


“EM VEZ DE EU TORNAR UM COM ELES, ELES SE TORNARAM UM COMIGO”: NARRATIVAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADOS NO ENSINO SUPERIOR

 <https://doi.org/10.56238/arev7n3-179>

Data de submissão: 18/02/2025

Data de publicação: 18/03/2025

Ana Francisca de Souza

Psicóloga, Mestra em Educação (PPGE/UNIMONTES)

Centro Universitário UNIFIP (UNIFPMOC)

E-mail: ana.sousa@professor.unifipmoc.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7068-1763>

César Rota Júnior

Psicólogo, Doutor em Educação (FAE/UFMG)

Centro Universitário UNIFIP (UNIFPMOC) e Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

E-mail: cesar.junior@unimontes.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6346-3972>

RESUMO

A educação inclusiva ainda se apresenta como um processo complexo e desafiador, que demanda engajamento de diferentes atores sociais: poder público, profissionais de ensino, famílias e alunos com e sem deficiência. Neste estudo, utilizou-se da abordagem qualitativa, que buscou compreender o fenômeno da inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual no ensino superior, com foco na interpretação das experiências narradas pelos próprios sujeitos, a partir de entrevistas narrativas de sete acadêmicos com deficiência intelectual matriculados em uma universidade pública. Após o trabalho de transcrição e análise das entrevistas, produziu-se a (re)construção das trajetórias dos estudantes, abordando histórias relativas à educação básica, escolha do curso, ingresso na universidade, os desafios da construção de um espaço para si nas relações com os colegas e professores. Os resultados apontaram que os acadêmicos percebem como positivo o ingresso na universidade, reconhecem a importância das cotas para essa conquista, assim como a figura do professor de apoio. Contudo, ainda apontam ausência de metodologias diferenciadas, em conformidade com suas necessidades específicas, mas que, apesar das dificuldades, reconhecem o esforço de todos para avançarem no processo, se sentem incluídos na instituição de ensino e reconhecem que o curso de graduação ampliou sua autonomia e sua inclusão social.

Palavras-chave: Inclusão Educacional. Deficiência Intelectual. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Tratando-se da inclusão de pessoas com deficiência intelectual (PcDI) no ensino superior, é preocupante observar a escassez de estudos sobre a temática. Os poucos estudos existentes abordam temas específicos, como políticas públicas, criação de escalas e projetos de extensão, sem considerar a perspectiva dos professores e dos próprios acadêmicos com deficiência intelectual. Estes últimos são os principais atores envolvidos no processo de inclusão e têm muito a contribuir com suas experiências e percepções sobre o processo, ensinando sobre suas necessidades e potencialidades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPI (BRASIL, 2008) define como Público Alvo da Educação Especial – PAEE¹ todos os alunos com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, orienta que os sistemas de ensino em todos os níveis, se organizem para assegurar o Atendimento Educacional Especializado – AEE, para o atendimento educacional desses alunos junto com seus pares, não permitindo qualquer forma de exclusão e/ou discriminação no ambiente escolar. Isso está em conformidade com o estabelecido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão / Diretoria de Políticas de Educação Especial², que define como Atendimento Educacional Especializado – AEE:

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente prestado aos estudantes PAEE na seguinte forma: I - Complementar à formação dos estudantes PAEE com o apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação. § 2º - O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas dos estudantes PAEE, articulado com as demais políticas públicas. Assim, o AEE visa promover acessibilidade, atendendo as necessidades educacionais específicas dos estudantes PAEE. (BRASIL, 2014)

Distante do preconizado nas legislações, as instituições de ensino não dispõe de práticas pedagógicas diferenciadas e recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem desses alunos tornando mais difícil o processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência intelectual. Porém, o fracasso em sua aprendizagem recai sobre si e sua condição de deficiência culpabilizando-a pela baixa aprendizagem, sem uma reflexão sobre a precariedade do ensino. Para Santos (2017), as práticas

¹ A política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI (2008) define como alunos público alvo da educação especial todos os alunos com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo as pessoas com deficiência intelectual público alvo da pesquisa uma categoria entre as demais que compõem o grupo.

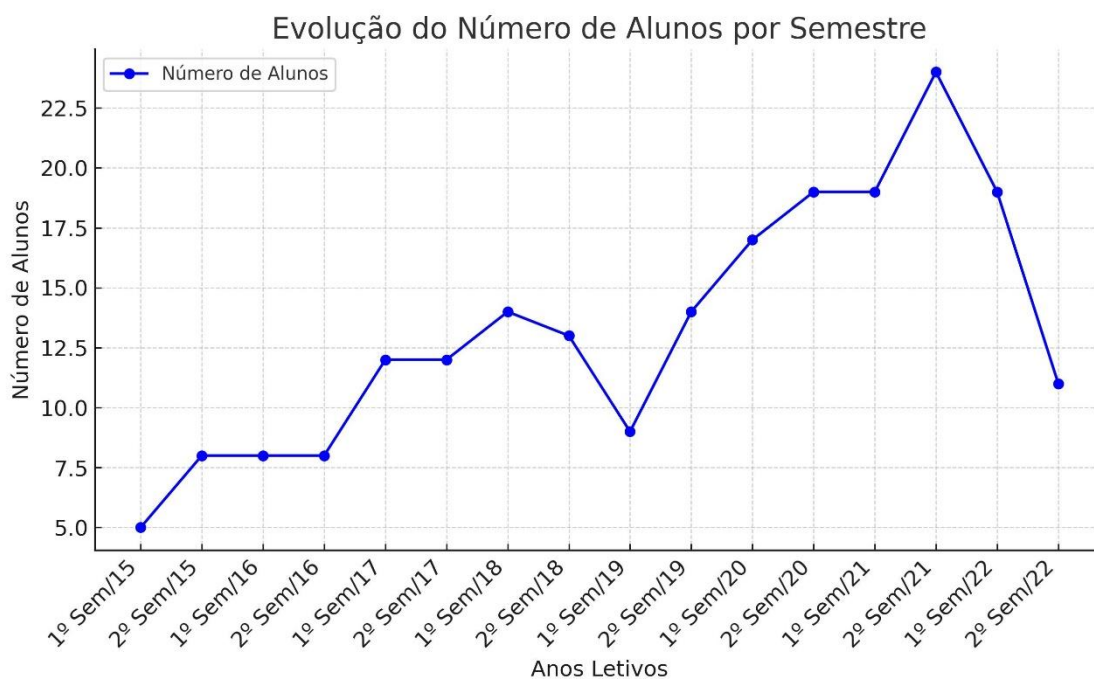
² Em 23 de janeiro de 2014, por meio da SECADI / DPEE, elaborou a nota técnica nº4 que define como Atendimento Educacional Especializado - AEE o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente prestado aos estudantes PAEE.

excludentes se revelam bem mais intensas para com as pessoas com deficiência intelectual. As relações com esses indivíduos são permeadas por discriminação, preconceito e estigmatização levando a um baixo desempenho que não está relacionado à sua condição de deficiência, mas, ao tratamento recebido e baixa expectativa das pessoas para com elas.

A inclusão de PcDI no ensino superior ainda é percebida por muitos como um fenômeno estranho, mas um número cada vez maior de alunos com esta característica está entrando e se graduando em cursos por todo o Brasil, conforme demonstram os dados do INEP (2020), que retratam a realidade quanto ao número de matrículas das pessoas com deficiência no ensino superior nas universidades brasileiras. Os dados apresentados pelo INEP (2020) expressam o quantitativo de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino superior, no período de 2014 a 2020, demonstrando que houve um crescimento no acesso a esse nível de ensino pelos alunos PAEE.

Os dados a seguir demonstram uma evolução no número de matrículas do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), na universidade estudada. Tal fenômeno ocorreu a partir de sua adesão ao Programa SISU, em 2015. Essa evolução teve uma queda acentuada no segundo semestre de 2022, situação que não foi possível responder neste estudo.

Figura 1 - Evolução do número de matrículas de PcDI na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).



Fonte: Elaboração da autora (2022)

Apesar da queda nos últimos semestres, nota-se uma tendência ao aumento de matrículas, criando um cenário que reforça as questões legais apontadas e exige investimentos e mudanças no funcionamento das universidades, na busca do acolhimento e inclusão dos estudantes. Mas, para além dos números, o presente estudo buscou evidenciar um grupo de pessoas que, ao longo de suas histórias e da história da própria universidade brasileira, foram negligenciadas e que necessitam ser ouvidas e compreendidas a partir de suas vivências e de suas histórias no contexto universitário.

2 METODOLOGIA

Nesse estudo, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa. Segundo Muylaert *et al.* (2014), as entrevistas narrativas são mais apropriadas para captar histórias detalhadas, experiências de vida dos sujeitos estudados. Por sua fecundidade, as entrevistas narrativas permitem ao pesquisador compreender fenômenos que o pesquisador deseja investigar, permitem ir além da transmissão de informações ou conteúdo, fazendo com que a experiência seja revelada, tornando-se um ótimo instrumento de produção de dados no campo das investigações qualitativas. Foram realizadas, neste estudo, de uma a três entrevistas com cada participante, e a estes foi dada ampla liberdade para que falassem de suas trajetórias na universidade.

Assim, a partir de uma planilha fornecida pela secretaria da universidade pesquisada, participaram desse estudo sete acadêmicos matriculados, e que receberam nomes fictícios para assegurar o anonimato e sigilo, conforme previsto quando do envio do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido este aprovado sob o número 5.239.006. Foram estes os participantes: Edson, 22 anos, matriculado no curso de Teatro; Tiago, 26 anos, matriculado no curso de Letras/Inglês; Brayan, 37 anos, matriculado no curso de licenciatura em Ciências da Religião; Marina, 49 anos, no curso de Letras/Português; Alex, 22 anos, no Curso de licenciatura em Educação Física; João, 21 anos, no curso de Graduação em História e Ailton, 29 anos, no curso de licenciatura em Educação Física.

Observadas as recomendações legais do Comitê de Ética para pesquisa com PcDI, o contato inicial foi feito com os responsáveis pelos acadêmicos. Inicialmente, com as mães, tendo em vista ser o número de telefone disponibilizado na planilha fornecida pela secretaria da instituição. Foram disponibilizados termo de consentimento livre e esclarecido e termo de assentimento, deixando claro que a participação no estudo era voluntária e só ocorreria se ele desejasse participar. No momento das entrevistas, aconteceu uma conversa inicial, informal, para criar o ambiente favorável à narrativa, seguido da apresentação do tópico inicial para o acadêmico. Durante as entrevistas, não foram feitas perguntas, somente após o término da fala do entrevistado, para algum esclarecimento. Utilizou-se,

também, de um diário de campo, onde foram anotadas, depois das entrevistas, impressões sobre a narrativa. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas, buscando a reconstrução das trajetórias escolares destes estudantes, dando ênfase à vivência universitária.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para se compreender o processo de escolarização das pessoas com deficiência em nosso país, faz-se necessário o conhecimento das diferentes concepções de deficiência que permearam nossa sociedade no decorrer da história, bem como sua relação com o processo de exclusão para esse grupo de pessoas, que durante muito tempo, foram privados de exercerem sua cidadania e negligenciados quanto a garantia dos direitos humanos e das políticas públicas e sociais. Mediante a isso, Farias (2017) apresenta as diferentes maneiras pela qual a sociedade tem se organizado para atendimento educacional a essas pessoas e afirma que há uma relação entre a forma como as PcDI são vistas pela sociedade e a violação de seus direitos.

Assim, Farias (2017) apresenta o paradigma tradicional, aquele que considera a PcDI como um ser inferior, marcada pela anormalidade, demandando a compaixão alheia e não de direitos, devendo ser tutelada por outras pessoas. Já no modelo médico, a deficiência é concebida como uma doença que precisa de intervenção clínica necessitando de ser atendida por profissionais e especialistas, capazes de propiciar serviços e tratamentos visando à sua cura. Já no paradigma de direitos humanos, a pessoa com deficiência é considerada como sujeito de direitos, e não como objeto de assistência e reabilitação, evidenciando a dignidade humana, postulando que a deficiência pode ser gerada ou agravada pelas restrições do ambiente. Esses modelos pelo autor permeiam os sistemas de ensino e a trajetória escolar dos entrevistados nesta pesquisa e, no decorrer da apresentação das narrativas, estes modelos serão retomados.

Assim, serão apresentados a seguir os relatos dos sete acadêmicos que ilustram o que está sendo posto em questão. Todos personagens singulares, mas com um ponto em comum que os colocam em um mesmo lugar, o lugar dos excluídos nos diferentes espaços sociais, e a escola, que é o principal meio de acesso para acessar os demais espaços. A partir deste ponto, optamos por apresentar os dados em primeira pessoa, valorizando o lugar da pesquisadora na relação com os entrevistados.

3.1 NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS: ENTRE ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO E HISTÓRIAS DE EXCLUSÃO

O primeiro participante a ser entrevistado demonstrou desconforto com a ideia de falar espontaneamente sobre sua trajetória acadêmica. Esfregando uma mão na outra, pergunta:

[...] O que eu vou falar? Eu só consigo responder as perguntas. Que é como se tipo... uma pergunta ativasse algo na minha cabeça para eu lembrar... aí eu lembro pra eu falar. É que lá na escola e na faculdade as pessoas perguntam e eu respondo. Eu não consigo, assim, conversar com ninguém. Não dá pra você fazer as perguntas? Aí eu respondo. (Edson)

Edson insiste para mudar a técnica da entrevista fazendo perguntas. Mas o tranquilizo, informando que não há certo ou errado nas informações, mas apenas o que ele lembra e deseja falar. O acadêmico resiste: “eu quero participar, mas assim: se eu não lembrar, tem problema?” Respondi a ele que não havia problema, era para ele falar apenas o que lembrasse e que julgasse ser importante para ele.

O acadêmico expressa em sua narrativa o lugar que tem ocupado na sociedade, de apenas responder o que lhe é perguntado e, ainda, respostas predeterminadas e uma concepção a respeito de si mesmo que tomou como verdade e incorporou-a como sendo sua, servindo-se dela para direcionar suas escolhas, incluindo a escolha pelo curso superior. Outro aspecto que pode ser evidenciado no discurso do acadêmico é o uso de práticas de ensino ainda muito baseadas no uso excessivo da memorização e transmissão de conhecimentos, ainda utilizados no dia a dia da sala de aula, ampliando as dificuldades daqueles alunos que não dispõem de habilidades para memorização dos conhecimentos transmitidos.

Ao solicitar aos acadêmicos que me falem de suas trajetórias acadêmicas, emergem lembranças de vivências na educação básica, atravessadas por muitas dificuldades: baixa aprendizagem, medicalização, reprovações, transferências de várias escolas e a busca de estratégias por parte dos acadêmicos com deficiência intelectual e seus familiares para se adequarem aos sistemas de ensino, que permanecem com suas estruturas inalteradas para atendê-los.

Que antes no ensino médio, primeiro quando eu fazia o terceiro ano eu tomei bomba duas vezes, minha mãe me levou no Capelo, aí doutora me passou remédio quando eu fui lá, aí eu tinha a carteirinha do ônibus e também eu tinha o direito de ter o professor de apoio. Ai não tomei bomba mais. A professora de apoio me ajudou até no ensino médio e eu fui pra Unimontes. Ela que me ajudou a fazer minha matrícula e falou como que era lá na Unimontes. Eu não sabia de nada, através da professora de apoio que eu fui saber. (Edson)

Quando eu estava terminando o terceiro, a diretora da escola chamou minha mãe e falou assim: olha esse ano a gente vai ter que partir pra ver o que ele vai fazer no ano que vem, por que você sabe que ele não vai dar conta de fazer uma faculdade né [RISOS] já estou

terminando o curso de Licenciatura e vou voltar para fazer o curso de bacharel em educação física. (Alex)

A mãe de Alex, que escutava nossa conversa atentamente de um outro cômodo da casa, respondeu: “Não vai não. Estou cansada de brigar para que não te tratem mal lá na universidade”. Alex responde em um tom de voz baixa: “Ora não vou. Eu vou sim. Eu não me importo com o que meus colegas e meus professores fazem, deixo eles pra lá”. O relato de Alex evidencia o aspecto de resiliência que as pessoas com deficiência tiveram que adquirir para enfrentar o preconceito e o capacitismo, conforme expressado nas falas da diretora da escola onde Alex estudava. Evidencia também a baixa expectativa dos profissionais de ensino para com as pessoas com deficiência intelectual. O descrédito em relação às potencialidades das pessoas com deficiência intelectual faz com que os sistemas de ensino restrinjam ao máximo as possibilidades educativas a elas oferecidas (Kassar, 2000).

Os relatos expressam os desencontros, bem como os fracassos e a influência do modelo médico, indicando inclusive que remédio melhorou suas dificuldades de aprendizagem e evitando que ele fosse reprovado. Os participantes do estudo, aqui expressado na fala de Brayan que, colocando o rosto entre as mãos, afirma:

Desde pequeno que eu tinha dificuldade. Comecei numa escola particular junto com meus irmãos, mas como eu não aprendia lá, a diretora chamou meu pai e pediu para ele me mudar de escola. Daí, eu fui para a escola X; depois de um tempo meu pai foi chamado lá e eu fui para uma escola especial, lá eu fiquei até terminar o ensino fundamental. (Brayan)

Outro aspecto narrado por Edson é o assistencialismo, os benefícios que ele tinha ao frequentar a escola especial. Somente após isso passou a ter direito ao transporte e ao professor de apoio. Perante a essa questão, Dainez & Smolka (2019) destacam a necessidade de uma modificação das práticas de atendimento às pessoas com deficiência das áreas médicas e assistencialista para a área educacional. Para que essa mudança se efetive, faz-se necessária a construção de um sistema de ensino público articulado com um projeto político e educacional, sem cunho filantrópico, que contemple uma formação humana e integral para essa população.

Sabe-se que, no Brasil, a educação passou a ser tratada como direito de todos recentemente, apenas depois da constituição federal de 1988, seguida do Estatuto da Criança e do Adolescente e de outras normativas legais que garantem a educação como um direito de todos, o que representou uma conquista para os grupos socialmente excluídos, principalmente, tratando-se das pessoas com deficiência que durante muito tempo tiveram seu processo de escolarização realizado em ambientes segregados, resultando em acúmulo de fracasso e até culminando na evasão de muitos dos sistemas

educacionais. Porém, Carvalho (2015, p. 1) adverte que a inclusão “[...] deve ser entendida como um princípio e como um processo contínuo e permanente. Não deve ser concebida apenas como um preceito normativo, como tem acontecido em muitos sistemas de ensino no Brasil”.

Nessa perspectiva, a universidade estudada, objetivando sua adequação para o atendimento às exigências legais previstas, tem limitado suas ações à realização de algumas ações afirmativas isoladas, o que as tornam frágeis quanto ao alcance de suas finalidades. Quanto às ações afirmativas, destaco sua adesão ao Programa do SISU, a reserva de vagas para as PcD, a disponibilização de recursos de acessibilidade no momento do processo seletivo, o que tem permitido que alunos com deficiência acessem o ensino superior, a flexibilização de matrícula por disciplina, a concessão de participação de alguns alunos em programas com bolsas. Porém, a falta de divulgação e sistematização do acesso dessas ações pelos acadêmicos limita sua efetividade para assegurar a permanência das PcD na universidade gerando dificuldade para que esses alunos concluam seus cursos de graduação. Segundo Edson “Foi através do ENEM, que eu passei. Só pelo ENEM e pelas cotas que eu consegui passar. As cotas foram muito importantes pra mim”. De igual modo, Tiago diz “Eu entrei na Unimontes em 2016. Eu entrei pelo sistema de cotas por conta da deficiência que eu tenho. Muito importante as Cotas”.

Outra ação realizada pela instituição de ensino foi a criação do Núcleo de Sociedade Inclusiva (NUSI) em 2005, que tem como função desenvolver ações que garantam uma educação superior inclusiva e compromissada com a democratização do acesso, formação dos profissionais e ações para acolher e assegurar a permanência dos alunos com deficiência e demais ingressos pelo sistema de cotas (PDI, 2017-2021, p. 80). Entretanto, há que se reconhecer as limitações impostas pela falta de estrutura no que se refere a recursos financeiros e humanos para alcançar uma instituição de ensino do porte e magnitude da Unimontes com uma sede ampla e campos em tantas cidades no norte de Minas Gerais.

Buscando melhorar a permanência dos acadêmicos com deficiência na instituição, o Conselho Universitário, em 04 de julho de 2018, instituída pela Resolução nº015-CEPEX/2018, por meio do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) da Unimontes, aprovou em sessão plenária a Resolução que dispõe sobre a contratação de profissional de apoio didático para o Atendimento Educacional Especializado das pessoas com deficiência na instituição, que determina que o serviço de Professor Auxiliar de Educação Especial deve ser solicitado pelo estudante com deficiência ao coordenador do curso, que solicitará do departamento específico a contratação do profissional de que necessita o aluno, com os encargos didáticos e docentes necessários.

A existência de normativas legais para a regulamentação dos serviços e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é importante para a sua efetivação no sistema público, mas não garante que esses serviços se concretizem na prática. Isso se deve ao fato de as normativas determinarem que é dever do Estado assegurar o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

[...] Antes na Unimontes não tinha o professor de apoio, mas agora já tem. Agora no final a realidade está diferente, depois que minha família entrou na justiça. Agora está totalmente diferente do que eu estava acostumado a vivenciar antes eu tinha que acompanhar no ritmo da turma e fazer as mesmas atividades, a mesma avaliação. (Tiago)

Eu não tinha uma prova separada, fazia a mesma prova que os meus colegas, é, era avaliada da mesma maneira, eu nunca tive um professor de apoio. É o sistema, o sistema do mundo é esse. As pessoas vão lá criam leis, incluem você no sistema, e aí, você que tem que se virar é o professor tem que se virar pra assistir o necessitado, você está entendendo? (Mariana)

Os relatos apontam para a importância das ações afirmativas que promovam o acesso para os estudantes com deficiência intelectual ao ensino superior e facilitam sua permanência nele. As limitações por eles apresentadas não os impedem de terem desejos e sonhos de ingressarem em uma Universidade como a maioria dos jovens sem deficiência. Nesse sentido, Silva (2021), afirma que as vivências em um espaço universitário possibilitam trocas enriquecedoras para as pessoas com deficiência intelectual.

Para além dos benefícios que a frequência em um curso de graduação pode proporcionar para o desenvolvimento e autonomia das pessoas com deficiência intelectual, faz-se necessário pensar no paradigma do direito que assegura a essas pessoas o acesso à educação em todos os níveis de ensino, incluindo o princípio de aprendizagem para toda a vida defendido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008 (Brasil, 2008). É preciso reconhecer que a educação abre caminhos para acesso a outros serviços, bem como melhoria de qualidade de vida, como ilustrado nos relatos a seguir:

[...] Eu falo que se vivermos numa sociedade onde que o ser humano estuda, aprende, conhece, ele nunca vai ser enganado. Ele nunca vai ser uma pessoa que vai com as outras por causa de ser influenciado por alguém. Ele mesmo vai tirar suas próprias conclusões e vai seguir os seus próprios caminhos. (Mariana)

Dentro da faculdade eu adquiri conhecimentos que até então não sabia antes de ser um acadêmico. Estou fazendo iniciação científica toda sexta feira, é palestra, tem minicurso, mesas redondas onde eu aprendi sobre discriminação, preconceito aceitação de todas as pessoas. (Brayan)

[...] É em relação a inclusão, é que me colocaram lá, mas os professores ainda não estavam capacitados, preparados, pra lidar com essa inclusão. Mesmo aquela professora que às vezes eu fui assim tipo dura com ela e ela também foi meio grosseira comigo por que eu estava meio perdida, e ela se sentiu tipo dificuldade pra me ensinar, ela também não tinha culpa. Nem ela tinha culpa, nem eu tinha culpa. É o sistema, o sistema do mundo é esse. As pessoas vão lá criam leis, incluem você no sistema, e aí, você que tem que se virar. E o professor tem que se virar pra assistir o necessitado [...] Às vezes o professor parava um pouco a aula para responder às minhas perguntas. Por mais insignificante que fosse, mais os professores me trataram com respeito. Nunca vou questionar a universidade por ter recebido um tratamento tipo de aversão, não. Isso eu nunca recebi. Aprendi muito, e as professoras me ouviram, me colocavam num grupo, me ensinavam. Eu não tinha uma prova separada, fazia a mesma prova que os meus colegas, é, era avaliada da mesma maneira. Mas nunca me tratou mal. Isso não. (Mariana)

Entre os entrevistados, apenas dois relatam terem se preparado para fazer o ENEM. Entretanto, suas narrativas revelam a importância de sua participação no processo de seleção para o ingresso na universidade. Para além da importância, chamam atenção a necessidade de ações afirmativas para assegurar o acesso das PcDI. A ausência dessas ações dificulta o acesso desse público a esse nível de ensino e corrobora o processo de exclusão a que foram submetidos ao longo da história.

Mediante a isso, os entrevistados não demonstraram saber muito sobre esse espaço/ nível de ensino, mas tinham o desejo de frequentá-lo. Não obstante, buscava-se no curso superior se autoafirmarem como pessoa humana que tem potencialidade, como uma forma de fugir do preconceito contra a deficiência conforme ilustrado a seguir nas falas dos entrevistados. "Eu quis fazer a faculdade de História porque eu gosto de história. No ensino médio a disciplina que eu mais gostava era história", disse João. De maneira semelhante, Ailton compartilhou: "A escolha do curso mesmo... eu gosto muito de futebol, de esporte, né... a escolha do curso, né... desde criança eu gosto de futebol, é...". Alex afirmou: "Eu escolhi Educação Física porque foi minha primeira opção. Minha segunda opção era zootecnia porque eu gosto muito de roça". Edson explicou: "Aí, como eu vi que tinha teatro eu quis fazer. Aí, aí, eu comecei a fazer teatro, por que teatro, eu achei que não tinha muitos textos". Mariana também compartilhou suas experiências:

[...] Ai, na minha família já tem alguns professores e pessoas que são formadas em Letras. Eu sempre gostei do curso de Letras, né? Mas eu não tinha noção de como era o curso de Letras porque eu pensava que se eu me inscrevesse no curso de Letras Português, eu ia estudar a palavra. [...] eu acho que a minha vontade era maior de estar lá de chegar de vencer de estudar, de querer aprender. Mesmo por conta da minha deficiência, eu achei que eu estudando, buscando o conhecimento, estando no meio daquelas pessoas, estando naquele ambiente, eu iria aprender muita coisa para o meu engrandecimento pessoal e para minha vida. E eu como estudante passando no vestibular, e ingressando numa universidade, as pessoas iriam me olhar com outros olhos. (Mariana)

Para Guimarães (2014), o ingresso no ensino superior pode auxiliar as PcDI em sua formação, bem como no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, laborais e sociais, desenvolvendo sua

autonomia, participação social, transição para o mercado de trabalho, vida adulta e independente. A universidade é uma possibilidade de ampliação do mundo na constituição de amizades e conhecimento de novas pessoas e desenvolvimento cultural. Contudo, os relatos evidenciaram que no caso das pessoas com e sem deficiência esse processo não se desenvolve espontaneamente, às vezes necessita de uma mediação por parte do professor, o que pode não acontecer.

As normativas preveem que as mesmas medidas de acesso oferecidas no processo de seleção devem estender-se para as ações pedagógicas em sala de aula. Além de garantir o acesso, a legislação orienta a implementação de ações afirmativas em nível institucional, abrangendo contratação e formação de professores e profissionais de apoio, adaptações curriculares, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ajustes de acessibilidade física em espaços como biblioteca e laboratórios. A responsabilidade pelo planejamento e execução dessas ações é atribuída à Instituição de Ensino Superior (IES). A ausência dessas práticas cria barreiras para a permanência de PcDI nas IES, ampliando suas dificuldades e resultando em possíveis fracassos na aprendizagem, inclusive podendo levar à evasão do ensino superior.

Eu não conseguia aprender pra apresentar o trabalho, não conseguia fazer amizade com ninguém... não conseguia... me expressar... não conseguia fazer nada que eu acho que uma pessoa normal faz... tipo, é... ter amizade, conversar desenvolvido, tipo é... fazer trabalho certinho. Aí eu preferi trancar e tenho medo de voltar. Tenho medo de voltar é isso, eu tenho medo, por causa que... a primeira vez que eu fui, eu não gostei por causa que eu não conseguia apresentar trabalho e não conseguia fazer amizade. (Edson)

Os relatos refletem o fracasso escolar vivenciado pelos alunos ao longo de trajetórias malsucedidas na instituição, assumindo a responsabilidade pelo insucesso e fortalecendo a crença de que a experiência adversa decorre de sua condição de deficiência e/ou características pessoais. Isso cria uma sensação de estranhamento, fazendo com que essas pessoas se percebam como estranhas em relação aos demais.

Os participantes relatam que a interação entre os colegas, quando acontece, é muito importante e facilita a permanência deles no curso. Entretanto, as interações, que muitas vezes não ocorrem, é permeado por preconceitos, de modo a se tornar mais uma barreira, fazendo com que eles tenham dificuldade para participarem dos trabalhos em grupo, por não serem aceitos. Edson conta: “Tipo, eu olho pra trás e lembro que na faculdade eu ficava muito acuado e fechado e não interagia com os colegas e agora eu vejo que eu tenho medo de voltar atrás.”. Da mesma maneira, para Aiton “Na relação com os colegas, eu só tive dificuldades, né... pra fazer trabalho em grupo, né. pra anotar as coisas, né... isso eu tinha muita dificuldade, é deixar pra fazer o trabalho em cima da hora, né... “. João, por outro lado, relatou: “Eu tenho amizade lá... é com duas colegas [...]. Mas, eu tenho 30

colegas. Mas minhas amigas é só elas. Mas, eu converso de boa com os outros, mas não são meus amigos.”

Porque muitas vezes as pessoas com deficiência elas não são compreendidas, elas não são muitas vezes aceitas em um grupo de estudos, em uma roda de conversa, em um grupo de sala de aula, tipo assim, tem as panelinhas aí a gente chega e eles calam ou saem do local [...] há um olhar de discriminação e isso acaba afetando a saúde. (Tiago)

Aí, as meninas falavam assim puxa vida! Você ajudou fulana, eu vi você fazendo isso pra ela, você a pediu pra ficar na equipe dela e ela não quis. Eu falava e daí? Eu não sei nada mesmo, como é que ela vai me querer? Eu ficava muito triste. [...] Muitas vezes. Aconteceu de o professor dá um trabalho de equipe eu fazer o trabalho no grupo e a pessoa não pôr o meu nome na equipe. Quando chegava o resultado, [SORRISOS], eu perguntava: mas eu não estava na sua equipe. [...] E aí, foi a hora que chegaram essas colegas que Deus mandou pra mim. E elas falaram faz é assim Marina. E os outros colegas, que estavam na sala começou a ver. Aí, eles falaram assim: Nossa tem que mudar. Eles tiveram que mudar por conta de quatro, a sala toda se transformou. Essa sala aqui virou a sala mais unida, a mais amada. Todo mundo se tornou especial. Em vez de eu tornar um com eles, eles tornaram um comigo todos tornaram alunos especiais comigo, e a gente virou uma família. [...] Tudo começou a melhorar lá no quarto período, que eu encontrei com as colegas que chegou na sala e ela conhecia as leis mais do que eu mesma, né? Então a gente virou uma duplinha né, e enfim, depois virou um quarteto e depois uniu a sala toda. Antes alguns tinham preconceito, muito preconceito. Eu falo o diferente ele realmente sofre esse preconceito. Você acha que as mais inteligentes, vai querer estar sentada com as que não sabe? Elas sabem que vai dá trabalho. Elas vão ter que explicar, explicar, explicar até eu entender. (Mariana)

Por outro lado, de maneira distinta, Brayan relatou que:

Meus colegas também tem interesse de fazer trabalhos comigo. Somos muito unidos, ninguém assim é egoísta. Assim, nos momentos mais difíceis. eu e meus colegas somos muito amigos. Um ajuda o outro lá. Assim ninguém tem aquele egoísmo. Igual por exemplo eu tenho um colega mais velho de 47, 48 anos ele é um pai pra mim.

Os acadêmicos relatam que, quando o processo de interação ocorre, há uma transformação no comportamento do grupo como um todo, envolvendo alunos com e sem deficiência. Os vínculos são fortalecidos, as amizades na turma se consolidam, e as dificuldades diminuem, conforme mencionado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: [...] o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado”. (Brasil. 2008)

Os relatos dos participantes evidenciam lembranças vivas. Às vezes com choro, risos. As memórias são evocadas de modo muito espontâneo e parecem permitir um reviver de todo o ocorrido em sala de aula, um reencontro com o passado.

As lembranças do processo de interação com os docentes em sala de aula são contraditórias. Às vezes conflituosas, às vezes consideradas por eles como gratificantes. Dizem não serem atendidos pelos docentes em suas necessidades específicas, mas são gratos pelo pouco que recebem. Reconhecem os desafios enfrentados pelos professores, reconhecem que existe um não saber por parte do professor, mas compreendem que alguns se esforçam para compreendê-los, outros não.

A relação com os professores era boa. No início foi um pouco difícil, porque eu era tímido e o professor era difícil de falar até então. Mas eu fui acostumando. Mas às vezes, eu também não sei o que a professora falou e peço ajuda para meus colegas. (Brayan)

Nos primeiros momentos, os professores não queriam me dar uma atenção. Eu não queria uma atenção redobrada, era só os meus direitos que eu queria. E eles questionavam. Com o tempo, os professores paravam um pouco a aula para as minhas perguntas, por mais insignificantes que fosse eles respondiam e me respeitavam. (Mariana)

Os relatos dos participantes, para além do desconhecimento docente, revelam também as crenças e concepções destes sobre a condição de deficiência e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Lembro-me de alguns que falavam assim, no final da aula você vai lá na sala dos professores que eu quero falar com você. E eu fui e ela falou: oh, eu noto que você tem muita dificuldade, você poderia ter escolhido um curso técnico, que seria mais fácil pra você. E eu falei mais eu quero é um curso de graduação, eu quero ter um curso superior. É o meu sonho, desde criança! A vida me interrompeu várias vezes, mas eu estou aqui, na fila ainda pra vencer. [...] Alguns professores têm preconceito. Olha pra gente com preconceito. E olha pra gente tipo assim, ela é besta, ela tem um retardo mental.[...] E com o passar do tempo, as professoras foram vendo que tipo assim, que eu ia aprender. ‘Nunca imaginei quando te vi no 1º período, que você aprenderia’ [...] Quando eu pedia ajuda e falava que os professores tinham que me ajudar eles falavam que isso era uma coisa que o governo tinha imposto, mas que os eles, os professores, não estavam preparados para acatar essa situação desse aluno incluído no meio dos outros. (Mariana)

Quando é prova, a professora de apoio faz comigo no NUSI, mas, tem professor que fica lá junto na cola [...] ‘Oh Alex, me conta aqui para que você quer fazer faculdade?’ e eu falei que queria fazer uma faculdade para trabalhar na quadra que eu ajudava lá eu pegava as bolinhas e ela falou que para pegar bolinha eu não precisava fazer faculdade não. (Alex)

Olha, você fazer uma prova e errar e você chegar no final e falar com o professor que você não foi bem e ouvir assim do professor que fala apontando com o dedo indicador: ah, você tem problema. É muito chato ouvir isso de um profissional da educação! Que o aluno tem problema, na frente dos colegas (Tiago)

No estudo realizado por Alcoba (2008), que entrevistou 32 professores da UNICAMP, destaca-se que o sucesso na inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de graduação está intimamente ligado à maneira como os professores percebem suas diferenças, comprometem-se com

a igualdade dos alunos e ajustam suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas desses estudantes.

Nos primeiros momentos, os professores não queriam me dar uma atenção. Eu não queria uma atenção redobrada, eu queria era os meus direitos que eu queria. Eles questionavam, falavam que isso era uma coisa que o governo tinha imposto, mas que eles, os professores, não estavam preparados para acatar essa situação desse aluno incluído no meio dos outros. (Mariana)

Nesse sentido, Raskopf (2022), chama atenção quanto à necessidade de mudar as práticas pedagógicas em sala de aula ao trabalhar com PcDI. Faz se necessário preparar os docentes para desenvolver as aulas que alcancem todos os alunos, independente das suas características, pois todos os alunos têm condições de aprender, cada um na sua maneira e no seu tempo.

Assim, pensar na inclusão educacional de pessoas com deficiência intelectual exige mudanças estruturais em todo o sistema de ensino. Algumas dessas mudanças são relacionadas a instalações e equipamentos, incluindo materiais didáticos. É necessário considerar a mudança de concepções por parte dos professores em relação ao ensino e aprendizagem para pessoas com deficiência, bem como repensar formas de avaliação, entendendo a educação como um direito e não apenas um preceito normativo. Essa alteração na visão dos professores representa a mudança mais significativa e, ao mesmo tempo, a mais desafiadora, exigindo formação e educação continuada para efetivar uma educação inclusiva. Isso porque demanda dos professores uma nova postura na forma de ensinar, pensar a deficiência e se envolver no planejamento de práticas educacionais que considerem as necessidades e interesses dos alunos.

De acordo com os relatos, a não utilização do AEE pelos professores aumenta suas dificuldades fazendo com que por mais que se esforcem a aprendizagem não se consolida gerando neles dificuldades de aprendizagem e consequentemente sucessivas reprovações.

Para que o profissional tenha preparo ele precisa fazer cursos preparatórios, para trabalhar com a inclusão, para que ele possa ajudar esse aluno porque muitas vezes é muito difícil e o aluno acaba reprovando [...]Ele não tinha conhecimento sobre a inclusão Por que quando eu fui pedir ajuda, a pessoa achava que aquilo ali eu estava em busca de privilégios e não era isso que eu estava procurando. Eu não estava em busca de privilégios, eu queria meus direitos [...] Eu comecei a ter crises de ansiedade, eu comecei a ter pânico, porque eu não queria ver a professora, toda vez que eu via ela me dava um medo, me dava um pavor. (Tiago)

Para Balduino (2006), pensar a educação inclusiva também envolve considerar a importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, esclarecendo o papel dos professores do ensino regular como sujeitos ativos nesse processo. Eles devem se envolver no desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência, afastando-se da ideia equivocada de que esses alunos não

aprendem da mesma forma que os demais e, portanto, deveriam estar em instituições de ensino especializadas.

Teve uma vez também que a gente criou tipo uma *pecinha* que a professora passou e aí isso eu conseguir fazer, eu gostei demais, gostei pra caramba... essa foi a vez que eu mais gostei, que foi da *pecinha*, que ela entregou o papel e aí era em grupo... aí nós ficava cada um com um personagem e aí na hora lá tinha que gravar e falar seu papel... foi a primeira vez que eu consegui gravar e falar sem o papel. [...] Então ela pediu pra eu ler e escrever alguns tópicos. Que eu entendia. Aí eu lia e escrevia alguns tópicos que dava que eu tentava entender. Aí esse era o adaptado. (Edson)

Penso que os professores possam ter um olhar mais voltado para isso fazer adequações de atividades fazer assim atividades mais voltadas para a linguagem do aluno que está na educação inclusiva. Usar mais imagens [...] Porque muitas vezes você vai se deparar com atividades, que o aluno vai ter dificuldade e por isso ele não vai realizar aquelas atividades (Tiago)

O Atendimento Educacional Especializado, assegurado como direito pela legislação na instituição pesquisada, ainda se encontra aquém do previsto legalmente. Alguns alunos matriculados têm acessado o Atendimento Educacional Especializado, mas apenas aquilo que os professores se esforçam para conceder. Outros contam com apoio de colegas de sala que voluntariamente são sensibilizados a ajudá-los. Outros ainda o têm acessado por meio judicial. Os alunos afirmam que os professores se utilizam das mesmas práticas de ensino com todos os alunos e não se utilizam de metodologias diferenciadas para atendê-los. Realizam as mesmas avaliações, no mesmo tempo disponibilizado para os demais colegas.

Brayan expressou que “A professora minha de estágio passava uns PETS, umas atividades do Currículo Referência de Minas que foi assim difícil de adaptar, mas aos poucos fui adaptando”. Mediante a tais situações, Edson conta que:

Passavam os trabalhos certos, que eu fazia como que eu dava conta de fazer [...] Alguns trabalhos ela conseguiu adaptar; outros não. O professor passava o trabalho e eu tentava entender e não conseguia entender, e aí não conseguia entregar, aí eu resolvi trancar a matrícula porque aí eu fiquei mais aliviado.

Ailton também disse: “Mas é só atividades resenhas, fichamentos, de forma individual, né? Mas os colegas dão uma ajudinha explicando, outros não um antes que ela conseguiu adaptar ela, ela, como era o resumo ela não tinha como adaptar o resumo”.

Os alunos relataram também que o acompanhamento e assistência pelo professor de apoio em sua trajetória acadêmica foi muito importante para seu processo de aprendizagem, auxiliando a eles na organização das atividades, na orientação dos trabalhos acadêmicos. Relatam que mesmo com o

acompanhamento do profissional de apoio ainda enfrentam dificuldades de adaptação pois nem todos os conteúdos eles conseguiram adaptar por falta de conhecimento específicos da disciplina e até mesmo por falta de conhecimento de metodologia, por divergências com o professor regente que não concorda com as sugestões do profissional de apoio.

Desse modo, Thiago obteve outras possibilidades: “Ela conseguiu adaptar. Em vez de ser resumo, ela colocou como tópicos, aí eu conseguia fazer. Em vez de resumo, eu fazia como tópico.”.

Eu tinha uma professora de apoio e ela me ajudava muito e eu conseguia fazer. A professora de apoio me ajudava em alguns trabalhos, outros ela não conseguia adaptar. [...] Eu pedi ajuda para o professor de apoio e ela tentava me ajudar, mas ela falava que não sabia me ajudar. A professora, a outra me ajudava mais [...] Nesse ano, a professora de apoio era outra e ela me ajudava só mais ou menos e aí eu não conseguia fazer as coisas [...] Aí eu pedi a professora pra tentar adaptar, a professora de apoio, só que ela falava que ela não podia adaptar que eu tinha que pedir a professora do curso pra me ajudar [...] Chegou outro aluno com deficiência e ela ajudava eu e ele. O trabalho dele era ampliado, mas ela passava quase o mesmo trabalho pra mim e pra ele. (Edson)

Segundo os participantes, eles demoram para acessar o núcleo de acessibilidade por falta de orientação sobre como acessá-lo e como fazer a solicitação dos serviços. Às vezes, só quando o professor regente detecta a dificuldade do aluno em sala de aula e que fala para eles da existência do núcleo de acessibilidade. Não há uma política de divulgação dos serviços que podem ser acessados pelos acadêmicos com deficiência a partir do NUSI, o que compromete a efetividade do AEE na prática de atendimento aos alunos. A falta de conhecimento sobre os serviços faz com que os alunos não os acessem para o atendimento às suas necessidades educacionais, ampliando suas dificuldades e consequentemente sua permanência.

4 CONCLUSÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurado como direito pela legislação na instituição pesquisada, ainda se encontra aquém do previsto legalmente. Na inexistência de uma política sistematizada pela instituição para o atendimento a esses alunos, cada curso e cada professor percorre solitariamente o exercício da docência, fazendo cada um de um jeito e segundo sua concepção.

O presente estudo apontou a necessidade de criar uma política de acolhimento para os acadêmicos com deficiência ao ingressarem na universidade. Isso deve começar pela sistematização dos dados e encaminhamento dessas informações aos coordenadores dos cursos de graduação e ao NUSI, permitindo que eles forneçam suporte, orientações e informações aos docentes sobre as necessidades específicas desses alunos. Isso inclui o planejamento de uma apresentação do espaço

universitário para os alunos com deficiência intelectual, divulgando informações sobre os serviços oferecidos pela universidade e os métodos para solicitá-los à instituição de ensino.

A instituição de ensino pesquisada, objetivando sua adequação para o atendimento às exigências legais previstas, realiza apenas algumas ações afirmativas isoladas, o que as tornam frágeis quanto ao alcance de suas finalidades. O aparato legal, assim como o aumento nos números de matrículas não se traduz em sinônimo de inclusão educacional. Ademais, este estudo pôde trazer à tona as trajetórias das pessoas com deficiência intelectual dentro de uma universidade pública, escutando sobre suas vivências, satisfações, sonhos e dificuldades, mas principalmente apontando as possibilidades de crescimento e evolução na construção de uma universidade mais acessível e aberta à diversidade.

REFERÊNCIAS

- ALCOBA, Susie de Araujo Campos. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. 2008. 246 p. ; + Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1607156>. Acesso em 21 mai. 2023.
- BALDUINO, Míriam Maria de Moraes. Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os professores. 2006. Universidade de Brasília. Brasília, DF. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2027> . Acesso em 15 jun. 2023
- BAUER, M. W., & GASKELL, G. (2002). Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Tradução de GUARESCHI, Pedrinho A. Guareschi, 2º ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes (2002)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> . Acesso em 6 de outubro de 2022.
- CARVALHO, Cristina Linares Cintra de. Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos. 2015. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: doi:10.11606/D.12.2015.tde-04092015-104118. Acesso em: 13 jun 2023
- DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.. (2019). A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva . *Educação E Pesquisa*, 45, e187853. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853> > Acesso em 17 jun 2023
- DAMASCENO, N. F. P., MALVEZZI, E., Sales, C. de M., & Sales, A.. (2018). A narrativa como alternativa na pesquisa em saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(64), 133–140. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0815> > Acesso em 15 mai 2023
- FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de (2017). A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados / Elizabeth Regina Streisky de Farias. Ponta Grossa, 2017. 150f. Tese (Doutorado em Educação – Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1236/1/Elizabeth%20Regina%20S%20Farias.pdf> , acessado em 10 mai 2023.
- GUIMARÃES, C. A. S. A. (2014). A interseção entre raça e pobreza na trajetória escolar de jovens negros. Roteiro. UNOESC, 515-541.
- JOVCHELOVITCH Sandra, BAUER, Martins W. Entrevista Narrativa. In Bauer, M.W; GAskell, Geroge(Editores) **Pesquisa Qualitativa com Texto, imagem e som- Um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, 2º ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes (2002)
- KASSAR, M. de C. M.. (2000). Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cadernos CEDES*, 20(50), 41–54. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100004> > Acesso em 10 jun 2023

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JR, V.; GALLO, P. R.; ROLIM NETO, M. L.; REIS, A; O; A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Rev. esc. enferm. USP, São Paulo*, v. 48, n. spe2, p. 184-189, Dec. 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027> > Acesso 03 Jun 2023

PEREIRA, L. P., Wetzel, C., Pavani, F. M., Olschowsky, A., Moraes, B. M., & Klein, E.. (2021). Entrevista narrativa com pessoas em situação de rua com transtornos mentais: relato de experiência. *Escola Anna Nery*, 25(3), e20200017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0017> > Acesso em 04 jun 2023

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES), GESTÃO 2016-2020. Montes Claros, MG – 2017/2021. Disponível em <https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-2017-2021.pdf> , acesso em 12 fev. 2023

RASKOPF, Miriã, Deficiência intelectual e os apoios necessários na ampliação das habilidades para a autonomia.. 2022. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul. Disponível em <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/26943> > Acesso em 14 de jun. 2023.

SILVA, I. F. da, & Redig, A. G. . (2021). Vivência Universitária de Alunos com Deficiência Intelectual e/ou Autismo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Educação, Sociedade & Culturas*, (58), 97–115. Disponível em <https://doi.org/10.24840/esc.vi58.143>. Acesso em 16 jun. 2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Resolução Nº. 015 - CEPEX/2018. Constitui Comissão Especial como o objetivo de analisar proposta de minuta que Estabelece Critérios para a Contratação de Professor Auxiliar de Educação Especial na Unimontes.