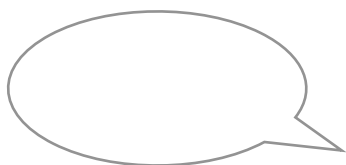


A gente ia explicando com massinha e aí montava a estrutura microscópica ou até a macroscópica que fosse pequena, né. Para ela sentir. Era o que a gente podia fazer.

Tina complementa dizendo "a gente procurava coisas que ela também pudesse tocar. Tivessem características táteis, com experiências táteis fortes". Ela acrescenta que foram feitas também adaptações com a preocupação de a estudante estar incluída. Mencionou uma das aulas que propõe aos estudantes que assistam a um filme em sala e, naquele semestre, mudou e pediu que eles assistissem em casa para que pudessem fazer isso no seu tempo e da melhor maneira possível.

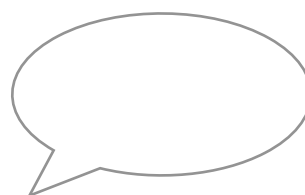
A professora comenta que a estudante já tinha feito duas disciplinas e terminado determinado conteúdo e, mesmo sem a presença de uma pessoa com deficiência na turma, os estudantes conversavam sobre os semestres anteriores e, num exercício de construção de plano de aula, traziam o tema da inclusão e pensavam "ah, essa parte poderia ser utilizada também de tal e tal jeito", considerando aspectos de acessibilidade.

Vagner conta que os estudantes gostam dos recursos táteis, independente da sua condição visual, e esse material pode colaborar para o entendimento das estruturas:



Eles acham o máximo, falam que tem um enorme ali e sentem o material. E aí, às vezes, como você está vendo um aumento muito maior e é muito mais, a experiência é diferente de você estar no microscópio; às vezes, ajuda a entender o que está no microscópio, né.

Rodolfo, Vagner e Tina, considerando as suas experiências, defenderam a importância de ter estudantes em sala de aula para que se pense objetivamente nas questões de inclusão. Ressaltam que a convivência gerou a oportunidade para que eles e os estudantes pudessem conhecer como as pessoas realizam suas atividades no dia a dia. Nas situações vividas por esses professores, a experiência serviu para repensarem estratégias e redefinirem suas práticas. Conforme trazido por Rodolfo, a própria aluna chamava a atenção para algumas coisas e isso possibilitou a ele rever conceitos e se atualizar. Ele diz:



Esse aluno, ele dá um movimento para essa turma diferente. E eu vejo, assim, interessante. Ele potencializa porque ele faz com que todo mundo de certa forma pense essa deficiência. Coisa que, se ele não estivesse ali, dificilmente você ia pensar num aluno cego.

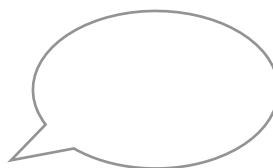
Tina e Vagner acreditam que a presença de uma estudante com deficiência visual promoveu discussão e reflexão com a convivência. Para eles, essa experiência compartilhada afetou a todos e, como consequência, aumentou o número de trabalhos de conclusão de curso associados à inclusão das pessoas com deficiência.

Essa constatação nos faz pensar nos cursos, como esse, de licenciatura, onde estão os futuros professores. A presença dessa estudante mobilizou seus colegas e oportunizou uma vivência específica. Acreditamos que favoreceu a formação de novos professores com um posicionamento sensível à diversidade

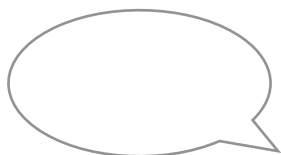
humana, disponíveis para lidar com as diferenças e que possam conduzir práticas inclusivas. Partindo desse exemplo, enfatizamos a relevância dos assuntos relacionados às pessoas com deficiência e acessibilidade serem oferecidos, em especial, nos cursos de licenciatura.

Tina afirma que estabeleceu uma nova prática depois que teve a presença de uma estudante cega em sua turma que continua utilizando nas dinâmicas de aula. Vagner concorda com a professora: “É, eu acho que eu tenho descrito muito mais, sem dúvida para os alunos videntes mesmo”. O professor sorri com essa constatação”. Na voz da Tina:

Mudou totalmente. Exatamente, a preocupação de descrever, porque a gente é muito visual e aquela imagem eu já vi mil vezes, né, assim. E aí, essa preocupação de descrever a imagem, isso mudou totalmente



Em relação à pergunta “o que é inclusão no ensino superior”, para cada um deles, reunimos as falas e identificamos que um professor relaciona inclusão à revisão de conceitos por parte de quem ensina:

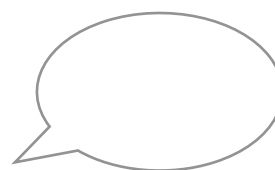


Acho que é uma revisão de conceitos de quem ensina. Você tem que lidar com a inclusão entre os alunos, a exclusão que eles promovem entre eles mesmos. Mas acho que é eu o tempo todo, principalmente, não estou há tantos anos dando aula assim, mas eu vi uma mudança de perfil do aluno em sala de aula muito mais de questão social.

Mas acho que inclusão é isso. É você rever seus próprios conceitos. Pensar nisso, se você quer avançar, né? (Breno).

Outro traz o incluir a todos como uma busca representada no exercício que é feito com cada turma dentro do contexto específico apresentado pelo grupo de estudantes.

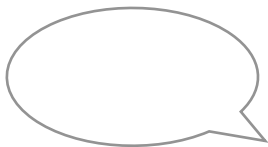
Eu acho que pensar inclusão, e aqui a gente falou muito da aluna Eliane, e lembrando a experiência do que a gente teve hoje, né. Incluir a todos é um exercício. É uma coisa muito difícil. Porque a própria aluna, que é excluída, ela teve dificuldade de fazer um trabalho inclusivo, de propor a



inclusão no trabalho. Porque acabou que a inclusão dela ficou só na pessoa cega. A própria professora falou assim: “Eliane, você propôs o trabalho inclusivo com uma ficha, uma descrição das plantas em braile e a pessoa com baixa-visão?”. A aluna fez uma cara e falou: “É mesmo, esqueci!”. Nem passou pela cabeça dela.

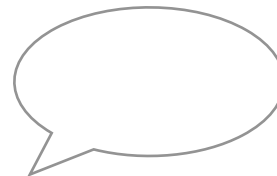
Então, a inclusão é um exercício, né. Porque incluir a todos, pensar em toda a diversidade, eu acho até que é uma utopia. Porque você vai tentar incluir a diversidade que você tem ali disponível. Então, se eu sei que na minha turma tem um menino com autismo, um cego, um surdo ou com alguma deficiência auditiva, eu vou tentar incluir aquelas pessoas que tem ali, mas eu não posso trabalhar com toda a diversidade existente. É impossível, assim. É uma primeira premissa. Por isso que eu acho utópico, mas claro que a gente vai fazer o melhor para isso.

Professores trouxeram a perspectiva da inclusão considerando outros grupos, que também têm sido, de algum modo, excluídos do processo de ensino-aprendizagem. Como defendido por Tina:



Quando a gente está falando de diversidade a gente não está falando nem só das deficiências, né? Quem tem ou quem não tem. A gente também tem níveis. Se a gente pensar nos alunos. Eu vou explicar de um jeito eu vou atingir 10 alunos. Eu vou explicar de um outro eu vou atingir mais cinco. Então, a diversidade não é simplesmente a deficiência ou não.

Rodolfo compartilha seu pensamento:



Porque na verdade eu sempre parto do princípio, aí, é assim, não sei se é no ensino superior. É a maneira como eu penso a educação para todos. [...] É como ela está na constituição, é como ela está em todos os aspectos. Então, assim, eu brinco com os alunos. Eu sempre faço piada com isso, digo: “Olha, a minha graduação é em filosofia e eu estudei lógica e lá eu aprendi que todos, significa todos, né. Se está escrito no texto constitucional que é para todos, não é para alguns, não é para uma parcela, não é para um pedaço. Qualquer pessoa que tenha, que queira acessar a educação, ela tem por direito, né, de ter espaço, de ter acesso a isso. Então, eu vejo na educação especial essa direção, quer dizer, eles têm que ter acesso porque é direito de todos. A educação é um direito de

todos. Então ele tem que ter acesso nesse sentido. Então, eu acho que é assim que eu vejo a inclusão.

Um dos professores disse que não tinha pensando sobre isso e preferiu não responder. Já Raquel, ao falar sobre o que é inclusão para ela, amplia a discussão além das questões que possam envolver diretamente as pessoas com deficiência, foco dessa pesquisa. Ela traz uma crítica relevante ao sistema de ensino quando consideramos a educação inclusiva:

Porque eu acho que o, na verdade não são essas pessoas que estão out. Todo o processo de escolarização coloca cada um out. Daí, isso fica mais visível nessas condições. Mas as pessoas, todas, estão buscando proximidade. É, mais uma. É como se fosse ... colocar diante de nós o que a gente não quer ver. A necessidade da proximidade.



Mas o diferente apresenta uma diferença que está visível, né. Ai então, você começa a perceber a necessidade de proximidade de todos.

A professora reconhece como privilégio a PUC-Rio estar caminhando para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas, entre elas as pessoas com deficiência, porque, segundo ela, isso alerta para uma questão. Entretanto, enfatiza que ainda vê uma prática de sala de aula antiga e, nesse caso, a inclusão seria uma exceção. Completa dizendo “a PUC-Rio não tem inclusão. A PUC-Rio está começando a fazer esse caminho”.

Como apresentado no capítulo 2, originalmente a escola não era para todos. Santos (2003) argumenta que a inclusão vem sendo tratada em diferentes documentos internacionais e nacionais. No Brasil, em especial a partir de 1994, quando o termo passou a ser utilizado para o segmento de pessoas com deficiência. A autora lembra que esse não é o único grupo social que está sujeito à discriminação e exclusão. Acreditamos importante reforçar isso. Mesmo que essa pesquisa tenha como foco as pessoas com deficiência, acreditamos na educação para todos e reconhecemos esse direito. Concordamos que outros grupos estão sendo excluídos do ensino superior. Neste sentido, reiteramos a educação inclusiva como caminho de transformação e formação cidadã. Entendemos que todos os estudantes se

beneficiam de um processo de ensino-aprendizagem que atende à diversidade, privilegia o diálogo, a interação e a participação dos sujeitos.

5.2.

Olhares e vozes dos estudantes e graduados

(...) o método de história de vida é uma ferramenta que possibilita aos pesquisadores e sujeitos uma relação em que a ética e a dimensão da alteridade são fundamentais (...) O processo de recolher as histórias de vida se dá no tempo do encontro. Pesquisador e sujeito ao iniciarem esse processo aceitam um convite de compartilharem uma nova experiência, quando o pesquisador deve repensar constantemente os lugares estabelecidos. A história de vida ressalta a abertura ao sujeito que narra e para isso esse encontro necessitará de interação e afeto (Nogueira et al., 2017).

O fato da História de Vida ser fundamentada na alteridade e constituída no encontro, como dito por Nogueira et al. (2017), motivou a escolha da abordagem para a realização dessa pesquisa. Como foi dito no capítulo anterior, a análise e interpretação dos dados levantados nas entrevistas com os estudantes e graduados seguiu princípios da Sociolinguística Interacional e foi focada em duas perguntas. O afeto definiu a interação e potencializou a troca e construção de sentido no social.

As interações entre a pesquisadora e os estudantes e graduados participantes da pesquisa apresentam de modo macro um enquadre “entrevista de pesquisa”, objetivo da conversa proposta. Com o andamento da interação, surgem outros enquadres, que foram interpretados a partir do agrupamento das falas dos participantes que se alinham de modos diferentes. Vamos, a partir de agora, seguir com a análise, considerando cada uma das perguntas separadamente e a soma das respostas dos estudantes e graduados.

Com um enunciado como esse “Estamos chegando ao fim. Tem mais duas perguntas. A primeira delas é a seguinte: Considerando a sua experiência no curso, como entende a inclusão no ensino superior hoje?”, teve início a transcrição da interação entre pesquisadora e participante da pesquisa referente às duas perguntas escolhidas.

O enquadre “entrevista de pesquisa” iniciou a interação nos minutos finais dos encontros com a maioria das pessoas com deficiência. Foram poucos os casos em que o enquadre foi “entrevista de pesquisa com intimidade com o participante”. Durante as interações, o enquadre, do ponto de vista da pesquisadora, se manteve esse, sendo que, com cinco pessoas, pudemos observar que o enquadre “entrevista de pesquisa” evoluiu para “conversa”. Em algumas interações, observamos que, nos minutos finais, o enquadre muda para “conversa espontânea”, com diálogos que trazem assuntos variados até o encerramento da interação entre pesquisadora e pessoa com deficiência. Na interação final, a pesquisadora configura o enquadre “agradecimento pela participação” e em seguida sai da plataforma digital zoom que imediatamente passa a salvar o conteúdo da gravação no computador.

Enquadre, alinhamento e esquema de conhecimento são conceitos que caminham juntos na Sociolinguística Interacional e ajudam a interpretação das situações sociais e a construção de sentido. Segundo Tannen e Wallat (2013), a noção interativa de enquadre está relacionada ao sentido que os sujeitos dão ao que dizem. O alinhamento corresponde à postura assumida pelo sujeito na interação e expressa como ele recebe e produz os enunciados durante no encontro.

O alinhamento observado nos participantes a partir do enquadre “entrevista de pesquisa” foi identificado a partir das primeiras frases ditas pelas pessoas e observado durante a interação relativa a cada uma das perguntas em separado. Desse modo, notamos que algumas pessoas iniciam sua fala com um alinhamento e, durante seu discurso, alteram esse alinhamento, trazendo uma nova perspectiva ou contribuição. Foi possível reconhecer os seguintes alinhamentos na interação relacionada à indagação sobre o que é para cada participante a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior hoje, considerando suas experiências: estudante compartilhando experiência pessoal; estudante compartilhando experiência pessoal na universidade – posição em relação à graduação que cursa —; graduado compartilhando experiência pessoal; estudante reconhecendo o trabalho que é realizado; posicionamento coletivo – incluir todos —; posicionamento inseguro para

responder; estudantes insatisfeitos; posicionamento crítico; posicionamento propositivo; graduado – compartilhando experiência pessoal —; graduado – posicionamento otimista, propositivo, reflexivo e coletivo

Alinhamentos: pergunta o que é inclusão de pessoa com deficiência no ensino superior hoje		Alinhamentos: pergunta para onde acham que deve caminhar a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência	
estudante compartilhando experiência pessoal na universidade	graduado compartilhando experiência pessoal na universidade	estudante compartilhando experiência pessoal na universidade	
estudante compartilhando experiência pessoal na universidade – posição em relação à graduação que cursa		estudante posicionamento otimista	graduado posicionamento otimista
estudante inseguro para responder		estudante com dúvida sobre a pergunta	
estudante posicionamento crítico		estudante posicionamento reflexivo;	graduado posicionamento reflexivo;
estudante reconhecendo o trabalho do NAIPD			
estudante posicionamento propositivo;	graduado posicionamento propositivo	estudante posicionamento propositivo;	
estudante posicionamento coletivo – incluir todos;	graduado posicionamento coletivo – incluir todos	estudante posicionamento coletivo – incluir todos;	graduado posicionamento coletivo – incluir todos
estudante compartilhando experiência pessoal antes da universidade;			graduado experiência depois da universidade

Quadro 6: Alinhamentos dos estudantes e graduados em relação ao que é inclusão no ensino superior de pessoa com deficiência hoje e para onde acham que deve caminhar a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência

Ressaltamos, com a observação dos alinhamentos, posturas mais individualizadas, considerando experiências pessoais; outros, mais abrangentes, rompendo as fronteiras que delimitam as pessoas com deficiência num segmento social, para situar num cenário de diversidade

humana; outros, coletivos; posicionamentos mais críticos, outros trazendo reflexões, sugestões e proposições. Considerando como ponto de vista o período de vida de uma pessoa no ensino superior, situamos um tempo passado, presente e futuro, ao reconhecer as experiências antes, durante e após a universidade. Com essa configuração, seguimos na leitura das transcrições para análise e interpretação do material empírico reunido na escuta das 18 vozes.

Nos relatos dos estudantes (que estão no início e no meio do curso) e dos graduados participantes dessa investigação, buscamos entender o que é inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência. A dinâmica foi construída considerando os relatos pessoais na compreensão da existencialidade singular plural, que aponta uma tensão permanente entre as transformações das imposições dos coletivos e os desejos, sonhos e aspirações pessoais (Josso, 2008).

As histórias de vida que emergem das entrevistas reconhecem as experiências e subjetividades, com valorização da narrativa e dos detalhes. Ao relatar as suas experiências, o sujeito conta a sua visão de mundo. Os achados que foram surgindo ao longo do caminho, durante o tratamento dos dados levantados nas interações, conduziram à identificação de diferentes aspectos que constroem um sentido ao que é o foco dessa pesquisa – a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência. Esses aspectos estão representados nos oito eixos descritos no capítulo, que vão guiar a análise e interpretação a seguir: **discriminação; acesso ao ensino superior; vivência na universidade; vivência com o NAIPD; conhecimento para (se)comunicar; sugestão para incluir; diversidade e inclusão; espaço na sociedade.**



Figura 28: Representação dos eixos em círculos.

Arrumamos os eixos em linha, considerando a dimensão de passado, presente e futuro, partindo de um ponto de vista de quem está na universidade. Elegemos iniciar a sequência com as experiências que definem o eixo **discriminação**, tendo em vista que grande parte das narrativas nesse eixo abordam situações anteriores à universidade, sendo apenas uma relacionada à atuação profissional. Colocamos em paralelo os eixos **vivências na universidade** e **vivência no NAIPD**. Encerramos com o eixo **espaço na sociedade**, que reflete as experiências posteriores e fora do ambiente do ensino superior.

Eixo **discriminação**:

A seleção dos dados referentes aos minutos finais da interação que envolvem as perguntas selecionadas não trouxe muitos relatos de discriminação e preconceito vividos pelos estudantes e graduados.

Contemplamos a experiência vivida por uma das estudantes no período escolar, por volta de nove anos de idade, e a reflexão de uma graduada a partir da experiência vivida em sua fase atual de vida, diante da sua atividade profissional. Maísa relata experiência vivida na escola com os colegas pedindo que ela repetisse a sua fala mais de uma vez:



Eu recebi um princípio de bullying que foi cortado no mesmo dia, sabe? No mesmo dia foi cortado. Como? Eu até me lembro. Isso foi curioso, mas ... quando eu estava com uns nove anos as pessoas ficavam falando: ah! repete essa palavra, repete essa palavra. E eu falava de um jeito que eles achavam um sotaque, de um jeito meio errado de falar ... e aí os meus próprios amigos chegaram e falavam ... e eu repetia, sabe? Eu estava meio desconfortável, mas eu não estava sabendo o que fazer, sabe?

Eu estava com oito, nove anos e aí a minha amiga e um amigo meu falaram: "ah! vocês estão rindo dela por quê? Ah, ela não tira uma nota maior do que a de vocês na prova, na última prova que tinha tido? Vocês não têm que rir. Ela poderia estar rindo de vocês. Você não tem nada e ainda ... ficam rindo" Ou seja crianças de nove anos.

Léia, ao se referir ao preconceito e discriminação que as pessoas com deficiência vivem, associa isso às questões históricas e sociais em diferentes regiões e enfatiza: “alguns países simplesmente matam a pessoa com deficiência”. Segundo ela, tem culturas onde isso ainda acontece. Em âmbito internacional, ela entende que “a pessoa com deficiência vai sofrer além de uma questão de nacionalidade, de uma questão de gênero, de uma questão de raça, de cultura, vai ter a questão da deficiência também.

No que diz respeito ao Brasil, Maitê compartilha sua preocupação com um decreto do governo federal, que estava em tramitação no Congresso Nacional por ocasião do nosso encontro, que representa um retrocesso para a educação inclusiva no país: “É péssimo. Mas não vai passar esse decreto, né? Mas é muito terrível ouvir uma pessoa falando isso”. Ela disse isso, referindo-se a uma fala do Ministro da Educação à época, que demonstrava abertamente preconceito e discriminava as pessoas com deficiência. Foi um posicionamento desrespeitoso que contrariava, inclusive, a legislação vigente. O caso deflagrou a fragilidade da situação quando o entendimento do conceito de deficiência está pautado em modelos morais, o que também contraria todo o movimento que vem sendo feito nos últimos, pelo menos, 30 anos, conforme apresentado no capítulo 2.

Enquanto temos falas que apontam situação anterior ao ensino superior e cenário histórico político, Naomi, graduada há cinco anos, compartilhou seu sentimento e reflexão a respeito da experiência que vive no ambiente profissional em que está inserida. Ela acredita que muitas pessoas gostariam de estar em seu lugar profissionalmente e lamenta identificar que ainda há preconceito com relação à pessoa com deficiência:



Mas ainda assim, para crescer como carreira, eu vejo uma dificuldade não aparente, indireta, tá? Porque quando você está na área comercial você tem

que lidar com cliente. Eu nunca visitei um cliente pessoalmente. É uma coisa que eu gostaria. Já cobri férias de várias áreas, mas eu nunca conheci um cliente pessoalmente. Pode ser por conta da pandemia, primeiro, mas é uma coisa que eu vejo que eu tenho que lutar, entendeu? E até mesmo para crescer como carreira, sabe? Eu tenho que mostrar o meu potencial muito mais do que uma pessoa sem deficiência, entendeu?

Ao reunir as histórias de vida e ouvir as gravações na íntegra, verificamos que, em outras respostas, que não estão contempladas nesta interpretação, em especial nos relatos da trajetória escolar até a universidade (primeira pergunta da parte 2 das entrevistas), o número de pessoas que narra situações de discriminação e preconceito vividas no ensino fundamental e médio aumenta em relação a esse apresentado acima.

Eixo **acesso ao ensino superior**:

Alguns estudantes e graduados mencionaram, de diferentes maneiras, o número baixo de pessoas com deficiência no ensino superior e o que isso acarreta. Segundo Maitê, mesmo tendo o apoio do NAIPD na universidade, os professores não sabem o que fazer e alguns nunca ouviram falar do Núcleo. Ela diz que é a única pessoa cega que muitos professores encontraram, “então é uma coisa de costume mesmo”. Considera a falta de pessoas com deficiência no ensino superior um problema e diz que é mais difícil para uma pessoa com deficiência passar para a universidade.

Assim como a estudante Maitê, que está no início do curso, Eliane, graduada, também fala da dificuldade de acesso e de permanência no ensino superior. Ela considera o ensino superior difícil para todos, mas ainda mais para as pessoas com deficiência. Diante disso, Eliane defende: “a gente precisa de gente que abrace a causa e que nos incentive a continuar seguindo em frente”. Eliane complementa dizendo que inclusão não é tratar todos como iguais, porque iguais não são, mas é permitir que sejam dadas ferramentas para que a pessoa tenha autonomia e independência. Segundo ela,



Às vezes, essa autonomia tá até mesmo em a gente pedir ajuda ... porque pra pedir ajuda a gente também precisa ter coragem. [...] Então, a gente precisa de gente que abrace nossa causa e que nos ajude a ter a nossa autoestima lá em cima, na nossa confiança ... e, é isso ... fornecer os meios pelos quais a gente possa conseguir se virar.

Concluindo sua fala, Eliane diz que sinceramente não sabe para onde caminha a inclusão, que depende de uma conjuntura política, mas que gostaria que caminhasse para que mais pessoas com deficiência ingressassem e terminassem o ensino superior. Ela enfatiza o ingresso, a permanência até a conclusão do curso, considerando que, muitas vezes, durante o percurso acadêmico, diferentes fatores levam a pessoa a desanimar e sair da universidade.

Ela finaliza compartilhando o sonho de que mais pessoas entrem no ensino superior e também que as pessoas com deficiência visual se arrisquem em outras áreas, além das humanas. Deseja que a inclusão caminhe para a área de exatas também.

no meu ramo, na deficiência visual, tem pessoas nas humanas, [...] mas eu gostaria que as pessoas com deficiência visual ingressassem nessas outras áreas também. [...] Eu sei que isso não é na faculdade. Esse processo começa lá na primeira infância porque tudo vem do incentivo também, mas eu gostaria que a inclusão caminhasse para essas outras áreas, para as exatas (Eliane).

A estudante fala da sua vivência, percepção e as informações a que tem acesso. Encontramos na PUC-Rio um cenário que corrobora com a colocação da estudante. O número de pessoas com deficiência visual (baixa visão e cegueira) matriculados no primeiro semestre 2022 em cursos de graduação em relação aos centros reflete a fala de Eliane. Eles estão em cursos dos centros de Teologia e Ciência Humanas (CTCH) e Ciências Sociais (CCS), sendo no CTCH: um no curso de Desenho Industrial e três em Letras; no CCS: dois no departamento de Ciências Sociais, dois em Comunicação Social, três no curso de Direito, um na Geografia e um no Serviço Social.

Reconheço na fala da graduada uma oportunidade para pesquisas futuras, assim como um aspecto que pode ser trazido para discussão nas instâncias de coordenação de graduação e abordado em congressos e eventos.

Uma das estudantes que está no início do curso de graduação, Maísa, fala do número reduzido de pessoas com deficiência no ensino superior em relação ao número de matrículas. Para ela, não havia dúvida que faria o ensino superior, porque isso era conversado em casa com seus pais, mas ela reconhece que nem sempre é assim: “A inclusão deveria ser mais latente, tipo, não só entre as pessoas que estão [na universidade] mas também para os que vão entrar”. Maísa expressa a sua opinião:

talvez a pessoa com algum tipo de deficiência pergunte: eu vou pra universidade ou eu não vou? Sabe, é tipo, não tem uma alternativa porque também não tem trabalho, entendeu? Não é como se fosse uma escolha entre ir para a universidade ou trabalhar é uma escolha será que eu consigo ir para a universidade? Não que eu tenha tido essa pergunta, pra mim, mas eu acho que é a pergunta que muita gente deve fazer.

Ao contrário das estudantes citadas acima, Benjamin, estudante que está do meio para o final do curso, observa que, a cada dia, mais estudantes com deficiência estão entrando na universidade.

Gilson é graduado e atua como professor no ensino básico. Ele contou a sua trajetória escolar até entrar na universidade. Segundo ele, perseguiu um sonho e conseguiu alcançar. Ele fala das dificuldades da pessoa com deficiência para seguir nos estudos e ingressar na universidade. Enfatiza o papel transformador da universidade.



Então, somente a universidade tem esse poder de transformação, porque quando está no ensino médio uma pessoa com deficiência ele está no ensino médio assim: eu acho que eu vejo como se fosse uma ponte que está prestes a cair. [...]

Se uma pessoa sem necessidade, ela faz a evasão, agora imagina uma com dificuldades? Não vai conseguir de jeito nenhum, né?

Então, o que é que acontece, quando chega na universidade é medalha de ouro mas essa medalha de ouro precisa ser lapidada. Precisa ser ... então, a sociedade ... e quando chega até a universidade esse aluno precisa daquela universidade não perfeita, porque nada é perfeito. Assim, em termos de construção, mas cada passo tomado, cada decisão certa, isso vai ajudar bastante aquele aluno a ser um profissional, né.

Eu vejo por esse lado. É como se eu tivesse, assim. Tô num topo maior, então a gente cria na nossa cabeça metas. Se nós temos locais que não tem certas condições, vamos dizer que seja um aluno que vem do ensino de escola pública, de classe média baixa, chega na universidade, não é uma medalha de ouro?

Então a universidade é um elo muito grande, porque você faz o ensino fundamental, a educação básica e fundamental, ensino médio você chega na universidade. Acho que é como se você tivesse ganhando uma medalha de ouro.

Em um estudo com base nas histórias de vida de quatro estudantes com deficiência, sendo uma pessoa com baixa visão, outra cega e dois surdos, Rossetto (2009) encontrou, no percurso escolar dos quatro, registros de situações difíceis e de enfrentamento para que seus direitos fossem respeitados. Contudo, como diz a autora, “isso não os impediu de avançarem em sua escolarização” (Rossetto, 2009, p.179). Todos os quatro foram aprovados na primeira vez que prestaram vestibular para a UNIOESTE, escolhida por ser uma universidade pública e por saberem que a universidade já tinha outras pessoas com deficiência matriculadas em seus cursos de graduação.

Eixo **vivência na universidade:**

Alguns relatos de situações vividas trazem posicionamentos críticos, fruto de experiências pessoais. A crítica traz com ela um sentimento que indica como as pessoas se sentem à parte. Na fala de Bianca, identificamos um contexto situacional, bem como um contexto institucional e de políticas públicas.



Eu acho que a inclusão ainda é muito fraca. Porque eu sou uma surda que ouve, mas ainda existem muitos surdos. E teve essa questão agora pouco de uma

Medida Provisória que o governo assinou sobre as escolas. Éééé separadas, né, para deficientes. [...]

Eu acho que ainda é, ainda é fraco em termos de inclusão de deficientes na PUC-Rio.[...] eu vejo que a inclusão é um pouco melhor ... elevadores têm tamanho bom, todos os prédios têm rampas Eu não sei porque eu não posso falar de deficiente motor, né. Mas, assim, da minha parte de surdez, assim, acho que ainda é muito fraco.



Em contrapartida, Emanuel, declara:

Então, eu tive uma experiência ótima na PUC, como já falei anteriormente. Então, eu acho[a inclusão] boa, que está no caminho, tipo, está tentando chegar no ideal, mas ainda faltam algumas questões. Tipo, por exemplo, uma coisa que eu noto muito na PUC é, tipo, tem muita escada.

Então, por exemplo, para um cadeirante, claro que dá, tem algumas rampas, mas seria bem importante criar um ambiente onde a acessibilidade seja mais perceptível.

Bianca e Emanuel trazem para a discussão questões relativas à acessibilidade física.

Durante a interação com uma das estudantes, constatamos que existe desinformação a respeito das atividades realizadas pelo NAIPD. Em um determinado momento, vi a necessidade de interrompê-la para esclarecer as informações apresentando o que é feito e oferecido pela Universidade. Quanto ela fala sobre a ausência de apoio de intérpretes de Libras, quando tivemos esse profissional atuando na instituição. Uma das hipóteses que levantamos para esse desconhecimento é a falta de divulgação das ações do NAIPD. Mas temos outra relacionada às estruturais sociais, de maneira geral, como a questão da invisibilidade das pessoas com deficiência.

O desconhecimento dos professores sobre os assuntos relacionados à deficiência é trazido pelos estudantes de diferentes formas; e pode ser considerado um dos principais desafios —; ao processo de inclusão. Esse

desconhecimento pode ser entendido, considerando o isolamento e a exclusão social histórica das pessoas com deficiência, como apresentado no capítulo 2. Poderia, também, ser reflexo do preconceito estabelecido por uma sociedade pautada em padrões e valores que envolvem comparação, competição, performances, desempenho.

Paralelamente, estudantes e graduados relataram que veem mudanças na universidade. Mauro, graduado, reconhece evolução no processo de inclusão. Ao mesmo tempo que ele relata, a partir da experiência pessoal, que percebe mudanças favoráveis para o processo de inclusão, ele aponta um fato: nunca recebemos nenhum estudante surdo que tenha Libras como primeira língua. Na voz de Mauro

Eu acho que tinha uma coisa dessas. Entendeu? Sinalizar a deficiência, então acho que assim as coisas estão mais inclusivas. Mas também não sou a pessoa indicada para falar sobre isso. Agora, sobre surdez eu não sei porque, assim, eu não lembro de ter convivido, por exemplo, com alguma pessoa que precisasse de Libras.

Observamos que a aceitação e o acolhimento proporcionam o sentimento de pertencimento. Joseane fala da sua satisfação por cursar a Universidade na área que escolheu e as amizades que construiu. A estudante relata o que é inclusão:



Então, dá oportunidade a qualquer pessoa que tenha qualquer tipo de deficiência eu acho que é muito significativo porque é dar a chance dessa pessoa se sentir igual. E aí ela ...por exemplo, eu tive uma colega que era cadeirante quando. Ela se sentia tão bem, sabe? A gente ficava ali, sempre se juntava um grupinho para segurar o elevador.

Por outro lado, o sentimento expresso por Maitê aponta uma outra direção. Relacionamos o número reduzido de pessoas com deficiência e a baixa representatividade no ensino superior como aspectos que podem contribuir para esse lugar de isolamento. Nas palavras de Maitê:



Eu acho que uma coisa é fundamental, mesmo que a gente tenha todo esse apoio do NAIPD, e que seja maravilhoso. Eu acho que a minha experiência é muito sozinha.

Cabe ressaltar, no caso específico da estudante, que ela ingressou na universidade no semestre em que foi decretada a pandemia e o modo de ensino remoto. O isolamento circunstancial aumentou a dificuldade de conhecer pessoas e de aproximação.

Além disso, a estudante, que tem deficiência visual, se sentiu beneficiada, em igualdade de condições com outros estudantes, com a disseminação do uso de textos em arquivo digital, substituindo os impressos:

E se a gente não tivesse virtualmente, o correio eletrônico era muito menos usado na faculdade. Então, o quanto que as pessoas não sabiam e não conheciam e não havia esse processo e quanto o processo de inclusão tem aumentado muito mais por causa da pandemia, por causa da digitalização das coisas (Maitê).

Numa outra perspectiva, de acordo com Maísa, o modo de ensino remoto contribuiu para a inclusão na medida em que colocou professores e estudantes em igualdade de condições no uso de recursos digitais. A pandemia tornou o correio eletrônico e as plataformas digitais como principais canais de comunicação. O questionário enviado aos estudantes, apresentado no capítulo anterior, possibilitou o levantamento de outras informações a esse respeito (Araujo & Farbiarz, 2021).

Joice compartilhou a experiência que viveu com uma professora numa das disciplinas que cursou e que a marcou positivamente. A estudante fala de inclusão expondo a situação vivida:



Olha! Para essa pergunta eu vou te dar um exemplo super palpável. Inclusão pra mim foi atitude que a professora Mara teve comigo. Ela pegou a minha mão e disse: “vamos juntas. O que eu posso te ajudar, o que que eu posso fazer por você? Não desiste. Eu tô aqui”. Isso pra mim é inclusão.

Naomi, já graduada, trabalha numa empresa, e, a partir da sua experiência vivida no curso em que estudou na PUC-Rio, dentro do Centro Técnico Científico, ela afirma:

Eu acho que deve caminhar para igualdade. Eu acho que deve, a inclusão, ela tem que ser igual pra todo mundo porque todo mundo tem que ser cobrado da mesma maneira. Não tem que ter diferença na cobrança.

A PUC, ela é conhecida, por ser de excelência. Entendeu? Por formar grandes pessoas, enfim, grandes profissionais. E isso independente... E você sabe muita gente entra na PUC, mas pouca gente se forma.

Poder contar com o olhar atento do professor e com o apoio, considerando sua condição específica, é um dos pontos favoráveis para a inclusão. Saber que estão sendo vistos e escutados faz toda a diferença para essas pessoas que estão no dia a dia lidando com as diferenças. Parafraseando Santos (2003), estar em consonância com o paradigma da inclusão em educação não significa contemplar todas as especificidades dos comprometimentos oriundos das/os crianças/jovens que encontram barreiras em sua aprendizagem. Significa, sim, direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem e respeitando as necessidades dos estudantes.

Eixo vivência com o NAIPD:

Embora as experiências vividas na universidade, no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência, possam estar relacionadas ao NAIPD ou a partir dele, escolhemos separar esse eixo do anterior – vivências na universidade. Desse modo, destacamos o que pudesse surgir relacionado

diretamente às ações do Núcleo, visando a possibilidade de incrementar as atividades desenvolvidas.

Estudantes e graduados sublinharam a atuação do NAIPD de maneira positiva, apresentando elementos que indicam contribuição para o processo de inclusão de cada um deles na universidade. A perspectiva da experiência pessoal foi observada nos relatos, bem como um olhar mais abrangente, incluindo outros sujeitos. A maioria dos entrevistados demonstrou como se sentiu acolhido, como dito abaixo por Joseane e Melissa.

Eu acho o NAIPD um núcleo muito lindo, assim. Eu acho um pilar da PUC, eu diria, porque... é uma coisa que ... eu não sei, eu acho que a gente sente muito acolhida por vocês. (Joseane)

Porque se eu não tivesse essa inclusão na PUC eu iria continuar com medo, eu iria continuar quieta, calada, presa, entendeu? Então eu acho que tem que começar desde cedo esse apoio, pra essa ajuda para esse adolescente. (Melissa)

Maísa exemplifica que o modo como a equipe do NAIPD leva as questões para os estudantes, apresentando as possibilidades e deixando o próprio estudante escolher, é bom para ela. As estudantes apontam para a importância de acolher as características de cada um e estabelecer um espaço para o diálogo com liberdade e autonomia.

Outro aspecto observado é o papel do núcleo como ponte entre estudantes e professores. Mais uma vez acentua o lugar do reconhecimento das singularidades – não só de estudantes, como de professores – e também no entendimento do universo plural que envolve muitos uns. Benjamin reconhece o trabalho que vem sendo realizado:



É graças a toda essa inclusão, né. Graças a esse recurso que eu tenho, esse apoio que eu tenho é que há um diálogo com os próprios professores da minha graduação, coordenadores e diretores da minha graduação.

Então, assim, talvez, se não tivesse essa inclusão fosse eu mesmo que batalhar, como eu fiz lá no ensino médio, fundamental, eu mesmo ia lá batia na porta toda hora para falar com eles. Mas graças a estrutura dessa inclusão bem estruturada na PUC, principalmente, eu acho que é muito importante a sociedade descobrir a importância. Só essa importância de ter uma inclusão facilita muito no processo da própria graduação. Porque os professores, quer dizer, o contato, né? A comunicação da inclusão com os professores com a graduação, coordenadores de setor é mais direta, mais rápido, entendeu?

Acreditamos que o convívio social na diversidade pode contribuir com informação e conhecimento na desconstrução de ideias preconcebidas. Enquanto vivemos o processo de inclusão, cabe a cada pessoa com deficiência se posicionar e, mesmo que possa ser cansativo, ainda se faz necessário se apresentar todo semestre para cada novo professor. É importante se colocar frente ao professor para expor sua condição, ouvir e negociar, sempre que preciso. Neste sentido, Benjamim conta a sua experiência no ensino básico e fundamental, quando tinha que repetir sempre as mesmas informações a respeito da sua condição auditiva. Ressalta que, na PUC-Rio, com o apoio do NAIPD que informa e orienta os professores, isso não é necessário:

Então, assim, a importância de sempre frisar, às vezes é um saco, mas é importante porque quanto mais você frisa mas vai ficando na cabeça da pessoa e aí vai ficando mais harmônico, mais forte.

Estudantes e graduados veem também no Núcleo a possibilidade de apoio para se fazerem presentes e se sentirem mais à vontade para se expor, considerando que sentem vergonha e medo de procurar direto os professores, como mostram Martim e Melissa. Os dois estudantes estão no início do curso e ingressaram na universidade no período da pandemia.



Tem uma coordenação que auxilia a gente. Essa coordenação ela faz, né, essas pontes com os outros setores, lugares que teria vergonha de ir, de falar. Essa coordenação, esse setor faz essa ponte. Juntamente com essa ponte que é feita, a equipe também ajuda muito, entendeu? Vai ter alguém para fazer a ponte, vai ter alguém para ouvir, acolher o que foi dito e também estar ao nosso lado. (Martim)

Porque se eu não tivesse essa inclusão na PUC eu iria continuar com medo, eu iria continuar quieta, calada ... presa, entendeu? Então eu acho que tem que começar desde cedo esse apoio de vocês, essa ajuda para esse adolescente. (Melissa)

Alguns estudantes e graduados se mostraram surpresos ao falar com professores e colegas sobre o NAIPD e, muitos deles, demonstraram desconhecer a existência do Núcleo e o suporte oferecido. Joice fala da importância dessa informação para estudantes e professores:

Expor melhor que existe os núcleos que estão disponíveis para as pessoas acessarem. Eu acho que é um caminho. É porque ... hoje eu sei, mas tem aluno que não sabe. E eu estou tirando fora o contexto da pandemia, né, Considerando que a gente está no remoto, mas mesmo em 2019, que a gente tava na PUC e tal. Eu não acho que nem todo mundo sabia da existência do NAIPD. [...] E talvez tenham pessoas precisando do NAIPD que não sabem que ele existe, né.

Esta sinalização é importante e reforça a necessidade de maior atenção com a comunicação a respeito das ações do NAIPD, como dito anteriormente. Desperta a curiosidade no sentido de compreendermos se o desconhecimento sobre o NAIPD está relacionado também ao lugar de invisibilidade que as pessoas com deficiência têm na sociedade. As vozes dos estudantes e graduados fortalecem a importância do acolhimento e apoio oferecido.

Eixo **conhecimento para (se)comunicar:**

Identificamos nos relatos que o desconhecimento das pessoas a respeito do que é deficiência ou das possibilidades que uma pessoa com impedimentos, por exemplo, para andar com as próprias pernas ou ouvir ou enxergar, tem para exercer suas atividades. Verificamos que esse desconhecimento pode comprometer ainda mais os preconceitos e a segregação. Neste eixo vimos, nas narrativas pessoais, situações que poderiam ser diferentes caso as pessoas conhecessem o universo da pessoa com deficiência.

O lugar de desconhecimento passa pelas pessoas com deficiência não saberem que podem, seja entrar na universidade, seja se expressar, seja fazer escolhas, entre outras coisas. E também pelas outras pessoas não reconhecerem na pessoa com deficiência suas possibilidades e potenciais. Tem uma construção social nos contextos – histórico, geográfico, cultural, moral –

em que vivem, mas também no como cada ser humano está disponível para olhar para o outro e se abrir para reconhecer semelhanças e diferenças sem julgamento de valor. Como Ágata aponta abaixo, a mudança de olhar passa pelo interesse das pessoas por buscar informação e entendimento:



Eu acho que é aquilo como eu falei, que muita gente não conhece a maioria das deficiências ou, tipo, só não liga mesmo. Então, se as pessoas, tipo, conhecerem, entenderem o que é [...]. Então, eu acho que o principal é isso as pessoas cada vez mais, nem só entenderem, mas quererem entender. É, esse tipo de coisa para conseguir ser mais inclusivo e tal porque senão, tipo, não tem como, você pode se esforçar para fazer uma coisa mais inclusivo, mas se as pessoas não quiserem entender e respeitar, não vai adiantar.

Então, eu acho que seria o ponto principal, realmente as pessoas começarem, tipo, a entender mais, a conhecer mais sobre.

A voz de Benjamin amplia a reflexão:

As pessoas com deficiência não têm as oportunidades que mereciam ter, não têm a atenção que poderiam ter. Acho que na faculdade, na universidade, tem uma responsabilidade social muito forte. Então, a partir do momento em que nós vemos universidades se prontificando, se prontificando para mudar esse cenário de ... acessibilidade ... de ampliar a acessibilidade, de aumentar o número de estudantes com deficiência no ensino superior e no ensino fundamental e médio, né? Quanto mais a gente puder levar isso em conta, não restringindo, isso é importante. Não restringindo apenas pessoas com deficiência, mas trazendo também principalmente pessoas normais, que não tem deficiência nenhuma. Um monte de pessoas que precisam ser chamados para poder mostrar e quebrar esses estereótipos, entendeu, esses paradigmas, estereótipos, que as pessoas, que têm deficiência, tem.

Porque até então ... falar de deficiência é falar de incapacidade, não é verdade isso, entendeu? Deficiência não quer dizer que a pessoa seja incapaz, entendeu? Essas coisas de paradigma, de preconceito precisam ser quebradas. Nós já entramos no século XXI. Já há tecnologia suficiente pra poder democratizar o conhecimento, então, quanto mais a gente democratizar esse debate de inclusão, de acessibilidade, né?

Maísa compartilhou experiências de sua infância e trouxe sua reflexão:

Quanto que você falar para os outros também é importante para tornar realmente inclusiva. É a mesma questão tipo machismo e feminismo. Tipo, você nunca vai ter uma sociedade totalmente justa se você só incluir na conversa

mulheres, porque a sociedade não é só de mulheres, então, precisa ter a conversa com os homens.

Jonas traz a sua perspectiva e afirma que quanto mais incluir o estudante é melhor para buscar fazer com que esse sujeito se comunique e busque se associar como outras pessoas. Na voz do estudante: “não deixar ele ficar isolado”.

No eixo anterior, observamos claramente a dimensão do sentir e do afeto relacionada ao sentido atribuído à inclusão ou à exclusão vivenciada. Neste eixo, há destaque para a informação e conhecimento que, adequados, podem contribuir para a eliminação de barreiras e preconceitos. Deve-se desconstruir paradigmas sociais que colocam a pessoa com deficiência como incapaz. Na mesma medida, isso pode contribuir para a construção de novos paradigmas que libertam as pessoas para serem quem são, sem serem vistas como super-heróis ou super-heroínas e tampouco como incapacitados. É necessária uma construção social que não segregue e sem espaço para o capacitismo (capítulo 2).

Eixo **sugestão para incluir**:

Neste eixo, destacam-se as falas propositivas, que sugerem posturas ou recursos para a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência.

Nas vozes das estudantes, ao falarem de inclusão:

Tem que chamar, conversar, colocar o aluno, o aluno em si em evidência. Acho que é uma coisa muito importante. Não sei quantos, não sei quantos ... tem vários professores que fazem isso, né. Tipo, chamar cada aluno para dar um feedback pessoal para poder então É uma questão de colocar o aluno em questão como fazedor do conhecimento também, né. Até porque, no caso, você não tem como saber todas as experiências nem dos que você conhece. Talvez tenha pessoas com deficiência auditiva que tenham sofrido bullying. (Maísa)



Pra mim é simplesmente o fato de você prestar um pouquinho mais de atenção na pessoa que precisa ser incluída [...] É você ajudar, você ajudar essa pessoa, realmente incluir, dar apoio, entendeu? (Melissa)

Bianca vê a tecnologia como uma aliada no processo de inclusão e questiona se as universidades estão dispostas a buscar esses caminhos. A estudante chama a atenção para que se pense não só nos estudantes que estão no ensino superior, mas também nos que podem ingressar e se prepara para isso.

Eu acho que a tecnologia pode ajudar muito. Acho que a evolução da tecnologia pode, é, trazer mais benefícios e trazer mais inclusão. O problema é que a gente não sabe até onde as universidades estão dispostas a pagar por essa tecnologia. Eu espero que a universidade se empenhe mais nisso porque a quantidade de deficientes que fica de fora por achar que não vai conseguir é muito grande. E não é porque não tem deficiente suficiente agora que não precisa investir. Precisa investir para atrair os deficientes. Então, ééé. Acho que o futuro como sociedade melhora, agora a universidade precisa querer.

Benjamin sugere a realização de eventos repasse de informações e chamar atenção. Ele enfatiza o diálogo e a troca de experiências como caminho para que as pessoas se conscientizem para inclusão e façam acontecer.

Eu acho que o que deve ser feito, o que nós podemos sugerir e, ao mesmo tempo, trabalhando para que isso aconteça, é simples diálogo. Debate em cima de debate, diálogo em cima de diálogo, congresso em cima de congresso, conferências em cima de conferência. [...] quanto mais a gente bate na tecla, mais a gente vai começar a colocar na cabeça das pessoas que nós precisamos dar atenção a essa inclusão no ensino superior.

As falas passam, em linhas gerais, pela capacidade do professor de olhar para o estudante e chamar para dialogar; pela capacidade do estudante de se ver nesse lugar, sendo escutado, ouvido e respeitado; a aquisição de recursos; troca de informação por meio de encontros. Em todas elas, observamos o lugar ativo e de participação seja como estudante, professor, Instituição de Ensino e público em geral.

Eixo **diversidade e inclusão**:

Ao responder às perguntas, estudantes e graduados trouxeram um olhar além da pessoa com deficiência, colocando também as questões de identidade de gênero, etnias, crenças, ampliando a abrangência para incluir a todos.

Como dito por Mauro:



Olha, acho que sem dúvida a gente está numa época em que as pessoas estão se ligando muito mais nas minorias e nas diferenças, né. Eu acho que as deficiências estão inseridas aí no mesmo rol do LGBT, da raça, então assim. (Mauro)

Na voz de Naomi, o exemplo do que experienciou:

Inclusão no ensino superior, pra mim, é você tratar todo mundo igual sem distinção. Eu, de acordo com a minha experiência, eu fui cobrada da mesma maneira que qualquer outra pessoa ali dentro. Então, para mim, não houve distinção, entendeu? Pra mim isso é ótimo.

Emanuel complementa:

É deve, pra mim, sempre pensar em acolher todo tipo de pessoa, por exemplo: várias turmas minhas, da PUC, só tinham uma pessoa com deficiência, que era eu, e tinha várias mulheres brancas, loiras, bonitas.

Em seu relato, Joseane relaciona a condição de inclusão à oferta de oportunidades para todos, o que pode, segundo ela, favorecer a pessoa a se sentir feliz e igual aos outros.

Então, dá oportunidade a qualquer pessoa que tenha qualquer tipo de deficiência, eu acho que é muito significativo, porque é dar a chance dessa pessoa se sentir igual. E as pessoas estão felizes, assim, nem parece que elas têm algum tipo de deficiência que a impeça de se sentir igual aos outros. Elas se sentem iguais aos outros. Inclusão eu acho que é muito para esse lado: fazer as pessoas sentirem mais felizes do que poderiam imaginar que sentem.

Um dos pontos centrais no processo de inclusão é o entendimento de igualdade e diferença. Somos diferentes com direitos iguais. Como equacionar de modo a oferecer um processo de ensino e aprendizagem com base no princípio de equidade, de modo a acolher as diferenças, considerar possibilidades e limites, gerar oportunidades e desenvolver a autonomia e uma formação cidadã?

Eixo **espaço na sociedade**:

Esse é o último aspecto levantado na análise dos dados coletados nas entrevistas. Encontramos nas respostas para a última pergunta – para onde você acha que deva caminhar a inclusão –, relatos de seis estudantes que identificamos dentro desse eixo. Duas graduadas trazem situações que estão vivenciando diante das atividades profissionais que estão realizando ou buscam realizar.

Segundo Betina, a inclusão no mercado de trabalho é muito insuficiente e seria bom se as experiências da universidade pudessem ser levadas para fora no contexto de atuação profissional. Betina se formou no último ano. Naomi conta a sua busca por realizar a atividade de modo integral e defende o que chama de luta diária pela sua carreira e para reconhecerem o seu valor.

Ao falar sobre inclusão, Joice aborda a questão da representatividade da pessoa com deficiência na mídia:

Eu acredito que só deva melhorar, só deva crescer esse assunto de inclusão na sociedade como um todo. Hoje em dia eu vejo, por exemplo, influenciadores e criadores de conteúdo deficientes. Pessoas com deficiência têm voz, sabe? Eu vejo que, eu vejo que cada vez mais a gente está conseguindo conquistar o nosso espaço na sociedade e a gente está conseguindo mostrar pra sociedade que não, nós não somos diferentes. A gente só precisa de coisas diferentes, mas a gente tem a mesma capacidade que qualquer outra pessoa.

Numa outra perspectiva, Maísa nos lembra que “às vezes a pessoa precisa de uma inclusão até maior que envolva os pais, coisa do tipo, e aí torna impossível fazer, né?”. Em sua história de vida ela aponta o total apoio dos pais em relação às questões que surgiam ao se defrontarem com a deficiência auditiva, quando era criança. Tal apoio foi dado também às escolhas que tem feito, seja em relação à escola, seja em relação ao curso de graduação. Ela lembra que isso não é uma realidade para todas as pessoas com deficiência.

Milena tem enfrentado bastante dificuldade no ensino superior. Ela compartilha o sonho de mudança:



Eu sei que nenhuma área considera a pessoa com deficiência. Advogado não sabe falar Libras. Mas eu vou aprender Libras. Por exemplo, cinema nacional, filmes, não têm legenda, né. Sinto muita dificuldade. No computador não consigo mexer na legenda. Quando grava a aula, não tem legenda. Esse é o meu sonho, entrar na advocacia para representar a pessoa com deficiência, isso vai ajudar muito.

Para finalizar, Maitê fala da inclusão de maneira geral e lembra que inclusão é um ato político que pode ter o seu processo alavancado ou paralisado pela condução dos gestores públicos e legislação vigente:

Depende muito das universidades públicas e particulares. Acho que se influenciam, bastante é... mas depende muito do governo que for eleito ano que vem, assim... porque se for eleito um governo que tenha um ministro como esse... eu acho que a tendência é, como tem sido todo o resto da educação, é uma desestruturação que vai ser muito difícil de recuperar... mas se não for isso eu acho que a tendência mundial é muito positiva para acessibilidade, tem se falado muito mais sobre esse assunto e a gente já teve muitos avanços nesse sentido é muito difícil ser... enfim... tirar coisas que já foram ganhas.

Nos relatos apresentados nesse eixo, relembramos a complexidade envolvida na inclusão, que está relacionada a diferentes áreas da vida humana — e não apenas à esfera educacional, ponto central desta investigação —, e de como elas estão interligadas.

Envolvida e fascinada com a riqueza das histórias de vida, fui buscar nas respostas à pergunta referente à trajetória da pessoa até a universidade, apreender o esquema de conhecimento que dá embasamento aos discursos.

Percorrer esses eixos, a partir da escuta dos estudantes e graduados, permitiu mapear os diferentes aspectos que compõem o processo de inclusão no ensino superior da pessoa com deficiência. A seguir, vamos reunir os achados da pesquisa a partir das entrevistas e dos registros das interações entre os estudantes no grupo foco.

5.3.

A soma dos olhares e vozes de estudantes, graduados e professores

Nesta parte do capítulo, buscamos dar mais um passo em direção ao objetivo dessa investigação e entender o que pode favorecer o processo de inclusão no ensino superior de pessoas com deficiência no contexto do NAIPD/PUC-Rio. Para isso, pretendemos somar as vozes reunidas por meio das entrevistas com estudantes, graduados e professores, apresentadas acima, com as considerações e sugestões discutidas pelos estudantes no grupo foco. Identificamos, nas narrativas, adesão à inclusão; pontos de convergência e discordância entre estudantes, graduados e professores; além de caminhos possíveis.

Nos encontros do grupo, os estudantes manifestaram alegria por conhecer uns aos outros, tiveram a oportunidade de se reconhecer e se identificar, a partir das suas experiências. Era evidente a satisfação em estar juntos, mesmo que por meio da plataforma digital, única possibilidade de interação na ocasião, e de compartilhar seus sentimentos, impressões, temores, desejos e modos de lidar, considerando as suas singularidades, num universo onde são minoria na comunidade.

Como descrito no capítulo anterior, durante as conversas entre os estudantes, foram feitos registros, por meio dos quais foram extraídas falas de cada um dos participantes. Esses trechos foram apresentados para os estudantes num dos encontros com a sugestão de que lessem juntos e fizessem o que desejassem. Essa proposta foi baseada em procedimento que adotamos na disciplina de projeto na abordagem metodológica Design em Parceria. As frases e palavras são anotados de modo a reconhecermos o universo vocabular, defendido por Paulo Freire, para que seja preservada a expressão oral dos anseios, reivindicações e desejos do grupo (Araujo et al, 2020).

A leitura das frases seria feita em voz alta pelos estudantes videntes, que puderam acessar a plataforma interativa Miro, onde colocamos as frases. Cada um, de uma vez, e todos juntos, no ritmo do grupo, para que as pessoas cegas, que não puderam acessar a plataforma, pudessem participar.

O tempo do falar, ser ouvido, pensar e interagir, compartilhando seus pensamentos, e propondo alterações, confirmando ou discordando das frases escritas, foi construído em cada encontro. A arrumação destas frases foi apresentada no capítulo anterior, como imagem (figura tal 8), apenas para que o leitor observasse, pelas cores das palavras, que representavam pessoas diferentes e que houve um movimento de construção coletiva.

Os estudantes dividiram as frases em três grupos assim definidos por eles: professores, estudantes e convivência. Apresentaremos abaixo a síntese das informações compartilhadas entre os estudantes nos encontros do grupo, pela voz dos próprios estudantes.

Sobre professores:

As pessoas tratam as pessoas com deficiência como se não tivessem capacidade de realizar as atividades. Algumas pessoas com deficiência demoram mais a realizar as atividades, e por isso precisam de mais tempo, mas não muito superior aos outros para fazer as atividades. Mas é importante que o estudante com deficiência desenvolva a atividade, pois estão na universidade para aprender.

Perguntam como eu falo, se eu sou surda. Este é um equívoco bem comum e mostra como precisamos mostrar e levar este outro lado da surdez, ou seja, o surdo que ouve e fala, e tentar mostrar que há maneiras simples e honestas de inclusão nas comunicações do dia a dia, bem como na convivência com as pessoas na sociedade.

Importante falar como cada um trabalha, como cada um lida com a sua deficiência, para mostrar que as pessoas com deficiência são capazes de fazer, algumas vezes de uma forma diferente das outras pessoas.

Dificuldade de ler o *power point* pedia aos professores que enviassem para mim.

Complicado o professor fazer vídeo com legenda, não tem habilidade para isso. Professor pode fazer resumo de cada aula para acompanhar, e enviar para o *e-mail* do aluno especificamente".

Conscientizar os professores que estamos nessa era de tudo na internet. Seria bom os professores terem essa consciência porque no caso dos cegos fica complicado.

Falar o que a pessoa com deficiência faz para conhecer as dificuldades e habilidades. Todos têm seus pontos negativos e positivos, e a partir disso, procurar adaptá-los de acordo com cada deficiência. Às vezes os professores dizem que não sabem o que fazer. Muitos professores não tinham a menor ideia do que fazer. " Muitas vezes os professores esperam que nós tragamos as respostas, mas sei lá, eu não sei as respostas. Eu não sou expert em adaptação de material.

Sair de uma zona de comodismo de modo, ir em frente e estabelecer um diálogo ético entre alunos e professores sobre inclusão, ouvir as pessoas com deficiência e procurar soluções que promovem uma maior integração e acessibilidade na educação. Fornecer orientações e treinamentos para professores e monitores.

Segundo eles, esse grupo conquistou a autonomia e da mesma forma deve-se entender que o desafio de inclusão deve ser constante. É necessário que o debate e as propostas sejam coerentes e coesas para que mais pessoas com deficiência possam ter sua autonomia e chegar no ensino superior. Quanto maior a inclusão na educação, melhor caminharemos para um país que respeita verdadeiramente as pessoas com deficiência.

Sobre estudantes:

Importante saber que generalizar é difícil. Que cada um é um e que isso deve ser dito para os novos estudantes para que se reconheçam assim também.

Difícil ter uma situação que contemple todo mundo, eu falaria de uma coisa, a outra pessoa poderia complementar ou fazer diferente.

Eu gosto de tecnologia, prefiro fazer a prova no computador; o outro, não, prefere fazer prova oral.

Sempre tive o canal de comunicação com o NAIPD, todos devem saber sobre essa possibilidade. Eles apresentam como sugestão a possibilidade de ter uma área para as pessoas com deficiência visual, em algum ambiente virtual, para que pudessem armazenar os conteúdos em arquivo digital. Um acervo para compartilharem textos e materiais.

Sobre a convivência:

Compartilhar experiências do que é importante para as pessoas com deficiência.

É preciso uma comunicação sobre a convivência com as pessoas com deficiência, também com aqueles que têm deficiência e ainda não têm informação de como proceder dentro da universidade. Desta forma poderemos ter um discernimento melhor e fazer amizades saudáveis e respeitadas.

Eu perguntava sem obter explicação”. Cabe orientar e dar sugestões para uma melhor convivência, considerando como você está acostumado a fazer isso ou aquilo. A instituição deve considerar as pessoas com deficiência que precisam de informação porque cada um tem um grau de limitação, uns têm autonomia, outros têm maior dificuldade. Conciliar o que cada um traz de experiência e disponibilidade em relação ao espaço acadêmico, com as possibilidades oferecidas pelos professores. É uma via de mão dupla.

Tem o jeito como cada um está acostumado a fazer isso ou aquilo. O diálogo é fundamental. Perguntar a própria pessoa com deficiência ajuda no entendimento das questões específicas e desenvolvimento de práticas que podem favorecer a muitos estudantes.

Vamos destacar a seguir alguns pontos observados no encontro dos olhares e vozes de estudantes, graduados e professores. Iniciamos com uma fala da professora Sônia, na qual identificamos diferentes aspectos abordados por outros professores, graduados e estudantes, quando ela afirma:

Eu acho que inclusão no ensino superior é isso. Quer dizer, é o aluno ter o direito de ser tratado como sujeito de direitos, ter acesso a todos os recursos que os outros têm e que a universidade disponibiliza para ele. Se ele vai usar ou não, depende dele, mas os recursos estão disponíveis e ele pode acessar.

Nesta fala estão contemplados diferentes aspectos: os direitos das pessoas com deficiência; o papel da instituição de ensino superior e dos professores de prover os recursos específicos para o processo de ensino-aprendizagem de acordo com a condição da pessoa com deficiência e, na perspectiva do estudante, o seu direito de escolha. Relacionamos a escolha com a autonomia citada pelos estudantes do grupo.

Ao falar de inclusão no ensino superior, estudantes, graduados e professores consideraram não só as pessoas com deficiência, mas outros grupos sociais que historicamente têm sido excluídos do convívio social. Os professores citaram questões socioeconômicas, enquanto os estudantes e graduados mencionaram exclusão por raça, etnia e gênero, de diferentes aspectos:

É incluir todos, né. Tipo, pessoas com deficiência, pessoas com ... pessoas LGBTI, incluir todos. Porque todos existem, né. Nós temos, não dá para ignorar, temos que lidar com isso, entendeu? Com a diversidade que existe (Betina – estudante).

A diversidade é tanta que eu acho que para mim é permitir que todos tenham as mesmas possibilidades e se esforçar (Tina – professora).

O que é inclusão para mim? É assim, inclusão está muito restrita, hoje em dia, ficou vinculada a esses casos especiais. Mas eu acho que inclusão é você ter todo mundo ligado na sua turma, acolhido no seu grupo, né. E você estar aberta a receber outras pessoas e fazer com que as pessoas que estão ali, naquele grupo que você está ali. Liderando não, mas está à frente, coordenando. Eu gosto mais da coordenação, porque coordenação está todo mundo ali no mesmo patamar, né. Então, eu acho que é fazer o outro se sentir bem, se sentir pertencente ali, aquela situação, naquele grupo. E que todos, assim, eu queria que todos tivessem voz.

Então é isso para mim. Inclusão é isso para mim. Eu queria que todo mundo tivesse voz efetivamente. É o respeito de todo mundo (Mara – professora).

O conceito de igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é tornar igual. Como expõe Santos & Paulino (2008, p.12-13) “incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática”. Na inclusão as diferenças são valorizadas, não existe um “estudante-padrão” e cada estudante deve ser valorizado como é. Nesta perspectiva, as diferenças devem ser levadas em conta em todo o processo de ensino-aprendizagem (Santos & Paulino, 2008).

Assim como a estudante Eliane cita anteriormente, a professora Mércia aponta a igualdade e a desigualdade ao trazer seu entendimento de inclusão:

É a gente dar a oportunidade de ser igual, né. Porque diferente, de uma certa forma, somos todos, não é? Mas eu acho que se a gente oportuniza, dá oportunidade e vê que essa pessoa, como eu disse, eu acho que a aluna Eliane teve a mesma qualidade, nas leituras, ou mais até do que os outros porque ela tem outras eficiências, digamos assim. Isso é inclusão. (Mércia – professora)

Diante do reconhecimento das singularidades, tanto estudantes quanto professores apontam a relevância do espaço de diálogo para construir o caminho para as práticas ao longo do semestre letivo. A professora Mara aponta a complexidade de lidar com questões específicas de uma aluna que não interage com ela e com a turma, ficando sem informações:

Agora, é muito complicado porque ela recebe o material, ela está sempre presente. [...] Vem entregar o trabalho no dia, mas a interação dela mesmo não... Ela não dá [retorno].

A professora complementa dizendo que sem saber o que se passa com a aluna fica difícil “porque o que eu sabia era que ela tinha um problema de visão, mas eu não sabia até que ponto era essa deficiência, né”. Com esse exemplo fortalecemos a abordagem trazida por estudantes, graduados e professores baseada no diálogo e interação e o aspecto de relação de via de mão dupla, como definido pelo grupo de estudantes.

Santos e Roseira (2020) abordam o desafio constante que é discutir sobre a inclusão nas Instituições de Ensino Superior das pessoas com deficiência, percorrendo sobre os valores e direitos envolvidos nesse processo. Enfatizam que, para incluir essas pessoas, deve-se compreender a legitimidade das demandas apresentadas pelos estudantes. Os autores apontam, ainda, a obrigação legal do atendimento, considerando a sua dignidade e o respeito à diversidade humana.

Na fala dos estudantes e graduados, escutamos o pedido de serem vistos e ouvido pelos professores e de uma relação direta que possibilite uma convivência harmônica e construtiva. Nesta perspectiva, reforçando a interação, reconhecemos a voz do professor Rodolfo que fala de estar aberto e se colocar disponível para a aprender com o estudante: “Então, assim, o que eu tenho para dizer de como foi mudando ao longo. Foi assim, eu fui aprendendo com eles a achar o jeito, né”.

A partir da fala do Rodolfo, pontuamos que o contexto de ensino-aprendizagem envolve a relação direta professor-estudante. Mas inclui, também, o encontro com outros estudantes, configurando uma turma, e a compreensão das diferenças. A aproximação de todos esses agentes, num processo partilhado, acentua o caráter participativo de uma educação inclusiva. O professor diz ainda:

Então, eu acho que é assim que eu vejo a inclusão. E eu vejo, assim, como que é interessante você ter um aluno especial na turma. Especial não é. Um aluno pessoa com deficiência na turma porque ele faz com que os outros pensem essa deficiência, isso eu observo muito aqui. A parceria dos outros alunos com o aluno com deficiência.

Rodrigues (2004) argumenta que o estudante com necessidades educacionais específicas “é um catalisador de práticas e valores novos. De acordo com o autor, diante das diferenças das suas possibilidades, este estudante estimula a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem na universidade. Acreditamos e constatamos pelos relatos dos professores que a reflexão e revisão das práticas, gerada pela presença das pessoas com deficiência na universidade, provoca mudanças que favorecem o processo de inclusão.

5.4.

Considerações sobre inclusão na soma dos olhares e vozes

Fortalecemos a perspectiva singular-plural e lembramos que cada estudante é único. Neste sentido, evidenciamos a relevância da fala do professor Breno no processo da educação inclusiva, ao se referir à atenção para

que a dinâmica estabelecida para atender a pessoa com deficiência não desconsidere os outros 19 estudantes na turma. A partir de Silva (2009), lembramos do cuidado que deve ser tomado para que, em nome da inclusão, não sejam realizadas práticas que, em vez de contribuírem para a inclusão, possam gerar situações de exclusão.

As experiências relatadas pelos professores, sobretudo com estudantes com deficiência visual, demonstram as especificidades que são postas quando olhamos para a diversidade humana. Os estudantes e graduados pedem que sejam vistos a partir das suas singularidades. E, para atender às singularidades, é preciso que os professores compreendam que todos os estudantes têm capacidade de aprender, mas, como afirma Santos (2003), se não forem bem instrumentalizados, suas chances são menores. E, com isso, cabe ao corpo docente e administrativo, incluindo os núcleos de apoio ao estudante, oferecer os recursos apropriados para o percurso acadêmico.

Para concluir este capítulo, relacionamos 20 aspectos que entendemos favorecer o processo de inclusão no ensino superior de pessoas com deficiência no contexto do NAIPD/PUC-Rio a partir do encontro dos olhares e vozes de estudantes, graduados e professores: (1) Reconhecimento das singularidades dos estudantes no processo ensino-aprendizagem; (2) Reconhecimento da complexidade, inerente aos seres humanos, com suas fragilidades e potenciais; (3) Respeito e valorização da diversidade humana por parte da comunidade acadêmica; (4) Posicionamento aberto dos professores para rever conceitos; (5) Flexibilidade dos professores para repensar as suas atitudes e práticas no processo de ensino-aprendizagem; (6) Disponibilidade dos professores para aprender com as pessoas com deficiência; (7) Disponibilidade dos estudantes para compartilharem suas singularidades na busca conjunta com os professores por práticas inclusivas; (8) Espaço de diálogo, interação e participação entre professores e estudantes na sala de aula; (9) Revisão das práticas a partir das experiências vividas; (10) Adequação das atividades e dinâmicas de aula para atender a condições específicas de todos os estudantes na turma; (11) Dinâmicas, práticas e experiências vividas no campus pelas e com pessoas com deficiência compartilhadas para fomentar reflexão, revisão

e provocar mudanças em direção a uma cultura inclusiva; (12) Desenvolvimento de recursos e ambientes que respeitem a demanda das pessoas com deficiência por acesso aos espaços, às informações e à comunicação; (13) Atendimento às questões específicas dos estudantes pessoas com deficiência, sem perda de atenção para com o restante da turma; (14) Espaço para informação e orientação de professores e estudantes sobre questões relativas à deficiência; (15) Desenvolvimento de uma cultura institucional inclusiva, potencializando a rede de comunicação cooperativa entre corpo docente e quadro técnico-administrativo dos departamentos com o Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência (NAIPD); (16) Manutenção e atualização das atividades do Núcleo de Apoio e Inclusão; (17) Divulgação das ações realizadas pelo NAIPD para favorecer a aproximação e engajamento dos estudantes e professores; (18) Oferecimento de recursos e práticas adequados para garantir os direitos das pessoas com deficiência ao ensino superior; (19) Desenvolvimento de política institucional na perspectiva da educação inclusiva; (20) Construção de diálogo com ensino médio, ambientes profissionais e grupos sociais fora da universidade.

A partir dos encontros com o grupo de estudantes e reconhecendo olhares e vozes de estudantes, graduados e professores, passamos para a próxima fase da pesquisa que diz respeito ao desenvolvimento do projeto em design e é apresentado no próximo capítulo.



6

O design no encontro entre olhares e vozes de estudantes, graduados e professores

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (Larrosa: 2002, p.28)

No processo de projeto em design, fundamentado no encontro, diálogo e interação com o grupo de estudantes, como dito anteriormente (capítulo 4), não podemos antecipar nem prever, pois o resultado é consequência do processo. Durante os encontros com o grupo de estudantes, identificamos como objetivo para o projeto estabelecer um espaço que favoreça o processo de inclusão das pessoas com deficiência por meio da troca entre estudantes e professores de modo que as pessoas possam falar das suas características e condições singulares, contar como fazem as atividades, ouvir outras experiências, compartilhar, dialogar e participar. Reunimos os registros das vozes dos estudantes, graduados e professores, com as vozes, intenções e objetivo do grupo de estudantes e demos continuidade ao processo tendo em vista a configuração de um objeto/sistema para experimentação.

Neste capítulo, apresentaremos como consolidação da pesquisa o desenvolvimento do projeto em design. Considerando o processo de design constituído a partir do encontro com o grupo de estudantes, no diálogo, na interação e na experimentação, como descrito anteriormente no capítulo 4, as seguintes etapas de projeto foram percorridas: formação da parceira; contextualização; identificação dos objetivos e intenções do grupo na perspectiva da inclusão dos estudantes no âmbito do NAIPD/PUC-Rio; configuração de objeto; experimentação.

6.1.

O desenvolvimento do processo em design a partir dos encontros e interações

A partir dos encontros com o grupo de estudantes (capítulo 4 e 5) e a identificação do objetivo do projeto em design, conforme descrito no início deste capítulo, reconhecemos os requisitos para desenvolvimento do projeto: ser feito por e com diferentes vozes; apresentar as histórias de vida dos estudantes e graduados por meio de relatos; contar como cada um explica os recursos que tem – repertório pessoal —; ser interativo e cooperativo; ser dinâmico, considerando a continuidade com novas histórias de vida; ser convidativo para, de acordo com os estudantes, “as pessoas quererem ver e ler aquilo que nem todo mundo gosta ou quer ver”; despertar o interesse das pessoas pelo assunto e pela possibilidade de conhecer as pessoas, compartilhar histórias e trocar experiências; ser participativo; ser acessível para pessoas com diferentes características físicas, sensoriais e intelectuais; ter informações e dicas; expor o conteúdo de modo que o leitor/participante entenda que cada um é um e que não tem uma “regra a ser seguida” em relação a cada tipo de deficiência.

Na voz dos estudantes:

Acho importante falar como cada um trabalha, como cada um lida com a sua deficiência, para mostra para as pessoas que a gente é capaz de fazer, mas de uma forma diferente. (Janaína)

Falar das experiências, de como cada pessoa faz. Criar um material que talvez eu veja, nas coisas que uma outra pessoa faz, coisas que eu nunca fiz antes e que talvez eu possa fazer. E que me ajudem. Acho que isso também é um jeito para os alunos verem como os outros fazem e isso pode ajudar. (Maitê)

Eu vejo de dois ângulos. Uma comunicação de convivência, com as pessoas com algum tipo de deficiência na universidade. Também vejo o lado daqueles que são pessoa com deficiência e ainda não tem informações de como proceder dentro da universidade. Eu sempre tive esse canal dentro da PUC-Rio em relação a deficiência, mas sempre uma vez por semestre, na renovação. Mas, talvez, por todos nós aqui conquistarmos nossa autonomia, a gente nem fica na dependência de ajuda, então eu acabei não procurando nenhum tipo de ajuda, tentando me virar. A gente pode compartilhar a experiência da gente, como isso é importante para nós. (Lucas)

Num dos encontros do grupo, foi feito um *brainstorming* (tempestade de ideias) que gerou algumas alternativas de caminho para o projeto. O brainstorming consiste em dinâmica em grupo para levantar ideias espontâneas com agilidade, para que se privilegie o uso da intuição e do acaso, evitando as críticas e a censura de qualquer ideia que surja. Os participantes do grupo foram convidados a dar ideias do que poderia ser desenvolvido partindo do objetivo e dos requisitos de projeto identificados. As seguintes ideias surgiram: caderno de narrativas, vídeos com depoimentos; site; publicação em formato digital e impresso com textos.

Na etapa seguinte, apresentei para o grupo o texto construído com a reunião das frases ditas e arrumadas por eles (capítulo 5). Os estudantes discutiram para quem aquilo deveria ser apresentado e qual o formato. Em todas essas conversas o ponto central era que o conteúdo fosse acessível a todos, senão num mesmo formato, se fosse preciso com versões diferentes, para atender a todos. Durante a conversa, eles definiram que deveria ser um texto mais informal para que aproximasse as pessoas, trazendo todos para uma condição de troca de experiências pessoais.

Fazer um texto que até as pessoas que não gostam de ler, possam se interessar. Importante ter uma linguagem coesa e coerente. (Benjamin)

Na interação dos estudantes nos encontros do grupo, eles observaram pontos de semelhança nas experiências compartilhadas, enquanto sinalizavam também os aspectos distintos, reforçando as singularidades. Fortalecemos o caráter singular-plural das narrativas. A possibilidade de um ambiente interativo surgiu durante os encontros do grupo, que aconteceram por meio da plataforma digital Zoom, durante o período de isolamento obrigatório da pandemia de Covid-19. Desse modo, essa perspectiva do formato digital, seja assíncrono ou síncrono, se apresentou como possibilidade, enquanto a saudade e a esperança do retorno aos encontros presenciais traziam outras perspectivas. Levantamos a possibilidade de seguir por esse caminho considerando as singularidades, contemplando o universo plural, bem como ter algo no formato digital, mas também com a possibilidade de ser concreto e envolver a presença física.

Escolhemos desenvolver uma plataforma digital como caminho para integrar os objetivos do projeto em design, os requisitos listados, a condição do remoto e presencial e os conteúdos extraídos dos diálogos dos estudantes no grupo e das entrevistas com professores, estudantes e graduados.

De acordo com Mantoan (2004), a inclusão “implica o entrelaçamento entre as diferenças humanas, o contato e compartilhamento dessas singularidades”. Esperamos provocar esse entrelaçamento. Para isso, reunimos todos os registros com os olhares e vozes dos sujeitos para desenvolvimento e experimentação de uma plataforma digital de comunicação.

O semestre chegou ao fim e, com as férias dos estudantes, suspendemos os encontros do grupo. Combinamos que eu daria prosseguimento ao desenvolvimento da plataforma e voltaríamos a nos encontrar quando tivesse algo que pudessem experimentar.

6.2.

A plataforma digital de comunicação: PLURAIS

Como inspiração para projetar a plataforma, elegi um livro organizado por Regina Zilberman (2006) – *Este seu olhar*³. Nele, a autora apresenta o que chama de “receita de leitura” e “receita de escrita”, contando modos de ler a publicação e de escrever. Em comum entre as duas “receitas”, os ingredientes: uma foto de infância, um autor, um leitor e muita imaginação. Zilberman (2006) defende que:

Um livro não se consome de uma vez só, como se fosse um prato de comida. O leitor percorre um caminho de muitas voltas, que não precisa ir sempre em frente. Ele retorna ao começo, salta etapas, chega ao final e inicia outra vez conforme o trajeto que desejar. [...] O processo é incessante, porque a imaginação nunca deixa de introduzir novas acepções e sentimentos àquilo que olhamos e lemos (Zilberman, 2006, p.9).

Naturalmente, a plataforma não é um livro, mas a ideia de acolher diferentes modos de olhar e não ter um único caminho para seguir, muito me interessou. Além disso, a compreensão de que de que a cada leitura e participação a pessoa dará um novo significado ou interpretação e sentimento, foi

³ Sobre o livro: <https://www.moderna.com.br/literatura/livro/release/este-seu-olhar>.

provocador e fez todo sentido diante dos embasamentos desta pesquisa. Esses aspectos foram integrados aos objetivos e requisitos iniciais. Estamos chamando de plataforma, considerando que esse conceito está relacionado a um sistema de possibilidades e ferramentas que considera o acesso a diferentes serviços.

A plataforma digital foi escolhida como caminho de experimentação, considerando os aspectos descritos acima. Gostaria de esclarecer que eu não tinha nenhuma experiência na construção de plataforma digital, nem tampouco com o uso de redes sociais. Seria, conforme foi dito no capítulo 4, mais uma aposta baseada em confiança. Neste caso, a aposta foi na construção de uma plataforma digital interativa e cooperativa – sem que eu soubesse exatamente o que isso era e como poderia fazer – como possibilidade de experimentação que emergiu dos encontros com o grupo de estudantes e na confiança nos valores e práticas no desenvolvimento de projeto em design fundamentado no encontro e interação. Descobrir como fazer seria o próximo passo. Para isso, busquei a orientação de colegas professores do curso de Design que têm experiência nessa área. Como aprendiz, curiosa e interessada, me joguei no desconhecido e fui desenhando o percurso enquanto caminhava.

O nome PLURAIIS foi escolhido numa relação de possibilidades de nomes que representassem os conceitos da plataforma, seguida por uma pesquisa na internet para identificação se havia algo com aquele nome que comprometesse sua aplicação na plataforma e uso na web. Com isso algumas alternativas foram eliminadas e outras possibilidades foram observadas mais de perto. Escolhido o nome PLURAIIS, durante busca na internet para ver se havia alguma incompatibilidade para uso desse nome, encontrei uma fala do escritor indobritânico Salman Rushdie, intitulada Somos seres plurais, que fortaleceu a escolha. Ele diz que o ser humano não é uma coisa só, somos muitas. E é isso. A pessoa com deficiência visual não é a cegueira. O impedimento da visão não a define, mas é uma condição, entre muitas outras. Os estudantes concordaram que o nome refletia de diferentes maneiras o que buscamos trazer com a plataforma: não somos uma coisa só, somos únicos, somos muitos, vários muitos.

Para criar a plataforma, utilizamos o Wordpress, um programa *opensource* para gestão de conteúdos para a internet. O endereço e banco de dados da plataforma estão situados no servidor Rio Datacentro da PUC-Rio. A escolha pelo Wordpress é justificada pela possibilidade que esse sistema dá, uma vez sabendo operar, que se construa a plataforma e se possa fazer as alterações desejadas. Uma outra característica do sistema é que não é para uso apenas por conhecedores especializados.

Fiz questão de aprender a mexer no programa para que eu pudesse ter autonomia para construir a plataforma e fazer as modificações a partir do retorno, inicialmente, dos estudantes e, depois, com o uso continuado. Isso era essencial para o processo em processo e para uma proposta interativa e cooperativa. Eu precisaria entender o sistema e saber usá-lo, mesmo que houvesse outras pessoas trabalhando nisso.

Recebi orientações do que poderia ser feito e de como usar o programa. Comecei a mexer na versão gratuita, disponibilizada na internet, e fui aprendendo com as orientações recebidas e no sistema tentativa e erro. Foi preciso contratar um desenvolvedor, que preparou o Wordpress na versão licenciada, para que eu pudesse fazer a plataforma.

Para iniciar a construção da plataforma, reunimos os registros dos encontros do grupo de estudantes e das entrevistas com estudantes, graduados e professores. Com isso e o nome escolhido, baseado nos requisitos projetuais e com inspirações a partir livro “Este seu olhar”, fizemos uma primeira versão da plataforma. A organização do texto foi baseada na consideração do grupo que dividiu o conteúdo em três: professores, estudantes e convivência.

Entendi que a convivência seria resultado da interação e participação que a plataforma estaria propondo e que deveria ser contemplada no modo como apresentaríamos a plataforma, que poderia ser como um convite. A parte referente aos estudantes, aos graduados e aos professores seria definida com os relatos das histórias de vida e registro das entrevistas. Fiz, então, uma seleção das falas de professore e de estudantes, procurando trazer pontos de

vistas distintos, sem ter um número grande de informações para não ser cansativo.

Outra coisa que sabia, para começar a plataforma, era que gostaria que tivesse salas de bate-papo remoto, espaço para agendar encontros presenciais entre estudantes e espaço para as pessoas compartilharem as suas histórias de vida. Com vistas a oferecer essas três possibilidades, criei dois formulários no Google sendo um para o estudante manifestar o interesse em participar de grupos para troca de experiências e outro para estudantes e professores compartilharem as suas histórias de vida. Com relação a disponibilizar salas de bate-papo, eu não sabia como poderia fazer. Fiz uma pesquisa pela internet e identifiquei uma que serviu como exemplo para eu mostrar ao desenvolvedor para que ajudasse com isso. Ela identificou que era um serviço, e a solução sugerida foi criar um link para grupos de conversa no bate-papo no WhatsApp no Telegram ou no Discord.

Na primeira versão da plataforma, utilizei uma fotografia na abertura, que eu já tinha, considerando a possibilidade de fazer imagens depois para substituir. Com foco em experimentar com os estudantes a ideia era ter algo, mesmo que preliminar, que pudesse ser apreciado por eles e comentado.

A primeira versão da plataforma foi feita no site gratuito do Wordpress. Enquanto o desenvolvedor preparava a versão licenciada para criação da plataforma, fui fazendo modificações no layout e procurando reproduzir para ter esse registro.

Para que pudéssemos verificar questões de acessibilidade e garantir o acesso das pessoas com deficiência convidei uma pessoa da equipe do NAIPD que tem baixa visão para uma avaliação da plataforma. Sentamos lado a lado de frente para o computador com essa versão da plataforma na tela. Ela percorreu PLURALS e eu observava enquanto ela fazia seus comentários. Começou dizendo que “como é branco, no escuro não precisa usar a inversão de cores”. Roberta (nome fictício) utiliza as ferramentas do Google de inversão de cores (contraste) e aumento de letra e também a lupa, um dos recursos do Windows.

Na imagem com fundo branco e letra escura, ela inverte as cores com o recurso do navegador e da lupa, para aumentar o tamanho da fonte. Segundo ela, o branco agride muito a vista. Para ela a melhor opção para leitura é o fundo preto com a letra branca. Sempre que pode escolher, prefere essa combinação.

Para fazer a leitura da plataforma ela utilizou o recurso de ampliação do navegador de 500%, acessando pelo teclado e com o mouse (comando control scrol). A plataforma respondeu a isso de modo responsivo, ou seja, gerou o aumento da letra e configurou o texto mantendo-o na tela. Para isso, diminuiu um pouco a entrelinha e deslocou imagens e outros textos na sequência, para baixo. “Está muito acessível. Para mim, poderia ser mais escuro o fundo”.

O recurso da lupa ela utiliza para inverter a cor das imagens também. Roberta tem agilidade com as ferramentas e vai alternado inversão de cor e aumento da letra de acordo com a sua necessidade. Ela aumentou o que foi possível pelo recurso de ampliação do navegador e depois para chegar ao tamanho que precisa, colocou a lupa e aumentou mais um pouco.



Figuras 29 e 30: Representação da autoformatação que a plataforma promove nos conteúdos com o aumento das letras e imagens, de modo a mantê-los no enquadre da tela. Exemplo do tamanho de letra usado para leitura por Roberta.

Segundo Roberta,

Como a plataforma se encaixa na tela eu não preciso me preocupar com o aumento da lupa e ficar checando onde ficou o texto, porque já vi que ele vai fazer caber na tela.

A experimentação com a Roberta foi importante para validarmos o uso do Wordpress como ferramenta para desenvolvimento da plataforma com recursos de acessibilidade. Vi que podemos pensar em contemplar diferentes possibilidades de figura e fundo de modo que atenda a ela, mas também dê espaço para outras pessoas se sentirem atendidas. As cores escolhidas seguem a mesma referência do fundo escuro e letra branca: quanto mais escuro e maior o contraste, melhor. Imagens não são prioridades para ela e, nesse sentido, as legendas funcionam como informação. Para finalizar as observações a partir dessa interação, a agilidade com que ela mexe nos atalhos pelo teclado para acessar os recursos do navegador e do sistema operacional chamaram minha atenção e me despertaram para a possibilidade de ter na plataforma um espaço para orientações e dicas dessa natureza, sendo apresentadas pelas próprias pessoas com deficiência. Isso ficou anotado para desenhar numa próxima etapa e compartilhar com o grupo de estudantes.

Fiquei contente por ter aprendido a mexer no programa e ver os resultados desse fazer sendo experimentados. Entretanto, ainda não estava satisfeita com o que tinha e fui fazendo alterações até chegar a uma versão para experimentar com os estudantes. Foram feitas modificações para tornar o ambiente mais atraente e convidativo, representadas na mudança das fontes das letras; na separação dos relatos; no aumento do tamanho dos títulos; na retirada da foto de abertura e na inclusão de balões de fala; na redução do texto de abertura e na revisão do texto de apresentação da plataforma; na inclusão de ilustração com rosto do estudantes e de cena de interação entre professor e estudante; e na substituição da foto do encontro do grupo por ilustração usando a mesma linguagem. Os textos utilizados na versão disponibilizada até a data da apresentação da pesquisa para a banca de doutorado estão no apêndice M. PLURAIIS pode ser acessada pelo link <http://plurais.usuarios.rdc.puc-rio.br/>.

Cabe ressaltar que procuramos contemplar as questões de acessibilidade com a escolha do tamanho de letra e o uso de figura fundo; criamos, também, a versão em áudio para todos os textos, que fica abaixo do texto escrito. Colocamos o *plug-in* Hand Talk, que traduz o texto em português para Libras (Língua Brasileira de Sinais). Esse está instalado, aguardando a liberação de uso por parte da empresa responsável.

A plataforma digital de comunicação PLURAIIS está assim estruturada: Topo da página - acesso para “Bate-papo” e “Contato”; Texto convite para as pessoas entrarem e percorrerem a página; Texto com apresentação da plataforma e da origem nos encontros com o grupo de estudantes e reunião das vozes de estudantes, graduados e professores; Três relatos extraídos dos registros dos encontros do grupo; Inclusão pelo olhares e vozes do estudantes – oito relatos de estudantes —; Inclusão pelo olhar e voz dos professores – relatos de seis professores —; Faça parte você também – convite a estudantes e professores para participação e interação por meio de link para bate-papo —; formulário para compartilhar histórias de vida e buscar encontros em grupos; faixa com endereço eletrônico de contato; botão de busca; palavras eu refletir inclusão; logomarcas do NAIPD, dos laboratórios e pesquisa – LINC e LEUI –, do Departamento de Arte & Design, da PUC-Rio.

Abaixo algumas imagens que representam a versão atual da plataforma:



Figura 31: Abertura da plataforma com convite para as pessoas chegarem, com imagens, texto, arquivo do texto em áudio e acesso às informações em Libras.

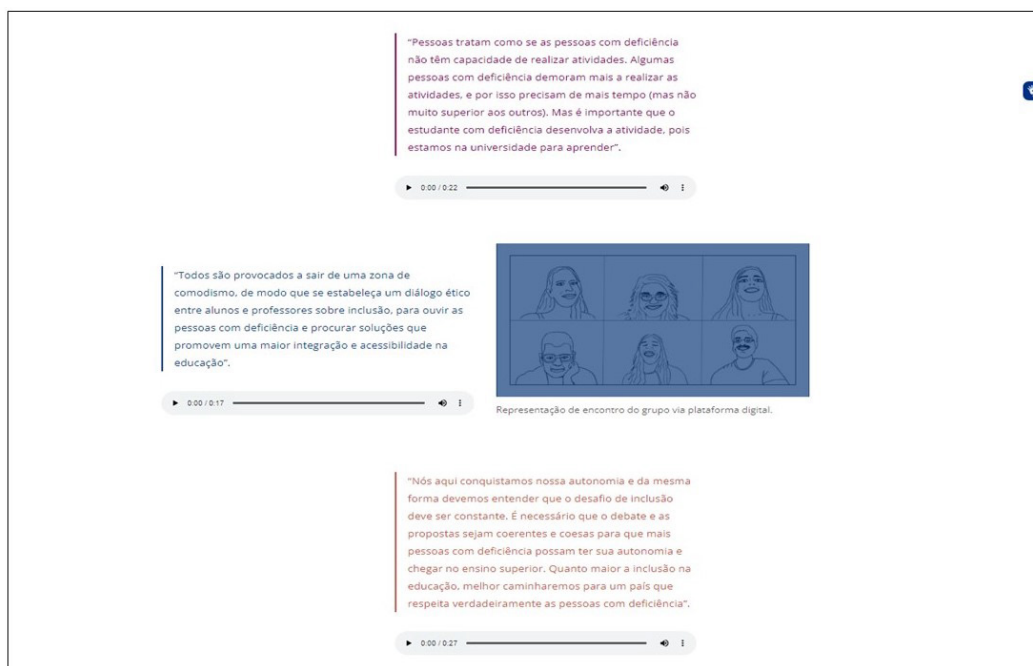


Figura 32: Imagem da composição feita com três falas extraídas dos encontros do grupo de estudantes.



Figura 33: Abertura dos relatos dos estudantes. A essa fala seguem-se outras sete.



Figura 34: Abertura dos relatos dos professores.



Figura 35: Faixa convite para participação e interação.

Rabello & Tavares (2016) apontam um ambiente na educação favorável para mudanças de paradigma considerando o cenário contemporâneo de transformações, no qual as tecnologias permeiam nosso cotidiano. A fala poderia ser relacionada ao processo de inclusão na educação; no entanto, está

inserida em estudo realizado sobre tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC). Segundo as autoras, as TDICs contribuem com esse movimento, pois modificam os contextos de ensino-aprendizagem, provocando reflexão nos espaços de educação formal, como escolas e universidades. Proporcionam, assim, “novas possibilidades e perspectivas para uma educação mais aberta e flexível” (Rabello & Tavares, 2016, p.26). O estudo aborda as possibilidades, barreiras e desafios para o uso das tecnologias digitais no ensino superior.

Esta pesquisa não tem como foco as tecnologias digitais e nem o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, tendo o processo de projeto em design no contexto do ensino superior conduzido à experimentação de uma plataforma digital, sem ter a pretensão de aprofundamento do tema, vimos a relevância de conhecer o assunto. Na defesa do uso de tecnologias no ensino superior, Rabello & Tavares (2016) apontam alguns motivos, entre eles “o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o século XXI, como letramento digital e informacional, e a comunicação interpessoal”. Esse último é um dos principais objetivos da plataforma PLURALS. Cabe enfatizar que a plataforma desenvolvida, embora não tenha como objetivo direto o ensino-aprendizagem, está relacionada a isso, e pode potencializar os processos envolvendo professores e estudantes.

6.3. Experimentação e retorno do grupo de estudantes

Como combinado com o grupo de estudantes, com a plataforma minimamente pronta para uso, retomei o contato com eles. Nesse momento, os encontros presenciais eram possíveis, mas eles preferiram que fizéssemos de modo remoto. Agendamos dia e horário de acordo com a disponibilidade dos três que responderam à mensagem no grupo de WhatsApp: Benjamim, Janaina e Betina, que se formou no último ano. No dia do encontro, Betina informou que não poderia participar.

Benjamim tem deficiência auditiva, usa aparelho auditivo e faz leitura labial; e Janaína é cega. No capítulo 4 relatamos as interações no grupo considerando as singularidades. Considerando que Janaína usa programa leitor de tela para acessar o computador, o ritmo das pessoas de leitura e navegação, entendi que não daria para eu mostrar a plataforma compartilhando a tela do meu computador no encontro remoto. Decidi, então, no horário combinado para a reunião, enviar o link para que cada um entrassem pelo seu computador pessoal – naquele momento a versão para celular não estava rodando adequadamente – e em seguida conversaríamos.

Para que a troca a respeito da plataforma não fosse resumida a “gostei” e “não gostei”, preparei uma espécie de roteiro para não esquecer os pontos relevantes que gostaria de trocar com eles: lembrar os objetivos da plataforma traçados junto com eles; procurar saber como foi para eles acessar e percorrer a plataforma; perguntar o que tinham como expectativa nos encontros do grupo em relação ao que encontraram; fazer questões específicas de acessibilidade com o uso do leitor de tela e outras como cores, tamanho das letras, contraste; legibilidade; falar de imagens; comentar acesso e preenchimento dos links; pedir sugestões para a continuidade – próximos passos —; comentar sobre a ideia de espaço de conversa e a solução encontrada — link para grupo pelo WhatsApp ou Telegram ou Discord —; saber se eles conhecem e usam o Discord. Em linhas gerais, os dois primeiros são aplicativos de troca de mensagens por texto e chamadas de vídeo; já o Discord é um aplicativo para conversação online, por meio do qual é possível encontrar pessoas, trocar mensagens por texto, voz e vídeo.

Durante o encontro remoto, já na sala da plataforma Zoom, Janaina e Benjamim acessaram a plataforma em seus computadores separadamente. Ficamos por alguns momentos em silêncio, enquanto eles percorriam a plataforma. Enquanto isso eu acompanhei as fisionomias, vi alguns sorrisos, e ouvia eventuais comentários em voz alta.

Benjamim quebrou o silêncio, dizendo:

Dei uma olhada geral e está um espetáculo em termos de organização. Tem a fala dos alunos. Eu vi que tem um desenho aqui legal. Uma barra laranja com desenhos aqui. Eu adorei a seleção das falas. Estou lendo a parte de baixo, inclusão pelo olhar e voz dos estudantes.

Janaina diz que lembra de algumas falas e conversas do grupo. Ela pergunta se os outros estudantes que falaram são estudantes do NAIPD também. Eu explico que depois que fizemos nossos encontros eu mandei para os estudantes matriculados em cursos de graduação e para graduados nos últimos cinco anos um convite para participarem de entrevista. Ela diz que não viu isso. Eu esclareço que enviei para ela também e imaginei que estivesse muito atarefada na ocasião. Outros três estudantes do grupo participaram das entrevistas também. Falo que tenho muito mais material, além do que está na plataforma e que a ideia é que a gente comece, veja junto, faça junto, que tem várias maneiras de organizar. Fiz desse jeito para começar, trazer para eles e depois continuarmos.

Benjamim sinaliza que estava lendo a parte dos professores, e Janaina diz que já havia encerrado. Esperamos Benjamim terminar, e ele diz:

Sinceramente, não tenho nada a acrescentar ou retirar. Está perfeito [risos] na medida certa [risos]. Bem distribuído, com cada estudante de cada departamento, Humanas, Biológicas, Centro Técnico Científico, bem dividido.

Achei interessante ele ter observado que tinha representantes dos quatro Centros e da Cultura Religiosa, porque, quando selecionei as falas, não pensei neste aspecto. Buscava, nos trechos selecionados, de algum modo, ter representados os diversos pontos abordados por estudantes, graduados e professores. Depois, quando estava fazendo as alterações no segundo layout da plataforma, percebi que tinha fala de professores, graduados e estudantes dos diferentes Centros da universidade. Nesse momento me ocorreu que um critério para escolha poderia ter sido esse. Outro ponto para trazer a diversidade das vozes seria ter a fala de pessoas com deficiência auditiva, física e visual, bem como de estudantes e graduados. Sendo assim, reli os trechos selecionados para contemplar essas representações.

Janaina comenta que ficou muito bom: “Eu gostei para caramba. E esses professores também, tipo, você conseguiu falar com alguns professores para conversar e tal?”. Digo a ela que consegui entrevistar professores das diferentes áreas sendo um número menor que dos estudantes. E ela completa:

Eu gostei porque deu para ver que tudo foi um diálogo. Deu para ver que você escreveu literalmente o que eles falaram. Ai eu achei bem interessante. Ficou bem, tipo assim, você conseguiu reproduzir em texto realmente uma conversa. Tipo, a resposta da pessoa. E eu gostei também dessa questão dos professores, que eu sinto falta muito disso, sabe. Não só o aluno com deficiência falar alguma coisa, mas também o professor trazer o ponto de vista dele e se mostrar disponível também. Eu vi muitos professores falando que é um trabalho em conjunto, né. Que, óbvio que eles estão disponíveis, vão aprender com a gente, mas a gente também aprende de acordo com a gente vai traçando junto esse caminho. Não é só uma coisa, tipo, vou ouvir só o aluno. O aluno também ouve o professor porque, às vezes, ele tem também uma sugestão, não é só a gente que sugere.

Benjamim acrescenta:

Vou te contar, excelente. Melhor é impossível. Os professores arrasaram também, viu! Vou te contar o que os professores escreveram ali foi bem importante. Porque é assim, os alunos têm a sua voz, tem a nossa voz, mas os professores também precisam ter a voz dos professores. Eles são o corpo docente. Então, é muito bom você ver o corpo docente se manifestando também, além dos próprios alunos. Ver que o corpo docente está a fim de mudar esse cenário também. Maravilhoso, sinceramente.

Com relação às questões de acessibilidade, Janaina que usa o NVDA (*NonVisual Desktop Access*), um programa leitor de tela de distribuição gratuita, disse que não teve dificuldade. Eu insisti com a pergunta exemplificando e ela esclareceu que o programa descreveu a imagem e não travou em nenhum momento. Ela disse que não ouviu os áudios e perguntou se eram com o texto que estava escrito. Respondi que sim e Janaina disse que “gostou de ter o áudio porque tem muita gente que não tem acesso a programas e não sabe como usar”. A estudante explicou que o NVDA tem a opção de escolha das camadas que você quer acessar, ou seja, se quiser pode saber a cor dos textos e ele, desde que a informação esteja preparada para isso, vai descrever tudo. Ela diz que no dia a dia para acessar mais rápido as informações, coloca uma versão que não é tão detalhada. Entendi que ela conseguiu acessar os links para “Contar a história de vida” e “Encontros em grupo”.

A respeito da possibilidade de bate-papo com salas para as pessoas se encontrarem livremente, falei dos impedimentos técnicos e da solução encontrado de criar grupo pelo WhatsApp ou salas no Discord. Janaina disse que conhece e usa o Discord. Ela relatou que durante o isolamento, em decorrência da pandemia, ela usava muito para bater papo e jogar com os

amigos, e para fazer os trabalhos em grupo. Benjamim diz que conhece, mas não usa e se mostrou interessado em saber como funciona.

Janaina sugere que seja colocado um link para o programa para as pessoas entrarem. Lembra que uma questão do aplicativo é que tem que baixar no computador ou celular e nem todo mundo gosta disso. Ela esclareceu que para os trabalhos em grupo é bom porque o aplicativo tem uma função que elimina os ruídos, “então, às vezes, ficava em casa e tinha alguém gritando ou um barulho muito forte”, com essa função eles conseguiam se escutar melhor. Ponderamos sobre o uso do WhastApp ou Telegram ou o Discord e entendemos que, para promover a interação síncrona, face a face e espontânea, a partir da disponibilidade e do interesse das pessoas, como desejado, o Discord seria mais adequado. Janaína completa:

Ele mostra também quem está presente no Discord. Tipo assim: se você vê ali que a pessoa está disponível, você pode, tipo: e aí, vamos conversar? No tik tok também. Porque o *WhatsApp* tem muito essa coisa, eu sempre vejo no twitter, que o *WhatsApp* muitas vezes você está online, só que você não está totalmente disponível. Você não pode ali, tipo, às vezes você está fazendo uma coisa muito importante e você não está ali para conversar direito. O Discord eu acho que mostra mais, tipo: “ah, eu estou aqui para conversar, sabe”.

Perguntei a eles sobre a expectativa que tinham a partir dos encontros e o que eles encontraram na plataforma:

Eu tinha uma expectativa, mas eu acho que foi melhor do que eu pensava. Eu fiquei mais animada, eu não sabia que ia ter todas essas funções. Eu achava que ia ser meio que uma plataforma com as coisas que a gente falou, escritas e tal, mas eu nem tinha pensando que, eu acho até que você tinha falado dessa questão de encontros, das pessoas conseguirem se reunir, mas não sei, eu tinha esquecido completamente disso. Na hora que eu vi eu achei fantástico. Essa coisa de você não só escrever, mas realmente conhecer a pessoa, sabe. Tipo, conversar e tal, eu gostei. Eu não sabia que ia ter relato dos professores também. Eu achava que ia ser uma coisa mais para alunos e eu gostei também disso.

É, eu nunca vi, pelo menos na faculdade, eu nunca vi um professor falando assim sobre a deficiência, sabe. Eu falo com os professores e eles perguntam: como eu posso te ajudar? E eu falo: ah, dessa forma. Só que assim, eu nunca tinha visto um professor realmente falar sobre isso. Parar e falar, eu acho que é isso e isso e isso, sabe. Tipo, dar opinião e falar, mostrar o quão ele está disponível ali naquele momento para mais pessoas. Só vi tipo uma conversa assim: aí, Julia, precisa de alguma coisa? Aí, eu gostei de saber disso. Tem vários professores de vários departamentos que quiseram participar dessa entrevista, sabe. (Janaina)

Benjamin repercute o que falou anteriormente: “O aluno lê sobre o professor e o professor lê sobre o aluno”. Eu lembro aos dois que podemos fazer as alterações que forem desejadas e, também, que tem outras maneiras de apresentarmos as informações que poderiam ser exploradas. Sugiro nos organizarmos para fazermos juntos, inclusive, eles podem receber os e-mails também. Janaina diz que acha bom. Benjamim sinaliza: “Eu acho que está perfeito como está. Não tenho nada a acrescentar. A única questão é manter as reuniões aqui do grupo”.

Antes de encerrarmos Janaina pergunta como será divulgado e fala: “Eu não sei como isso poderia chegar até todo mundo, sabe. Porque por e-mail é complicado”. Eu também não pensei nisso ainda. Combinamos que vamos pensar juntos em como divulgar a plataforma PLURAIIS. Essa será uma próxima etapa do processo.

Como Betina não pôde participar do encontro, mandei mensagem com um link para acesso da plataforma. Perguntei se poderia colocar o nome dela no texto de apresentação da plataforma e recebi a seguinte resposta:

Olá! Que lindo, Renata! Claro que pode. Será uma honra! Muito feliz com esse resultado que inclui minha participação na construção conjunta da acessibilidade na PUC-Rio :))

6.4.

Considerações sobre o processo a partir dos encontros

Nas falas dos estudantes sobre a plataforma PLURAIIS, constatamos como foi importante conhecerem o que os professores falam, bem como saber que estão disponíveis. Esse ponto chamou atenção. Eu não imaginei que teria a repercussão que teve entre os estudantes. Essa constatação fortaleceu o caminho escolhido da soma das diferentes vozes num mesmo ambiente, potencializando o diálogo e a interação. Não pretendemos generalizar: reconhecemos que temos na universidade um corpo docente variado com atitudes e comportamentos distintos. Observamos nas falas dos estudantes a atenção para a diversidade quando reconhecem a distribuição dos relatos

entre estudantes, graduados e professores, considerando também os diferentes Centros.

Retomamos o objetivo do projeto em design traçado junto com o grupo de estudantes – estabelecer um espaço que favoreça o processo de inclusão das pessoas com deficiência por meio da troca entre estudantes e professores de modo que as pessoas possam falar das suas características e condições singulares, contar como fazem as atividades, ouvir outras experiências, compartilhar, dialogar e participar. Considerando esse objetivo e os requisitos projetuais, relacionados anteriormente, a partir do retorno do grupo de estudantes sobre a plataforma PLURALS, vimos que conseguimos desenvolver um ambiente que reúne diferentes vozes de estudantes, graduados e professores, por meio do qual é possível compartilhar experiências e participar.

Não foi possível verificar se a linguagem usada na plataforma desperta o interesse e convida pessoas que não estão a par do assunto a entrar e fazer parte. Ainda não foi possível, também, experimentar as possibilidades de interação pelos convites à participação das pessoas via links para bate-papo, compartilhamento das histórias e encontros em grupo. As experimentações mostraram que a plataforma tem acessibilidade para pessoa com deficiência visual e auditiva. Reconhecemos o caráter processual do projeto e esperamos que o uso continuado da plataforma incentive as modificações no ambiente.

Nesse momento, não foram avaliadas na plataforma as questões relativas ao acesso de pessoas com dislexia, transtorno do déficit de atenção e transtorno do espectro autista, que estão fora do escopo da pesquisa. Posteriormente, pretendemos verificar outros grupos para observar e tornar a plataforma inclusiva para qualquer um.

Farbiarz (2016) afirma que, para a educação inclusiva, é preciso um novo desenho em um movimento para todos, como resultado de um projeto em design participativo inclusivo sustentado no aceitar a diversidade e na concepção de projetar com o Outro como pré-condição para uma constante resignificação.

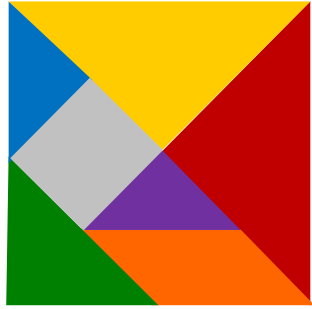
Acreditamos no projetar com o outro como movimento de sujeitos em interação e consonância com e para o todo, num caminho cooperativo

pautado no reconhecimento da diversidade humana e no respeito às singularidades. Com base nesses princípios, experienciamos no processo de projeto em design junto com os estudantes a oportunidade de configuração de uma plataforma de comunicação que será tornada pública para uso pela comunidade acadêmica.

Algumas outras possibilidades de organização dos relatos para apresentação na plataforma foram pensadas, como agrupar pelos eixos identificados com a pesquisa ou a partir das palavras reconhecidas nas iniciais da palavra PLURALS, que sintetizam os achados da pesquisa: pertencimento, liberdade, unidade, relacionamento, afeto, inclusão e soma. Pensamos também em ter futuramente a fotografia das pessoas junto a sua fala, sempre que ela desejar. Consideramos que essa seria mais uma maneira de as pessoas se reconhecerem e se aproximarem. Consideramos também a possibilidade de ter imagens de estudantes e professores em interação pelo campus, sempre com atenção às questões de acessibilidade. Essas possibilidades serão vistas no futuro, a partir do uso que for sendo dado à plataforma pelas pessoas e do que fizer sentido para o grupo.

Design em Parceira trata-se de abordagem metodológica que privilegia a diversidade humana e o contexto social, as relações e a transformação que a interação entre os sujeitos pode gerar. O empoderamento das pessoas e o sentimento de pertencimento, tendo em vista quem são e as suas ações, é uma consequência desse processo (Araujo: 2017).

Entendemos que PLURALS é uma plataforma dinâmica e viva, que deverá acompanhar o movimento de estudantes e professores no contexto do NAIPD/PUC-Rio. A possibilidade de serem feitas modificações é característica do projeto e do produto que se coloca como meio para favorecer o processo de inclusão no encontro entre sujeitos e suas histórias de vida.



Considerações para finalizar esta tese e seguir no processo de inclusão

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p.19).

Neste capítulo, pretendemos trazer as reflexões sobre a ação; e apontar os aspectos levantados no reconhecimento das vozes de estudantes, graduados e professores para os lugares do design no processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência.

No fragmento do texto de Larrosa (2002), encontrei expresso em palavras o que eu buscava quando procurei fazer esse processo de doutoramento. Tinha um desejo de parar para olhar para o que já tinha realizado, reunir as experiências e os saberes que proporcionaram. Queria ouvir os questionamentos que me atravessavam e eram colocados no papel à espera de um tempo. Eles acabavam, de algum modo, sendo deixados de lado para dar conta das demandas das rotinas. Desejava dar-me tempo e espaço, rever o automatismo das ações, pensar mais devagar, suspender a opinião, olhar para outros lados, encontrar e escutar, buscar novas experiências. Ser sujeito da experiência e me colocar assim com o outro. Encontrei em Larrosa uma bússola.

Ao longo dessa investigação, em mergulho profundo, na travessia vivida, fui respondendo ao que ia me acontecendo. Percebendo as diferentes dimensões do processo: uma dimensão que envolve o que vivi internamente, na minha subjetividade: o que se passou, o que me tocou e me transformou; a dimensão trazida pelo objetivo proposto, que envolveu o pensar/sentir/fazer e assim sucessivamente, não necessariamente nessa ordem; a dimensão do encontro com o outro, que tem na busca a abertura por encontrar algo que ainda não se sabe o que é; a dimensão do que acontece, produzido a partir

do encontro, que, sob o viés do design, conduz ao processo de configuração da forma de um objeto/sistema; a dimensão do por vir, inerente aos processos; a dimensão social que envolve o reconhecimento do outro como legítimo outro (Maturana, 1998) e os reflexos dos valores, princípios, atitudes e comportamentos na interação entre os sujeitos.

Essas dimensões estão interligadas e têm como resultado esta tese – os embasamentos, as reflexões, os relatos de professores, estudantes e graduados –, a plataforma digital de comunicação PLURALS e a formação do grupo de estudantes que tem interesse em dar continuidade aos encontros.

Recuperando o objetivo proposto nesta pesquisa, busquei favorecer o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência a partir do reconhecimento de seus olhares e vozes. Tendo em vista o objetivo geral e os específicos, a pesquisa se desenvolve a partir da revisão de literatura e do encontro e interação com estudantes, graduados e professores. O Outro é fundamental em todo o processo.

Na escrita desse documento, procurei, ao final de cada capítulo, apresentar a síntese dos aprendizados que contribuíram para a compreensão dos acontecidos e para a construção dos capítulos seguintes. Busquei deixar claros os motivos e critérios que justificam as decisões tomadas e também como o que foi feito se relaciona com os propósitos e possibilidades encontradas.

Na figura do Tangram, que surgiu de modo intuitivo, encontramos uma representação para as reflexões sobre inclusão e para o processo da pesquisa. Cada peça do quebra-cabeça apresenta características próprias, específicas, bem como, cada etapa metodológica percorrida. Podem ser vistas isoladas, individualmente, e combinadas possibilitam configurações diversas, a partir do olhar, do entendimento e das intenções de quem brinca. A pesquisa, como o Tangram, foi composta por sete peças, que combinadas geraram reflexões, sentimentos e ações.

Elegemos autores que pudessem contribuir com referencial teórico para a contextualização da inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da

educação e no ensino superior. Resgatamos o histórico das atividades do NAIPD e relatamos as dinâmicas e práticas vigentes.

Apresentamos os aspectos essenciais que fundamentaram essa pesquisa a partir da abordagem metodológica Design em Parceria e da abordagem Histórias de Vida. Com o objetivo de reconhecer as histórias de vida, tendo como premissa o encontro e a interação entre sujeitos, traçamos um caminho composto por estratégias e técnicas de pesquisa considerando as circunstâncias e possibilidades no momento. No pensamento de Paula De Grande (2011), encontrei acolhimento para, como um “faz tudo”, misturar o que me acontecia com o que pensava e o que eu gostaria de experimentar.

Ao me encontrar com professores, estudantes e graduados nos últimos cinco anos, para reconhecer as histórias de vida a partir de suas narrativas, espero ter experimentado a escuta sensível e atenta a cada um dos sujeitos que se disponibilizaram e dedicaram seu tempo para participar da pesquisa. Espero, também, ter cuidado para não fortalecer qualquer aspecto discriminatório, que diferencia as pessoas com deficiência de modo depreciativo e excludente, e que podem desconsiderar os potenciais e o direito de estar e fazer parte.

No movimento de olhar e escutar as diferentes vozes, a diversidade e as singularidades ganham destaque. De acordo com Rosetto (2009, p. 138), “cada história de vida, ao mesmo tempo que nos leva a conhecer um percurso ou experiência pessoal, singular, retrata de algum modo o universo social mais amplo, no qual esse percurso está inscrito”. Uma vez reunidas as histórias de vida individuais, estabelecemos um critério para olhar para o todo.

Paralelamente, fundamentada pela prática de ensino na abordagem Design em Parceria, busquei incluir, no traçado do caminho, o desenvolvimento de processo de projeto em design, a partir dos encontros com o grupo. Inicialmente sem saber como seria feito – ficava curiosa em como seria possível conjugar metodologia de pesquisa científica e metodologia de projeto –, seguia com a confiança nos anos de experiência na prática de ensino na disciplina de projeto e nos princípios que guiavam as escolhas. Seguia

apostando no que ia surgindo durante o caminhar em interação com os sujeitos.

Um dos principais desafios foi lidar com a variedade, quantidade e riqueza de material reunido. Depois de cada passo – observação participante, entrevista com professores, graduados e estudantes e de cada encontro com o grupo de estudantes –, a cabeça fervilhava de possibilidades e o coração acelerava em uma direção. A cada procedimento ou técnica de pesquisa realizada, vislumbrava oportunidades para diferentes pesquisas. Desse ponto de vista, por um lado, lidar com a ideia de construir um caminho metodológico enquanto caminhava, muitas vezes, parecia desafiador; por outro lado, ficava evidente que, diante da natureza da investigação, considerando os sujeitos, as interações e ainda o contexto inusitado instaurado com pandemia de Covid-19, aquele modo se mostrava o adequado.

A vivência da pandemia forçou o resgate do sentido de humanidade e as atitudes solidárias. No âmbito da universidade, professores e estudantes, impedidos de estar presencialmente, precisaram aprender juntos e em interação como lidar com aquela situação: como estabelecer relação e dar aulas no modo remoto. Experimentamos como coletivo o uso das plataformas digitais como meio de comunicação e interação. Despertamos para essa possibilidade que viria a se tornar uma oportunidade. Nas repostas dos estudantes ao questionário, observamos que esse era um recurso de comunicação que, para muitos, potencializou, em determinados aspectos, o processo de inclusão.

Nesse contexto, a pesquisa estava em andamento, a partir da questão central – De que modos o design tem possibilidade de favorecer o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência? —, considerando, como pressuposto, o design ser uma área interdisciplinar e o desenvolvimento de projetos com o uso de metodologias participativas, que tem como premissa o reconhecimento do outro e da diversidade humana, tornando-o potencial facilitador para a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

Busquei reconhecer as singularidades, identificar as relações entre estudantes e professores e as possibilidades de ação comunitária.

Reconhecemos que, antes de sermos estudantes, graduados, professores, pessoas com deficiência, somos seres humanos. Parece redundante dizer isso; mas tal lembrança serve para convidar a todos a se colocarem lado a lado e, olhando desse ponto de vista, como iguais em essência, apreciar a diversidade, sem perder de vista que somos e estamos em interação.

Mantoan (2006) afirma que a diversidade, representada pelas diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, estavam sendo cada dia mais descobertas e evidenciadas. Para a autora a diversidade humana é condição para percebermos o mundo e nós mesmos, e entender como aprendemos. Essa mudança de olhar que coloca a diversidade como valor gera uma mudança paradigmática e um espaço fértil para as transformações. O novo paradigma destaca os encontros da subjetividade humana com o cotidiano que faz emergir redes de relações cada vez mais complexas, rompendo com as fronteiras entre as disciplinas e dando espaço para novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos.

Nesse cenário de mudanças, na perspectiva da inclusão, cada um dos atores sociais como sujeitos ativos se influenciam mutuamente e são corresponsáveis pelo processo. Com a análise e interpretação das entrevistas, identificamos, a partir dos olhares e vozes de estudantes, graduados e professores, aspectos que favorecem a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência. Merece destaque, do ponto de vista dos professores, a disponibilidade para olhar para os estudantes, reconhecendo as suas singularidades; do ponto de vista dos estudantes, o desejo de ser reconhecido na sua condição específica e a busca por reconhecimento; do ponto de vista dos graduados o desejo que encontrar ambientes inclusivos fora da universidade, nas atividades profissionais. Verificamos, com a identificação dos eixos para interpretação das entrevistas com os estudantes, que a diferença entre o que foi vivido e o que se gostaria de viver, está na *discriminação*, como algo para ficar no passado, e no *espaço na sociedade*, como desejo. Podemos compreender assim o que querem eliminar e o que valorizam.

Relacionamos Design e inclusão e vimos que o entendimento do sujeito em interação com outros sujeitos é aspecto essencial ao processo de design,

bem como aos processos que visam a inclusão das pessoas. Portanto, podemos dizer que o encontro é condição determinante tanto para o processo de projeto em design, como o é para que haja inclusão. A construção de sentido se dá no encontro, a partir do significado do que atribuímos ao que foi vivido.

Defendemos a diversidade humana como valor. Reconhecemos o design, como área de natureza interdisciplinar, baseado na alteridade, na escuta, no reconhecimento das diferenças, no diálogo, na interação entre sujeitos e na participação, um campo de potencial atuação e contribuição com as ações e anseios dos grupos sociais. As metodologias participativas potencializam a interdisciplinaridade. No contexto de mudança de paradigmas na educação, no qual as relações se tornam cada vez mais complexas, acreditamos no Design em Parceria, fundamentado no encontro e nas interações e comprometido com o humano, como possibilidade de desenvolvimento de projetos conscientes, responsáveis e éticos, que reverberem os princípios democráticos de solidariedade, cooperação e participação.

Couto (2016) enfatiza a inserção do design na educação devido a sua vocação interdisciplinar e a possível contribuição da área, tendo em vista a mudança de paradigma em relação ao ensino com ênfase na aprendizagem, que demanda uma adequação por parte de professores e estudantes. Com Farbiarz (2016), contemplamos a necessidade de um novo desenho para a educação, sustentado por um design participativo inclusivo, que pode contribuir nos espaços de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de recursos que valorizem o sujeito e seu potencial, em vez de seus impedimentos, como observamos historicamente.

Reconhecendo a importância dos objetos no processo de inclusão social, na perspectiva de olhar para os sujeitos considerando seus potenciais, Bispo (2018) defende o papel do design contra o estigma. O autor propõe um projetar livre de estereótipos e ideias preconcebidas, com atenção ao potencial humano, que tenha, como isso, a capacidade de criar novas possibilidades de comportamento e impulsionar transformações sociais (Bispo, 2018).

A educação inclusiva é um convite para a revisão das relações e dinâmicas no ambiente de ensino-aprendizagem e para a mudança de rumo que envolve

cultura, política e práticas no Ensino Superior. Sinalizamos a necessidade urgente de ter um projeto político pedagógico nas Instituições de Ensino Superior que privilegie a diversidade humana, as condições específicas de estudantes e professores, as vozes e a participação, fortalecendo o processo de inclusão. Sugerimos que sejam estabelecidas metas a curto, médio e longo prazo, envolvendo e engajando toda a comunidade. No processo de ensino-aprendizagem, professores e estudantes se influenciam mutuamente e a inclusão depende disso e também está sob influência de diferentes fatores.

Com esse trabalho esperamos contribuir com **o reconhecimento dos olhares e vozes de estudantes, graduados e professores sobre a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência e a possibilidade de serem ouvidos**. Para isso, trouxemos situações vividas em sala de aula, práticas em convívio, aprendizados decorrentes da convivência, reflexões e fazeres de professores e estudantes, bem como os sentimentos e o que se dá no espaço da interação. Gostaríamos de provocar professores, estudantes e gestão da universidade a refletir sobre como estamos e sobre o que podemos fazer, convidando a todos a se mobilizarem, se integrarem e participarem para que possamos juntos promover mudanças.

Esperamos, ao compartilhar as diferentes vivências pessoais, contribuir para o reconhecimento das diferentes vozes que refletem diferentes realidades, para que com isso possamos despertar as pessoas para a diversidade. Acreditamos que o design é diretamente influenciado pelo contexto social e histórico. Nesta pesquisa, como consequência dos encontros com o grupo de estudantes e do material reunido com estudantes, graduados e professores, chegamos ao desenvolvimento de uma plataforma digital. Surge a pergunta: será que se não tivéssemos vivido o isoladamente da pandemia e experimentado a oferta de recursos digitais para interação, teríamos chegado a uma plataforma digital? Não teremos essa resposta. Esse ponto corrobora para o entendimento do design que influencia e é influenciado pelo contexto, social e histórico.

Embora diferentes, temos todos direitos iguais. Só com uma abordagem com foco no ser humano será possível gerar a mudança necessária para a

construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Esperamos contribuir **com a abordagem Design em Parceria como recurso para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, sustentados na valorização da diversidade humana, no reconhecimento e escuta do outro, na convivência e observação, na cooperação e participação**, considerando o bem comum no ambiente comunitário universitário.

O design reproduz realidades sociais e é um potencial agente de mudanças se o designer se colocar consciente desse papel e buscar metodologias que propiciem uma prática coerente com as expectativas humanas em respeito aos princípios de equidade. Para tanto será preciso nos mantermos atentos às condições de singularidade e sociais, procurando evitar reproduzir comportamentos que não são mais desejados socialmente, como discriminação e preconceito.

Esperamos contribuir **por meio da plataforma digital de comunicação PLURAIS**, com um ambiente interativo, cooperativo de comunicação e participação que promova a aproximação entre estudantes, professores e comunidade acadêmica, gerando troca de experiências, aprendizados, conhecimento construído e compartilhado, revisão de práticas, estímulo para as mudanças. Esperamos que a plataforma participe da sensibilização para o observar e rever práticas excludentes e preconceituosas. Reconhecer que a plataforma se desenvolva a partir do interesse e busca dos sujeitos, um processo de construção coletiva e incentivo à promoção de uma cultura inclusiva na universidade, acolhe os motivos que originaram esta pesquisa.

Colocando juntas as perspectivas de estudantes, graduados e professores que, em alguma instância, eventualmente, possam parecer estar em lugares opostos, procuramos reduzir possíveis distanciamentos e favorecer as aproximações com a intenção de identificarmos caminhos possíveis para a inclusão no encontro dos sujeitos. Desse modo propormos um ambiente de colaboração com base em objetivos comuns, em um desenho que oportuniza as pessoas a se encontrarem em interação com as suas histórias de vida no ambiente da PUC-Rio. Experimentamos que processos participativos geram sentimento de pertencimento.

Considerando o uso da plataforma, nas vozes dos estudantes que avaliaram, teve destaque o fato de poderem saber o que os professores pensam e fazem. Fico curiosa, imaginando se o inverso também vai acontecer. Com a observação no uso, pretendemos, a partir da escuta, trazer proposições para a comunidade sem que sejam imposições. Com isso, os papéis da universidade poderão ser revistos e redesenhados em consonância com os anseios da sociedade e com a participação e cooperação do corpo docente e discente, lado a lado, estabelecendo uma relação de corresponsabilidade.

Plataforma pronta. Agora é saber quem está disposto a trazer suas experiências e participar para construirmos um caminho juntos no processo de inclusão na PUC-Rio das pessoas com deficiência. Essa investigação se deu no contexto do NAIPD/PUC-Rio. As experimentações e o desenvolvimento se darão nesse espaço comunitário. Entretanto, contemplamos a possibilidade de ser ampliado para fora da PUC-Rio, ampliando as discussões e trocas: essa plataforma poderia ser desenvolvida considerando qualquer outro grupo social que busque na aproximação, interação e partilha um caminho para gerar transformações.

Consideramos que uma cultura e política institucional inclusiva propõe um sistema organizado que considera as condições individuais de todos os estudantes e professores e tem na participação um hábito. Os princípios da inclusão sendo vividos pelas pessoas vão reverberar na construção de uma sociedade com engajamento e com cidadãos responsáveis.

Provocada pelos acontecimentos, durante o caminho, foram saltando possíveis temas para outras investigações. Esses foram virando anotações em pedaços de papel fixados na parede em frente ao computador, que foram registradas para não serem esquecidas. Deixo aqui algumas sugestões para pesquisas futuras que poderiam ser realizadas por mim e outros pesquisadores. Talvez até já tenham sido feitas, mas gostaria de colocar aqui alguns exemplos: o impacto da notícia de receber uma pessoa com deficiência é diferente para professores que já haviam convivido com pessoas com deficiência?; em que uma experiência anterior contribui para o processo de inclusão?; existe uma prioridade de escolha por determinadas áreas no ensino

superior por parte dos estudantes, considerando as suas condições físicas e sensoriais?

Vivo nesse momento a satisfação de concluir essa tese e a inquietação sobre como será o uso continuado por estudantes e professores da plataforma digital PLURAIIS diante das possibilidades que acredito que a plataforma possa oferecer. Pretendo dar prosseguimento à implantação da plataforma PLURAIIS, observar, interagir, incluir os sujeitos num movimento junto ao movimento do grupo de estudantes, sem o qual não teríamos chegado à plataforma. Fico curiosa para saber qual será a repercussão da exposição das vozes dos estudantes e professores e na expectativa do movimento que isso possa causar.

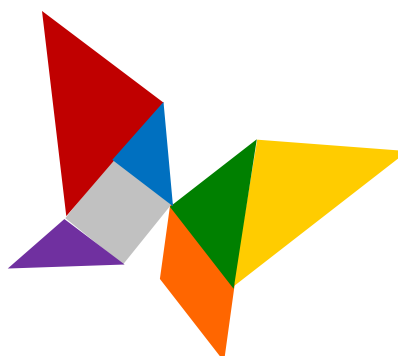
Nesse sentido, finalizando e iniciando, fica o sentimento de que a pesquisa foi uma gestação. Algo está nascendo e crescerá num movimento orgânico conjugado e influenciado pela trama das interações humanas.

Como desdobramento dessa pesquisa, vislumbramos a possibilidade de essa plataforma, ou melhor, do conceito e do formato proposto na PLURAIIS, ser expandido, para que possa ser um canal de aproximação entre estudantes, professores e comunidade acadêmica na busca por um ambiente no ensino superior de acolhimento das singularidades e subjetividades; um espaço democrático, pautado nos princípios de participação, cooperação e equidade.

Ao escrever essas últimas páginas, fica claro que as discussões não se esgotam: há muito a fazer, a falar, a pensar, a sentir, a repensar, a rever. Tem muito para acontecer. A plataforma PLURAIIS é, sem dúvida, fruto da interação com os estudantes, do encontro de modos de ver, de sentir, de aspirações, e do reconhecimento e valorização dos olhares e vozes dos sujeitos. Vejo que de mim tem um pouco de tudo isso e também fortemente o desejo de comunicar e agir em busca das transformações que juntos podemos causar.

Para concluir, fica aqui o meu compromisso com o grupo de estudantes, com quem estive mais próxima, com professores e com demais estudantes, com a inclusão, e em dar prosseguimento a PLURAIIS, acompanhando e observando os usos, como os sujeitos se influenciam mutuamente e os caminhos que a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior pode tomar. Sigo na esperança de que os encontros na soma dos olhares e vozes

mobilizem estudantes e professores e com a convicção de que estamos vivendo o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência e que no eco da soma das vozes podemos provocar mudanças em direção a uma cultura de acolhimento e inclusiva.



10 anos do Programa de Pós-Graduação em design: percurso e perspectivas: resumos das dissertações defendidas. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Artes & Design, 2005.

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **Ver além do visível: a imagem fora dos olhos.** Tese de Doutorado. Orientadora: Eliana Lúcia Madureira Yunes. Tese de Doutorado – Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

ALVES, Cristina Nacif. **O coordenador pedagógico como agente para a inclusão.** In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.) *Inclusão em Educação: cultura, políticas e práticas.* 2ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2008. p. 83-106.

AMORIM, Marília. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica.** In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin – 2,ed.* – São Paulo: Cortez, 2007 – (Coleção questões da nossa época; v.107). p. 11-25.

ANTUNES, Celso. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

ARIEDE, Aline de Souza. **Para lembrar-me de mim: produtos e serviços terapêuticos para prevenção e reabilitação da Doença de Alzheimer em idosos institucionalizados.** Orientadora: Rita Maria de Souza Couto. Dissertação de Mestrado - Rio de Janeiro: Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

ARAUJO, Renata Mattos Eyer; FARBIARZ, Jackeline Lima. **Juntos e misturados: pesquisa com pessoas com deficiência em graduação de universidade comunitária no período de ensino remoto.** Anais III Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica. MELO, Francisco Ricardo Lins Viera de (org.). Natal: SEDIS-UFRN, 2021. p. 464-469.

ARAUJO, Renata M. E. de; CÔRTEZ, André L.; FARBIARZ, Jackeline L. **Experiência em Educação remota de adaptação de prática de ensino de projeto na abordagem metodológica Design em Parceria em tempos de pandemia de Covid-19.** MX Design Conference 2021 (on-line). Mesa 11-D56. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <<https://linktr.ee/mxriodesignconference>>.

ARAUJO, Renata M. E. de; CÔRTEZ, André L.; FARBIARZ, Jackeline L. **Design em Parceria: experiências de ensino de projeto em design fundamentadas na participação e no diálogo.** Proceedings Vol3. PDC 2020: Manizales, 2020. Disponível em: <<http://www.pdc2020.org/wp-content/uploads/2020/06/Design-em-Parceria-experie%CC%82ncias-de-ensino-de-projeto-em-design-fundamentadas-na-participac%CC%A7a%CC%83o-e-no-dia%CC%81logo.pdf>>.

ARAUJO, Renata Mattos Eyer. **Um olhar sobre o design social a prática do design em parceria.** In: OLIVEIRA, Alfredo; FRANZATO, Carlo; GAUDO, Chiara Del (orgs.). *Ecovisões projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil.* São Paulo: Blucher, 2017. p 19-28.

ARAUJO, Renata Mattos Eyer de. **O Desenvolvimento de Objetos Auxiliares de Apoio à Vida Independente no CVI-Rio/LOTDP.** Orientador: José Luiz Mendes Ripper. Dissertação de Mestrado - Rio de Janeiro: Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1999.

ARRAES, Iris Carlota dos Santos. **O acolhimento de pessoas com deficiência visual em instituições de ensino superior do Rio de Janeiro: avaliação sobre a acessibilidade nos processos de interação humana.** Orientadora: Cláudia Renata Mont'Alvão Bastos Rodrigues. Dissertação de Mestrado - Rio de Janeiro: Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

BADIOU, Alain; TRUONG, Nicolas. **O Elogio ao Amor.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov, V.) **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. **Análise de narrativa e prática de entendimento da vida social.** Revista D.E.L.T.A., v. 31, n. especial, 2015. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. p.97-126.

BIANCO, Bianca Dal. **Design em Parceria: reflexões sobre um modo singular de projetar sob a ótica do Design e Emoção.** Dissertação de Mestrado. Orientadora: Vera Damazio. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

BISPO, Renato Jorge Costa Lopes. **Design contra o estigma**. Tese de Doutorado. Orientador: Vasco Afonso da Silva Branco. Universidade de Aveiro. Departamento de Comunicação e Arte. Aveiro, Portugal: 2018.

BONSIEPE, Gui. **A Tecnologia da tecnologia**. Editora Edgard Blucher Ltda. São Paulo, 1983.

BONFIM, Gustavo. **Gustavo Amarante Bomfim: uma coletânea**. In: COUTO, Rita, FARBIARZ, Jackeline, NOVAES, Luiza (orgs.). Rio de Janeiro: Riobooks, 2014.

BONFIM, Gustavo Amarante. **Coordenadas cronológicas e cosmológicas como espaço das transformações formais**. In: COUTO, Rita; FARBIARZ, Jackeline; NOVAES, Luiza; OLIVEIRA, Alfredo (orgs.) Formas do Design: por uma metodologia interdisciplinar. Rio de Janeiro: Riobooks, 2014. p13-27.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº. 13.409**. Brasília/DF, 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei Nº. 13.146. Brasília/DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)**. Brasília/DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

BRASIL, Congresso Nacional. **Decreto de Lei nº. 7.611**. Brasília/DF, 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

BRASIL, Congresso Nacional. **Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, Decreto de Lei Nº6.949**. Brasília/DF, 2009. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/818741/decreto-6949-09>>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

BRASIL, Congresso Nacional. **Decreto de Lei Nº 6.571**. Brasília/DF, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF, 2008. 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: 16 de julho de 2018.

BRASIL, Congresso Nacional. **Decreto de Lei Nº 5.626**. Brasília/DF, 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

BRASIL, Congresso Nacional. **Decreto de Lei Nº 5.296**. Brasília/DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília/DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria no. 3.284**. Brasília/DF, 2003. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº. 10.436**. Brasília/DF, 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional**, Lei Nº 9.394. Brasília/DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição Federal**. Brasília/DF, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Histórias de vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa**. In: BAPTISTA, Claudio R. (org.). Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005. p. 387-397.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas**. São Paulo: Edito Senac, 2007.

CARDOSO, Rafael. **Notas de aula do curso Design para um mundo complexo**. Rio de Janeiro, POP Pólo de Pensamento Contemporâneo, 2007.

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

COUTO, Rita. **O Design Social na PUC-Rio**. In: OLIVEIRA, Alfredo; FRANZATO, Carlo; GAUDO, Chiara Del (orgs.). *Ecovisões projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil*. São Paulo: Blucher, 2017. p 29-36. Disponível em: <<http://openaccess.blucher.com.br/article-list/9788580392661-351/list#articles>>.

COUTO, Rita; OLIVEIRA, Alfredo Jefferson. **Apresentação**. In: COUTO, Rita; FARBIARZ, Jackeline; NOVAES, Luiza; OLIVEIRA, Alfredo (orgs.) *Formas do Design: por uma metodologia interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Riobooks, 2014. p. 7-10

COUTO, Rita. **Reflexões sobre a questão da interdisciplinaridade**. IN: COUTO, Rita; FARBIARZ, Jackeline; NOVAES, Luiza; OLIVEIRA, Alfredo (orgs.) *Formas do Design: por uma metodologia interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Riobooks, 2014. p.85-102

COUTO, Rita; FARBIARZ, Jackeline; NOVAES, Luiza. **Gustavo Amarante Bonfim: uma coletânea**. Rio de Janeiro: Riobooks, 2014.

COUTO, Rita; RIBEIRO, Flavia; PORTAS, Roberta; PORSTAS, Karla; MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida. **São Tomé e Príncipe: um espaço interdisciplinar de projeto**. In: FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre; HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (orgs.). *Design para uma educação inclusiva*. São Paulo: Blucher, 2016. p. 195-224.

COUTO, Rita Maria de Souza. **Movimento interdisciplinar de designers brasileiros em busca de educação avançada**. Orientadora: Maria Aparecida Mamede Neves. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997.

COUTO, Rita. **Reflexões sobre Design Social**. In: Cadernos de Desenho Industrial. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1992.

COUTO, Rita Maria de Souza. **O ensino da disciplina Projeto Básico sob o enfoque do design social**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1991.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CRUZ, Bárbara de Oliveira; COUTO Rita Maria; PORTAS, Roberta. **Um exercício de colaboração por meio de práticas projetuais: Mães Inosel**. Revista (online) Estudos em Design. n.3 v.27. Rio de Janeiro: 2019.

DEL GAUDIO, Chiara. **Design participativo e inovação social: a influência dos fatores contextuais**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

DE GRANDE, Paula Baracat. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em linguística aplicada**. Eletras, vol. 23, n.23, dez. 2011. Disponível em: <https://posgraduacaofaintvisa.files.wordpress.com/2013/07/pesquisa-emlinguistica-aplicada.pdf>. Acesso em: 08 de julho de 2021.

DIAS, Adriana. **Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social**. In: Anais do II Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência; 2013; São Paulo. p. 5. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2021.

DIAS, Cynthia Macedo. **Jogo é para o que se move: Design como favorecedor da construção de espaços colaborativos e dialógicos de ensino-aprendizagem por meio da criação e adaptação de jogos analógicos**. Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. Tese de Doutorado – Rio de Janeiro: Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2020.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. Revista internacional de direitos humanos., São Paulo , v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2021.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24. Paraná: Editora UFPR, 2004. p. 213-225.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. **"O quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social**. Tradução Pedro M. Garcez e Clarissa Surek-Clark. IN: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs).

Sociolinguística Interacional – 2 ed.- São Paulo: Edições Loyola, 2013. (p. 215-234).

FANTACINI, Renata A. F.; ALMEIDA, Maria Amélia. **Revisão sistemática sobre a presença de Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior EaD – 2005 a 2018**. Santa Maria: Revista Educação Especial, v. 32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre; HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (orgs.). **Design para uma educação inclusiva**. São Paulo: Blucher, 2016.

FARBIARZ, Jackeline; SILVA, Julia Teles; CLARO, Luciana dos Santos; MARÇAL, Daniela; OLIVEIRA, Eduardo Andrade. **Design & Educação: objetos de ensino-aprendizagem potencializando inteligências múltiplas**. In: FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre; HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (orgs.). **Design para uma educação inclusiva**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 173-194.

FARBIARZ, Jackeline Lima . **Formação do professor para a educação inclusiva**. In: FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre; HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (orgs.). **Design para uma educação inclusiva**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 147-168.

FARBIARZ, Jackeline; NOVAES, Luiza. **Apostando no “e” ou estabelecendo pontes entre Design e Estudos da Linguagem**. In: COUTO, Rita; FARBIARZ, Jackeline; NOVAES, Luiza; OLIVEIRA, Alfredo (orgs.) **Formas do Design: por uma metodologia interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Riobooks, 2014. p.121-145

FARBIARZ, Jackeline L.; RIPPER, José Luiz M. **Design em parceria: visitando a metodologia sob a perspectiva do Laboratório de Investigação em Living Design da PUC-Rio**. In: WESTIN, Denise & COELHO, Luiz Antônio L. (org). **Estudo e prática de metodologia em design nos cursos de pós-graduação**. Rio de Janeiro: Novas Idéias, 2011.

FARBIARZ, Jackeline Lima. **Utopia e realidade na atuação do professor**. Orientadora: Mary Julia Martins Dietzsch. Tese de doutorado – São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

FARBIARZ, J. L.; RIPPER, J. L. M. **Instantâneos de interações**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

FARIAS, Iara Rosa; SANTOS, Antônio Fernando; SILVA, Érica Bastos da. **Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar**. In: DÍAZ, F., et al., (orgs.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009
Disponível em:<<http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-04.pdf>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado por uma filosofia do design e da comunicação**. Rafael Cardoso (org.). Tradução Raquel Abi-Sâmar. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento**. In: In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin – 2,ed. – (Coleção questões da nossa época; v.107)*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. RODRIGUES, David (org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

FOOTE-WHITE, William. **Treinando a observação participante [1943]**. In: GUIMARAES, Alba Zaluar. *Desvendando as máscaras sociais – 2.ed.* Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1980.

FUKS, Julián. **Histórias de literatura e cegueira** (Borges, João Cabral e Joyce). Rio de Janeiro: Record, 2007.

FUNGHETTO, Suzana S., FELIX, Isaias L.M., CARVALHO, Renata I. B. de.(org.) **A inclusão na educação superior: uma questão de responsabilidade social**. Brasília: UniCEUB, 2010.

GARCEZ, Pedro de M., BULLA, Gabriela da S., LODER, Letícia L. **Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [online]. 2014, v. 30, n. 2 p. 257-288. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>>. ISSN 1678-460X. Acesso em maio de 2019.

GARDOU, Charles. **A Sociedade inclusiva. Falemos dela! Não já vida minúscula**. Coordenação Mônica Maria Farid Rahme. Tradução Cleonice Paes Mourão, Marcia Bandeira. Belo Horizonte, MG: Fino Trato Editora, UFMG, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **A diferença identifica. A desigualdade deforma. percursos bakhtinianos de construção ética e estética**. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin – 2,ed. – (Coleção questões da nossa época; v.107)*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-56.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisas social**. 2ª. edição. São Paulo: Editora Atlas, 1989.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Revista Instituto Benjamin Constant, 2004. n. 29. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/509>.

GOFFMAN, Erving. **A situação negligenciada**. Tradução Pedro M. Garcez. IN: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs). Sociolinguística Interacional – 2 ed.- São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 13 -20.

GOFFMAN, Erving. **Footing**. Tradução Beatriz Fontana. IN: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs). Sociolinguística Interacional – 2 ed.- São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 107 – 148.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. São Paulo: papiros, 2012. 21ª edição.

GUMPERZ, John J. **Convenções de contextualização**. Tradução José Meurer e Viviane Heberle. IN: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs). Sociolinguística Interacional – 2 ed.- São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 149 – 182.

Instituto Nacional de Estudos Educacionais Avançados Anísio Teixeira (INEP). **Censo de Educação Superior 2018 – Divulgação dos resultados**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

Instituto Nacional de Estudos Educacionais Avançados Anísio Teixeira (INEP). **Manual de Preenchimento do Censo de Educação Superior 2020: Módulo aluno**. Brasília/DF: Inep/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/manual_preenchimento_censo_educacao_superior_2020_modulo_aluno.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais**. Tradução Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **A interculturalidade em questão ou como o trabalho biográfico baseado em relatos de formação de si pode contribuir para um conhecimento intercultural recíproco e propor uma concepção alargada da interculturalidade**. Tradução Elsa Lechner. In: LECHNER, Elsa (org.). Histórias de Vida: olhares interdisciplinares. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2010. p; 31-53.

JOSSO, Marie-Christine. **As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural.** Tradução Denice Barbara Catani. Revista Horizontes, v. 26, n.2, p. 9-20, jul./dez. 2008. [http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portaUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/01.AS%20IDENTIDADESBIOGRAFICAS\[12996\].pdf](http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portaUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/01.AS%20IDENTIDADESBIOGRAFICAS[12996].pdf). Acesso em: 09 de fevereiro de 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Tradução de Maria do Carmo Monteiro Pagano. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 25 de outubro de 2018.

JOSSO, Marie Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras.** Educação e Pesquisa [online]. 2006, v. 32, n. 2. p. 373-383. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>>. Epub 21 Nov 2006. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>. Acesso em: 25 de outubro de 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos.** Educação e Pesquisa [online]. 1999, v. 25, n. 2. p. 11-23. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200002>>. Epub 28 Maio 2003. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200002>. Acesso em: 25 de outubro de 2018.

KRAMER, Sônia. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas.** In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (orgs.). Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin – 2,ed. – (Coleção questões da nossa época; v.107). São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LACERDA, Maíra Gonçalves. **A formação visual do leitor por meio do Design na Leitura: livros para crianças e jovens.** Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. Tese de Doutorado – Rio de Janeiro: Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 8ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2017.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Revista Brasileira de Educação. jan/fev/mar-abr, 2002. n0. 19. p. 20-28. Disponível: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto de 2018

LELIS, Isabel. **Profissão docente: uma rede de histórias**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2001, n. 17. p. 40-48. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000200004>>. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000200004>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

LIMA, Silvia Peixoto de; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **Políticas Educacionais e equidade: revendo conceitos**. Contrapontos - volume 8 - n. 1. Itajaí, jan/abr 2008. p. 53-69.

MAESTRI, Rita de Cássia; MINDAL, Clara Brenner. **Metodologia de história de vida: a história profissional de uma pessoa surda**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2013. Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10114_5383.pdf>. Acesso em: 17 de janeiro de 2021.

MAGALHÃES, R. C. **Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência**. In: VALDÉS, M. T. M.. (org.) **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). **O Desafio das diferenças nas escolas**. 2ª. Edição. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Egler, BARANAUSKAS, Maria Cecília C., CARICO, Janaína S. A. **Todos Nós – Unicamp Acessível**. In: **O desafio das diferenças nas Escolas**. Maria Teresa Egler Mantoan (organizadora). 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 89-108.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. In: RODRIGUES, David (org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 184-209.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências**. Revista Educação Especial. Cadernos edição 2004, n0. 23, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4952/2981>>.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Com fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARÇAL, Daniela de Carvalho. **Design participativo e princípios inclusivos: múltiplos modos de mediações na relação de sujeitos com autismo.** Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. Tese de Doutorado – Rio de Janeiro: Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. **A inclusão de pessoas com deficiência na universidade.** In: BAPTISTA, Claudio R. (org.). *Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.* Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 120-131.

MARCO REFERENCIAL DA PUC-RIO. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/sobrepuc/historia/#>>. Acesso em: 02 de setembro de 2019.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Tradução de José Fernando Campos Forte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento: as bases e biológicas da compreensão humana.** Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEDEIROS, E.; AGUIAR Lopes Leandro, A. (2013). **Histórias de vida e formação: trajetórias. Experiências e reconstruções do ser no seu saber-fazer.** QUIPUS - ISSN 2237-8987, 2(2), 51-62. Recuperado de <https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/397>. Acesso em: 25 de outubro de 2018.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira et al. **As vozes dos estudantes universitários com deficiência nas instituições públicas de ensino superior no Brasil e em Portugal (2008-2015).** Revista Iberomerica de Educação Superior, 2019. n.28. vol X. p42-65.

MELLO, Anahi Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.** Ciência & Saúde Coletiva, Revista da Associação Brasileira de Saúde Coletiva, 2016. p 3265-3277. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3265.pdf>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2021.

MENDES, Cleberson de Lima; RIBEIRO, Sonia Maria. **Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: um estudo da produção acadêmica na área da educação.** Atos de Pesquisa em Educação. Blumenau – vol. 12, n. 1, p.189-206 jan/abr. 2017. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5663/0>> Acesso em: 16 de agosto de 2018

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade.** 21ª. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Luis Eustáquio; RIPPER, José Mendes. **Jogo das formas: lógica do objeto natural**. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NECYK, Barbara Jane. **Usos e sentidos de tecnologias digitais de informação e comunicação em contextos de ensino-aprendizagem no design**. Orientadora Jackeline Lima Farbiarz, Co-orientador Alexandre Farbiarz. Tese de Doutorado – Rio de Janeiro: Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Educação Inclusiva: uma reflexão a partir da fala de universitários portadores de necessidades especiais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de; ARAUJO, Adriana Dias Gomide; PIMENTA, Denise Aparecida Oliveira. **O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração**. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 12 (2), São João del Rei, maio-agosto de 2017. e1037. p.466-485. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200016#:~:text=Em%20termos%20gerais%2C%20o%20m%20C3%A9todo,que%20a%20ele%20se%20conta>. Acesso em: 24 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, Eduardo Andrade. **PLANO Bonecos: modos de fazer, modos de brincar e modos de pensar metodologia participativa dentro de um grupo com diversidade intelectual**. Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. Tese de Doutorado – Rio de Janeiro: Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, Luciana Perpétuo de. **Co-mover, como ver, comover com celulares: mobilizando os sentidos na produção criativa de leituras e escritas multimodais em processos formativos**. Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. Dissertação de Mestrado – Rio de Janeiro: Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,, 2019.

OLIVEIRA, Talita. **“Aí paramos na minha afta, né?” Enquadres interacionais e gerenciamento de tópicos na conversa cotidiana/institucional**. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br]. Disponível em:

http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_enquadres_interacionais_e_gerenciamiento_de_topicos.pdf. Acesso em: 16 de fevereiro de 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada-812070948.pdf>>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos as Pessoas Deficientes**. Nova York, 1975. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

PACHECO, Heliana Soneghet. **O design e o aprendizado: Barraca: quando o design social deságua no desenho coletivo**. Orientador: Henrique Antoun. Dissertação de Mestrado – Rio de Janeiro: Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.

PACHECO, Heliana. **O design e o aprendizado – Barraca: quando o design social deságua no desenho coletivo**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1996.

PACHECO, José. **Inclusão não rima com solidão**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PAPANECK, Victor. **Design for the real word**. Human Ecology and Social Change. New York: Pantheon Books, 1971.

PEREIRA, R., Silva, S., FACIOLA, R., Pontes, F., RAMOS, M. (2017). **A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Uma revisão sistemática da literatura**. Revista E-Psi, 6(1), 56-78. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2016-ano6-volume1-artigo4/>. Acesso em: 17 de julho de 2018.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. Educação e Pesquisa [online]. 2006, v. 32, n. 2, p. 329-343. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>>. Epub 21 Nov 2006. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2022.

PLETSCH, Márcia Denise; LEITE, Lúcia Pereira. **Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro**. Educar em Revista. [online]. 2017, n.spe.3 p.87-106. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700087&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

PLETSCH, Marcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Viera de. **Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais da região sudeste**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

POSSANTI, Giovana; VAN DER LINDE, Júlio Carlos; SILVA, Régio Pierre da; **Reflexões sobre as relações entre design e complexidade**. Estudos em Design. Revista (online). Rio de Janeiro: v. 23 | nº. 1 [2015], p. 118 – 129. Disponível em: <<https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/201/178>> Acesso em: 28 de agosto de 2019.

RABELLO, Cintia Regina Lacerda; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. **Tecnologias Digitais no Ensino Superior: das possibilidades e tendências à superação de barreiras e desafios**. In: FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre; HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (orgs.). Design para uma educação inclusiva. São Paulo: Blucher, 2016. p. 25-36.

REBOUÇAS, Karinne; LIMA, Raimundo. **A Educação Inclusiva No Ensino Superior Das Pessoas Portadoras De Deficiência: Uma Necessária Salvaguarda Dos Direitos E Garantias Fundamentais E Do Princípio Da Efetiva Integração Social**. Revista da AGU, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327614096_A_EDUCACAO_INCLUSIVA_NO_ENSINO_SUPERIOR_DAS_PESSOAS_PORTADORAS_DE_DEFICIENCIA_UMA_NECESARIA_SALVAGUARDA_DOS_DIREITOS_E_GARANTIAS_FUNDAMENTAIS_E_DO_PRINCIPIO_DA_EFETIVA_INTEGRACAO_SOCIAL> Acesso em: 16 de julho de 2018.

ROCHA, Telma Brito & MIRANDA, Therezinha Guimarães. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência**. In: Dias et al (orgs.). Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador, Bahia: EDFBA, 2009. p 27-37.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. In: RODRIGUES, David (org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

A inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade inclusiva. Revista do Centro de Educação Cadernos: edição: 2004 – n.23. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951>>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados.** Orientador: Claudio Roberto Baptista. Tese de doutorado - Porto Alegre. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SALLES, Mariana Nioac de. **“Nada sobre nós, sem nós’: Design, um caminho para diminuir a fragmentação no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista no ambiente de ensino-aprendizagem.** Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. Dissertação de Mestrado - Rio de Janeiro: Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2010. 7ª edição.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Entrevista: Em busca da cidadania global,** concedida a Imaculada Lopez, redação da Sem Fronteiras. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_dh.htm.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos.** 1997 Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_dh.htm>

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.) **Inclusão em Educação: cultura, políticas e práticas.** 2ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2008.

Santos, Mônica. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva.** Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF – no. 7, Maio de 2003 – p. 78-9. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/264841514_O_papel_do_ensino_superior_na_proposta_de_uma_educacao_inclusiva. Acesso em: 20 de maio de 2022.

SANTOS, Cátia Brito dos; ROSEIRA, Nilson Antonio Ferreira. **Valores e direitos das pessoas com deficiência.** In: CATRO, Jacira Teixeira et al (orgs.) Educação Científica, inclusão e diversidade. Cruz, das Almas, BA: EDUFRB, 2020. p111-130

SARTORETTO, Maria Lucia. **Inclusão: Da concepção à ação.** In: MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). O Desafio das diferenças nas escolas. 2ª. Edição. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2009.

SILVA, Maria Odete E. da. **Da exclusão à inclusão: Concepções e Práticas.** Revista Lusófona de Educação, n0. 13, Lisboa, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009>.

SILVA, N.S., OLIVEIRA, T.C.B.C. **Concepções e paradigmas: da exclusão à inclusão da pessoa com deficiência.** Anais V FIPED. Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_736_e26a65969cccf3441ecf8a14885ecf6e.pdf> Acesso em: 16 de julho de 2018.

SILVA, Eduardo Figueira e. **Narrativa em arte sequencial como discurso e eu funcionamento no contexto social de ensino aprendizagem.** Orientadora: Jackeline Farbiarz; Coorientador: Alexandre Farbiarz. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes & Design, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação.** In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso: 14 de abril de 2019.

SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana.** São Paulo: Bakhtiniana 7 (2): 109-122, Jul./Dez 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732012000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09/01/2021.

TABAK, Tatiana. **Resolução de (não) Problemas: contribuições do design aos anseios da Educação em um mundo complexo.** Orientadora Jackeline Lima Farbiarz Dissertação de Mestrado – Rio de Janeiro: Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. **Enquadres interativos e esquemas de conhecimento e interação: exemplos de um exame/consulta médica.** Tradução: Parmêncio Camurça Citó. IN: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs). Sociolinguística Interacional – 2 ed.- São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 183 – 214.

TEIXEIRA, Eduardo Ariel de Souza. **Grupo Focal.** In: TEIXEIRA, Eduardo Ariel de Souza, ABREU, Leonardo Marques de (orgs). Técnicas de Pesquisa para design. Rio de Janeiro: Topbooks, 2018. p 31 – 47.

THAKARA, John. **Plano B: O design e as alternativas viáveis em um mundo complexo**. São Paulo: Saraiva, Versar, 2008.

THOMA, Adriana Silva. **A inclusão no ensino superior: “ninguém foi preparado para trabalhar com alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”**. Caxambu, MG: 29ª. Reunião Anual da ANPED, 2008.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre a Educação Superior**. Paris, 2009. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Superior**. Paris, 1998. Disponível em: <
<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990. Disponível em: <
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Este seu olhar** – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2006.

8 Apêndices

A pesquisa tem como premissa o reconhecimento da diversidade humana e aceitação das diferenças. Todos os documentos que foram enviados para os estudantes estão em formato digital acessível. Procuramos estar atentas e disponíveis para, se fosse necessário, fazer impressões com letras ampliadas, para estudantes ou professores com baixa visão, e braile para pessoas cegas. Com relação aos estudantes surdos, entendemos que, por terem sido aprovados nos processos de seletivos da PUC-Rio, tem proficiência na língua portuguesa.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para observação participante professor e estudantes. Se for necessário o TCLE poderá ser impresso em letra ampliada ou em braile.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Câmara de Ética em Pesquisa (CEPq). Endereço: Rua Marquês de São Vicente 225, Edifício Kennedy, 2o. andar. Gávea- 22453-900- Rio de Janeiro, RJ.
Programa de Pós-Graduação em Design | PPG Design PUC-Rio
Orientadora: Jackeline Farbiarz | E-mail: jackeline@puc-rio.br
Pesquisadora responsável com doutorado em curso: Renata Matos Eyer de Araujo | E-mail: rmea@puc-rio.br

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "Design e Inclusão no Ensino Superior". Esta é uma pesquisa realizada pelo Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos no Departamento de Artes & Design da PUC-Rio.

A participação é voluntária e a recusa em fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como você será atendido(a) pela pesquisadora e/ou pela Instituição.
Qualquer dúvida a respeito dos procedimentos, dos resultados e/ou de assuntos relacionados à pesquisa será esclarecida pela aluna pesquisadora Renata Mattos Eyer de Araujo e/ou por sua orientadora Jackeline Farbiarz, no telefone (021) 3527-1595 ou através dos e-mails: rmea@puc-rio.br (pesquisadora) jackeline@puc-rio.br (orientadora) ou pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância da Universidade que tem por atribuição analisar do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes, no telefone (021) 3527-1618 ou no endereço acima.

O objetivo da pesquisa é construir referências da atuação do design como potencial facilitador no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.
O objetivo dessa observação é acompanhar o dia a dia em sala de aula com alunos de diferentes departamentos.

Para este assunto adotaremos os seguintes procedimentos: A pesquisadora irá realizar uma observação sistemática com uso de caderno de registros, para anotações escritas e gráficas,

resultante da observação do cenário, das ações e interações em sala de aula. Os dados coletados servirão para atingir os objetivos declarados nesta pesquisa.

BENEFÍCIOS: A presente pesquisa busca contribuir para discutir o potencial do Design no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

RISCOS: A pesquisadora realizará a observação. Os riscos previsíveis podem ser de eventuais desconfortos e constrangimentos gerados pela presença da pesquisadora. Em caso de dificuldades práticas ou emocionais apresentadas pelos participantes, a observação poderá ser interrompida, adiada ou cancelada, conforme o desejo dos mesmos, e, caso necessário, poderemos encaminhar o(a) participante para o setor especializado na instituição para que receba o atendimento adequado.

RESSARCIMENTO: Os voluntários dessa pesquisa não serão remunerados por essa participação, porém poderão solicitar indenização caso tenham algum prejuízo material ou imaterial decorrente da pesquisa, nos termos da legislação vigente.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora. A pesquisadora irá anotar as suas observações e comentários em um bloco de notas. As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N0. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos (livros, artigos e slides), em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificadas. O seu nome ou o material que possa identificar ou indicar sua participação não serão utilizados ou liberados sem a sua permissão. Para resguardar e manter o sigilo em relação à identidade dos voluntários, serão adotados procedimentos como a atribuição de nomes fictícios, quando da publicação dos resultados, e a manutenção da confidencialidade de quaisquer informações que poderiam permitir sua identificação.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. A tese estará disponível para acesso livre e completo no site da Divisão de Bibliotecas da PUC-Rio. Você será avisado(a) pela pesquisadora quando a pesquisa for publicada. Todo material será mantido em arquivo por cinco (5) anos, conforme orientações da CEPq da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valiosa colaboração!
Renata Mattos Eyer de Araujo - rmea@puc-rio.br

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Renata Mattos Eyer de Araujo e a sua orientadora Jackeline Farbiarz, do projeto de pesquisa intitulado "Design e Inclusão no Ensino Superior", a fazer observação e colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização deste depoimento para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificadas.

Nome do participante: _____

Cidade e data: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

APÊNDICE B

Termo de consentimento entrevista semiestruturada professores. Se for necessário o TCLE poderá ser impresso em letra ampliada ou em braile.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Câmara de Ética em Pesquisa (CEPq). Endereço: Rua Marquês de São Vicente 225,
Edifício Kennedy, 2o. andar. Gávea- 22453-900- Rio de Janeiro, RJ.
Programa de Pós-Graduação em Design | PPG Design PUC-Rio
Orientadora: Jackeline Farbiarz | E-mail: jackeline@puc-rio.br
Pesquisadora responsável com doutorado em curso:
Renata Mattos Eyer de Araujo | E-mail: rmea@puc-rio.br

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "**Design e Inclusão no Ensino Superior**". Esta é uma pesquisa realizada pelo Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos no Design da PUC-Rio.

A participação é voluntária e a recusa em fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como será atendido(a) pela pesquisadora e/ou pela Instituição.

Qualquer dúvida a respeito dos procedimentos, dos resultados e/ou de assuntos relacionados à pesquisa será esclarecida pela aluna pesquisadora **Renata Mattos Eyer de Araujo** e/ou por sua orientadora Jackeline Farbiarz, no telefone (021) 3527-1595 ou através dos e-mails: rmea@puc-rio.br (pesquisadora) jackeline@puc-rio.br (orientadora) ou pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância da Universidade que tem por atribuição analisar do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes, no telefone (021) 3527-1618 ou no endereço acima.

O **objetivo da pesquisa** é construir referências da atuação do design como potencial facilitador no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

O **objetivo dessa entrevista** é conhecer a experiência de sala de aula de professores que receberam alunos com deficiência no semestre, a partir da fala desses profissionais sobre expectativas, iniciativas e práticas de ensino-aprendizagem.

Para este assunto adotaremos os seguintes **procedimentos**: Nessa fase, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com o(a) senhor(a) e com outros professores(as) visando ao entendimento da sua rotina, sua experiência esse semestre, suas expectativas e posição sobre inclusão no ensino superior. A sessão de duração dessas entrevistas será de aproximadamente 30 minutos. Posteriormente, a pesquisa segue com transcrição das entrevistas e a análise. Os dados coletados servirão para atingir os objetivos declarados nesta pesquisa.

O estudo possui base qualitativa e a investigação se dará através de observações assistemáticas, entrevistas semiestruturadas e teste de usabilidade, com base nos métodos de observação participante e design participativo.

BENEFÍCIOS: A presente pesquisa busca contribuir para discutir o potencial do Design no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

RISCOS: A pesquisadora realizará a entrevista. Os riscos previsíveis podem ser de eventuais desconfortos ou constrangimentos gerados pela exposição de informações pessoais ou evocação de memórias, ou cansaço. Em caso de dificuldades práticas ou emocionais apresentadas pelos participantes, a entrevista poderá ser interrompida, adiada ou cancelada, conforme o desejo dos mesmos, e, caso necessário, poderemos encaminhar o(a) participante para o setor especializado na instituição para que receba o atendimento adequado.

RESSARCIMENTO: Os voluntários dessa pesquisa não serão remunerados por essa participação e nem tampouco correrão riscos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Toda a entrevista será gravada em áudio e a pesquisadora irá anotar suas observações e comentários em um bloco de notas. As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos (livros, artigos, slides e transparências), em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificadas. O seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Para resguardar e manter o sigilo em relação à identidade dos voluntários, serão adotados procedimentos como a atribuição de nomes fictícios, quando da publicação dos resultados, e a manutenção da confidencialidade de quaisquer informações que poderiam permitir sua identificação.

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Renata Mattos Eyer de Araujo e a sua orientadora Jackeline Farbiarz, do projeto de pesquisa intitulado “Design e Inclusão no Ensino Superior”, a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do(a) senhor(a), bem como qualquer elemento de identificação será mantido em sigilo e os resultados do estudo estarão à disposição do(a) senhor(a) quando este for finalizado. Você será avisado(a) pela pesquisadora quando a pesquisa for publicada. Todo material será mantido em arquivo por cinco (5) anos, conforme orientações da CEPq da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias. Depois de assinadas, uma será entregue ao participante e outra à pesquisadora responsável.

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valiosa colaboração!

Renata Mattos Eyer de Araujo
rmea@puc-rio.br

Nome do entrevistado: _____

Cidade e data: _____

Assinatura do entrevistado: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

APÊNDICE C

Termo de consentimento para estudantes maiores de idade e questionário - online. O documento está em formato digital acessível para acesso dos alunos com deficiência visual.

Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1ZqvtNa-olHV4dNsHRtTprD1kNXOPYh6AahbzMxVf_b8/prefill



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Câmara de Ética em Pesquisa (CEPq). Endereço: Rua Marquês de São Vicente 225, Edifício Kennedy, 2o. andar. Gávea- 22453-900- Rio de Janeiro, RJ.

NAIPD – Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência | Programa de Pós-Graduação em Design | Laboratório Linguagem Interação e Construção dos Sentidos

Coordenadora Central de Graduação: Profa. Daniela Vargas

Orientadora: Profa. Jackeline Farbiarz | e-mail: jackeline@puc-rio.br

Coordenadora do NAIPD e pesquisadora com doutorado em curso: Renata Mattos Eyer de Araujo | e-mail: rmea@puc-rio.br

Caro aluno e aluna,

O semestre de 2020.1 iniciou com aulas presenciais e, com a necessidade de isolamento social, as aulas foram adaptadas para o formato online. Assim, buscamos contato com você, para que pudéssemos acompanhar esse processo mais de perto. Finalizado o semestre, gostaríamos de ouvir como foi sua experiência.

Convidamos você a participar desta pesquisa que tem como objetivo reunir informações para que possamos identificar as demandas e procurar os recursos adequados para o próximo semestre, assim como, levantar dados para a pesquisa de doutorado "Design e Inclusão no Ensino Superior". Esta é uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência e Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos no Design da PUC-Rio.

A participação é voluntária e a recusa em fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como será atendido(a) pela pesquisadora e/ou pela Instituição.

O convite para responder o questionário será feito por e-mail. O questionário poderá ser acessado pelo participante quando ele desejar dentro de um período de tempo estipulado pela pesquisadora, sem a presença da mesma, em ambiente digital acessível para as pessoas com deficiência visual com o uso de software leitor de tela.

Qualquer dúvida a respeito dos procedimentos, dos resultados e/ou de assuntos relacionados à pesquisa será esclarecida pela pesquisadora aluna de doutorado e coordenadora do NAIPD, Renata Mattos Eyer de Araujo através dos e-mails: naipd@puc-rio.br ou rmea@puc-rio.br ou pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância da Universidade que tem por atribuição analisar do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes, no telefone (021) 3527-1618 ou no endereço acima.

RISCOS: A pesquisadora realizará a entrevista. Os riscos previsíveis podem ser como eventuais desconfortos ou constrangimentos gerados pela exposição de informações pessoais ou evocação de memórias, ou cansaço. Em caso de dificuldades práticas ou emocionais apresentadas pelos participantes, o questionário poderá ser interrompido, adiado ou cancelado, conforme o desejo dos mesmos.

As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N0. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos (livros, artigos e slides), em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificadas. O seu nome ou o material que possa identificar ou indicar sua participação não serão utilizados ou liberados sem a sua permissão. Para resguardar e manter o sigilo em relação à identidade dos voluntários, serão adotados procedimentos como a atribuição de nomes fictícios, quando da publicação dos resultados, e a manutenção da confidencialidade de quaisquer informações que poderiam permitir sua identificação.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. A tese estará disponível para acesso livre e completo no site da Divisão de Bibliotecas da PUC-Rio. Você será avisado(a) pela pesquisadora quando a pesquisa for publicada. Todo material será mantido em arquivo por cinco (5) anos, conforme orientações da CEPq da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Estamos à disposição para ouvi-los e realizar agendamento para conversa remota se assim desejarem. Para isso, peço que enviem e-mail para o endereço do naipd@puc-rio.br solicitando agendamento.

Agradecemos a participação de todos vocês. Estamos certos que a sua contribuição será de grande importância para que possamos tornar a PUC-Rio uma universidade cada dia mais inclusiva.

Agradeço pela sua atenção e colaboração,
Renata Mattos Eyer de Araujo

Com base nas informações acima, você gostaria de responder esse questionário?

- ☐ Sim, responderei as perguntas e autorizo o uso dos dados para fins de pesquisa científica.
☐ Sim, responderei as perguntas e autorizo o uso dos dados para fins de pesquisa científica e autorizo a equipe do NAIPD a entrar em contato comigo para esclarecer qualquer dúvida que possa contribuir para definição de recursos para as atividades acadêmicas no próximo semestre.

Nome: _____

Número de matrícula: _____

Contato: _____

☐ Não

1. Assinale a sua condição nas alternativas abaixo:

- ☐ Não tenho deficiência
☐ Deficiência auditiva – surdez
☐ Deficiência auditiva
☐ Deficiência física
☐ Deficiência múltipla
☐ Deficiência visual – Cegueira
☐ Deficiência visual – baixa visão
☐ Surdocegueira

2. Quantas disciplinas você cursou no modo online em 2020.1?

- ☐ Nenhuma, decidi trancar a matricula esse semestre com o ensino online
☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4 ou mais

3. Qual a sua regularidade no acesso à Internet?

- ☐ Não tive acesso à Internet
☐ Tive acesso esporádico
☐ Tive acesso frequente
☐ Tive acesso diário

4. Como você teve acesso à Internet? (você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Não tive acesso à Internet
- ☐ Internet própria
- ☐ Internet de terceiros
- ☐ Plano de dados de telefone celular
- ☐ Uso de banda larga

5. Qual (is) equipamento(s) você utilizou para assistir/participar das aulas? (você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Telefone celular
- ☐ Telefone celular com programa de voz
- ☐ Computador de mesa
- ☐ Computador de mesa com leitor de tela
- ☐ Computador móvel
- ☐ Computador móvel com leitor de tela
- ☐ Tablete
- ☐ Câmera no computador
- ☐ Microfone
- ☐ Outros: _____

5.1. Esse(s) equipamento(s) é (são):

- ☐ Compartilhado com outras pessoas
- ☐ Emprestado por familiares ou amigos
- ☐ Emprestado pela PUC-Rio
- ☐ Próprio para uso pessoal
- ☐ Outro(s): _____

6. Você teve aulas síncronas (aquelas em que a participação do aluno e professor acontece no mesmo instante e no mesmo ambiente digital)?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Desconheço

6.1. Caso a resposta anterior seja SIM, qual plataforma foi utilizada pelo professor?

- ☐ Zoom
- ☐ Google Hangout Meet
- ☐ Outra (s): _____

7. Você aprendeu a usar essas plataformas?

- ☐ Não tive interesse em aprender
- ☐ Me esforcei para aprender, mas ainda não consegui
- ☐ Aprendi o suficiente para acessar às aulas e fazer as atividades propostas, mas ainda tenho dificuldades
- ☐ Aprendi a usar bem, mas fico inseguro(a) que sejam feitas mudanças para o próximo semestre
- ☐ Estou familiarizado com essas plataformas de ensino online

7.1. Se você teve dificuldades no uso das plataformas, gostaria de aprender a usá-las?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Você teve aulas assíncronas (quando não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam realizadas)?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Desconheço

8.1 Caso a resposta anterior seja SIM, quais plataformas foram utilizadas para as aulas assíncronas? (você pode marcar mais de uma resposta)

- ☐ O professor usou o SAU online
- ☐ O professor enviou material por uma lista de e-mails criada com a turma
- ☐ O professor disponibilizou vídeos pelo youtube
- ☐ O professor disponibilizou material por drive na Internet
- ☐ O professor disponibilizou material pelo facebook
- ☐ O professor disponibilizou material pelo whastApp

- ☐ O professor utilizou a plataforma Moodle e seus recursos
- ☐ O professor utilizou o Google Classroom e seus recursos
- ☐ Outras: _____

9. Qual(is) tipo(s) de aula foi(ram) utilizado(s)? (você pode marcar mais de uma resposta)

- ☐ O professor disponibilizou textos para leitura
- ☐ O professor disponibilizou vídeos
- ☐ O professor disponibilizou audiovisual com a gravação das aulas
- ☐ O professor disponibilizou áudio com a gravação das aulas
- ☐ O professor disponibilizou as apresentações das aulas
- ☐ Outras: _____

10. Você contou com algum(s) recurso(s) específico(s) para as atividades acadêmicas? (você pode marcar mais de uma resposta)

- ☐ Não
- ☐ Textos digitalizados em formato acessível, enviados pelo NAIPD
- ☐ Textos digitalizados em formato acessível, enviados direto pelos professores
- ☐ Apoio de monitores
- ☐ Adaptações de conteúdos e trabalhos
- ☐ Outros: _____

10.1. Caso tenha recebido textos digitalizados pelo NAIPD, você acha que o trabalho atendeu as suas necessidades? Em caso negativo, o que considera que poderia ter sido feito?

11. Que outros tipos de recursos você acha que poderiam auxiliá-lo no ensino online?

12. Como foram as aulas para você? (você pode marcar mais de uma resposta)

- ☐ Tive dificuldade de ouvir o que o professor falava nas aulas síncronas
- ☐ Tive dificuldade de ouvir e entender o que o professor falava nas aulas síncronas
- ☐ Não consegui fazer a leitura dos textos enviados e disponibilizados
- ☐ Não consegui acessar as plataformas de aulas síncronas
- ☐ Não consegui acessar o moodle
- ☐ Não consegui identificar os e-mails das respectivas disciplinas na minha caixa de e-mails
- ☐ Acessei o moodle, mas tive dificuldades para lidar com todas as ferramentas e encontrar as atividades
- ☐ Acessei o moodle com facilidade e todas as ferramentas usadas pelos professores
- ☐ Acessei os arquivos mandados pelo SAU online com facilidade
- ☐ Acessei os arquivos mandados pelo SAU online com facilidade e ajudei meus colegas
- ☐ Não utilizei nenhuma plataforma
- ☐ Outros: _____

12.1. Gostaria de fazer algum comentário sobre a(s) resposta(s) acima?

13. Caso você tenha tido dificuldade na sua participação nas aulas e nas atividades solicitadas assinale as 3 maiores dificuldades que você teve em ordem crescente, sendo a opção 3 a principal dificuldade e a 1 a menor destas.

- ☐ Não consegui assistir as aulas síncronas
- ☐ Não consegui realizar as atividades propostas
- ☐ Tive muita dificuldade de acompanhar as aulas e tranquei algumas disciplinas
- ☐ Tive muita dificuldade de acompanhar as aulas, mas decidi manter as disciplinas
- ☐ Consegui acompanhar poucas aulas síncronas e não consegui realizar as atividades propostas pelos professores
- ☐ Consegui acompanhar poucas aulas síncronas e tive dificuldades para realizar as atividades propostas pelos professores
- ☐ Consegui acompanhar poucas aulas síncronas e realizar (executar, fazer) as atividades propostas pelos professores
- ☐ Assisti às aulas síncronas e preferi não me manifestar

13.1. Coloque os números das respostas acima em ordem crescente, sendo a opção 3 a principal dificuldade e a 1 a menor destas.

14. Você tem alguma observação que gostaria de fazer a respeito da relação estabelecida com os professores?
15. Tem alguma sugestão que você gostaria de dar em relação ao trabalho de aproximação, acolhimento, identificação dos suportes e acompanhamento que é feito pelo NAIPD?
16. O que você considera no ensino online que mais prejudicou a sua participação nas aulas e realização das atividades?
17. O que você considera no ensino online que mais atendeu às suas necessidades específicas?
18. Você tem alguma outra sugestão para o ensino online no próximo semestre?

APÊNDICE D

Termo de consentimento grupo foco – online. O documento está em formato digital acessível para acesso dos alunos com deficiência visual. Se for necessário o TCLE poderá ser impresso em letra ampliada ou em braile.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Câmara de Ética em Pesquisa (CEPq). Endereço: Rua Marquês de São Vicente 225,
Edifício Kennedy, 2o. andar. Gávea- 22453-900- Rio de Janeiro, RJ.
Programa de Pós-Graduação em Design | PPG Design PUC-Rio
Orientadora: Jackeline Farbiarz | E-mail: jackeline@puc-rio.br
Pesquisadora responsável com doutorado em curso:
Renata Mattos Eyer de Araujo | E-mail: rmea@puc-rio.br

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**Design e Inclusão no Ensino Superior**”. Esta é uma pesquisa realizada pelo Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos no Design da PUC-Rio.

A participação é voluntária e a recusa em fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como será atendido(a) pela pesquisadora e/ou pela Instituição.

Qualquer dúvida a respeito dos procedimentos, dos resultados e/ou de assuntos relacionados à pesquisa será esclarecida pela aluna pesquisadora **Renata Mattos Eyer de Araujo** e/ou por sua orientadora Jackeline Farbiarz, no telefone (021) 3527-1595 ou através dos e-mails: rmea@puc-rio.br (pesquisadora) jackeline@puc-rio.br (orientadora) ou pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância da Universidade que tem por atribuição analisar do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes, no telefone (021) 3527-1618 ou no endereço acima.

O **objetivo da pesquisa** é construir referências da atuação do design como potencial facilitador no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

O **objetivo desse grupo foco** é conhecer as histórias de vida de cada participante, promover um espaço de interação, compartilhamento e troca de experiências.

Para este assunto adotaremos os seguintes **procedimentos**: Nessa fase, serão realizadas encontros sistemáticos com o(a) senhor(a) e com outros estudantes de graduação pessoas com deficiência visando a escuta das histórias de vida e troca de experiências sobre inclusão no ensino superior. A sessão de duração dos encontros será de aproximadamente 60 minutos por meio de plataforma digital. Posteriormente, a pesquisa segue com transcrição dos encontros e a análise. Os dados coletados servirão para atingir os objetivos declarados nesta pesquisa.

O estudo possui base qualitativa e a investigação se dará através de observações assistemáticas, entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionário, grupo foco com base nos métodos de observação participante e design participativo.

A comunicação entre a pesquisadora e os participantes será feita por meio de e-mail e a entrevista será realizada por meio da plataforma digital Zoom.

BENEFÍCIOS: A presente pesquisa busca contribuir para discutir o potencial do Design no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

RISCOS: A pesquisadora acompanhará o grupo foco. Os riscos previsíveis podem ser de eventuais desconfortos ou constrangimentos gerados pela exposição de informações pessoais ou evocação de memórias, ou cansaço. Em caso de dificuldades práticas ou emocionais apresentadas pelos participantes, o grupo poderá ser interrompido, adiado ou cancelado, conforme

o desejo dos mesmos, e, caso necessário, poderemos encaminhar o(a) participante para o setor especializado na instituição para que receba o atendimento adequado.

RESSARCIMENTO: Os voluntários dessa pesquisa não serão remunerados por essa participação, porém poderão solicitar indenização caso tenham algum prejuízo material ou imaterial decorrente da pesquisa, nos termos da legislação vigente.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N0. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos (livros, artigos e slides), em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificadas. O seu nome ou o material que possa identificar ou indicar sua participação não serão utilizados ou liberados sem a sua permissão. Para resguardar e manter o sigilo em relação à identidade dos voluntários, serão adotados procedimentos como a atribuição de nomes fictícios, quando da publicação dos resultados, e a manutenção da confidencialidade de quaisquer informações que poderiam permitir sua identificação.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. A tese estará disponível para acesso livre e completo no site da Divisão de Bibliotecas da PUC-Rio. Você será avisado(a) pela pesquisadora quando a pesquisa for publicada. Todo material será mantido em arquivo por cinco (5) anos, conforme orientações da CEPq da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Renata Mattos Eyer de Araujo e a sua orientadora Jackeline Farbiarz, do projeto de pesquisa intitulado “**Design e Inclusão no Ensino Superior**”, a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificadas.

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valiosa colaboração!
Renata Mattos Eyer de Araujo - rmea@puc-rio.br

() Li, gostaria de participar do grupo foco e autorizo o uso dos dados para fins de pesquisa científica.

Nome: _____

Número de matrícula: _____

Contato: _____

APÊNDICE E

Termo de consentimento entrevista semiestruturada com estudantes maiores de idade e graduados nos últimos cinco anos – online. O documento está em formato digital acessível para acesso dos alunos com deficiência visual.

Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSew96V5IjWDZdDXwtlcLA6bJmjnMk8LqbyVRZiyMEE9rb59zQ/viewform?usp=sf_link



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Câmara de Ética em Pesquisa (CEPq). Endereço: Rua Marquês de São Vicente 225, Edifício Kennedy, 2o. andar. Gávea- 22453-900- Rio de Janeiro, RJ.

Programa de Pós-Graduação em Design | PPG Design PUC-Rio

Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz | E-mail: jackeline@puc-rio.br

Co-Orientadora: Claudia Mont'Alvão Bastos Rodrigues

Doutoranda e pesquisadora responsável: Renata Mattos Eyer de Araujo | E-mail:

rmea@puc-rio.br

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**Conviver e Incluir: o potencial facilitador do design no processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior**”. Esta é uma pesquisa realizada pelo Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos no Design da PUC-Rio.

A participação é voluntária e a recusa em fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como será atendido(a) pela pesquisadora e/ou pela Instituição. Antes de confirmar a sua participação você poderá conversar com seus pais, parentes ou amigos.

Qualquer dúvida a respeito dos procedimentos, dos resultados e/ou de assuntos relacionados à pesquisa será esclarecida pela aluna pesquisadora Renata Mattos Eyer de Araujo e/ou por sua orientadora Jackeline Farbiarz, no telefone (021) 3527-1595 ou e-mails: rmea@puc-rio.br (pesquisadora) jackeline@puc-rio.br (orientadora) ou pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância da Universidade que tem por atribuição analisar do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes, no telefone (021) 3527-1618 ou no endereço acima.

O **objetivo da pesquisa** é vivenciar o potencial do design como facilitador no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no âmbito do NAIPD/PUC-Rio.

O **objetivo dessa entrevista** é conhecer as histórias de vida de estudantes pessoas com deficiência no que diz respeito a sua trajetória e experiências na perspectiva da inclusão no ensino superior.

Para este assunto adotaremos os seguintes **procedimentos**: O estudo de cunho qualitativo baseia-se nas abordagens História de Vida em Formação e Design em Parceria. Nessa fase, a pesquisa contemplará entrevistas semiestruturadas com estudantes universitários visando ouvir as narrativas e conhecer as expectativas e experiências com relação a inclusão no ensino superior. A duração dessa sessão de entrevista será de aproximadamente 60 minutos. A entrevista será realizada de modo remoto com uso da plataforma digital Zoom. Em seguida, a pesquisa segue com transcrição das entrevistas e a análise qualitativa. Os dados coletados servirão para atingir os objetivos declarados nesta pesquisa.

A comunicação entre a pesquisadora e os participantes será feita por meio de e-mail e a entrevista será realizada por meio da plataforma digital Zoom.

BENEFÍCIOS: A presente pesquisa busca contribuir para discutir o potencial do Design no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior por meio da interação entre os sujeitos (designer e estudantes), diálogo e participação. Ao obter os dados sobre as

expectativas e experiências dos estudantes a respeito da inclusão no ensino superior, pode contribuir com a aproximação entre estudantes e professores e, com respeito ao princípio de equidade, favorecer a construção de uma cultura inclusiva na universidade.

RISCOS: A pesquisadora realizará a entrevista. Os riscos previsíveis podem ser de eventuais desconfortos ou constrangimentos na aplicação da entrevista, gerados pela exposição de informações pessoais ou evocação de memórias, ou cansaço. Em caso de dificuldades práticas ou emocionais apresentadas pelos participantes, a entrevista poderá ser interrompida, adiada ou cancelada, conforme o desejo dos mesmos, e, caso necessário, poderemos encaminhar o(a) participante para o setor especializado na instituição para que receba o atendimento adequado.

RESSARCIMENTO: Os voluntários dessa pesquisa não serão remunerados por essa participação. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora. Toda a entrevista será gravada em vídeo e áudio, por meio da plataforma Zoom, e a pesquisadora irá anotar as suas observações e comentários em um bloco de notas. As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos (livros, artigos e slides), em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificadas. O seu nome ou o material que possa identificar ou indicar sua participação não serão utilizados ou liberados sem a sua permissão. Para resguardar e manter o sigilo em relação à identidade dos voluntários, serão adotados procedimentos como a atribuição de nomes fictícios, quando da publicação dos resultados, e a manutenção da confidencialidade de quaisquer informações que poderiam permitir sua identificação.

Os resultados do estudo estarão à sua disposição quando esta pesquisa for finalizada. A tese estará disponível para acesso livre e completo no site da Divisão de Bibliotecas da PUC-Rio. Você será avisado(a) pela pesquisadora quando a pesquisa for publicada. Todo material será mantido em arquivo por cinco (5) anos, conforme orientações da Câmara de Ética em Pesquisa (CEPq) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valiosa colaboração!

Renata Mattos Eyer de Araujo - rmea@puc-rio.br

Com base nas informações acima, você concordaria em participar dessa pesquisa?

- ☐ Sim, gostaria de participar da entrevista
☐ Não tenho interesse

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), eu AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Renata Mattos Eyer de Araujo e a sua orientadora Jackeline Farbiarz, do projeto de pesquisa intitulado “Conviver e Incluir: o potencial facilitador do design no processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior”, a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.
☐ Li e concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Caso você deseje receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), favor informar o endereço de e-mail: _____

Nome completo: _____

Cidade e data: _____

Data de nascimento: _____

Assinale a sua condição nas alternativas abaixo:

- ☐ Deficiência auditiva – surdez
☐ Deficiência auditiva
☐ Deficiência física
☐ Deficiência múltipla
☐ Deficiência visual – Cegueira
☐ Deficiência visual – baixa visão
☐ Surdocegueira

Você gostaria de complementar a resposta acima com alguma outra informação?

Você utiliza algum recurso de tecnologia assistiva no seu cotidiano? Qual (is)? Algum específico para as atividades acadêmicas?

Você é estudante da PUC-Rio?

- ☐ () Estou matriculado(a) e cursando a graduação
- ☐ () Estava com a matrícula trancada e vou retornar as aulas em agosto de 2021
- ☐ () Estou com a matrícula trancada no momento. Pretendo retornar, mas ainda não sei quando
- ☐ () Estou com a matrícula trancada e não pretendo retornar
- ☐ () Abandonei o curso de graduação
- ☐ () Estou formado(a)

Quando você iniciou o curso de graduação na PUC-Rio? (Favor colocar o ano e o semestre. Exemplo: 2015.1 ou 2018.2.)

Caso você já tenha se formado, em que ano e semestre você concluiu a universidade? (Favor colocar o ano e o semestre. Exemplo: 2015.1 ou 2018.2.)

Qual o curso de graduação?

A entrevista será realizada de modo remoto pela plataforma Zoom em dia e horário agendado com a pesquisadora. Agradecemos pela sua colaboração.

APÊNDICE F

Convite para as entrevistas com professores – envio por e-mail.

Olá,

Me chamo Renata Mattos, sou coordenadora do NAIPD/PUC-Rio - Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência, e estou atualmente fazendo doutorado em Design. A pesquisa trata do papel potencial do design como facilitador do processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

Estou procurando professores que tenham recebido nos últimos semestres aluno/a com deficiência em suas disciplinas. Gostaria de saber se você teria disponibilidade para um encontro pessoalmente para responder cinco perguntas.

Se puder participar, peço que me diga os melhores dias e horários para você e eu tentarei me adequar.

Agradeço pela atenção dispensada,

Renata Mattos

APÊNDICE G

Roteiro da entrevista com professores.

1. Quanto tempo tem de experiência nessa disciplina?
2. Quais eram as suas expectativas quando recebeu esse(s) aluno(s) no início do semestre? Alguma coisa mudou no seu plano de aula, metodologia ou práticas a partir dessa experiência?
3. Como foi a experiência desse semestre?
4. Você estabeleceu alguma nova prática ou metodologia para esse(a) aluno(a) ou grupo?
5. O que é inclusão no ensino superior para você?

APÊNDICE H

Convite para o grupo foco – envio por e-mail.

Olá,

Agradeço por você ter contribuído preenchendo o questionário sobre ensino online. Fiquei contente e animada com o retorno que tivemos de um grupo de alunos e alunas.

Gostaria de saber se você teria interesse de junto comigo, a equipe do NAIPD e outros alunos(as) construir um material que será disponibilizado para os professores no início do semestre. Posso explicar melhor a ideia e para isso peço que me diga se prefere conversar individualmente ou em grupo reunindo todos os interessados. Estou organizando o(s) encontro(s) pelo zoom para o início da semana que vem.

Aguardo seu retorno e agradeço a sua atenção,
Renata Mattos

APÊNDICE I

Convite para as entrevistas com estudantes e graduados nos últimos cinco anos maiores de idade – envio por e-mail.

Olá,
espero que você esteja bem.

Quem escreve é Renata Mattos. Sou professora da PUC-Rio e coordenadora do NAIPD-PUC-Rio. Estou fazendo doutorado em Design no departamento de Artes & Design da PUC-Rio, pesquisando o papel do design como facilitador no processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

Gostaria de saber se você tem interesse em participar da pesquisa, que está nesse momento na fase de entrevistas. Estou certa que a sua experiência pessoal trará uma significativa contribuição para a pesquisa.

As entrevistas estão sendo realizadas de modo remoto em horário e dia a ser combinado. Se puder participar, peço que envie os melhores horários para agendarmos.

Fico à disposição para qualquer esclarecimento.
Agradeço se puder dar um retorno.

Um bom dia!
Renata

APÊNDICE J

Roteiro para as entrevistas com estudantes e graduados nos últimos cinco anos.

1ª parte:

Google Forms com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice E)

2ª parte:

1. Como foi a sua trajetória no ensino até chegar na universidade?
(caminhos percorridos, exemplos de situações vividas, repertório desenvolvido)
2. Quais eram as suas expectativas quando entrou na universidade em relação a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior?
3. Como você se sentiu recebido pela universidade?
4. Você foi informado sobre o NAIPD?
5. Alguma coisa mudou em relação aos recursos que você utilizava e as práticas desenvolvidas, no seu repertório pessoal, da escola para a universidade?
6. Como está nesse momento (foi) a sua experiência na universidade no contexto da inclusão das pessoas com deficiência?
7. Você estabeleceu alguma nova prática a partir da experiência na universidade?
8. O que você levou (ou está levando) da experiência na universidade no contexto da inclusão das pessoas com deficiência?
9. Tem alguma outra experiência e/ou aprendizado que gostaria de compartilhar, em especial, com relação a sua trajetória na universidade no contexto da inclusão?
10. Tem alguma coisa que você acha que representa o que você vive (ou viveu) em relação a inclusão na universidade, que queira compartilhar: uma foto, um objeto, um texto, um livro, um filme, uma palavra, uma frase

3ª parte:

11. Tem algum tipo de recurso ou ambiente ou plataforma que te chamou atenção, que você gostaria de sugerir que fosse adotado na universidade?
12. No segundo semestre de 2020 tive a oportunidade de fazer encontros com um grupo de alunos com deficiência. Nesses encontros pensamos na possibilidade de desenvolver uma plataforma ou um site, algo que permita interação entre as pessoas, que traga histórias de vida, relatos, no qual as pessoas possam conhecer e compartilhar experiências, ter orientações e dicas. Algo que seja interativo, cooperativo e continuado. O que você acha disso?

4ª parte:

13. Considerando a sua experiência no curso, como entende a inclusão no ensino superior hoje?
14. Para onde você acha que deve caminhar a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior?

APÊNDICE K

Exemplo de ficha síntese: PROFESSORES

PROFESSOR BRENO

Centro: CCS

Tempo na disciplina: 6,5 anos

Foi professor(a) de pessoas com deficiência: Não teve estudante com deficiência visual antes em suas turmas

Expectativa em relação a turma

“Então, eu nem imaginava que tinha essa hipótese, porque o departamento não tinha me avisado nada”.

“Nunca tinha chegado alguém com um problema de deficiência visual. E, aí, quando veio, foi imediato porque ela chegou atrasada”.

“E, meu primeiro impacto foi, tá. Ok. Temos que lidar com isso. Eu tive que ser muito rápido. Eu não tinha informação qual a deficiência que ela tinha. Então para mim, na verdade, aquele aviso do NAIPD nunca tinha sido alguma coisa “mais sério”, e de fato nunca me exigiu nenhum tipo de atitude muito mais diferente, além de estar atento. E eu falei com eles: qualquer dificuldade, se eu estiver falando muito rápido, qualquer coisa, venham falar comigo. E, ninguém nunca veio. Nunca, de fato, tive que fazer nada”.

Com foi a experiência nesse semestre

“Eu tive que ir me adaptando, né. E tentando, o máximo, é a minha primeira experiência. Falei assim, vou ter que ter uma atenção especial com ela. E a primeira reação que ela teve foi: eu queria ser tratada igual aos outros meninos. Fazer todas as atividades iguais. E eu falei, claro pois não. E assim fomos até o final.

Mas eu tinha que fazer uma adaptação nas minhas aulas, principalmente porque é uma aula audiovisual. Então eu tinha que pensar nesses recursos de como deixar acessível para ela sem tornar enfadonho para todos os outros 19 alunos em sala de aula. Eu dou uma aula que é muito multimídia. Todas as minhas aulas são com apresentações audiovisuais, todas no Prezi, nem Power Point, é uma coisa muito dinâmica. Uso muito vídeo, uso som e a minha fala se complementa com que está na tela. Eu não fico repetindo o que está na tela. São raras às vezes que eu

	<p>estou lendo alguma coisa que está ali. Então, assim, eu tinha que ficar falando o que eu tinha que falar e pensar. Isso aqui para a pessoa entender faz muita diferença ter isso aqui. Não é só uma questão de ficar entretido. E aí eu descrevi o que estava acontecendo para ela. Então, eu tive que desenvolver coisas que eu não sabia nem que eu conseguia fazer. Quase que uma tradução, assim. E, na verdade isso acabou me ajudando até a repensar como que aquilo que estava na tela, o quanto daquilo ali era essencial ou não. O quanto eu preciso até para outros alunos”.</p> <p>“As provas foram rigorosamente as mesmas. Inclusive tem uma questão em vídeo. E ela foi super bem”.</p>
<p>Estabeleceu alguma nova prática em sala de aula depois da experiência com estudante pessoa com deficiência</p>	<p>Pensar o que é linguagem. Procurar trazer mais questões de áudio para avaliar. Fez algumas adaptações e sempre que podia usava o recurso de áudio”.</p> <p>“Mas eu procurei valorizar mais questões de áudio durante as aulas para analisar, assim então, tinha uma aula que eu mostrava o vídeo, pedia para eles analisarem e aí, antes de começar a pedir para eles analisarem, eu pedi para ela assim: o que é que você entendeu. E era um vídeo sem fala, eram só imagens, era só imagens, cortes e sons. E qual a sensação que te passa. O que você entendeu? Se você tivesse que falar sobre isso ... e a turma ficou assustadíssima. Assim, porque ela falou. Ela acertou muito em cheio o que era. Não era um vídeo fácil, era um vídeo arte de um estilista de moda. A percepção dela foi muito acertada. Eu fiquei muito impressionado e a turma também. As pessoas olhavam [pausa] assim para mim”</p>
<p>O que é para você inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência</p>	<p>Revisão de conceitos de quem ensina. Se está disposto a abraçar - rever conceitos.</p> <p>“Acho que é uma revisão de conceitos de quem ensina. Pensar nisso, se você quer avançar, né? Você tem que lidar com a inclusão entre os alunos, a exclusão que eles promovem entre eles mesmos. Não estou há tantos anos dando aula assim, mas eu vi uma mudança de perfil do aluno em sala de aula muito mais de questão social”.</p>

APÊNDICE L

Exemplo de ficha síntese: ESTUDANTES E GRADUADOS

ESTUDANTE



Deficiência visual - cegueira

Idade: 20 anos

Centro: CTCH

Início: 2020.1

Término:

Recursos e tecnologia assistiva que utiliza

Leitor de tela Jaós no computador Dell e leitor de tela Voice over no celular Iphone.

Trajectoria escolar até a entrada na universidade

Ficou cega aos 13 anos. Segundo ela, o processo foi bem traumático. Ela precisou se afastar da escola. Foi bem difícil para ela retornar cega. Nas palavras da estudante: “Eu não sabia muito bem se a minha condição era permanente ou se ia voltar e tal. Não teve nenhum tipo de conversa comigo e com os alunos quando eu cheguei. Inicialmente, eu não contei para eles o que eu tinha passado. [...] Eu tinha muitos amigos, mas foi muito difícil porque a minha experiência era muito diferente e a forma como eu estava lidando com o mundo era muito diferente. E a verdade é que eles não sabiam muito bem o que tinha acontecido comigo, eles não entenderam”. Foi se afastando. Procurou uma amiga cega e pediu para ela ensinar. Aprendeu a datilografar e foi se adaptando aos programas. Segundo ela, não teve apoio da escola para adaptação dos materiais. No nono ano ela e família procuraram outra escola. Lá ela aprendeu, com um ex-aluno do diretor, a usar o JAWS. Segundo ela: “Foi bom porque já conhecia os programas, mas a minha adaptação ao JAWS demorou muito tempo, tem coisa que eu só estou aprendendo a fazer agora, assim, já em 2021 que eu passei esse tempo todo sem saber. Aí eu fiz o vestibular. Para fazer o vestibular foi uma outra experiência, complexa. Mas acho que, enfim, falando sobre a escola ainda. Era muito esquisito ter essa sensação que era um lugar que não era para mim, assim. Que antes era, e que daí. [...] Depois que eu fiquei cega eu fui de três escolas e daí da PUC. Daí, assim, foi bem difícil. Daí eu entrei na PUC e daí... [...] eu fiquei muito feliz porque passei, porque eu queria muito fazer esse curso na PUC. E daí vocês falaram comigo, depois, por causa do vestibular”.

Expectativa em relação a universidade e como se sentiu recebido(a)	Ficou contente quando recebeu a mensagem do NAIPD, por saber que tinha um núcleo de apoio. E que tinha um monte de gente que tinha estudado na PUC-Rio.
Tem alguma coisa que entende que representa o que vive na universidade	"Não tem nada que consiga pensar agora. Acho que pandemia tem muito a ver com o meu processo de inclusão. E acho que eu estou meio esperando assim, vendo como vai ser quando eu voltar. Não sei se vai mudar muito."
Sugestão de recursos	O piso tátil. Por causa do ensino remoto, ela ainda não sabe como é a biblioteca. Sabe que tem o scanner Sara CE.
Sobre a proposta do grupo com os estudantes	Participou dos encontros do grupo.
Como entende a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência hoje	"É, eu acho que é uma coisa fundamental e mesmo que a gente tenha todo esse negócio do NAIPD e que seja maravilhoso, eu acho que a minha experiência é muito sozinha. E é muito louco eu vi outro dia qual que é a porcentagem de deficiente é tipo 0,52% dos universitários. Então, mesmo que tenha todo esse apoio de acessibilidade, mesmo assim as pessoas não sabem fazer ... tipo, eu sou a única pessoa que muitos deles já encontraram que é cega, então é uma coisa de costume mesmo, as pessoas não sabem. Acho que eu fico muito protegida por conta do online, mas as pessoas não ... esse é um problema, tipo, a falta de deficientes na universidade, no ensino superior".
Para onde acha que deve caminhar a inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência	"Depende, eu acho que depende muito das universidades públicas e particulares. Acho que se influenciam, né, bastante... mas depende muito do governo que for eleito ano que vem. [...] Mas, se não for isso eu acho que a tendência mundial é muito positiva para acessibilidade, tem se falado muito mais sobre esse assunto e a gente já teve muitos avanços nesse sentido. É muito difícil se tirar coisas que já foram ganhos, sei lá, não sei falar direito. Mas, eu acho que, no geral, a longo prazo é para a frente, acho que a tendência é muito positiva".

APÊNDICE M

PLURAIS: Conteúdo dos textos em 06 de setembro de 2022. Plataforma digital de comunicação disponível em: <http://plurais.usuarios.rdc.puc-rio.br>.

ABERTURA:

Olá,

Convidamos você a chegar e entrar. Para percorrer essa página você pode olhar do seu ponto de vista para a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior ou, como sugerimos, pode se abrir para o encontro com outros modos de olhar e sentir.

Seja bem-vindo!

APRESENTAÇÃO:

PLURAIS

Um ambiente para aproximar pessoas e histórias de vida, de modo que possamos conhecer, acolher às diferenças, identificar semelhanças. Buscamos na soma das vozes construir um caminho que favoreça o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior e na PUC-Rio.

Foi durante encontros realizados no período de um semestre entre um grupo de estudantes, formado por pessoas com deficiência, Barbara Maia, Bernardo Manfredi, Julia Gonçalves e Maria Carvalhosa e a profa. Renata Mattos, do Departamento de Artes & Design, pesquisadora do LINC-Design e coordenadora do NAIPD/PUC-Rio, que nasceu a ideia de um espaço para compartilhar vivências, interativo e cooperativo.

A interação entre os estudantes no grupo gerou acolhimento, troca de experiências e reflexão. Fortaleceu a certeza de que somos únicos e o sentimento de que não estamos sozinhos. Cada voz reverberou no grupo. O registro das falas possibilitou compor uma escrita em conjunto.

Outros estudantes e professores foram escutados. Reconhecemos as vozes. Compartilhamos as falas.

Propomos aqui um espaço de encontro, diálogo e participação.

“Pessoas tratam como se as pessoas com deficiência não têm capacidade de realizar atividades. Algumas pessoas com deficiência demoram mais a realizar as atividades, e por isso precisam de mais tempo (mas não muito superior aos outros). Mas é importante que o estudante com deficiência desenvolva a atividade, pois estamos na universidade para aprender.”

“Todos são provocados a sair de uma zona de comodismo, de modo que se estabeleça um diálogo ético entre alunos e professores sobre inclusão, para ouvir as pessoas com deficiência e procurar soluções que promovem uma maior integração e acessibilidade na educação”.

“Nós aqui conquistamos nossa autonomia e da mesma forma devemos entender que o desafio de inclusão deve ser constante. É necessário que o debate e as propostas sejam coerentes e coesas para que mais pessoas com deficiência possam ter sua autonomia e chegar no ensino superior. Quanto maior a inclusão na educação, melhor caminharemos para um país que respeita verdadeiramente as pessoas com deficiência.”

INCLUSÃO PELO OLHAR E VOZ DE ESTUDANTES

"Eu vejo que ela [inclusão] andou, mas em passos lentos, mas ela precisa alcançar uma gama de alunos não somente pessoas com deficiência visual, mas todos os tipos de aluno [...] Eles são pessoas que necessitam das mesmas condições. Então a universidade é um elo muito grande porque você faz a educação básica e fundamental, ensino médio, você chega na universidade. Acho que é como se você tivesse ganhando uma medalha de ouro. É uma conquista. E essa medalha de ouro tem que ser lapidada, lapidada dando os recursos para que eles possam ser inseridos na sociedade. Então, somente a universidade tem esse poder de transformação." *Graduado em curso do Centro de Teologia e Ciências Humanas.*

"Tem que chamar, conversar, colocar o aluno em si em evidência. Acho que é uma coisa muito importante. Não sei quantos [alunos]. Tem vários professores que fazem isso, né. Tipo, chamar cada aluno para dar um feedback pessoal. Então, é uma questão de colocar o aluno em questão como fazedor do conhecimento também." *Estudante do Centro Técnico Científico.*

"Inclusão é quando abraça-se a causa, independente do que venha pela frente. Inclusão não é tratar a gente, todo mundo, como igual. Não. Igual a gente não é, mas que você permita. Que você dê as ferramentas para que essa pessoa se torne, assim, que dê autonomia e independência para essa pessoa. Às vezes essa autonomia está até mesmo em a gente pedir ajuda. Porque para pedir ajuda a gente também precisa ter coragem. [...] Então, a gente precisa de gente que abrace nossa causa e que nos ajude a ter a nossa auto estima lá em cima, na nossa confiança... E, é isso, fornecer os meios pelos quais a gente possa conseguir se virar." *Graduado em curso do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.*

"Então, eu tive uma experiência ótima na PUC, como já falei anteriormente. Então, eu acho que está no caminho [a inclusão], está tentando chegar no ideal, mas ainda faltam algumas questões. Por exemplo, uma coisa que eu noto muito na PUC é, tipo, tem muita escada. [...] Seria bem importante criar um ambiente onde a acessibilidade seja mais perceptível." *Graduado em curso do Centro de Ciências Sociais.*

"Inclusão pra mim foi atitude que a professora teve comigo. Ela pegou a minha mão e disse: -"vamos juntas, o que eu posso te ajudar? O que que eu posso fazer por você? Não desiste. Eu tô aqui." Isso pra mim é inclusão." *Estudante do Centro de Teologia e Ciências Humanas.*

"O rumo que a inclusão deve tomar no ensino superior, de maneira geral, é a atenção. Literalmente a atenção, porque o sistema, muitas vezes, é formado por profissionais de ensino superior. Então, exatamente por isso, o ensino superior tem uma responsabilidade muito forte para com a sociedade." *Estudante do Centro de Teologia e Ciências Humanas.*

"Eu acho que a tecnologia pode ajudar muito. Acho que a evolução da tecnologia pode trazer mais benefícios e trazer mais inclusão. O problema é que a gente não sabe até aonde as universidades estão dispostas a pagar por essa tecnologia. Eu espero que a universidade se empenhe mais nisso porque a quantidade de deficientes que fica de fora por achar que não vai conseguir é muito grande." *Estudante do Centro de Ciências Sociais.*

"Inclusão no ensino superior é você tratar todo mundo igual sem distinção. Eu, de acordo com a minha experiência, eu fui cobrada da mesma maneira que qualquer outra pessoa ali dentro. Então, para mim, não houve distinção, entendeu? Pra mim isso é ótimo. Mas eu acho que a grande dificuldade pra mim é sim no mercado de trabalho. Eu hoje trabalho numa empresa gigante, eu trabalho com adesão na área comercial. [...] Eu nunca visitei um cliente pessoalmente. Nunca me colocaram para visitar um cliente pessoalmente". *Graduado em curso do Centro Técnico Científico.*

INCLUSÃO PELO OLHAR E VOZ DE PROFESSORES

"Inclusão é a maneira como eu penso a educação para todos. [...] É como ela está na constituição. É como ela está em todos os aspectos. [...] Se está escrito no texto constitucional que é para todos, não é para alguns, não é para uma parcela, não é para um pedaço. Qualquer pessoa que tenha, que queira acessar a educação, ela tem por direito, né, de ter espaço, de ter acesso a isso. Então, eu vejo na educação especial essa direção, quer dizer, eles têm que ter acesso porque é direito de todos. A educação é um direito de todos. [...] Como é interessante você ter um aluno especial na turma. Especial não é. Um aluno com deficiência na turma. Porque ele faz com que os outros pensem essa deficiência. Isso eu observo muito aqui. A aluna mesma chamava a atenção para algumas coisas. Esse aluno, ele dá um movimento para essa turma. [...] Ele potencializa porque ele faz com que todo mundo, de certa forma, pense essa deficiência. Coisa que, se ela não estivesse ali, dificilmente você ia pensar num aluno cego. [...] Para o professor é um aprendizado constante e a gente se pega cometendo deslizes o tempo inteiro". *Professor do Centro de Teologia e Ciências Humanas.*

"Eu entendo que inclusão é os alunos terem respeitadas todas suas necessidades e os seus direitos de serem tratados como sujeitos. Eu acho que inclusão no ensino superior é isso. Quer dizer, é o aluno ter o direito de ser tratado como sujeito de direitos, ter acesso a todos os recursos que os outros tem e que a universidade disponibiliza para ele. Se ele vai usar ou não, depende dele, mas os recursos estão disponíveis e ele pode acessar. Então, para mim isso é inclusão." *Professor do Centro de Ciências Sociais.*

“Ah, em termos de expectativas, da minha parte eram piores que a realidade no sentido que eu achei que eu ia ter que fazer modificações maiores para atender aos alunos. E, no fim das contas, foi um negócio relativamente simples. [...] A única coisa que eu mudei, porque um dos meus alunos tinha deficiência visual, eu tentei, porque eu uso slides durante a aula, falar o máximo possível e não apontar - olha, o problema é esse daqui - e o pessoal ler. Não. O problema é esse, isso, isso e isso. Então, eu tentava sempre, falar basicamente todo o conteúdo para não me apoiar 100% nos slides. Mas, em termos de aula essa foi basicamente a maior modificação”. *Professor do Centro o Centro Técnico Científico.*

“Incluir a todos é um exercício. É uma coisa muito difícil. A própria aluna que é excluída, ela teve dificuldade de fazer um trabalho inclusivo, de propor a inclusão no trabalho. [...] Nem passou pela cabeça dela. Então, a inclusão é um exercício, né. Porque incluir a todos, pensar em toda a diversidade, eu acho até que é uma utopia. Porque você vai tentar incluir a diversidade que você tem ali disponível. Então, se eu sei que na minha turma tem uma pessoa com autismo, um cego, um surdo ou com alguma deficiência auditiva, eu vou tentar incluir aquelas pessoas que tem ali, mas eu não posso trabalhar com toda a diversidade existente. É impossível, assim. É uma primeira premissa. Por isso que eu acho utópico, mas claro que a gente vai fazer o melhor para isso”. *Professor do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.*

"Na verdade, não são essas pessoas que estão *out*. Todo o processo de escolarização coloca cada um *out*. Daí, isso fica mais visível nessas condições. Mas as pessoas todas estão buscando proximidade. É como se fosse colocar diante de nós o que a gente não quer ver: a necessidade da proximidade”. *Professor de Cultura Religiosa.*

“Mas, acho que inclusão é isso. É você rever seus próprios conceitos. Pensar nisso se você quer avançar.” *Professor do Centro de Ciências Sociais.*

FAÇA PARTE VOCÊ TAMBÉM

ESTUDANTE E PROFESSOR:

Venha participar dos grupos de conversa pelo Discord.

botão: Bate-papo

Compartilha a sua história preenchendo o link. Faça parte dessa rede.

botão: Conte a sua história

ESTUDANTE:

Conheça outras pessoas e venha trocar experiências participando dos grupos.

botão: Encontros em grupo

COBERTURA FINAL

PLURAIS

Pertencimento; Liberdade; Unidade; Relacionamento; Afeto; Inclusão; Soma

Contato: plurais@puc-rio.br