



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA MARISA FERREIRA MACHADO PIMENTA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA VISUAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Salvador
2017

CLÁUDIA MARISA FERREIRA MACHADO PIMENTA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA VISUAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade

Orientadora: Prof^a. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

Salvador
2017

P644a Pimenta, Cláudia Marisa Ferreira Machado.
2017

Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma
Instituição de Educação Superior. / Cláudia Marisa Ferreira Machado
Pimenta. – 2017.
239 f. : il.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2017.

Orientadora: Prof. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

1. Acesso. 2. Permanência. 3. Deficiência Visual. 4. Inclusão
Educativa. I. Pimenta, Cláudia Marisa Ferreira Machado. II. Universidade
Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.904 - 23.ed.



ATA DA DEFESA PÚBLICA DE **DOCTORADO** DE
CLÁUDIA MARISA FERREIRA MACHADO PIMENTA,
NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOCTORADO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Aos trinta dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezessete, às quatorze horas, reuniu-se no auditório II, desta Faculdade de Educação, a Comissão Examinadora composta pelos Professores Doutores, Miguel Angel Garcia Bordas, Patrícia Carla da Hora Correia, Teófilo Alves Galvão Filho, Jaciete Barbosa dos Santos e por mim, Theresinha Guimarães Miranda orientadora, para julgar o trabalho intitulado: CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, de autoria de Cláudia Marisa Ferreira Machado Pimenta. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que este está aprovado. A doutoranda tem o prazo de 30 a 60 dias para a entrega da versão final do seu trabalho. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim Theresinha Guimarães Miranda.

Salvador, 30 de outubro de 2017.

Banca examinadora:

Prof. Dr. (a) Miguel Angel Garcia Bordas..... *Miguel Bordas*
Prof. Dr. (a) Patrícia Carla da Hora Correia..... *Correia*
Prof. Dr. (a) Teófilo Alves Galvão Filho..... *Teófilo Alves Galvão Filho*
Prof. Dr. (a) Jaciete Barbosa dos Santos..... *p/ Jaciete*
Prof. Dr. (a) Theresinha Guimarães Miranda..... *Theresinha*

Ao meu marido Cléber, pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de incerteza e cansaço, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos.

Em memória ao meu querido, amado e honrado pai, Manoel Machado Neto (*in memoriam*) e à minha mãe Maria, sempre presentes em todos os momentos de minha vida.

Sem vocês nenhuma conquista valeria a pena!!!

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu chegar até aqui.

À minha orientadora, Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda, o meu reconhecimento pela oportunidade de realizar este trabalho de tese ao lado de alguém que transpira sabedoria: meu respeito e admiração pela sua serenidade e pelo dom de ensinar e de trilhar caminhos para uma educação mais justa e inclusiva.

Aos meus irmãos Délio, Gilberto, Laurita, Sid, Humberto e Marcus Vinícius, agradeço pela cumplicidade.

Aos colegas docentes e técnicos-administrativos do Campus São João Evangelista do IFMG, agradeço pelo companheirismo e torcida.

À minha amiga Geovália Oliveira Coelho, em especial, agradeço pela sua presença constante!

Aos estudantes com deficiência visual, agradeço pelo convívio e pela confiança em partilhar comigo suas vivências acadêmicas.

PIMENTA, Cláudia Marisa Ferreira Machado. **Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Ensino Superior**. 239f. 2017. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

Este trabalho de tese traz como objeto de estudo o acesso e a permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Educação Superior (IES) e tem, como objetivo geral analisar as condições de acesso e de permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior, a partir da percepção desses estudantes. As questões que permeiam a problemática da investigação são: Como tem se caracterizado o acesso e a permanência de estudantes com deficiência visual nas IES brasileiras? Que fatores vêm interferindo nesse processo? A busca de resposta para essas questões que tratam da inclusão educacional na Educação Superior deu voz aos estudantes, em continuidade da atuação profissional da pesquisadora e culminou neste trabalho de tese. A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, em função da contemporaneidade do tema e por entender que o mergulho profundo e exaustivo proposto por este tipo de metodologia pode ampliar a compreensão da pesquisadora sobre as reais privações, características e concepções dos estudantes com deficiência visual quanto ao seu acesso e permanência na Educação Superior. Os instrumentos de coleta dos dados foram entrevistas semiestruturadas com estudantes com deficiência visual, formulário de caracterização da instituição investigada, roteiro para observações indiretas e registros fotográficos com imagens tiradas pelos estudantes com deficiência e pela pesquisadora. Este trabalho de tese teve, como *locus* pesquisado, um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Minas Gerais e como sujeitos do estudo, os principais atores deste processo, que são os estudantes com deficiência visual. Foi possível averiguar a existência de algumas ações e práticas docentes de forma tímida e isolada que vêm possibilitando a permanência destes estudantes na instituição. No entanto, foi constatada ausência de acessibilidade em prédios da IES, o que pode ser compreendido como descumprimento da legislação e reflexo da falta de prioridade institucional para a inclusão desses estudantes, em relação às ações e práticas necessárias para o seu pleno desenvolvimento e em relação à formação acadêmica deste público. A pesquisa revelou a urgência de maior eficácia e efetividade das ações preconizadas pelas políticas públicas existentes, no sentido de torná-las mais consistentes e estruturantes de ações e de práticas, coerentes e convergentes com as demandas da sociedade contemporânea e com os princípios da educação inclusiva, em direção a uma redescoberta do papel social das instituições educacionais.

Palavras-chave: Acesso. Permanência. Deficiência Visual. Inclusão Educacional.

PIMENTA, Cláudia Marisa Ferreira Machado. **Access and permanence of students with visual impairment in a Higher Education Institution.** 239f. 2017. Thesis (Doctoral). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

This thesis aims to study the access and permanence of students with visual impairment in a Higher Education Institution (HEI) and has as general goal to analyze the conditions of access and permanence of students with visual impairment in Higher Education, based on the perception of these students. The questions that permeate the research problem are: How has the access and permanence of students with visual impairment been characterized in Brazilian HEIs? Which factors have interfered in this process? The search for answers for these questions regarding to educational inclusion at Higher Education that give voice to these students in continuity of the researcher's professional activity, and culminated in this work of thesis. The methodological option was qualitative research, a study case type, in function of the contemporaneousness of the theme and for understanding that the deep and exhaustive diving proposed by this type of methodology can broaden the researcher's understanding of the real deprivations, characteristics and conceptions of the students with visual impairment regarding their access and stay in Higher Education. Data collection instruments were semi-structured interviews with students with visual impairment, characterization form of the investigated institution, script for indirect observations, and photographic records with images taken by students with disabilities and by the researcher. This work of thesis had, as researched *locus*, a Federal Institute of Education, Science and Technology of the state of Minas Gerais - Brazil and also as subjects of the study, the main actors of this process, which are students with visual impairment. It was possible to verify the existence of some actions and teaching practices in a timid and isolated way that have made possible the permanence of these students in the institution. However, it was also verified the absence of accessibility in buildings of the HEI, which can be perceived as understood as non-compliance with the legislation and lack of priority towards these students, regarding to the actions and practices necessary for the full development and in relations to academic formation of this public. The research revealed the urgency of greater efficiency and effectiveness of actions advocated by the existing public policies in order to become actions and practices more consistent and structuring, coherent and convergent with the demands of contemporary society and with the principles of inclusive education, towards a rediscovery of the social role of educational institutions.

Keywords: Access. Permanence. Visual impairment. Educational Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior	24
Quadro 1 - Estudantes com deficiência visual entrevistados na IES investigada	104
Quadro 2 - Etapas da Análise Textual Discursiva (ATD)	108
Figura 1 - Acesso ao pavilhão do Curso de Edificações e Licenciatura em Física	121
Figura 2 - Acesso 2 ao pavilhão do Curso de Edificações e Licenciatura em Física	121
Figura 3 - Caminho de acesso ao pavilhão do Curso de Edificações e Licenciatura em Física..	121
Figura 4 - Entrada da Biblioteca do Campus 4.....	123
Figura 5 - Acesso à Biblioteca do Campus 4	123
Figura 6 - Banheiro com condições de acessibilidade do Campus 2.....	125
Figura 7 - Mapa Tátil do Prédio de Ciências Agrárias do Campus 4.....	126
Figura 8 - Entrada principal do Prédio de Ciências Agrárias do Campus 4.....	127
Figura 9 - Indicação de banheiro acessível do Campus 4.....	127
Figura 10 - Material didático acessível.....	131
Figura 11 - Soroban	132
Figura 12 - Material adaptado para estudante com deficiência visual	132
Figura 13 - Material adaptado para estudante com deficiência visual	133
Figura 14 - Equipamentos de tecnologia para estudante com deficiência visual	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de candidatos inscritos aos vestibulares da IES	98
Tabela 2 - Situação acadêmica de candidatos com deficiência na IES	99
Tabela 3 - Levantamento dos tipos de necessidades específicas apresentadas pelos estudantes da IES	101

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAEE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Especiais)
ATD	Análise Textual Descritiva
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para o Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CDPD	Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPEVES	Comissão Permanente de Vestibular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante da Educação Superior
GEINE	Grupo de Estudos e pesquisas em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais da UFBA
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituição Federal de Educação Superior
IFMG	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Minas Gerais
IF	Institutos Federais
INCLUIR	Programa de Acesso à Universidade
LEPEDI	Grupo de Pesquisa Políticas em Educação: formação, Diversidade e Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPNEE	Núcleo de Atendimento aos Estudantes com Necessidades Específicas
NBR	Norma Brasileira
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBID	Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROUNI	Programa Universidade para Todos

REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TA	Tecnologia Assistiva
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEC NEP	Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Específicas
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNED	Unidades de Ensino Descentralizado
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O DIREITO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	21
2.1	OS MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	35
3	AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE A EXCLUSÃO E INCLUSÃO	45
3.1	ACESSIBILIDADE E LIMITES FRENTE À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	56
3.2	RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO APOIO À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	62
4	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	67
4.1	DEFICIÊNCIA VISUAL: TECENDO CONCEITOS	71
4.1.1	As pessoas com baixa visão	75
4.1.2	A pessoa cega.....	78
4.1.3	Percurso histórico da educação das pessoas com deficiência visual	83
5	METODOLOGIA.....	89
5.1	INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS E ETAPAS DA PESQUISA	91
5.2	O LÓCUS DA PESQUISA	94
5.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA	101
5.3.1	Perfil dos estudantes com deficiência	103
5.4	PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	105
6	O INSTITUÍDO E O VIVIDO POR ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	109
6.1	ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA IES PESQUISADA.....	110
6.2	PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA IES PESQUISADA	136
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
	REFERÊNCIAS	171
	APÊNDICES	185
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	186
	APÊNDICE B - Convite para participação na entrevista	189

APÊNDICE C – Formulário para caracterização da IES	190
APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com o estudante com deficiência visual	192
APÊNDICE E - Roteiro semiestruturado para observações e anotações no diário de campo	194
APÊNDICE F – Termo de Autorização Institucional	195
APÊNDICE G - Protocolo da pesquisa	196
APÊNDICE H – Transcrição das Entrevistas.....	201
ANEXOS	235
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	236
ANEXO B – Termo de Confidencialidade.....	240
ANEXO C – Termo de Compromisso da Pesquisadora.....	241
ANEXO D – Questionário de Triagem do NAPNEE	242
ANEXO E – Declaração de Concordância com o Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa	243

1 INTRODUÇÃO

Quando eu estou andando em algum local que tem algum obstáculo, alguém que me conhece, já avisa que tem algum obstáculo à frente. **(VICTOR)**¹

Para iniciar o presente estudo, assim como as demais seções e subseções, a pesquisadora optou por utilizar as falas dos sujeitos pesquisados, os estudantes com deficiência visual, por entender que eles sejam os principais atores do processo educacional inclusivo, como justificado a seguir e, como corroborado no decorrer deste trabalho.

Essa opção da pesquisadora ocorreu por compreender que, a partir da percepção desse público, é que deve brotar os desdobramentos da temática, que se refere às condições de acesso e de permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Educação Superior (IES), temática investigada neste estudo de tese.

As pessoas com deficiência historicamente vêm enfrentando dificuldades quanto ao seu acesso à educação, nos distintos níveis de ensino. Dentre as dificuldades enfrentadas se encontram os obstáculos enfrentados por eles, como exposto pelo estudante Víctor, na epígrafe.

Em resposta a esses obstáculos e como resultado de uma tendência mundial, no Brasil é preconizado que o estudante com deficiência deve ter a garantia do direito de estar na escola, em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008) e este contexto vem levantando indagações e possibilidades de estudos que tratam das condições de inclusão educacional das pessoas com deficiência. Esta pesquisa de doutorado emerge deste quadro e da oportunidade de investigar a realidade vivenciada pelos estudantes com deficiência em uma Instituição de Educação Superior (IES).

A temática surgiu a partir da vivência profissional da pesquisadora no início de sua atuação docente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, quando atuou na formação de estudantes com deficiência visual, no Ensino Técnico Profissionalizante. Daí surgiu motivação e a instigou a realizar pesquisa, em nível de

¹ Codinome usado na identificação de um dos sujeitos pesquisados para ocultar a verdadeira identidade do mesmo.

mestrado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, do Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, intitulada “INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO CONTEXTO DO ENSINO AGRÍCOLA: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus São João Evangelista-MG (IFMG - Campus SJE)”.

Durante e após a realização do curso de Mestrado, os aprendizados construídos pela pesquisadora permitiram crer que as experiências pelas quais passou foram necessárias para a compreensão de que deficiência não é sinônimo de incapacidade e, ao mesmo tempo, compreender que ainda não possuía o conhecimento necessário para abarcar os sentidos e significados sociais, políticos, educacionais, entre outros, atribuídos à deficiência. Aliado a isso, a pesquisa realizada revelou que no Ensino Técnico vem ocorrendo experiências exitosas de inclusão de estudantes com deficiência.

Esta pesquisa de doutorado dá sequência aos estudos iniciados naquele ínterim em que analisou inclusão no ensino agrícola e, agora, dando continuidade, em nível de doutorado, à análise do acesso e da permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior, agora com foco na inclusão de pessoas com deficiência no contexto da formação universitária. Assim, o estudo apresentado implica no desdobramento de um conjunto de questões investigadas e trabalhadas na trajetória profissional² da pesquisadora, por meio de atividades de ensino, pesquisa e de extensão³ no campo da formação acadêmica de professores e também em pesquisas⁴ referentes à temática.

Dessa forma, durante o percurso do doutorado, muitas questões foram agregadas à formação pessoal, de modo a ampliar o espectro de reflexão e provocar mudanças, seja na abordagem teórica, seja na metodológica, redirecionando o rumo da formação da pesquisadora. Dentre essas reflexões e análises, certificou que algumas pesquisas

² No ano de 2012 a pesquisadora assumiu a disciplina Educação Inclusiva do Curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais (IFMG), onde atua como docente.

³ A pesquisadora atua na orientação de TCC referentes à temática inclusão em distintos cursos de graduação no IFMG e participa em bancas de defesas de TCC na mesma temática, com início no ano de 2012 até os dias atuais. A pesquisadora atua na orientação de projetos de extensão referentes à temática da inclusão, no IFMG, com início no ano de 2012 até os dias atuais.

⁴ É pesquisadora do grupo de pesquisa Política em Educação: Formação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) – CNPq, vinculado ao Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e do GEINE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA – CNPq.

(OLIVEIRA, 2011; CASTRO, 2011; NASCIMENTO, 2011; SANTOS, 2012; 2013) revelaram a carência de estudos sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiências nas Instituições de Educação Superior (IES) do Brasil e/ou demonstram contar com iniciativas isoladas, mas ainda insuficientes para proporcionar o apoio e o acolhimento necessários à inclusão destes estudantes.

Neste sentido, Miranda (2009, p. 121) afirma que existe a necessidade de viabilizar o acesso e a permanência dessas pessoas na Educação Superior, de forma a proporcionar a superação de barreiras ainda existentes, sendo necessário, para isso, o apoio a este alunado para que superem as dificuldades acadêmicas e pessoais e participem ativamente da construção de sua autonomia e do seu saber profissional.

A autora reforça, ainda, a urgência de as instituições criarem mecanismos institucionais de apoio a estes estudantes na superação das distintas barreiras que encontrarão durante a sua formação. Vários pesquisadores como Oliveira (2011), Castro (2011), Nascimento (2011), Santos (2012; 2013) também atestam existir, em instituições públicas de Educação Superior, manifestações de preconceito para com as pessoas com deficiência, somando-se a isso questões ligadas à acessibilidade física, à formação dos professores e à ausência de discussões com essa abordagem. Para os autores citados, muitos são os fatores alegados para a afirmação da exclusão na Educação Superior, dentre eles, as barreiras quanto ao acesso à Educação Básica, a inadequação dos espaços acadêmicos, a falta de material pedagógico adaptado, a dificuldade em lidar com o preconceito e a não preparação e/ou formação dos professores que não contempla o trabalho pedagógico necessário para atuar com estes estudantes.

Professores, gestores e profissionais especializados têm sido ouvidos. No entanto, na maioria dos estudos realizados não tem priorizado a escuta aos estudantes com deficiência visual. Em decorrência disso, existem algumas lacunas que precisam ser preenchidas, dentre elas, pode-se levantar: como tem se caracterizado o acesso e a permanência destes estudantes nas IES brasileiras? Que fatores vêm interferindo no acesso e na permanência destes estudantes nas IES?

A constatação da presença dessas lacunas em se tratando da inclusão educacional acadêmica que dá vozes a estes estudantes, associada à continuidade da atuação profissional da pesquisadora na Educação Superior, da mesma IES pesquisada, culminou neste trabalho de tese com o seguinte problema de investigação: Como têm se caracterizado o acesso e

permanência de estudantes com deficiência visual nas IES brasileiras e que fatores vêm interferindo nesse processo?

Este trabalho de tese tem como objetivo geral analisar as condições de acesso e de permanência de estudantes com deficiência visual, na Educação Superior, a partir da percepção desses estudantes.

Para pesquisar sobre o processo inclusivo dos estudantes com deficiência visual, propôs-se os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar as condições de acesso e de permanência de pessoas com deficiência visual no âmbito acadêmico, na instituição investigada, em termos das possibilidades e limites.
2. Identificar os fatores que interferem no acesso e na permanência destes estudantes com deficiência visual na IES.

Em contextos de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, alguns autores (DAMASCENO, 2006; ROCHA, 2009; MOREJÓN, 2009) observaram vários avanços e experiências exitosas em que alguns obstáculos são minimizados; no entanto, ainda se verifica resistência de professores em acolher esses estudantes. Diante dessa realidade de resistência, torna-se imperioso questionar qual o verdadeiro entrave para que a inclusão aconteça nas instituições educacionais.

Nesta perspectiva, Damasceno (2006, p.24) esclarece que o professor é um dos elementos chave para a mudança necessária, considerando que uma sociedade democrática demanda escolas constituídas por indivíduos livres, pensantes e emancipados.

A emancipação dos indivíduos, de acordo com o filósofo Theodor Adorno (2012, p.121), ocorre para “contrapor-se a tal ausência de consciência” e, para isso, “é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias”. O autor afirma ser necessário que as pessoas reflitam sobre a sua realidade, na busca de sua emancipação e ainda esclarece que a meta da educação deve ser de forma a tornar o indivíduo reflexivo e crítico sobre a sua realidade. Para além disso, ele considera que este indivíduo deve tornar-se um ser capaz de construir suas próprias ideias, se tornando liberto de conceitos massificantes (ADORNO; 2012, p.67). Assim, Adorno (2012) ajuíza uma meta importante para aqueles que pretendem ensinar alguém: “[...] a obrigação de desprovincializar ao invés de imitar ingenuamente o que é considerado culto, deveria constituir uma meta importante para aqueles

que pretendem ensinar alguém” (ADORNO, 2012, p. 67). Portanto, o autor considera a emancipação como um pressuposto da democracia que se molda na formação da vontade individual de cada ser como um indivíduo autônomo.

No sentido dessa construção, deve ser apreciado o significado da deficiência, condição considerada em muitas sociedades como um estigma, uma marca visível que coloca quem a possui numa condição inferior. Para Goffman (2004)⁵, o estigma é uma identidade social produzida a partir de referências depreciativas e que constitui em um estereótipo criado socialmente, de forma a submeter pessoas à discriminação social e ao preconceito.

Assim, percebe-se a urgência de uma reflexão sobre a própria realidade e da organização de IES inclusivas para o acolhimento de estudantes com deficiência e, de acordo com Adorno (2012, p. 183), a busca pela emancipação requer um direcionamento firme em prol de uma educação para a contradição e para a resistência. Esta busca pela emancipação deve ser pautada pela mudança de postura e para o enfrentamento dos numerosos desafios postos aos profissionais e às instituições educacionais frente à inclusão de estudantes com deficiência.

Pesquisas e estudos de Adorno (2012), Ainscow (1997), Crochík (2003), Damasceno (2006), Glat (1995), Miranda (2009), Galvão Filho (2009), Castro (2011), Miranda e Galvão Filho (2012), Santos (2013), dentre outros, subsidiaram as discussões, argumentações e análises dessa pesquisa, objetivando ampliar a reflexão da realidade vivida em um contexto acadêmico de estudantes com deficiência.

A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, em função de escassas pesquisas contemplar o tema e por entender que o mergulho profundo e exaustivo proposto por este tipo de metodologia (GOLDENBERG, 2004) pode ampliar a compreensão da pesquisadora sobre as reais privações, características e concepções dos estudantes com deficiência visual, quanto ao seu acesso e permanência na Educação Superior. Aliado a isso, o tema contemplado nesta investigação necessita de um olhar específico e diferenciado em cada caso analisado, e por isso, configura-se como mais adequada a opção pelo estudo de caso,

⁵ Erving Goffman (2004), na obra “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”, traz uma compreensão desta situação ambígua em relação às pessoas com deficiência. De acordo com Goffman (2004, p. 11) o termo “estigma” foi criado pelos gregos para se referir a “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa extraordinária ou má sobre o *status* moral de quem os apresentava”. Na era cristã, esses sinais passaram a ter uma conotação divina. No contexto contemporâneo, esse termo ainda é utilizado, como um “atributo profundamente depreciativo” (GOFFMAN, 1988, p. 13).

numa abordagem qualitativa. Desta forma, a natureza qualitativa da pesquisa justifica-se pelo caráter dialético do tema, levando em consideração a concepção dos estudantes com deficiência visual e, para isso, os dados oriundos dos instrumentos utilizados foram processados com base na Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Alguns fatores justificam a opção de priorizar, neste estudo, a escuta das opiniões de estudantes que apresentam deficiência visual sobre os fatores que interferem no acesso e permanência na Educação Superior. Dentre estes fatores, o que mais pesou na escolha foi o fato de existir poucas pesquisas com o objetivo de analisar o processo de inclusão educacional na Educação Superior com foco na escuta do estudante com deficiência visual. Algumas pesquisas realizadas (D'AGOSTINI, 2001; MARGON, 2011; QUEIROZ; SOUZA, 2015) não priorizaram a escuta ao estudante com deficiência visual. Vale evidenciar, ainda, que outras pesquisas (ROCHA; MIRANDA, 2009; ROCHA, 2009; MOREJÓN, 2009; RODRIGUES, 2010; OLIVEIRA, 2011) ouviram os estudantes com deficiência. No entanto, aliado a isso, ouviram, também, outros atores do processo educacional investigado.

Em resposta a este quadro, definiu-se ouvir esses estudantes por compreender que o estudante com deficiência visual precisa ser ouvido para, a partir de suas vivências e experiências, oferecer subsídios para a melhoria das condições de acesso e permanência desse público na Educação Superior e, com isso, enriquecer e alargar a compreensão, discussão e reflexão dessa temática.

Nesta tese, dando prosseguimento aos estudos do curso de mestrado, a pesquisadora optou pela terminologia de “estudante com deficiência”, em substituição a de “alunos com deficiência”, “alunos de inclusão” ou “alunos em situação de inclusão”. Para justificar sua opção e terminologia, a pesquisadora ponderou a posição de Nascente (2011) *apud* Santos (2013, p.26), que assegura que a palavra estudante, derivada do verbo estudar, designa o indivíduo que busca o conhecimento intelectual por conta própria no segmento de “educação superior, embora possa também se referir aos que estudam em curso médio ou preparatório”. Enquanto que aluno (do latim *alumnus*, *alumnié*) significa, como coloca o mesmo autor: “menino ou moço que frequenta um estabelecimento de ensino, aplica-se preferencialmente ao Ensino Fundamental, mas também é generico, podendo referir-se a adultos”. Estes vocábulos, de acordo com a mesma autora, são usados como sinônimos, e a pesquisadora considerou prudente fazer a distinção para caracterizar melhor o público aqui investigado.

Dessa forma, nesse trabalho de tese, foram discutidas as condições de acesso e permanência e ainda, os fatores que interferem no acesso e permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior, tomando como universo um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Minas Gerais, por meio das vozes dos atores do processo, que são os estudantes com deficiência visual. Entender suas conquistas, angústias, dificuldades, possibilidades e expectativas vivenciadas é o primeiro passo no caminho da inclusão acadêmica dos estudantes com deficiência, nos Institutos Federais de Educação e em outras instituições de Educação Superior do Brasil.

A Instituição de Educação Superior (IES), *locus* desse estudo, é uma instituição federal de ensino, situada no Estado de Minas Gerais que conta, como levantado no período inicial desta pesquisa⁶, com onze Campi com um total de, aproximadamente, dez mil estudantes e tem a sua reitoria instalada na cidade de Belo Horizonte, capital do Estado. Os seus Campi estão localizados em onze cidades da região sudeste, sendo eles: Campus Bambuí, Campus Betim, Campus Congonhas, Campus Formiga, Campus Governador Valadares, Campus Ouro Branco, Campus Ouro Preto, Campus Ribeirão das Neves, Campus Sabará, Campus Santa Luzia e Campus São João Evangelista.

Essa IES, assim como os outros Institutos que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica, oferece tanto cursos de Ensino Técnico integrado como de Educação Superior e conta com o Núcleo de Atendimento aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE⁷.

Para subsidiar as definições e procedimentos da pesquisa, inicialmente realizou-se um levantamento de dados sobre as especificidades das deficiências apresentadas pelos estudantes matriculados nos onze *Campi* que constituem a IES, junto ao NAPNEE central que se encontra instalado na reitoria, o que foi ratificado junto aos NAPNEE locais e às Secretarias de Registros Acadêmicos dos cursos superiores dos vários *Campi*. Durante este levantamento realizado no ano de 2016, percebeu-se que a IES pesquisada contava com um total de oito estudantes com deficiência visual, sendo cinco deles com baixa visão e três com cegueira, definidos posteriormente como os sujeitos da pesquisa. Para recolher as informações dos

⁶ Esse fato ocorre em função da grande expansão destas instituições e, por isso vem sendo criados, a cada mês e/ou ano, mais Campi como parte dos distintos Institutos Federais instalados em todo o Brasil.

⁷ NAPNEE é o Núcleo de Atendimento aos estudantes com necessidades específicas. Este núcleo existe na IES investigada, nos diversos *Campi* e um núcleo central na reitoria.

referidos estudantes alocados em quatro *Campi* diferentes que compõem a IES, utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, entrevistas abertas e semiestruturadas (APÊNDICE D), que foram gravadas, transcritas e editadas, após o pleno consentimento dos entrevistados. Aliado a isso, durante o período da coleta de dados, no ambiente acadêmico, também houve momentos de observações e preenchimento de formulário para caracterização da IES (APÊNDICE C) e anotações em diário de campo. As observações foram realizadas dentro do espaço acadêmico (sala de aula, quadra, cantina, reprografia, corredores, estacionamentos, corredores etc), a fim de complementar as informações recolhidas nas entrevistas. Ainda a título de complementação das informações destes estudantes, em cada Campus pesquisado realizou-se análise de documentos técnicos e pedagógicos, nos setores de registros acadêmicos.

Essa tese de doutorado apresenta-se organizada em cinco seções dispostas na seguinte sequência: Nesta introdução, discorre-se sobre a motivação pessoal da pesquisadora para a realização do estudo. Para além disso, são identificadas a relevância do tema e as questões que norteiam a pesquisa, enumerando os objetivos e principais autores que ampliarão as reflexões, argumentações e análises dos dados da pesquisa, além de uma síntese da trajetória metodológica. São apresentados também, de forma breve, os resultados alcançados.

Na seção 2 são debatidas algumas concepções de inclusão, entendida como um processo de reconhecimento do direito à inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Regular. Além disso, aponta e discute com vários autores o ordenamento legal que trata da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior brasileira.

Na seção 3 é discutido o papel da universidade como espaço de inclusão e de exclusão e as condições de acessibilidade e limites frente à inclusão de estudantes com deficiência. Após isso, são também debatidos os recursos tecnológicos como apoio à inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Na seção 4 são debatidas distintas relações e interrelações das pessoas com deficiência e sociedade e os conceitos e características da deficiência visual, especificando as pessoas com baixa visão e as pessoas cegas e, finalmente, o percurso histórico da educação destas pessoas.

Na seção 5 está apresentada a metodologia onde se trata da abordagem e da teoria metodológica, da identificação do local e dos sujeitos da pesquisa, como, também, dos

instrumentos de coleta dos dados e das etapas da pesquisa e, por fim, a identificação dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

Na seção 6 está retratada a análise e realizada a discussão dos resultados do estudo. Esta análise dos dados exhibe a percepção dos estudantes com deficiência visual antes e durante sua formação acadêmica para identificar, nas suas falas, condições de acesso e de permanência durante a formação acadêmica. Nessa perspectiva, foram diagnosticados os fatores que interferem no acesso e na permanência desses estudantes, na instituição investigada, em que foi revelada também a existência de algumas ações e práticas docentes de forma tímida e ainda isoladas que vêm possibilitando a permanência desses estudantes na instituição. No entanto, foi verificada ausência de acessibilidade em quase todos os prédios de construção antiga, o que pode ser apreendido como reflexo da indiferença institucional em relação a esses estudantes. Além disso, foram frequentes as insatisfações dos estudantes em relação ao atendimento institucional quanto às suas condições de deficiência e, ainda, por vários momentos, foi sustentado o entendimento de que o estudante pode superar sozinho as distintas barreiras impostas pela formação, buscando isentar, assim, a responsabilidade da IES no processo inclusivo deste público.

Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre os resultados do estudo, explicitando as perspectivas e possibilidades de avançar quanto ao atendimento desse público, onde destaca-se a necessidade de maior eficácia, efetividade e solidez de políticas públicas existentes, no sentido de se tornarem consistentes e estruturantes de ações e de práticas, coerentes e convergentes com as demandas da sociedade contemporânea e com os princípios da educação inclusiva, em direção a uma redescoberta do papel social das instituições educacionais.

2 O DIREITO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No Ensino Superior, foi quando eu tive mais dificuldade, pois tudo passou a ser novo e eu não sabia quem eu iria encontrar... tipo de pessoas. A estrutura era bem diferente das escolas anteriores até quanto ao contato com os professores, mas foi muito desafiador para mim [...] e agora espero conseguir concluir mais uma etapa da minha vida. (JANAÍNA)⁸

As experiências durante o primeiro ano na Educação Superior são importantes para a permanência e para o sucesso acadêmico dos estudantes e esse é um período em que torna-se importante sua dedicação, diante de um cenário “onde tudo passa a ser novo e ele se encontra inserido com o objetivo de conseguir concluir mais uma etapa de sua vida”, como epigrafeado pela estudante Janaína.

Neste contexto, se inserem as Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras, que desde a origem da universidade, em 1808, estiveram sempre voltadas para atender a poucos. Por isso, a democratização do seu ensino também não vem sendo uma realidade. Mesmo com os avanços legais que asseguram o acesso a esse nível de ensino, ainda grande parte da população brasileira não usufrui desse direito de ingresso a Educação Superior pública, gratuita e de qualidade.

Aliado a esse estado de coisas, a sociedade vivencia um tempo em que os velhos paradigmas vêm sendo contestados e, como parte disso, o conhecimento atravessa uma reinterpretação sob novos olhares e novos conceitos. Estes novos olhares, ao considerar realidades e experiências vividas, vêm dando destaque às diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero como condições indispensáveis para o entendimento de como aprende-se e como compreende-se o mundo e a nós mesmos.

Nesse contexto de novos olhares, novas compreensões e de avanços é que devem ser inseridas as discussões, interfaces, conexões e interpretações dos ambientes educacionais, no caso desse trabalho de tese, das Instituições de Educação Superior.

⁸ Codinome usado na identificação de um dos sujeitos pesquisados para ocultar a verdadeira identidade do mesmo.

Dessa forma, é que se organiza a produção textual desta seção, que se destina a refletir, inicialmente, sobre o papel da universidade como uma instituição social. Por isso, tendencialmente, ela exprime a sociedade de que é e faz parte. Em seguida, diante do aumento considerável de matrículas de estudantes com deficiência nas IES brasileiras, discorre sobre os dispositivos legais e programas instituídos com o objetivo de assegurar a igualdade de oportunidade deste público ao Educação Superior. Dando prosseguimento para subsidiar as reflexões e discussões do estudo, são retratados e discutidos os marcos legais da educação especial no Brasil. Durante a escrita de toda a seção, os escritos de Adorno (2012) e Adorno e Horkheimer (1973) e de outros autores virão sempre à tona diante da urgência de resgatar reflexões que desvelem os termos marcados pelas determinações sociais objetivas e subjetivas das quais as pessoas com deficiência estão e estarão submetidas.

No sentido proposto por Chauí (2001, p.35), a universidade é uma instituição social; portanto, ela exprime, de modo determinado, a sociedade de que é e faz parte. Ela “não é uma realidade separada e sim expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. No sentido proposto pela autora, é evidenciado o papel social das IES e isso remete ao seu papel na criação, transferência e aplicação de conhecimentos para a formação e capacitação adicional do indivíduo.

A educação voltada somente ou predominantemente para a adaptação é criticada por Adorno (2012), na década de 1960, independentemente de os alunos terem ou não deficiência. O autor defende que a formação não deve se restringir à reprodução desta sociedade existente, mas, sim, deve proporcionar a crítica desta sociedade com a finalidade de alterá-la, tornando-a justa, igualitária e propícia à liberdade. Portanto, torna-se evidente o compromisso que a IES tem de não ser indiferente à diferença e a todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático. O pensamento de Adorno provoca uma reflexão sobre como a sociedade vem lidando e acolhendo pessoas que se encontram em situação de deficiência, no sentido de proporcionar as condições de acesso e de permanência deste público às IES e aos vários outros bens culturais e sociais disponíveis às pessoas videntes.

Dessa forma, durante o desenvolvimento e elaboração deste estudo, foi percebido não ser possível realizar tal pesquisa abordando o tema acesso e permanência de estudantes com deficiência em uma IES sem, sobretudo, analisar a relação deste público com a sociedade e desta sociedade com este público. Em atendimento a isso e após reflexões e leituras de análise, reformulou-se e elaborou-se todos os tópicos da tese com abordagem mais ampla, de

forma a dar o enfoque necessário para pensar como a sociedade se insere e interfere nos contextos das políticas, das ações, tensões e nos propósitos em prol do acesso e da permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior brasileira.

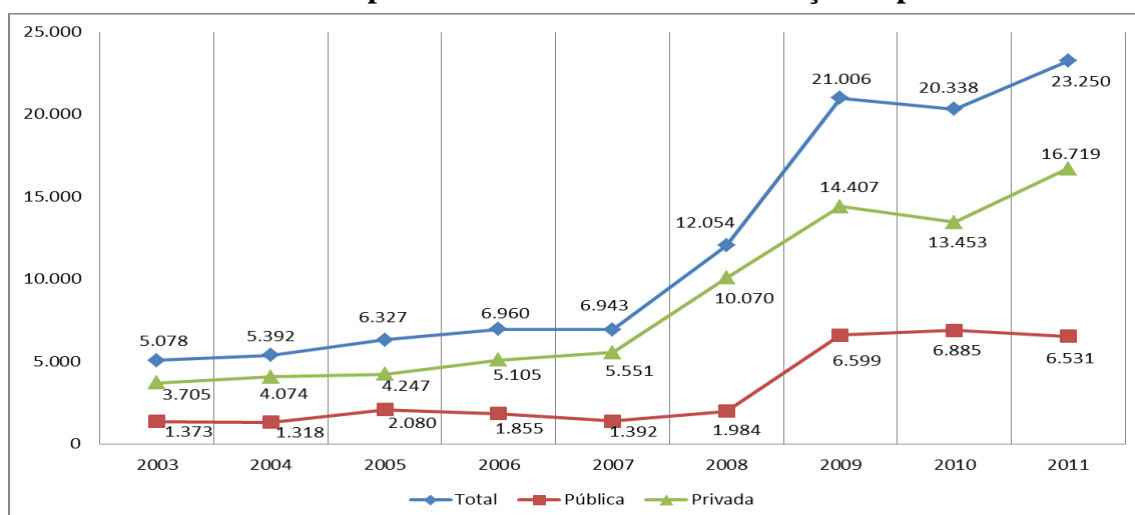
A partir disto, percebeu-se, também, que tratar da educação de estudantes com deficiência é um compromisso e um resgate histórico, uma dívida pública que deve ser assumida conjuntamente com o sistema, com a sociedade e com as políticas educacionais (MOREIRA, 2005, p.5). Deste modo, tal esforço deve ir além da retirada de barreiras arquitetônicas ou da oferta de recursos pedagógicos de apoio, passando por todas as condições necessárias ao exercício da cidadania, da inclusão social e da plena formação acadêmica de estudantes com deficiência.

Nesse sentido, estudos como o de Mazzoni (2003), Mazzoni e Torres (2004), Fontana e Nunes (2005), Castanho (2007), Manzini (2010), Souza (2010) e Santos (2013) apontam alguns avanços no sentido de ações que possibilitam o sucesso de estudantes com deficiência na Educação Superior. No entanto, há manifestações de não aceitação da comunidade acadêmica, de preconceito e de diferentes atitudes de professores como condições presentes em instituições de ensino que vêm dificultando a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior brasileira.

As manifestações de preconceito, de acordo com Santos (2013), têm, como principal característica, o agir de forma automatizada, sem reflexão, por estarem relacionadas à autoconservação. Desta forma, a autora pondera que o indivíduo busca criar mecanismos psíquicos ilusórios frente a sua real impotência diante de qualquer ameaça de sofrimento, de medo ou de perigo para buscar a sua segurança que inexistente nele.

Percebe-se que as Instituições de Educação Superior brasileiras ainda não investiram todo o esforço que cabe a elas na definição de ações e na tomada de iniciativas diante da inserção de um número crescente de estudantes com deficiência no referido nível de ensino.

De acordo com dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2016), o acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior, no período de 2003 a 2011 e, ainda, a distribuição destas pessoas nas esferas pública e privada, vem aumentando de forma significativa, como registrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior

Fonte: BRASIL, 2016.

De acordo com os dados do gráfico 1, percebe-se um aumento considerável no número de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior, no período de 2003 a 2011. No entanto, no que se refere à sua distribuição nas IES públicas e privadas, houve pouco aumento de matrículas nas primeiras em detrimento de um significativo crescimento de matrículas nas segundas, ou seja, nas IES privadas. De acordo com o Gráfico 1, no ano de 2011, as IES públicas contaram com 6.531 matrículas de estudantes com deficiência, enquanto que as IES privadas contaram com 16.719, de um total de 23.250 estudantes com deficiência matriculados na Educação Superior brasileira.

Avançando mais nessa análise, de acordo com dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2016), a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Superior aumentou em 559% entre os anos de 2003 e 2015, em que o número de estudantes matriculados com deficiência passou de um total de 5.078, no ano de 2003, para 33.475 em 2015.

Em relação ao acesso às Instituições Públicas, Pereira (2007) afirma que o MEC tem envidado esforços buscando ampliar as oportunidades de acesso nas instituições públicas. Nesta perspectiva, a mesma autora reforça que: “O atual governo busca ampliação da participação do setor público, na educação superior. Neste sentido, procura fortalecer a Universidade pública, através de uma reforma que prevê a reestruturação dessas universidades [...]” (PEREIRA, 2007 p. 51).

Faz parte destes esforços e reestruturação das instituições de Educação Superior a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) por meio da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). Estes IF foram criados com a intenção da ampliação do número de vagas a Educação Superior e, com isso, ampliar o acesso a uma parcela significativa da população que concluiu o Ensino Médio e tem a pretensão de dar continuidade aos seus estudos, seja em cursos de bacharelado, de licenciatura ou em cursos de tecnologia.

Além disso, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior, vem desenvolvendo ações afirmativas em prol da inclusão, destacando, dentre eles, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante da Educação Superior (FIES) e o Programa de Acesso à Universidade (INCLUIR).

No entanto, Rossetto (2009, p.225) denuncia a insuficiência de dados qualitativos e quantitativos de pessoas com deficiência na Educação Superior brasileira impossibilitando uma definição assertiva de sua problemática social e educacional. A mesma autora demonstra preocupação diante desta realidade, em função dos relatos de estudantes com deficiência na Educação Superior que demonstraram que o olhar da Escola, ao se dirigir ao aluno com deficiência, vai repercutir no olhar do próprio aluno sobre si mesmo, influenciando no seu desempenho e nas significações perante a sociedade.

Para além do reconhecimento de si mesmos, a educação deve ser também no sentido de reconhecer os valores do outro como indivíduos, invariavelmente, pertencentes ao universal humano, cúmplices de direitos e deveres comuns, necessários a uma vida digna. Da mesma forma, uma educação inclusiva requer uma formação que possibilite a oportunidade de se diferenciar para perceber a sua diferença e, a partir disso, compreender que essas diferenças os tornam dialeticamente semelhantes. Desta forma, percebe-se que o indivíduo se socializa para se diferenciar por meio de um processo que supõe alteridade e conquista da autonomia (ADORNO, 2012).

Essas distintas repercussões e significados do estudante com deficiência diante da sociedade, incluindo aí as IES, demonstram os desafios que as instituições de Educação Superior estão por transpor, no sentido de incluir os estudantes com deficiência e o quanto estas instituições precisam avançar nesta direção.

Nesta perspectiva, Miranda e Galvão Filho (2012, p.264) afirmam que:

Mesmo hoje, sob a égide da bandeira inclusiva, são muitos os entraves enfrentados pelos estudantes com deficiência, para garantir dignidade e qualidade à sua educação, que ainda, em muitas situações, não se caracteriza, de fato, como inclusiva, pois há efetivamente muitas ausências na educação destes alunos. É necessário avançar na aplicação de políticas públicas que atendam e respeitem as suas especificidades, e avançar também na efetivação de medidas específicas e ordinárias de atenção à diversidade e propostas de formação inicial e continuada aos professores que respondam adequadamente aos princípios inclusivos (2012, p. 264).

Apesar de esta consideração dos autores ter tido como foco a Educação Básica, pode-se estabelecer uma relação do exposto por eles com a Educação Superior, quando expõem as diversas demandas da sociedade e da escola, visando assegurar uma educação para todos com igualdade de oportunidades e o acolhimento da diversidade dos estudantes.

Dando prosseguimento a essa discussão, no sentido de assegurar essa igualdade de oportunidade e acolher a diversidade dos estudantes na Educação Superior, serão apresentados os dispositivos legais e programas instituídos que apontam para legitimar o acesso e a permanência desses estudantes com deficiência na universidade brasileira, após a década de 1990. A primeira iniciativa, por parte do Ministério da Educação, com relação aos estudantes com deficiência na Educação Superior foi por meio da portaria nº 1.793/1994, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, e a inclusão de conteúdos relativos a esta disciplina em cursos da saúde, de serviço social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades. A portaria ainda trata de uma recomendação da manutenção e expansão de cursos adicionais de graduação e em nível de especialização nas diversas áreas da Educação Especial. (BRASIL, 1994).

O Ministro da Educação enviou às IES, em 1996, o “Aviso circular nº 277 MEC/GM”, que sugere encaminhamentos para o processo de ingresso dos estudantes com deficiência na Educação Superior, sobretudo no concurso Vestibular e chama a atenção para as Instituições desenvolverem ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura, de capacitação de recursos humanos, de modo que atendam uma permanência de qualidade a esses estudantes. (BRASIL, 1996a).

No ano de 2000, dentro dos ideais de “educação para todos” introduzido no contexto político brasileiro nos anos de 1990, foi institucionalizada uma política de inclusão a partir da Ação TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. Nesta política, a Rede Federal retoma a proposta inclusiva com o discurso de

reconhecimento e respeito às diferenças e à diversidade e pela busca da equiparação de oportunidades das pessoas com deficiência. A Ação TEC NEP visa expandir a Educação Profissional para a população com deficiência, buscando tornar seus beneficiários aptos tecnologicamente e ampliar seus conhecimentos e habilidades, como base para uma efetiva emancipação econômica e social. Este programa tem, como propósito, iniciar o processo de transformação da realidade atual e vivida por este público. Além de ser uma questão de efetivação de direitos humanos e de direitos de cidadania das pessoas com necessidades específicas à Educação Profissional e ao Trabalho- a sua principal justificativa - nos médios e longos prazos representará menor dispêndio com programas assistenciais, motivados, com razão, pela histórica exclusão social deste segmento da população (BRASIL, 2010).

A TEC NEP tem, como objetivo, desenvolver ações que permitam o acesso, a permanência e a conclusão, para estudantes com necessidades educacionais específicas, em cursos de formação inicial, continuada, técnica, tecnológica, licenciatura, bacharelado e pós-graduação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Na esfera institucional da referida ação, foi prevista a implantação de Núcleos de Apoio aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) em todas as Instituições Federais de Educação Tecnológica. O NAPNEE tem, como objetivo, oferecer apoio didático-pedagógico aos estudantes com necessidades educacionais especiais e seus professores; articular ações de ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais específicas; promover cursos de capacitação; promover a acessibilidade virtual do campus; pesquisar e adquirir as tecnologias assistivas; realizar a adaptação do mobiliário, bem como da estrutura arquitetônica de toda a instituição, de forma a promover a acessibilidade a todos.

Avançando no campo das políticas para a Educação Especial, é instituída a Resolução CNE/CP n° 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica e, com isso, definiu que as Instituições de Educação Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2002b). Ainda em 2002 ainda houve outra significativa conquista na área de surdez com o que determina a Lei n° 10.436/2002, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como “[...] meio legal de comunicação e expressão” dos surdos (BRASIL, 2002c), determinando a garantia das formas de uso e difusão e a inclusão da disciplina de Libras nas matrizes dos cursos de formação docente e de fonoaudiologia. Em

2005, esta Lei foi regulamentada com a aprovação do Decreto nº 5.626/2005 concedendo aos estudantes surdos o direito ao acesso às escolas ou classes bilíngues e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁹ a ser ofertado no período oposto e aos serviços do tradutor e intérprete de Libras.

Ainda no tocante às bases legais, no ano de 2003 foi revogada a Portaria MEC nº 1.679/1999 (BRASIL, 1999b) e editada a Portaria MEC/GM nº 3.284/2003, que dispõe sobre a responsabilidade das universidades públicas e privadas em assegurar condições básicas de acesso e de permanência aos estudantes com deficiência.

Na direção da citada determinação, Moreira (2005, p.3) garante que muitas universidades começaram a se organizar com relação ao ingresso destes estudantes fazendo uso das bancas especiais para adequar às dificuldades e características próprias das deficiências apresentadas pelos candidatos, e estas bancas especiais, ironicamente, de acordo com a mesma autora, “representam um caminho mais inclusivo dentro do processo excludente de um concurso classificatório como o vestibular”.

A mesma Portaria (BRASIL, 2003) ainda determina que na avaliação das condições de oferta de cursos superiores – para autorizá-los, reconhecê-los e renová-los – sejam incluídos requisitos de acessibilidades de pessoas com deficiência. Dentre estes requisitos, a referida Portaria determina o que concerne a estudantes com deficiência visual, compromisso formal da Instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que os estudantes concluem o curso:

- a) De manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopadora que amplie textos, *software* de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a estudantes com baixa visão, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;
- b) De adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático.

Já o “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior” é um programa instituído e voltado aos estudantes com deficiência no Educação Superior, em parceria entre a Secretaria

⁹ AEE – Atendimento Educacional Especializado é um atendimento que se constitui em outro momento didático-pedagógico para os estudantes com deficiência incluídos na escola comum. O atendimento inicia com o diagnóstico do aluno e ocorre diariamente, em horário contrário ao das aulas, na sala de aula comum (BRASIL, 2007b).

de Educação Especial e a Secretaria de Educação Superior do MEC. Este programa visa implementar uma política de acessibilidade às pessoas com deficiência na Educação Superior através de financiamento de projetos nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). No período de 2005 a 2011, este Programa efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior. A partir do ano de 2012, esta ação foi universalizada atendendo a todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (BRASIL, 2013).

Em relação à promoção de acessibilidade e de atendimento às pessoas com deficiência nas IES brasileiras, importa consignar o Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores no sistema federal de ensino, com fulcro especialmente na alínea “c”, inciso VII do artigo 16, que estabelece a imprescindibilidade de conter, no plano de desenvolvimento institucional, a especificação do plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2007, dentre as ações programáticas para a Educação Superior, destaca-se a de número 18, que propõe “desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiências e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais” (BRASIL, 2007d).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2007, define ações para a Educação Especial na Educação Superior:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2007a, p.17).

Esta política prevê um marco teórico e organizacional na educação brasileira quando defende a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a Educação

Superior de forma efetiva por meio de ações envolvendo todo o processo educacional, ou seja, no ensino, na pesquisa e na extensão.

Outro Programa instituído pelo Governo Federal é o Programa de Apoio aos planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais – REUNI, criado por meio do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Como uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação, este programa foi instituído “em reconhecimento ao papel estratégico das universidades – em especial do setor público – para o desenvolvimento econômico e social” dentro da perspectiva de política pública federal de Educação Superior (BRASIL, 2007e, p.4). Segundo os pressupostos do REUNI, este Programa busca ampliar o acesso e a permanência das pessoas na Educação Superior e cita, como meta, “agregar esforços e reforçar iniciativas para a ampliação das vagas e a elevação da qualidade da educação nacional” (BRASIL, 2007e, p.5).

Sobre o Atendimento Educacional Especializado, está disposto no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (que revogou o Decreto nº 6.571/2008) sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, e em seu artigo 5º, Parágrafo 2º, prevê que a União prestará apoio técnico e financeiro às ações que tratam da oferta de Atendimento Educacional Especializado. Uma destas ações é: “VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” (BRASIL, 2011).

No Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, dentre as metas educacionais previstas para a Educação Superior no período, constam na meta 12:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014a).

A referida meta prevê um aumento significativo no acesso a Educação Superior no segmento público. No que diz respeito especificamente à Inclusão de estudantes na Educação Superior, esta meta 12 contempla, como estratégia:

ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014a).

Após tratar-se da ampliação das políticas de inclusão e no âmbito do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o PNE trata também da ampliação do:

Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou à distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014a).

Este programa tem, como finalidade, conceder bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Educação Superior. Criado pelo Governo Federal e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, é oferecido àquelas instituições que aderem ao Programa, isenção de alguns tributos como contrapartida.

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência), por meio da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. No que se refere a Educação Superior, o artigo 30 da referida Lei determina que nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- a) Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Educação Superior (IES) e nos serviços;
- b) Disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- c) Disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- d) Disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- e) Disponibilização de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

- f) Adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- g) Tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

O parágrafo 3º do artigo da mesma Lei determina, ainda, que o poder público deverá promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Superior e na formação das carreiras de Estado.

Considerando que a educação constitui-se um direito humano fundamental, incondicional e indisponível, assegurado no ordenamento jurídico brasileiro e sua efetivação deve ser cumprida sem distinção, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Cumpre destacar que a Lei nº 13.416/2015, que criou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sistematizou vários dispositivos relativos ao direito das pessoas com deficiência à educação. Dentre estes dispositivos estão os constantes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Para além destes, vale ainda ressaltar a Lei nº 13.005/2014, que funda o Plano Nacional de Educação – PNE, assim como especificou medidas contidas em Decretos Federais, Notas Técnicas emitidas pelo Ministério da Educação e em Resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, que fazem parte do processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Fazendo uma vinculação do pensamento de Adorno e Horkheimer, entre outros autores ante a legislação aqui apresentada que legitimam os direitos à Educação das pessoas com deficiência, instiga-se um questionamento sobre a função das instituições de formação acadêmica e quais devem ser os seus papéis na sociedade atual. De acordo com Adorno (2012), as instituições de ensino continuam sendo uma possibilidade de se constituírem como espaços de inserção social, que podem integrar as pessoas através do acesso à cultura, da contribuição na formação de valores humanos e da socialização do conhecimento científico, ético e moral, historicamente elaborado pela humanidade.

Nesta perspectiva, Adorno e Horkheimer (1973), na obra “Dialética do Esclarecimento”, referem-se à constituição de outra realidade distinta dessa racionalidade meramente

instrumental que a sociedade vem reproduzindo inconscientemente no seu cotidiano; neste caso, os vários dispositivos legais em favor dos direitos das pessoas com deficiência.

A formação acadêmica, na perspectiva de Adorno (2012), implica numa tensão permanente porque, para ele, a verdadeira formação tem, ao mesmo tempo, a função de adaptar o indivíduo para viver em sociedade e, contraditoriamente, deve também desenvolver o indivíduo para a autonomia. Desta forma, o indivíduo deve pensar e agir segundo a sua própria consciência, resultante de uma educação para a emancipação.

Estes dispositivos legais, sem dúvida, são respeitáveis e necessários para uma educação inclusiva na Educação Superior brasileira, muito embora, por si só, eles não garantam a efetivação de políticas e de programas que efetivem a inclusão das pessoas com deficiência nas IES. Enfim, para almejar, concretamente, o processo de inclusão, será necessário avançar para além dos aspectos formativos e institucionais acima citados.

Para além desses aspectos, Ferrari e Sekkel (2007), Torres, Mazzoni e Mello (2007), Souza (2010) identificam vários entraves que deverão ser enfrentados e superados visando à inclusão de estudantes com deficiência, dentre eles citam: considerar cada ser humano com características diferentes, a criação de estratégias para a superação das dificuldades encontradas pelos estudantes, formação pedagógica dos professores da Educação Superior para a educação inclusiva e uma prática educativa que propicie a participação de estudantes e professores no reconhecimento das diferenças como uma condição humana.

Esses autores instigam a uma reflexão sobre o preconceito frente à inclusão destes estudantes com deficiência. Quanto a isso, Crochík (2003, p.11) destaca que:

Escrever sobre preconceito não é uma tarefa fácil, não só porque o tema é complexo, mas, principalmente porque o tema é complexo e nos obriga a refletir sobre nós mesmos, sobre nossos sentimentos, pensamentos e atos cotidianos, uma vez que, seguindo uma das teses centrais deste texto, não somos imunes a ele.

A constatação acima conduz a questionamentos quanto à presença de esforços no sentido de combater o preconceito, no entanto, o que está admitido como seu conceito? Se não é imune ao preconceito, deve-se envolver, num movimento de resistência a ele e se primar pela busca da igualdade. Deve-se reconhecer que existe, na humanidade, características diversas e que são comuns e imanentes a todo ser humano. Entretanto, o que ocorre é que características que individualizam o ser como raça, sexo, traços físicos, por exemplo, se

apresentam, para muitos, como particularidades que acabam não somente por diferenciar, mas também por segregar e discriminar, dependendo do contexto social.

Ainda quanto ao preconceito, Crochík (2003, p.12) destaca que:

O preconceito, ao mesmo tempo em que diz mais do preconceituoso do que do alvo do preconceito, não é totalmente independente deste último. Não se pode por isso estabelecer um conceito unitário de preconceito, pois este tem aspectos constantes, que dizem respeito a uma conduta rígida frente a diversos objetos, e aspectos variáveis, que remetem às necessidades específicas do preconceituoso, sendo representadas nos conteúdos distintos atribuídos aos objetos.

O autor realça a questão de o objeto do preconceito encontrar-se carregado de ideias que surgem da própria cultura e como sujeitos que vivem em sociedade, a cultura construída nas interações sociais pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento do preconceito. O indivíduo é produto da cultura, mas, pela sua singularidade, pode se diferenciar dela. Quando o indivíduo não se diferencia por haver intensa identificação, torna-se um mero reproduzidor, sem a crítica necessária.

Na perspectiva de Santos (2013), ao pesquisar sobre o preconceito e exclusão durante a trajetória de estudantes com deficiência na Universidade, verificou-se que, naquele contexto, pessoas com diferenças, sobretudo àquelas demarcadas corporalmente, sensorialmente e/ou intelectualmente, passam a transitar pela invisibilidade institucional em função da negação social da deficiência, historicamente construída. No contexto pesquisado, a autora identificou o preconceito diante dos discursos empenhados em torná-lo invisível, na tentativa de mascarar a discriminação social, atitude procedente do preconceito, que vitimiza indivíduos e/ou grupos sociais marcados pela condição de diferença/deficiência na sociedade (SANTOS, 2013, p.133). A autora problematiza abordando o preconceito como produto do automatismo e da ausência de reflexão crítica da realidade vivida e ainda conclui que a inclusão de estudantes com deficiência requer, dentre as várias ações, a compreensão como cada sujeito se constitui como ser humano a partir das relações estabelecidas através da Educação e no seu cotidiano.

Na acepção proposta pela autora, as IES, como produtoras do conhecimento científico para o avanço tecnológico em uma sociedade, devem construir e implantar programas baseados nas políticas públicas, visando à diminuição das desigualdades sociais e no combate aos preconceitos e discriminações sociais existentes. Portanto, elas devem atuar no sentido de considerar as diferenças individuais e de conceder o direito à igualdade de acesso e de

permanência a todos os seus estudantes. Ao considerar desta forma, visando subsidiar as reflexões deste estudo, no próximo item serão discutidos os marcos legais da inclusão educacional instituídos no Brasil.

2.1 OS MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Um professor aumentou o tamanho da fonte das provas para mim mas, [...] na primeira prova dele [...] veio no tamanho normal e eu já tinha pedido para ele fazer a prova com a fonte aumentada, mas acho que ele se esqueceu ou alguma coisa assim, porque não estava. Acho que ele não está ambientado com esse tipo de dificuldade. (VÍVIAN)¹⁰

O papel do professor que pretende responder, com qualidade, às características individuais dos estudantes deve superar práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem sob pena de ser considerado como aquele que não consegue avançar na sua ação educativa, no sentido da transformação social e acadêmica, como aludido pela estudante Vívian, na epígrafe.

É nesse sentido que se inicia a discussão sobre a Educação Especial que sempre se configurou como sistema paralelo e segregado de ensino visando o atendimento especializado de pessoas com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem/comportamento, altas habilidades ou superdotação. O termo especializado foi utilizado em função de agrupar profissionais, técnicas, recursos e métodos específicos para cada uma destas áreas. Os profissionais eram especialistas e se responsabilizavam pelo ensino e pela aprendizagem dos estudantes então chamados de “especiais”.

Nas últimas décadas, com as novas expectativas e demandas da sociedade, aliadas aos avanços das ciências e tecnologias, os profissionais da Educação Especial têm buscado novas

¹⁰ Codinome usado na identificação de um dos sujeitos pesquisados para ocultar a verdadeira identidade do mesmo.

formas de educação acadêmica com vistas à eliminação da segregação e isso vem abrindo portas e possibilitando mais acesso a estes estudantes às várias IES brasileiras.

Em uma análise mais acurada deste assunto, pode-se perceber que este processo de mais acesso destes estudantes às instituições de ensino tem, como pressuposto, a mobilização da sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por todos os profissionais da Educação, pais e familiares desses estudantes, partindo do princípio de que a principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a igualdade ou a uniformidade.

Para além disso, as IES devem contribuir com a construção da crítica do indivíduo, apontando a possibilidade de emancipação por meio do seu processo de formação. As possibilidades de democratização das IES e da sociedade devem ser legitimadas pelas condições de acesso e de permanência de todos os estudantes, com ou sem deficiências, em instituições educacionais voltadas a induzir o desenvolvimento de experiências de formação comprometidas com a educação para emancipação, como proposto por Adorno (2012).

A Educação Inclusiva tem, como princípio básico, o acolhimento de todos os estudantes nas IES, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, de forma a atender suas necessidades com o uso dos meios capazes de colaborar com a construção de atitudes não discriminatórias, e, como consequência, construindo uma sociedade inclusiva e uma educação para todos (UNESCO, 1990).

Estudos que abordam a história da Educação Especial (ARANHA, 2001; JANUZZI, 2004) situam o seu início no século XVI e consideram importante o resgate da ideia de que os médicos foram os pioneiros a despertar interesse pela inclusão educacional de estudantes com deficiência que se encontravam em meio à população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência intelectual.

Nesse sentido, estudos de Jannuzzi (2012) apontam a vinculação histórica da Educação Especial no Brasil a duas vertentes: médico-pedagógica e psicopedagógica, ambas sustentadas na concepção biológica da deficiência, pautadas em preceitos da ciência moderna, identificando os “normais” e os “anormais”. Estas vertentes se fazem presentes entre 1930 a 1970, principalmente a partir de 1950, período no qual se originam movimentos comunitários dos quais culminaram a implantação de redes de escolas especiais privadas e filantrópicas.

Segundo Kassar (1998), somente na década de 1960 é que surgem as primeiras preocupações do Estado Brasileiro com a educação da pessoa com deficiência, embora já existissem instituições privadas voltadas à educação especial (Instituto Pestalozzi, 1926, RS; Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, 1954, RJ). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/1961, foi a primeira vez que a legislação brasileira versa sobre a educação especial.

Para alguns autores (JANNUZZI, 2012; MENDES, 2006), este ato do Estado representou uma tentativa de realçar e de fazer alguma justiça aos movimentos e instituições até então preocupadas com aquele segmento da população. Estes mesmos autores consideram, também, que as políticas voltadas às pessoas com deficiência, no Brasil, apresentam um caráter de atraso temporal quando comparadas aos pressupostos que circulavam no contexto mundial, uma vez que as políticas brasileiras de integração tiveram início quando já circulavam os ideais da inclusão, em nível mundial.

Nessa perspectiva, são apresentadas e analisadas, a seguir, as principais políticas públicas nacionais que normatizam esta modalidade de ensino em todas as esferas administrativas.

A Constituição Federal de 1988, intitulada como a constituição cidadã, determina, em seu Artigo 205, que a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, a Constituição se refere às pessoas com deficiência e assegura que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Já no artigo 208, descreve “o dever do Estado com a Educação” e a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

No ano de 1990 é instituído o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que também, em seu capítulo IV, Artigo 53 incisos I e III asseguram à criança e ao adolescente o direito à educação com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e, com isso, ratificam os objetivos da educação e os seus princípios com vistas à garantia do direito dos estudantes com deficiência nas escolas regulares.

No ano de 2000 foi criada a Lei nº 10.098, que “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Para atingir os seus objetivos, está previsto, nesta Lei, a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transportes e de comunicação”. Torna-se, ainda, obrigatória a adaptação de todos os espaços existentes de uso público, assim como as respectivas instalações de serviços e mobiliários urbanos, incluindo-se aí, as escolas, garantindo o acesso irrestrito, das pessoas com deficiências, nestas instituições.

Ainda no ano de 1994 foi elaborada a Declaração de Salamanca, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos, de 1990. Ela resultou no compromisso de 88 governos e 25 organizações internacionais, em assembleia realizada em Salamanca, com a Educação para todos, reconhecendo a urgência da tomada de providências na educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. A Declaração de Salamanca esclarece sobre as condições de ingresso e da permanência do estudante na escola com sucesso acadêmico quando assegura que “todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e de manter um nível aceitável de conhecimentos” (UNESCO, 1990, p.10).

Em consonância com a Constituição Brasileira e com o ECA, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, possui um capítulo dedicado à educação especial, em seu Artigo 58, onde conceitua o termo educação especial como uma modalidade de educação, que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência. No mesmo artigo garante a oferta da educação especial como dever constitucional do Estado, desde a educação infantil e o serviço de apoio especializado para atender às peculiaridades dos estudantes com deficiência na escola regular ou em instituições especializadas. Já o artigo 59 assegura aos estudantes com deficiência a adequação do currículo, dos métodos, das técnicas e dos recursos educativos para atender às necessidades específicas dos mesmos. Garante, ainda, terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido

para a conclusão do nível de ensino, como, também, a aceleração para a conclusão, no caso dos superdotados.

No sentido de oferecer sustentação e orientação de como esse ensino deverá ser organizado, a partir dessas determinações, foram criadas várias Leis, Decretos e Resoluções, dentre elas, em 1999 foi aprovado o Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro, que “dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção”. Ao definir a referida Política, o Decreto compreende como sendo um conjunto de orientações normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e em seu Artigo 2º determina que os órgãos e entidades do Poder Público deverão assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de todos os seus direitos básicos, dentre eles o direito à educação. Este Decreto é constituído de 59 artigos e neles são mantidos os princípios da inclusão da pessoa com deficiência em todos os âmbitos da vida social, em parceria com órgãos públicos e privados que estabelecem mecanismos que favorecem ações inclusivas, contendo os seus objetivos, metas e diretrizes para capacitação de profissionais e a definição de vagas especiais em concursos públicos e outros pontos que garantem direitos jamais determinados em documentos oficiais (BRASIL, 1999a).

Outro documento oficial que merece citação são os Planos Nacionais de Educação, em que no Plano do decênio 2001 a 2010, instituído por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, determinou, como diretriz, a plena integração das pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade em se tratando de duas questões: o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber esta educação, sempre que possível, junto às demais pessoas nas escolas “regulares”. (BRASIL, 2001a). Define, como metas referentes à Educação Especial, o estabelecimento de programas para equipar, em cinco anos, as escolas de Educação Básica, e em dez anos, as de Educação Superior que atendam aos estudantes surdos e de baixa visão, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo, prioritariamente, as classes especiais e sala de recursos. É definida, também, a implantação, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os estudantes surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores. E ainda, para finalizar, o referido Plano determina como meta referente à educação especial, assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades

educacionais especiais de seus estudantes, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício (BRASIL, 2001a).

Após uma lacuna de quatro anos após a vigência do Plano Decenal de 2001 a 2010 e ainda do não cumprimento da maioria das 295 metas nele propostas, foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014 a 2024, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Neste novo Plano, ficou instituída como Meta quatro o de universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Como estratégias deste Plano, pode-se citar: a promoção da acessibilidade nas instituições públicas, a garantia da oferta de educação bilíngue e o atendimento das pessoas com deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdocegos. Além disso, é definida, no referido Plano, a promoção de articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas, a fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento às pessoas com deficiência com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.

Em 2001, foi elaborada a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de Fevereiro, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, reforçando os direitos já apresentados anteriormente e com uma observação no Parágrafo único do Art. 2º, onde expõe a urgência dos sistemas de ensino conhecerem a demanda real de atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo destes estudantes (BRASIL, 2001b).

Em 2007, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em que a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais

específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais destes estudantes. O objetivo desta política é ampliar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nas instituições, que também preconiza a escolarização nos níveis mais elevados do ensino, afirmando que na Educação Superior, a Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2007a, p.17).

Em 13 de dezembro de 2006, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) adotou resolução que estabeleceu a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. O Brasil incorporou esta convenção à legislação brasileira, em 2008, quando a ratificou com equivalência de Emenda Constitucional, nos termos previstos no Artigo 5º, parágrafo 3º da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988). Desta forma, o Brasil se tornou signatário da citada Convenção e a promulgou, por meio do Decreto nº 6.949 de 25/08/2009 (BRASIL, 2009). Essa convenção tem, como objetivo, proteger e garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e promover o respeito à sua dignidade. Para isso, ela prevê a realização de monitoramento e acompanhamento periódico dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e, ainda, a adoção das medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes que constituírem discriminação deste público. Além disso, prevê assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdades de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação, aos meios de comunicação e, no âmbito educacional, todo o apoio necessário, com vistas a proporcionar o seu desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a “meta de inclusão plena” (BRASIL, 2009).

Por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, foi promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados, em Nova York, em 30 de março de 2007. O propósito da referida convenção foi promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua

dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas e a independência das pessoas. Dentre as obrigações gerais da referida Convenção, os Estados-partes se comprometeram a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência.

A criação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE, órgão institucionalizado por intermédio do programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais ocorreu em dezembro de 2004. O Programa TEC NEP promoveu a inserção das Instituições Federais de Educação Tecnológica para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas nos cursos de níveis básico, técnico e tecnológico, sendo coordenado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante (MEC/SETEC). O Programa TEC NEP é parte da política pública inclusiva no âmbito da educação, e tem, como objetivo principal, a consolidação dos direitos das pessoas com necessidades educacionais específicas, como proclamados internacionalmente e fixado no Brasil pela Lei Federal nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do artigo 58 a 60) (BRASIL, 1996a). A Criação destes Núcleos também está disposta no Parágrafo 2º, Artigo 5º, do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado. De acordo com o referido Decreto, o Núcleo de Acessibilidade tem, como objetivo, a eliminação das barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência nestas Instituições de Ensino.

No portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2017) encontra-se, dentre os programas e ações de articulação da Educação Superior com a Educação Básica, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), criado no ano de 2008, que tem, como objetivos:

Unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava série do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio (BRASIL, 2017).

Na mesma direção do PIBID, foi criado, em 2006, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) que também se preocupa com a formação inicial do docente para a Educação Básica e se operacionaliza por meio do financiamento de:

Projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica. Os objetivos do programa são: contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica (BRASIL, 2017).

Em meio a esses programas e ações, foi instituído, por meio do Decreto Federal nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, o Atendimento Educacional Especializado, definido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos institucional e continuamente prestados de forma a complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais, ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Este atendimento deve ser realizado no turno inverso ao da escolarização dos estudantes, prioritariamente em salas de recursos multifuncionais da própria escola comum, ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado, da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, como é o caso das APAE¹¹. Com isso, esta Associação vem realizando e oportunizando o desenvolvimento social, cognitivo e humano de pessoas com deficiência.

Outro importante passo foi dado por meio da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Percebe-se que esta Lei não discriminou o público-alvo da inclusão e considerou, de forma genérica, como pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Outra alteração desta Lei que consta em seu artigo 28, é a

¹¹ APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais é uma associação em que, além de pais e amigos dos excepcionais, toda a comunidade se une para prevenir e tratar a deficiência e promover o bem-estar e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

que passa a incumbir ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

A Educação brasileira, a partir dos anos de 1990, vem vivenciando um cenário de mudanças significativas. Dentre estas mudanças se encontra a reinterpretação do papel das instituições públicas de ensino, tendo, como foco, a formação humana como bem social e direito de todos e a produção e disseminação do conhecimento numa sociedade cada vez mais diversificada.

Em relação a esta diversidade presente na sociedade, Miranda (2009) afirma que são grandes as demonstrações de preocupações com a diversidade das características individuais da comunidade universitária que vem envidando esforços no sentido de dar respostas aos anseios dessas pessoas por meio da implantação de mecanismos visando atender aos vários tipos de deficiência. No entanto, em algumas pesquisas (SANTOS, 2007; SANTOS, 2013) foi percebida negação da presença ou do direito de estudantes com deficiência nas IES, na contemporaneidade, o que vem configurando como uma das resistências encontradas na sociedade que tende a pressionar os sujeitos, no caso o estudante com deficiência, obscurecendo a consciência plena do contexto existente.

Nesse sentido, é revelado nos escritos de Adorno (2012), como proposta de compreender a resistência como um ato de barbárie que deve ser combatido através de “reflexões sobre fins transparente e humanos, e não [...] reflexões em abstrato” (ADORNO, 2012, p. 161). Desta maneira, na concepção deste autor, a educação deve ser pensada contra esta barbárie que ele considera como um processo de formação político-social. Sendo assim, a educação deve contribuir com a formação da consciência a partir de reflexões da teoria e da prática, contextualizando a realidade econômica-social em que o estudante está inserido, de forma a torná-lo um sujeito autônomo que busca construir e legitimar os seus direitos conforme constam nos vários documentos apresentados.

Para, além disso, Adorno (2012) ainda afirma que enquanto não modificarem as condições objetivas haverá sempre uma lacuna entre as pretensões educacionais formativas e as realizações propriamente objetivas. Nesse sentido, Adorno pontua que a questão principal se encontra nos processos formativos e ele remete isso à urgência de um diagnóstico crítico da sociedade contemporânea e da educação.

Nestes termos, sob a premência de resgatar uma reflexão que desvele os condicionamentos sociais aos quais os indivíduos estão submetidos, no próximo tópico será desenvolvida uma discussão, com o propósito de subsidiar a análise deste estudo que se encaminha no sentido de provocar reflexões sobre aspectos desta realidade, de forma sucinta. Para isso, serão trazidos à tona elementos da trajetória das instituições de Educação Superior brasileiras e seus papéis frente à construção de uma educação menos excludente.

3 AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE A EXCLUSÃO E INCLUSÃO

Eu preciso muito continuar na luta para poder estar buscando o meu espaço, pois do mesmo jeito que existe o preconceito com outras coisas, existe o preconceito com quem tem certas deficiências. (VÍVIAN)

Esta seção tem o objetivo de levantar reflexões sobre a realidade das IES, edificadas na compreensão de que o estudante com deficiência deve buscar o “seu espaço” e enfrentar os vários tipos de “preconceitos” a que são submetidos durante seu percurso acadêmico, como narrado pela estudante Vívian, na epígrafe.

Esta seção traz elementos da trajetória histórica destas instituições que, naturalmente irá perpassar momentos de crise e de crescimento e faz uma abordagem sobre os processos da integração e da inclusão acadêmica. Após isso, serão levantadas reflexões sobre o papel do docente para atuar no cenário de inclusão acadêmica, como, também, do papel social das IES. Em seguida, serão discutidos a acessibilidade e limites frente à inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior e, por fim, será analisado o uso de recursos tecnológicos como proposição de apoio à inclusão, deste público, na Educação Superior.

O surgimento das universidades no Brasil ocorreu tardiamente, devido ao processo de colonização e à resistência de Portugal. Nos primeiros 300 anos, no Brasil, não foi criada

nenhuma Instituição de Educação Superior e, por isso, a formação superior somente era acessível à classe detentora de bens e ocorria, em sua maioria, na Europa.

Assim, somente a partir da chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, é que se firmou a criação de escolas superiores com toda atenção à formação profissionalizante. Neste sentido, Moreira (2005, p.1) acrescenta que:

[...] é preciso não perder de vista que o nascimento da universidade no Brasil não se concretizou alicerçado às necessidades da realidade educacional nacional bem como, não se pautou em políticas governamentais construídas a partir da preocupação de a mesma contribuir significativamente para democratizar o direito à educação. Mesmo com a concretização em 1931, do Estatuto das Universidades Brasileiras, considerado como um dos grandes marcos estruturais da universidade em nosso país, pouco se não alterou do carácter excludente e selectivo que vinha caracterizando o Ensino Superior.

A autora afirma diversos interesses e contradições que interferiram no significado e na estrutura da universidade brasileira, fazendo permanecer, no entanto, o carácter excludente e selectivo que vinha caracterizando-a, desde o seu nascimento.

Neste sentido, Garcia (2000, p.68-69) testemunha: “o Estatuto das Universidades Brasileiras contribuiu para consolidar a hegemonia dos que se pretendiam proprietários do saber, que eram também os proprietários das terras e de todas as riquezas produzidas, e que se valiam do saber para justificar seu poder”.

Portanto, de acordo com os autores acima citados, o Estatuto das Universidades Brasileiras representou um instrumento de afirmação do quadro de exclusão social e educacional existente no Brasil, àquela época.

Segundo Pereira (2007), em 1950, existiam 10 universidades no Brasil. Com o regime totalitário (militar), em 1964, as lideranças estudantis intelectuais de esquerda e as lideranças operárias e camponesas se engajaram na luta contra o regime militar e pela reforma da educação, exigindo do Estado a ampliação do número de vagas e o aumento do financiamento público para a educação. Somente em 1968, através do Decreto-lei nº 477, foi possível, de fato, promover o aumento deste número de vagas na Educação Superior.

Sobre a Reforma, Moreira (2005) declara que mesmo de forma repreensiva e centralizadora, foi concebida a universidade pública como um *lócus* democratizador que primava pela inclusão educacional. Duarte (2009, p.66) atesta que:

Nos anos subsequentes, vários estudos em comissões foram realizados, principalmente no que se refere à representação estudantil, verbas e financiamentos

público e privado, ampliação da capacidade de vagas com vistas ao desenvolvimento econômico, autonomia administrativa e remuneração dos professores que resultaram na edição de vários decretos com a intenção de normalizar o ensino superior no Brasil.

O autor afirma que ações e movimentos de distintas categorias associados a um discurso contemplativo ampliaram o atendimento, autonomia e remuneração dos profissionais, tendo, com viéses, alguns traços de modernidade na Educação Superior. No entanto, sobre este período, Moreira (2005) declara que a nova república encontra a Educação Superior brasileira dominado pelo setor privado, por escolas isoladas, com os estudantes desmotivados e desmobilizados. Neste sentido, Duarte (2009, p. 67) corrobora assegurando:

A partir da década de 1970, foi observada uma transformação gradativa na estrutura do Ensino Superior, nos estabelecimentos privados. Algumas instituições transformaram-se em federações de escolas integradas, mediante processos de fusão de escolas isoladas ou de incorporação de uma ou mais instituições.

O autor expõe mudanças na própria estrutura da Educação Superior com a fusão de umas modalidades, com o surgimento de outras e, com isso, desponta, também, os estabelecimentos privados de ensino.

Na década de 1980, sobre o desenvolvimento da Educação Superior, Martins (2000, p.41) sustenta que: “após experimentar um forte impulso expansionista durante os anos 70, na década seguinte passou por um período de franco arrefecimento, chegando quase a uma situação de estagnação do número de matrículas na graduação”.

O autor expõe um cenário de crise e de enfraquecimento da universidade pública, durante um período em que a situação educacional estava sendo configurada a partir de reformas instituídas pelo regime da ditadura militar, em vigor àquela época.

Já na década de 1990, Duarte (2009) observou que a Educação Superior deu mostras de recuperação quanto à sua capacidade de crescer como resultado da ampliação do segmento privado com fraca regulação do Estado que passa, então, a se dedicar à elaboração de estudos para criar um sistema de avaliação dos serviços ofertados pela esfera privada.

Em meio a essas mudanças e equívocos ao longo de sua caminhada, percebe-se que a universidade pública brasileira vem encontrando inúmeras dificuldades para efetivar uma educação que seja pautada na inclusão e na democratização. Isso vem evidenciando a urgência dela ser considerada como um local que deve ampliar a sua função social e de

assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades àqueles estudantes que tradicionalmente não fizeram parte de seu alunado, ou seja, os estudantes com deficiência.

Neste sentido, a partir da década de 1990, de acordo com Moreira (2005, p.23), a educação brasileira recebe:

[...] a influência de um considerável número de dispositivos legais na forma de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Instruções no âmbito da Legislação Federal, Estadual e Municipal, que encerram questões referentes às pessoas com necessidades especiais. Mais especificamente, com relação ao ensino superior e o aluno com necessidades educacionais especiais, começa a se concretizar legislações que amparam esta questão.

Na década de 1990, de acordo com a autora, a educação das pessoas com deficiência entra na pauta das discussões das políticas educacionais no Brasil. Para além disso, a inclusão acadêmica deve ser pensada e debatida nas IES, em busca de preencher as lacunas em relação às investigações e ao conhecimento de conceitos, investimentos, políticas públicas, além de ser necessária a adequação dos espaços educativos quanto às tecnologias assistivas e acessibilidade.

Neste sentido, Adorno (2012) adverte, como primeira condição para a formação aquela que possibilita desenvolver espírito investigativo, que assume um comportamento crítico mediante a realidade e que se disponha a realizar experiências que resultem numa consciência verdadeira. A segunda condição básica para isso, segundo o mesmo autor, é que o educador tenha desenvolvido a capacidade de amar, pois, somente desta forma, ele poderá assumir os problemas da humanidade como seus e evitará o desenvolvimento de um processo pedagógico instrumentalizador, no sentido da pedagogia tradicional, cujo enfoque se dá na repetição do modelo que sempre foi feito. Adorno (2012, p.64) ainda conclui que “seria melhor que quem tem deficiências a este respeito não se dedicasse a ensinar”.

Desta forma, pesquisas realizadas (ROCHA; MIRANDA, 2009, HOLANDA, 2011, SANTIAGO, 2014) asseguram que as instituições devem promover políticas mais diretas para a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente acadêmico. No entanto, existem algumas incompreensões neste caminho que carecem de discussão, dentre estas, estão ancorados os paradigmas da integração e da inclusão escolar, com diferentes conceitos, que vem marcando a história da Educação Especial nos últimos 30 anos. O paradigma da integração traz um acento totalmente novo à Educação Especial e provoca um abalo no paradigma clínico e segregacionista desta modalidade de Educação.

O primeiro modelo, o da integração vem se impondo desde a década de 60, e ganha novos (e ainda imprecisos) contornos, principalmente na década de 90, com as novas ênfases numa educação mais inclusiva. A Integração vem se sustentando no princípio de normalizar estilos e padrões de vida de pessoas com deficiência, indicativos de limitação e capacidade foram atribuídos a este público. Este princípio da normalização para Sasaki (2006) se refere ao período em que as pessoas com deficiência passaram a conviver em ambientes semelhantes aos da sociedade em geral e, como exemplo disso, cita as classes especiais dentro de escolas comuns como exemplo disso.

Ainda de acordo com Sasaki (2006), a Integração prevê a inclusão educacional de estudantes com deficiência, geralmente oriundos do ensino especial em classes comuns, porém, eles são integrados na medida em que demonstram condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo.

No segundo modelo, o da Educação Inclusiva, estes estudantes, independentemente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser matriculados diretamente nas classes comuns do Ensino Regular, cabendo à escola a responsabilidade de se transformar, principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular, para dar a resposta educativa adequada às suas características.

Nos anos 90, a Integração praticada passou a não dar mais conta dos direitos das pessoas com deficiência e então, a partir daí se iniciaram estudos, reflexões e ações em busca de uma verdadeira Educação Inclusiva. Assim, a década de 90 assume relevância no contexto da Educação Especial na medida em que foi marcada por transformações e mudanças fundamentais para a construção de uma Educação inclusiva.

A fase da Inclusão pode ser compreendida a partir do documento produzido na Espanha, já exposto, a Declaração de Salamanca (1994), que tratou do princípio fundamental das escolas inclusivas:

de que todas as crianças sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus estudantes, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (BRASIL, 1994, p.23).

Na maioria dos sistemas de ensino, entretanto, os modelos da inclusão e da integração ainda coexistem. Conforme resultados de pesquisa realizada em âmbito nacional (GLAT *et.*

al., 2007), muitas iniciativas denominadas Educação Inclusiva seguem, na realidade, o modelo da Integração. Ou seja, embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modifica para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, deixando aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Estes dois conceitos, da integração e da inclusão, embora pareçam ser a mesma coisa, trazem muitas diferenças. Para Ferreira e Guimarães (2003, p.111):

No âmbito da escola, o conceito de educação integrada relaciona-se à noção da escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar respostas à sua individualidade, à sua diferença. A integração pressupõe, assim, a utilização máxima dos aspectos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento total da personalidade do aluno.

Os autores tecem considerações relevantes, abordando o conceito de educação integrada, e enfatizam, ainda, a inclusão como uma modalidade de educação para todos, com um ensino especializado no e para o aluno (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 119).

Quanto ao conceito de Educação Inclusiva, Mantoan (2004, p.81) considera que:

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos 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.

A autora corrobora a importância da convivência e do reconhecimento do outro, do diferente nas diversas relações sociais, sob a possibilidade de crescimento pessoal, partindo do pressuposto básico de que todo ser social interage e interdepende do outro e, por isso, deve compartilhar ações, pensamentos e espaços. Aliado a este pensamento, Masini (2013, p.52) também conceitua o termo inclusão:

[...] o sentido etimológico do termo inclusão – do verbo incluir, do latim *includere*, que significa conter em, compreender, fazer parte de ou participar de. Inclusão diz respeito, pois, ao ato de incluir. Assim, falar de inclusão escolar é falar do aluno que se sente contido na escola, participando daquilo que o sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial para os projetos e programações da instituição.

Como visto, para a autora, o sentido do termo inclusão, para além do seu sentido etimológico, se refere à compreensão que as instituições devem manifestar com aquele

estudante que é parte do sistema educacional. Estes conceitos apresentados pelos autores acima instigam a uma reflexão da diferenciação entre a proposta de integração e de inclusão e esta discussão vem se fazendo presente em eventos científicos, em programas de graduação e pós-graduação nas universidades, nas reivindicações ligadas às pessoas com deficiência, em publicações e nos meios de comunicação.

Uma das consequências deste movimento, segundo Masini (2013, p.52) é:

A clientela que passou a procurar as escolas. As diretoras, seguindo a orientação de não excluir, começaram a receber, indiscriminadamente, crianças com deficiências, e as professoras especializadas, bem como profissionais de outras áreas que atendem a pessoas com deficiência [...] começaram a enfrentar essa nova clientela, mas sem preparo para isso.

A autora exterioriza o início deste processo de inclusão e isto tenciona uma complexidade de outros fazeres e pensamentos, ou seja, percebe-se que a inclusão vem exigindo da escola para além do repasse de informações e sim:

A escola precisa dispor de conhecimentos e informações que considerem a totalidade do aprendiz, de sua individualidade e de sua cultura em vez de restringir-se a aspectos fragmentados; envolve conhecimento teórico sobre a constituição do ser humano na totalidade de seu ser – corpo, afetividade e compreensão em um meio cultural – com seus específicos valores, hábitos e linguagem. (MASINI, 2013, p. 55).

Para a autora, a inclusão é um processo amplo que exige conhecimentos e informações específicas para atuar com o público de inclusão. Neste sentido, pode-se concluir que a inclusão é um enigma da sociedade e os paradoxos e resistências têm que ser encontrados no próprio sistema social. Isto traz uma concepção mais ampla da inclusão e enaltece a participação e a responsabilização de todos os cidadãos e profissionais para transpor todos os desafios postos para que a inclusão educacional aconteça. Expondo uma destas concepções mais amplas da inclusão, Santos *et al* (2015, p.201) expõem que:

Falar sobre educação inclusiva é falar da diversidade, de diferença de direitos humanos, de solidariedade. Este entendimento não deixa espaço para afirmações tautológicas do tipo: “somos todos diferentes” ou “ser diferente é normal”, expressões frequentemente utilizadas pelas mídias ou em alguns discursos de caráter institucionais. Tampouco faz sentido enquadrar a diferença em padrões diagnósticos como normal ou patológico.

Para as autoras, é imprescindível defender a universidade da diferença sem a pretensão de apaga-la e/ou de enquadrá-la em padrões estigmatizados, mas sim no sentido de desenvolver as várias capacidades inerentes ao ser humano, observando a educação como direito que deve ser garantido pelo Estado. Neste sentido, negar as diferenças individuais é negar as constituições subjetivas e isso não iguala as pessoas (SANTOS *et al*, 2015, p. 202).

Assim, a educação, nos seus diversos níveis, deve pensar e desenvolver práticas e políticas voltadas para o ensino e aprendizagem, levando em consideração os diferentes tempos de apropriação de saberes que exigem readequações de proposições e objetivos sobre a função do ensino, na educação para todos, contemplando a diversidade como constitutiva da natureza humana.

Neste sentido, Adorno chama a atenção que as pessoas reflitam a respeito de si próprias, pois a “educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 2012, p.121). Portanto, é indispensável que se repense o papel da educação na contemporaneidade e, que, ao mínimo, seja na perspectiva da promoção do domínio pleno do conhecimento e da capacidade de reflexão do indivíduo.

Com o objetivo de refletir sobre o papel do docente para atuar neste contexto, Castanho e Freitas (2006) afirmam que a qualificação do profissional na Educação Superior, como agente de inclusão, exige conhecimentos que ultrapassam o científico, pois o docente irá se defrontar com incertezas, singularidades e conflitos de valores durante sua atuação, sendo, deste modo, essencial que tal profissional seja capacitado para enfrentar a realidade do contexto universitário.

Neste sentido, Zulian e Freitas (2007) destacam que o professor, ao deparar com o estudante com deficiência, pode ignorar o processo de mudança e de transformação a que deveria submeter-se por insegurança, por preconceito ou devido à falta de informação. Os autores também levantam um fator importante que é a aceitação, avaliação das competências curriculares, habilidades e potencial criativo do estudante, para, então, elaborar uma proposta de intervenção diversificada que beneficie e atenda às necessidades educacionais do discente.

Outro fator que contribui com a inclusão de estudantes com deficiência é a interação com o ambiente, por proporcionar enriquecimento da capacidade intelectual, da autoestima e da autonomia do estudante. Isto resultará no aprendizado e no desenvolvimento cognitivo, emocional e social do estudante. Neste sentido, a inclusão na Educação Superior exige

rupturas de pensamentos, posturas e posicionamentos e, além disso, a busca de alternativas para alicerçar uma prática educativa diferenciada, sendo necessário investimento constante na formação continuada do professor. Uma prática docente diferenciada pode ser associada ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação, o que requer uma postura política de aceitação das diferenças presentes nos estudantes.

Em relação à prática docente neste contexto, Carvalho *et al.* (2008) sugerem que a postura do professor universitário precisa ser pautada na prática reflexiva de forma a ultrapassar as políticas públicas, considerando que a inclusão educacional só poderá se efetivar quando houver clareza sobre a condição da pessoa com deficiência e das suas habilidades e fragilidades.

Nas situações de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, o que vem sendo observado é uma resistência de professores em acolher estes estudantes. Quanto a esta resistência, Damasceno (2006, p.24) atesta que: “[...] mesmo quando alguns desses obstáculos são minimizados, ainda assim a resistência, de maneira geral, permanece. Qual será, então, o principal, se é que se pode singularizar, entrave à organização de escolas inclusivas?”

Diante desta realidade, torna-se imperioso o questionamento que o autor faz quanto ao(s) verdadeiro(s) entrave(s) para que a inclusão aconteça. O mesmo autor prossegue esclarecendo o papel do professor neste processo: “[...] é elemento chave na mudança que se faz necessária, visto que uma sociedade democrática demanda escolas verdadeiramente democráticas, portanto constituídas por indivíduos/professores livres pensantes e emancipados” (DAMASCENO, 2006, p. 29).

Considerando as discussões, reflexões, indagações e privações aqui expostas é que se insere a proposta deste trabalho de tese que tem, como objetivo geral, analisar as condições de acesso e de permanência de estudantes com deficiência visual na IES pesquisada a partir da percepção desses estudantes.

Na acepção deste estudo, Adorno (2012) autentica o papel fundamental da educação no processo de emancipação do indivíduo, ou seja, ele considera a emancipação como um pressuposto da democracia que se molda na formação da vontade individual de cada ser como um indivíduo autônomo e ainda defende um processo educacional capaz de criar e manter uma sociedade baseada na dignidade e no respeito às diferenças.

Neste sentido, é corroborada uma reflexão crítica sobre a organização de escolas inclusivas para o acolhimento de estudantes com deficiência e, de acordo com Adorno (2012, p. 183), a busca pela emancipação requer um direcionamento firme em prol de uma educação para a contradição e para a resistência. Esta busca deve ser pela emancipação, pela mudança de postura e para o enfrentamento dos muitos desafios postos aos profissionais que se propõem a acolher estudantes com deficiência.

Enfim, para que a inclusão de estudantes com deficiência se efetive, a instituição de ensino deve envidar esforços para organizar-se pedagógica, arquitetônica, física e administrativamente, de forma a garantir os direitos e o desenvolvimento da autonomia destes estudantes, evitando, assim, a exclusão, que ocorre, muitas vezes, pela falta de tradutores de Libras, de espaços adaptados e de ambientes educacionais flexíveis, de professores preparados e dispostos a trabalhar com a diversidade, de restrições de espaços para as pessoas com deficiência, da falta de uma rede de apoio entre estudantes, docentes, gestores e famílias e, ainda, devido a outros distintos fatores.

Na perspectiva da organização de Instituições de Educação Superior para a inclusão de estudantes com deficiência, pesquisas como Pansato, Silva e Rodrigues (2007), Souza (2010) e Castro (2011) identificam esforços de IES em instaurar programas de ações afirmativas para a garantia de acesso à formação acadêmica de estudantes com deficiência e aos grupos menos favorecidos.

No entanto, em relação ao acesso e à permanência destes estudantes com deficiência nas IES, Santiago (2014, p. 90) afirma que:

As IES's necessitam ainda de melhorias para garantir a qualidade no atendimento a todos os seus alunos, com e sem deficiência, inicialmente com um maior discernimento dos gestores a respeito da educação inclusiva. Isso pode ser verificado no PPI quando o mesmo afirma que a Instituição passa ainda por uma resignificação das suas práticas a fim de retirar todas as barreiras atitudinais e arquitetônicas da sua realidade, garantido o direito ao acesso e à permanência com êxito dos alunos com deficiência na Instituição.

De acordo com a autora, é reforçada a ideia de transformações ainda profundas até mesmo na concepção dos princípios que devem nortear as práticas inclusivas nas IES.

Mesmo levando em consideração algumas ações institucionais, a inclusão de estudantes com deficiência continua sendo um desafio posto para as instituições brasileiras de Educação Superior, devido aos diferentes tipos de barreiras existentes, tanto no espaço físico, quanto no

pedagógico e nas interações sociais. Sobre as barreiras e desafios a serem enfrentados no contexto acadêmico, Miranda (2009, p.130) acrescenta que:

Há convicção de que a implementação de políticas de qualidade voltadas à inclusão está diretamente influenciada pelo papel e pela responsabilidade social da universidade, sobretudo, da universidade pública, na produção de conhecimento para a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais, na formação de profissionais e na criação de parcerias e iniciativas inovadoras com a comunidade.

A autora expõe o papel social das IES no contexto da inclusão e conduz a considerar que a Educação Superior constitui um meio para a produção do conhecimento e a universidade um lugar onde os valores e práticas da educação inclusiva precisam ser vivenciados.

Nesta perspectiva, pesquisas como a de Castanho e Freitas (2006) e Santiago (2014) trazem uma reflexão sobre a inclusão e as práticas docentes na Educação Superior que, além de políticas públicas e de ações compartilhadas capazes de orientar o educador na formação de sujeitos, valorizando a diversidade em todos os espaços, ainda apontou práticas docentes que fazem valer o verdadeiro sentido da inclusão enquanto processo que reconhece e respeita diferentes identidades.

No sentido de legitimar o verdadeiro sentido da inclusão em relação às políticas públicas, o Brasil conta com um expressivo número de programas que tem, como objetivo, propiciar a inclusão de pessoas com deficiência e que abrem espaços para a democratização do acesso destas pessoas às instituições de ensino em seus vários níveis. No entanto, quanto à permanência e aproveitamento acadêmico de estudantes com deficiência, ingressantes na Educação Superior, existem algumas lacunas que precisam ser preenchidas por meio de pesquisas e de levantamentos. Dentre estas lacunas Santiago (2014, p.131) declara que:

A efetiva implementação de Políticas Públicas de acessibilidade para alunos com deficiência [...] ocorrerá a partir da melhoria de estratégias arquitetônicas, educacionais e comunicacionais. No entanto, para que isso aconteça é fundamental que haja a promoção da cultura da inclusão na IES, com o incentivo de atitudes por parte dos servidores, que favoreçam a coesão social e a aceitação da diversidade, indispensáveis para que haja o processo de inclusão educacional.

A autora levanta a urgente efetivação de ações e de estratégias no sentido da promoção da cultura de inclusão nas IES. No entanto, Santos (2013, p. 113) aponta a influência de duas forças antagônicas nas IES, em que, de um lado, há o compromisso com a ética e a responsabilidade social, competências esperadas de uma instituição desta natureza;

pressupondo, previamente, acolhimento irrestrito às propostas inclusivistas. Por outro lado, a autora denuncia a coexistência da pressão para atender determinações do modelo de racionalidade desenvolvido na modernidade, geralmente contrário aos princípios da inclusão dada a necessidade de atender aos interesses do capital.

Contudo, percebe-se aqui o papel social que a universidade deve assumir, no sentido de mostrar, com clareza, as contradições sociais existentes em seu contexto e propor alternativas concretas, pois é neste sentido que deve ancorar a perspectiva de incluir (MOREIRA, 2005, p. 8). Desta forma, é no sentido de esclarecer as contradições existentes e ainda de propor alternativas para a construção de uma educação que inclui os seus estudantes com deficiência é que as IES devem atuar e se posicionar objetivando contrapor paradoxos da exclusão que ainda existem e persistem na sociedade.

Em busca desse posicionamento reflexivo, por considerar a proposta deste estudo de tese como uma proposta lacunar no campo da pesquisa educacional e por compreender que a acessibilidade é um dos importantes aspectos formativos e instituídos a serem discutidos e investigados para garantir a efetivação da inclusão nas instituições educacionais, no próximo tópico, propõe-se discutir a acessibilidade e limites frente à inclusão de estudantes com deficiência nessas instituições de ensino.

3.1 ACESSIBILIDADE E LIMITES FRENTE À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIENCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As dificuldades continuam sendo a estrutura do Campus que não está preparada para receber pessoas com necessidades especiais. (VÍVIAN)

Ao tratar da inclusão de pessoas com deficiência, quer seja na Educação Básica ou na Educação Superior, é urgente versar sobre a qualidade do ensino que se oferta a todos, sem distinção. Nesse sentido é que inserem as reflexões apresentadas neste item frente às realidades vivenciadas pelos estudantes com deficiência em seus percursos acadêmicos, ao considerar que existem várias realidades com distintas dificuldades quanto à “estrutura, o que vem comprovando que as instituições não estão preparadas para receber pessoas com deficiência”, como supradito pela estudante Vívian, na epígrafe.

No sentido proposto do enfrentamento destas realidades vivenciadas por estes estudantes, Mantoan (2013, *S.p*) assegura que: “[...] o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes”.

A autora ratifica a progressão desses estudantes indistintamente por meio de práticas que atendam a toda a diversidade ali presente. Nesta perspectiva, a acessibilidade é um dos importantes pontos a ser discutido e investigado para garantir o sucesso na inclusão e a adequação dos meios físicos e pedagógicos se faz necessária para que o conhecimento esteja disponível a todos.

Desta forma, a Portaria nº 1.679, de 01 de dezembro de 1999, que trata dos requisitos mínimos de acessibilidade para pessoas com deficiência, com vistas a instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições, fez com que questões relacionadas à acessibilidade de estudantes com deficiência a Educação Superior despontassem como política pública brasileira (BRASIL, 1999b).

Nesta perspectiva, em 2003, a Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003, veio a substituir a anterior, em razão de ela enumerar, de forma específica, as condições de acessibilidade que devem ser implementadas pelas IES, em seus processos de avaliação das condições de oferta de cursos superiores. Posteriormente, em 2004, a Lei de Acessibilidade foi aprovada por meio da publicação do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, e dispõe sobre os requisitos de acessibilidade relativos à inclusão educacional, viabilizando orientações técnicas para assegurar o devido cumprimento da citada Portaria.

Quanto a essa exigência relacionada à acessibilidade e outros termos utilizados, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída por meio da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, considera da seguinte forma:

- I. Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

- II. Desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;
- III. Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;
- IV. Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. Essas são classificadas em:
 - a) Barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
 - b) Barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
 - c) Barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
 - d) Barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
 - e) Barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
 - f) Barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Percebe-se que o presente dispositivo legal confere à acessibilidade amplitude arquitetônica e de transporte, comunicacional e informacional, ou seja, apresenta um conceito restritivo diante do alcance que o termo representa às pessoas com deficiência. No entanto, ao

mesmo tempo, são considerados diversos tipos de barreiras impeditivas à participação social da pessoa com deficiência.

Aliado a isso, Sasaki (2006) considera que, na contemporaneidade, a acessibilidade não deve mais se restringir ao espaço físico e à dimensão arquitetônica, uma vez que esse termo vem atingindo significados amplos, para além destas dimensões. Desse modo, para que se tenha pleno acesso a Universidade e ao ensino de qualidade, as pessoas com deficiências enfrentam ainda muitas outras barreiras como a da indiferença, preconceitos, dentre outras, que impedem a plena participação nas escolas, Universidades e sociedade como um todo.

Aliado às condições de acessibilidade física, o convívio de estudantes com deficiência no contexto acadêmico tem provocado inquietações e reflexões sobre o papel da universidade na manutenção e/ou transformação de práticas sociais que predispoem indivíduos ao preconceito que vem impedindo a verdadeira inclusão dessas pessoas com deficiência.

Desta forma, Santos (2009) ressalta que tais práticas devem anteceder à entrada do estudante com deficiência na universidade e que a trajetória destes sujeitos, geralmente apresenta marcas do preconceito, sob a forma de discriminação, marginalização e segregação, construídas e legitimadas historicamente. A mesma autora levanta situações da trajetória estudantil que trazem as marcas do preconceito e ainda levantam situações de negação quanto ao acesso a recursos diversos que deveriam ser disponibilizados aos estudantes com deficiência, o que os predispoem às atitudes de preconceito em relação à inclusão de pessoas com deficiência.

Levando em consideração estas atitudes discriminatórias de que trata Santos (2009) para um contexto que cria divisões entre as pessoas, pode-se basear num pressuposto de equalização de valores e de identidades onde são criados, também, parâmetros para hierarquização. Desta forma, pode-se compreender que no campo da identidade e das diferenças há manifestações de relações de poder, onde quem “se enquadra” no padrão detém o poder de fazer parte do mundo e de comandá-lo.

Neste sentido, Woodward (2012, p.9) problematiza e idealiza uma dependência teórico-conceitual entre identidade e diferença, afirmando que: “A identidade [...] depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade [...], de uma identidade que ela não é [...] mas que, entretanto, fornece as condições pra que ela exista. [...]. A identidade é assim marcada pela diferença”.

Esta relação envolve a negação de que é possível existir semelhança com “o outro”, no caso, o diferente. São desenvolvidos, assim, sistemas classificatórios, que, para Woodward (2012, p.14), “mostra como as relações sociais são organizadas e divididas; por exemplo, ela é dividida em ao menos dois grupos em oposição – nós e eles”.

Contextualizando esta discussão para o contexto da inclusão acadêmica, pode-se assumir que este “outro”, “diferente”, é o estudante com deficiência, considerado como um elemento a excluir das áreas comuns à vida humana, entre elas, as instituições de Educação Superior. Estes estudantes, por não “se enquadrarem” num processo de identificação que equivale ao padrão fundado, são colocados em um lugar social de diferenciação, em que a mesma é sinônima de impossibilidade do exercício autônomo da vida.

O que está em questão, como pano de fundo desta discussão, é o oferecimento de formação acadêmica de forma a reduzir todas as pressões que levem à exclusão e todas as desvalorizações atribuídas aos estudantes, seja com base em sua condição de deficiência física, sensorial, incapacidade de rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. Não se trata de diferenciar para demarcar divisões de possibilidades e impossibilidades, mas, sim, de contemplar no mundo social a diversidade da condição humana.

Ao problematizar a questão da marcação da diferença, Woodward (2012, p.40) assevera que ela “é crucial no processo de construção das posições de identidade” (p. 40). Daí emerge a questão da identidade atrelada ao simbólico e ao social, por meio da atribuição de diferentes posições no chamado “sistema classificatório”. Este sistema considera a representação social criada e estabelece as diferenciações de forma a dividir os grupos sociais no “eu e no outro”, ou seja, em igual e em diferente. Daí pode perceber uma posição de dependência da identidade em relação à diferença, ou seja, uma complementa ou depende da outra para existir.

Verifica-se, então, a urgência de evidenciar tais elementos no cotidiano escolar e dar visibilidade às discussões abordando as representações construídas pelos sujeitos sobre si e sobre o outro. Nesta perspectiva, Silva (2012) sustenta que a identidade e a diferença, enquanto construções sociais se dão num jogo de relações que envolvem inclusões e exclusões, poder e força. Esta percepção vem repetidas vezes acompanhadas da ideia de superioridade e de subordinação de um grupo em relação a outro, que são reveladas pelos sujeitos nos discursos verbais e não verbais presentes em seu cotidiano.

A hierarquização de identidades tem, como principal contradição, o fato de primar pela hegemonia de uma determinada identidade sobre as demais, assim produzindo, como consequência, a exclusão de diversas singularidades. A participação social é uma privação humana e o mundo que se coloca ao redor dos indivíduos é um mundo para ser explorado, por onde todos poderiam circular e ter acesso à sua construção e transformação constante.

Os processos que consolidam a criação de inúmeras barreiras impeditivas da diversidade presentes no cotidiano acadêmico é que desumanizam a vida social dos estudantes com deficiência. Este contexto exterioriza a carência de práticas que busquem colaborar para o desvendamento dos processos de produção da identidade desses sujeitos, de forma a possibilitar a todas as pessoas a percepção política da identidade e as relações de poder existentes em sua construção.

Aliado a estes desvendamentos, Crochik (1997, p. 14-15) certifica que “o medo frente ao desconhecido, ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos, do que daquilo que não queremos e não podemos reconhecer em nós mesmos, através dos outros”. Ainda de acordo com o autor, a deficiência provoca a não aceitação de si mesmos e isso remete ao medo de encarar as próprias limitações, levando às manifestações de preconceito. Neste sentido, pode-se questionar até que ponto o mundo, que é criado histórica e cotidianamente, seja, de fato, um mundo acessível a toda esta diversidade característica da humanidade.

Diante destas reflexões e questionamentos, torna-se imprescindível a identificação de alternativas viáveis para o enfrentamento de uma crise de valores humanos, éticos e identitários que invadem, gradativamente, indivíduos e sociedade, e no caso específico deste estudo, as IES.

Os escritos de Adorno oferecem formulações fundamentais para o entendimento e desvendamento do papel do homem na sociedade, ou seja, dos processos de (de)formação do homem, sendo isso substancial para análise e compreensão de alternativas viáveis para o enfrentamento desta crise de valores presentes na sociedade.

No caso específico deste estudo, os escritos dos autores até aqui citados assinalam coerência quanto ao desvendamento do processo histórico de produção da Educação como relação social de dominação e, ao mesmo tempo, aponta a dimensão de uma tarefa de emancipação social a ser desenvolvida pelas Instituições de Educação, neste caso, as IES.

Em consonância com o que propõe Adorno (2012) no sentido de analisar alternativas viáveis para o enfrentamento desta crise de valores presente na sociedade, para efetivar a inclusão de estudantes com deficiência nas IES, apoiou-se, no próximo item, discutir o uso de Recursos Tecnológicos como proposição de apoio à inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

3.2 RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO APOIO À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Eu acho que eles (os professores) deveriam ter um curso, um treinamento para aprender novas técnicas para dar aulas para deficientes. Com o uso das novas tecnologias, buscar outros métodos de estudos. O que tem na química lá que nós fizemos a tabela acessível, contendo os elementos, as moléculas, foi muito bom. (JOÃO)¹²

A inclusão social e acadêmica vem exigindo que as instituições e educadores estejam em permanente indagação sobre as necessidades especiais das pessoas com deficiência e das possibilidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para facilitar o desenvolvimento de habilidades e de conceder condições para o aprendizado destas pessoas, conforme apresentado pelo estudante João, na epígrafe.

Desta forma, essas instituições educacionais estão cumprindo seus objetivos para com este público, ao oferecer condições para o desenvolvimento de sua personalidade e aptidões,

¹² Codinome usado na identificação de um dos sujeitos pesquisados para ocultar a verdadeira identidade do mesmo.

respeitando a singularidade destes indivíduos, no limite de suas possibilidades, e ainda os preparando para assumir uma vida responsável dentro da sociedade.

Em relação a esses limites e possibilidades, Ferreyra (1998) esclarece que a cultura dos meios eletrônicos proporcionou intensificação dos sentidos do homem, de forma a promover uma nova oralidade, chegando ao ponto de alguns cientistas da comunicação humana considerarem que os meios eletrônicos estendem os nossos sentidos.

Sendo assim, o uso de recursos de tecnologia assistiva possibilita às pessoas com deficiência visual, especificamente, mostrar suas potencialidades e possibilidades, contribuindo, assim, para amenizar a perspectiva limitada que a sociedade tem sobre elas.

No ambiente acadêmico, existe a urgência de as IES buscar meios de ampliar as possibilidades de aproveitamento acadêmico das pessoas com deficiência, por meio do uso de diversos recursos disponíveis na sociedade e, com isso, oferecer condições destas pessoas permanecerem nestas instituições, uma vez que viabilizar o acesso a Educação Superior não é suficiente.

No sentido de buscar os benefícios e aplicações para a educação e para a inclusão de estudantes com deficiência por meio de inovações ofertadas pelos recursos tecnológicos, tem-se a indicação do uso da Tecnologia Assistiva (TA) que Galvão Filho (2009, p.26) conceitua como:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Com isso, percebe-se que a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Regular vem requerendo mudanças nas atitudes e nas práticas pedagógicas dos profissionais que participam do processo ensino aprendizagem destes estudantes.

Miranda e Galvão Filho (2012, p.247) acrescentam que: “a Tecnologia Assistiva (TA) vem dar suporte para efetivar o novo paradigma da inclusão na escola e na Sociedade para Todos, que tem abalado os preconceitos que as práticas e os discursos anteriores forjaram sobre e pelas pessoas com deficiência”.

Ainda na perspectiva do pensamento destes autores que corroboram o uso de TA na construção de uma sociedade para todos, pesquisas como as de Mazzoni e Torres (2004),

Ferreira (2010) e Margon (2011) assinalam ser necessária a adoção de novas metodologias de ensino que incorporem o conceito de Desenho Universal à educação, utilizando-se de recursos do espaço digital e de suas tecnologias pelos estudantes e docentes.

O uso dos recursos da Tecnologia Assistiva amplia as potencialidades da pessoa com deficiência significativamente melhorando sua auto-estima, além de contribuir para ultrapassar os limites impostos pela deficiência e, sobretudo pela sociedade. No caso específico de uso do computador como recurso de tecnologia assistiva, Galvão Filho (2009, 193) afirma que: “[...] tem a finalidade de possibilitar a interação, no computador, a pessoas com diferentes graus de comprometimento motor, sensorial e/ou de comunicação e linguagem. Ou seja, a utilização do computador por meio de Tecnologia Assistiva”.

O autor afirma as possibilidades de desenvolvimento e de interação de pessoas com deficiência por meio de recursos da TA e, ainda, em relação à utilização do computador agrupado a estes recursos. Galvão Filho (2009, p. 193) os situa em três grupos:

- Adaptações físicas ou órteses: são todos os aparelhos ou adaptações fixadas e utilizadas no corpo do usuário e que facilitam a interação do mesmo com o computador.
- Adaptações de *hardware*: são todos os aparelhos ou adaptações presentes nos componentes físicos do computador, nos periféricos, ou mesmo quando os próprios periféricos, em suas concepções e construções, são especiais e adaptados.
- *Softwares* especiais de acessibilidade: são os componentes lógicos das TIC quando construídos como Tecnologia Assistiva. Ou seja, são os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação da pessoa com deficiência com a máquina.

No caso específico da pessoa com deficiência visual, Carrapós (2003) apresenta alguns recursos de acessibilidade para auxiliar o processo de ensino, como:

- Programas de leitor de tela: são adaptações específicas para as pessoas cegas com o objetivo de verbalizar o conteúdo da tela do computador. A exemplo de leitores de tela, o autor cita o Dosvox, Jaws, Virtual Vision, NVDA, dentre outros;
- Linha Braille: permite que a pessoa com deficiência visual tenha informação por meio de uma linha com celas em Braille, onde é transmitido o conteúdo da tela do computador, linha a linha;

- Impressora Braille: imprime, em Braille, textos escritos no computador com caracteres normais;
- Optacon: Aparelho portátil que permite à pessoa cega o acesso à leitura de um texto impresso à tinta. Consiste na transformação de cada signo de um texto em vibrações perceptíveis ao tato, através do relevo de letra ou signo;
- Calculadora Científica: Calculadora falante com possibilidade de realizar operações científicas, tais como funções trigonométricas, cronômetro, alarme, Matemática usual etc.

Ademais, no caso do uso de recursos audiovisuais pelo professor, em uma turma que conta com estudante com deficiência visual, foco deste estudo, devem ser observadas as seguintes indicações, como afirmam Rodrigues e Barni (2009, p.40):

Descrever as imagens de modo que, tenham significado e sentido para o aluno com deficiência visual ou com visão reduzida, contribuindo para a compreensão do conteúdo trabalhado, buscando assim, garantir os objetivos propostos [...] têm dificuldades de interpretar, assimilar exemplos dados por meios de filmes ou animações [...] ao apresentar cartazes, cartilhas, e outros recursos audiovisuais.

Os autores levantam questões importantes e que devem ser observadas pelo professor para oferecer condições de acompanhamento, do conteúdo dado, pelo estudante com deficiência. Neste caso, o professor deverá expôr o conteúdo de forma minuciosa para conduzir a interpretação do estudante, dos exemplos dados, por meio dos referidos recursos audiovisuais, quando utilizados durante sua prática docente.

Da mesma forma, diante das distintas possibilidades e alternativas existentes para apoiar a aprendizagem de estudantes com deficiência, cabe ainda ressaltar que:

[...] as decisões sobre a Tecnologia Assistiva e os recursos de acessibilidade a serem utilizados devem partir de um estudo pormenorizado e individual, com cada pessoa com deficiência. Deve começar com uma análise detalhada e escuta aprofundada de suas necessidades, para, a partir daí ir optando pelos recursos que melhor respondam a essas necessidades. Frequentemente é necessária também a escuta de outros profissionais, como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas ou fonoaudiólogos, antes da decisão sobre a melhor adaptação a ser utilizada. (GALVÃO FILHO, 2009, p.201).

O autor expõe ser necessário um trabalho conjunto na definição do recurso a ser utilizado pelo estudante e isso remete à urgência de as Instituições de Educação Superior desenvolverem ações que priorizem a acessibilidade física e pedagógica, no sentido de torná-las facilitadoras da aprendizagem e, com isso, conceder melhores condições de acesso e de permanência destes estudantes às IES.

Desta forma, na perspectiva da educação inclusiva, os recursos tecnológicos são de fundamental importância. Estes recursos devem ser utilizados como instrumentos facilitadores da aprendizagem, utilizando-se da criatividade do estudante como uma alternativa para que realize o que precisa ou deseja. Para além disso, esses recursos ainda possibilitam uma melhor comunicação e permite, assim, que o estudante cego ou com baixa visão, construa individualmente ou coletivamente novos conhecimentos.

No sentido de possibilitar essa construção e mudança no conhecimento do estudante, ao refletir os propósitos de Adorno e Horkheimer (1973, p.13) em relação a esta transformação, no sentido de oferecer condições de acesso e de permanência deste público às IES, requer o esclarecimento que poderá estar bloqueado e sendo substituído pela “disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva”.

Assim, Adorno (2012, p.185) levanta a probabilidade de perceber o poder de autodestruição de mudanças e transformações propostas por meio de forças advindas do esclarecimento bloqueado. No sentido de propostas que levem à efetivação da inclusão das pessoas com deficiência, Adorno ainda adverte que mudanças propostas poderão encontrar resistências, porque haverá advogados loquazes que procurarão demonstrar que a pretensão já se encontra há muito superado ou estão desatualizados ou é utópico.

Portanto, na perspectiva do pensamento de Adorno (2012), verifica-se possibilidades de desencontros em relação às mudanças e transformações propostas no processo de inclusão educacional, o que deve ser superado por meio de práticas autônomas e emancipadas.

4 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Quanto à presença de pessoas portadoras¹³ de deficiência físicas limitadas, que muito das vezes não sabem ou não percebem que essas existem e estão no meio ambiente onde elas estão juntas convivendo com eles [...] ocorrem algumas dificuldades nesse sentido, por exemplo, quando vamos entrar no ônibus para deslocar, muitas das vezes somos desrespeitados, pois vários alunos começam a correr e causar tumulto dificultando a entrada dos portadores de deficiência; acontece isso também quando vamos às refeições aos restaurantes, xerox ou a eventos nos auditórios. **BRUNO**¹⁴

Ao percorrer o caminho da pesquisa, surgiram algumas inquietações e indagações sobre questões relacionadas às pessoas com deficiência e a sociedade e, no caso específico desta pesquisa, das pessoas com deficiência visual. O estudante Bruno exprime isso, na epígrafe, quando tensiona as condições de invisibilidade das “pessoas portadoras de deficiência físicas” no meio social e acadêmico, na IES investigada.

Dentre essas inquietações e indagações encontradas e citadas pelo estudante, alude o conceito de deficiência, os conceitos e características da deficiência visual, a questão da

¹³ A pesquisadora manteve, propositalmente, o mesmo termo utilizado pelo estudante entrevistado.

¹⁴ Codinome usado na identificação de um dos sujeitos pesquisados para ocultar a verdadeira identidade do mesmo.

inclusão social, as diferenças conceituais e de trato existentes entre pessoa cega e pessoa de baixa visão e, ainda, o percurso histórico da educação das pessoas com deficiência visual.

Nesse contexto, se insere a presente seção que propõe, além de levantar questionamentos atinentes ao tema, buscar construir respostas para estas indagações, talvez compreender os vários desafios a serem refletidos e enfrentados e, ainda, problematizar o papel da educação diante da inclusão social e acadêmica desse público.

Durante um longo período, o campo dos estudos sobre deficiência consolidou a compreensão da deficiência como sinônimo de desvantagem natural e social, período em que os saberes biomédicos dominaram este campo de estudos. Assim, para o modelo médico, a deficiência existia em consequência de lesão em um corpo e, por isso, a pessoa com deficiência deveria ser objeto de cuidados médicos. Este modelo sustentou uma relação de causalidade e dependência entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência.

A estrutura das sociedades, desde os seus primórdios, sempre inabilitou as pessoas com deficiência, marginalizando-os e privando-os de liberdade. Essas pessoas, sem atendimento, sem direitos, sempre foram alvo de atitudes preconceituosas e de ações impiedosas.

Assim, a condição de deficiência foi vista em muitas sociedades como um estigma, uma marca visível que coloca quem a possui em uma condição inferior. Para Goffman (2004), o estigma é uma identidade social produzida a partir de referências depreciativas que não correspondem às exigências sociais do que o indivíduo deveria ser. Este estigma constitui-se num estereótipo criado socialmente de forma a reduzir a pessoa ao seu “defeito” ou a sua “desvantagem”.

Quando um estigma de um indivíduo é muito visível, o simples fato de que ele entre em contato com outros levará o seu estigma a ser conhecido. [...] Quando um estigma é imediatamente perceptível, permanece a questão de se saber até que ponto ele interfere com o fluxo da interação (GOFFMAN, 2004, p.44).

Com isso, o autor expõe a categorização que a sociedade cria ao definir os atributos considerados comuns e naturais para os membros que pertencem a cada categoria, o que também determina aqueles que lhe são estranhos. Assim, cada ambiente social estabelece as categorias de pessoas possíveis de serem nele encontrado e estas concepções são transformadas em exigências e em expectativas normativas.

No sentido da discussão do autor, pode-se inferir que a carência de compreensão e de esclarecimento da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença inveterada, um peso ou um problema. O estigma da deficiência é crítico, transformando as pessoas cegas, surdas e com outras deficiências em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas, sendo necessário muito esforço para superar este estigma.

Como contraponto à compreensão biomédica da deficiência aqui apresentada, Diniz (2007, p.7-8) faz uma provocação a esta compreensão como desvantagem biológica, quando declara que: “ser cego é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo”. A autora, com isso, redescreve a deficiência em termos sociológicos e revela que a lesão é algo recorrente no ciclo da vida humana. Ela afirma ainda que a deficiência é um conceito complexo que, além de reconhecer o corpo com lesão, denuncia a estrutura social que separa a pessoa com deficiência do convívio social.

Entre as narrativas sobre a desigualdade que se expressam no corpo, os estudos sobre deficiência foram os que surgiram mais tardiamente no campo das ciências sociais e humanas. Assim, alguns teóricos passaram a defender o modelo social da deficiência e isso provocou uma redefinição do significado de habitar um corpo que havia sido considerado, por muito tempo, anormal (DINIZ, 2007, p.9).

Diante desta redefinição conceitual, Diniz (2007, p. 55) sustenta que existem duas maneiras de compreender a deficiência: a primeira a entende como uma manifestação da diversidade humana e a segunda sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Para a autora, estas duas maneiras de compreender a deficiência não são excludentes, muito embora apontem para diferentes ângulos do desafio imposto pela deficiência no campo dos direitos humanos.

Em relação à forma como a sociedade reage diante da pessoa com deficiência Crochik (2011, p.35) assegura que pode ocorrer hostilidade imediata, permeada por uma idealização negativa como uma forma de defesa frente ao medo do desconhecido e do diferente. No sentido exposto pelo autor, uma pessoa com deficiência põe em questão a própria constituição

pessoal do preconceituoso, uma vez que ele considera que o conceito de narcisismo¹⁵ está presente em todas as formas de preconceito, nessa, especificamente, ele se expressa como “narcisismo das pequenas diferenças”.

Verifica-se, então, que a deficiência pode até não ser percebida naqueles que parecem ser iguais, pois o mesmo ocorre com aqueles que ou idealmente são tidos como diferentes, ou com aqueles que são diferentes, de acordo com Crochík (*op. Cit.*). Nesses, é difícil identificar a igualdade e isso pode propiciar o preconceito, cuja formação do preconceito é determinada pela falta de conhecimento do que realmente causa estranheza.

Neste sentido, Adorno (2012) e Crochík (2000) indicam que o preconceito não tem relação direta e imediata com a vítima, mas com quem não consegue deter o ódio de si mesmo e à sua condição social e psíquica, dirigindo-o para outros grupos e pessoas; esse ódio é marca do preconceituoso, mesmo que apareça em suas formas aparentemente mais inofensivas: o desprezo e a indiferença.

Eles ainda expõem que a deficiência resulta de um relacionamento complexo entre as condições de saúde da pessoa e que a própria condição de deficiência pode gerar comportamentos distintos frente aos aspectos sociais e psíquicos, ou seja, existem significados atrelados ou até desencontrados no que diz respeito ao conceito de deficiência em sua relação e aceitação na sociedade, o que pode interferir diretamente no que diz respeito ao acesso e aos direitos dessas pessoas, como cidadãos.

Em relação ao direito desses cidadãos à educação, no Brasil, a tendência para inserção de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, já anunciada desde o final dos anos 70, tomou vulto na década de 1980, com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfatizavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais.

Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas com deficiência culminou, no início dos anos 90, com a proposta de inclusão educacional, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das

¹⁵ Narcisismo é um conceito que envolve diferentes questões e exigências explicativas, no entanto, a grosso modo, pode ser identificado como um termo da psicanálise que define o indivíduo que admira exageradamente a sua própria imagem e nutre uma paixão excessiva por si mesmo (FERNANDES, 2002).

políticas públicas educacionais a níveis federal, estadual e municipal (FERREIRA; GLAT, 2003).

No sentido macro da inclusão está a inclusão social que traz, no seu bojo, a equiparação de oportunidades, a mútua interação de pessoas com e sem deficiência e o pleno acesso aos recursos da sociedade. Cabe lembrar que uma sociedade inclusiva tem o compromisso com as minorias e com as pessoas com deficiência. A inclusão social é, na verdade, uma medida de ordem econômica, uma vez que a pessoa com deficiência e outras minorias se tornam cidadãos produtivos, participantes, conscientes de seus direitos e deveres, diminuindo, assim, as demandas sociais.

A inclusão escolar, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP) (BRASIL, 1998), implica em uma nova postura das instituições educacionais, no sentido de propor, em seus projetos políticos-pedagógicos, nos currículos, nas metodologias, nas avaliações e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os estudantes. Para isso, em uma instituição inclusiva, a diversidade deve ser valorizada em detrimento da homogeneidade, a fim de oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os que apresentam deficiência.

No sentido de compreender essa diversidade que pode estar presente nos contextos social e acadêmico, embora se reconheça a presença de diversas formas de manifestação e de aceitação da condição de deficiência, em função do foco específico desta pesquisa, a partir de agora, buscar-se-á compreender a deficiência visual e reconhecer as características específicas das pessoas com baixa visão e das pessoas cegas para, a partir do reconhecimento das possíveis privações, desfechar hipóteses de remoção das diferentes barreiras existentes para impedir e/ou dificultar o acesso dessas pessoas aos bens culturais e à participação plena na vida educacional e social.

4.1 DEFICIÊNCIA VISUAL: TECENDO CONCEITOS

Eu tenho visão subnormal [...] devido eu ser albina, então, isso é uma consequência da falta de melanina que afeta a visão. Desde o primeiro ano de idade já detectou que eu teria que usar óculos bem fortes [...] em questão

do dia-a-dia, na sala de aula, o que mais afeta é no quadro, pois eu não consigo enxergar. Somente uns 20 ou 30 por cento, mas, tá bom. Dá prá virar né! (JANAÍNA)

A diferença, na maioria das vezes, traz sofrimento ao homem e pode provocar intriga quando se percebe que tanto as normas que culturalmente são construídas, assim como as “verdades” históricas em que transformam as conquistas da ciência não dão conta de todos os aspectos que constituem o ser humano. A descrição que a estudante Janaína faz de sua condição de deficiência, na epígrafe, retrata uma dentre as distintas causas e características que tornam o ser humano diverso e por isso diferente.

Em consequência disso, foram vários os movimentos de diversos grupos da sociedade aliados a um longo percurso feito pela ciência que resultaram na construção de um conceito para a deficiência visual e este longo caminho é o que aponta, no presente, para avanços impensados no passado. Hoje, com o uso dos vários recursos aliados ao uso da tecnologia está sendo possível às pessoas cegas conduzirem as suas rotinas diárias da mesma forma que as pessoas videntes, devido ao uso de avançados diagnósticos, cirurgias, recursos ópticos e eletrônicos, dentre outros.

Os estudiosos da área consideram, hoje, a cegueira como um dentre os tipos de deficiência visual, o que significa dizer que nem todo o deficiente visual é cego, sendo possível, em alguns casos, o uso eficiente do resíduo visual. (DALL’ACQUA, 2002). Esta classificação diagnóstica, se cego ou não, é dada a partir de dois enfoques específicos: o clínico e o educacional.

A partir do enfoque clínico, os critérios são os seguintes: as pessoas com cegueira legal seriam aqueles indivíduos com “[...] acuidade visual inferior a 0,05 – referência à tabela de Snellen, em ambos os olhos, após máxima correção óptica possível. Campo visual inferior a 20”. As pessoas com baixa visão teriam, por sua vez, a “[...] acuidade visual de 0,05 a 0,3, em ambos os olhos, com a melhor correção óptica possível”. (BRUNO, 1997, p.7).

No entanto, muitos autores não concordam com estas definições de cegueira e de baixa visão em função de elas serem baseadas na acuidade visual, já que, para eles, o que interessa é a funcionalidade desta visão, ou seja, a capacidade que cada pessoa com deficiência visual possui para utilizar a visão da melhor forma possível, como cita Amiralian (1997, p.31):

[...] foi observado que sujeitos cegos, com idêntica acuidade visual, possuíam eficiência visual diversa, ou seja, sujeitos com a mesma medida oftalmológica de

visão apresentavam diferenças na utilização do resíduo visual. Essa constatação tornou necessária uma concepção educacional de cegueira, que se caracterizou prioritariamente pela ênfase dada na eficiência visual e não na acuidade.

De acordo com a autora, deve ser analisado cada caso, dando ênfase à eficiência visual apresentada pelas pessoas. Aliado a isso, até a década de 70, a classificação de cegueira e sua indicação para o ensino do Sistema Braille tinha, como base, o diagnóstico oftalmológico. No entanto, “[...] a constatação de que muitas crianças "cegas" liam o Braille com os olhos levou os especialistas a uma reformulação do conceito, que passou a centrar-se na maneira pela qual o sujeito apreende o mundo externo”. (AMIRALIAN, 1997, p.34).

A autora ratifica o seu pensamento em relação às pessoas que leem o Braille com os olhos e sua constatação emerge, então, com a imperiosa reformulação do conceito, uma vez que o foco deveria, assim, passar a ser a maneira como o sujeito apreende o mundo. Como resultado disso, em nível educacional, passou-se a considerar como cegos os estudantes que de forma mais ampla, “[...] não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta, necessitam, portanto, utilizar de outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O acesso à leitura e escrita dar-se-á pelo sistema Braille”. (BRASIL, 2002a, p.13).

A partir do enfoque educacional, o diagnóstico diferencial é dado considerando o tipo de sistema que a pessoa irá utilizar na leitura e na escrita. As pessoas cegas são aquelas que têm “[...] ausência total de visão até perda total de luz, o processo de aprendizagem se dará através da integração dos sentidos tátil-cinestésico-auditivo-olfativo-gustativo, utilizando o Sistema Braille como meio principal de leitura e escrita”. (BRUNO, 1997, p.7).

A autora esclarece as consequências da deficiência e pontua o Braille como sistema que possibilita a leitura e a escrita para as pessoas cegas. Já as pessoas com baixa visão são aquelas que têm “[...] desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita o seu desempenho, o processo educativo se desenvolverá por meios visuais ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos”. (BRUNO, 1997, p.7).

Após esclarecer sobre as limitações da deficiência, a autora cita o uso de recursos específicos no processo educativo. Aliado a essas limitações da deficiência, Rocha (1987, p.21) traz esclarecimentos sobre a fisiologia da visão e declara que:

[...] a função do olho é captar a luz no meio ambiente e convertê-la em impulsos nervosos, os quais, através das vias ópticas, são transmitidos ao córtex visual, situado no lobo occipital. É o córtex visual que interpreta as imagens formadas no olho... Em última análise, portanto, conclui-se que é o cérebro que enxerga.

O autor expõe importante contribuição sobre a função do olho no processo de visão e isso abre novas possibilidades para o tratamento das patologias visuais, considerando que diversas funções e propriedades do sistema nervoso têm sido descobertas dia após dia.

A deficiência visual é uma patologia que tem etiologias diversas, podendo ser pré-natais¹⁶, peri-natais¹⁷ e pós-natais¹⁸, congênicas ou adquiridas. Pesquisas realizadas por Ochaíta e Rosa (1995) e Amiralian (1997) consideram a cegueira como congênita, quando a patologia acomete a pessoa ainda nos primeiros cinco anos de vida. Aliadas a estas informações, as estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2013) são de que a população mundial seja de 39 milhões de pessoas cegas e de outros 246 milhões de pessoas que sofrem de perda moderada ou severa da visão, sendo que 90% destas pessoas vivem em países em desenvolvimento. No Brasil, esta estatística aponta para mais de dois milhões de pessoas com algum nível de inabilidade visual. Ainda de acordo com a OMS, este número deve crescer em proporção no futuro próximo, em decorrência de fatores, como o aumento progressivo da expectativa média de vida e, por consequência, da população geral de idosos.

Essas ideias e dados aqui apresentados são os que sustentam hoje a produção do conhecimento científico sobre deficiência visual como resultado de um lento caminhar até chegar aos dias atuais. Essas informações esclarecem para a compreensão da diferença existente entre pessoa cega e pessoa com baixa visão, como também as necessidades específicas de cada grupo. Compreender a diferença entre estes grupos é o primeiro passo para que sejam possíveis a reflexão, a disponibilização dos recursos adaptados de acordo com cada situação de deficiência apresentada e a remoção das barreiras físicas e/ou atitudinais, de modo que estas pessoas possam ter acesso aos bens culturais, à educação, à plena participação social, à autonomia e aos demais serviços que estão disponíveis para a sociedade vidente.

Neste estudo, ao se deparar com distinta nomenclatura existente para o termo e sua utilização pelos sujeitos pesquisados, a pesquisadora optou por utilizar o termo baixa visão.

¹⁶ Pré-natais é quando a situação ocorre antes do nascimento.

¹⁷ Peri-natais é quando a situação ocorre no momento do nascimento, ocorrendo com mais frequência a anoxia perinatal (falta de oxigênio ao nascimento) que podem deixar várias sequelas e entre elas a deficiência visual.

¹⁸ Pós-natais referem-se a situações que podem ocorrer em qualquer momento após o nascimento da pessoa.

4.1.1 As pessoas com baixa visão

Baixa visão, de acordo com Bruno & Mota (2001), é a alteração da capacidade funcional da visão decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo.

Diferentemente desta aceção, Bruno (2006, p.13) define estudantes com baixa visão como “aqueles que utilizam do seu pequeno potencial visual para explorar o ambiente, conhecer o mundo e aprender a ler e escrever”.

Os estudantes com baixa visão, embora sejam, às vezes, considerados como cegos, eles precisam explorar e utilizar a visão da melhor forma possível. Esta afirmação traz uma possibilidade de mudança de paradigma quanto ao uso da visão, uma vez que se acreditava que essas pessoas deveriam evitar fazer uso da visão que possuíam para não gastá-la e correr o risco de adquirir a cegueira, como citam Piñero, Quero e Díaz (2003, p. 177):

Durante muitos anos pensou-se que as pessoas deficientes visuais graves deveriam ser tratadas como cegas totais, baseando essa afirmação na crença de que a visão deveria ser poupada, pois seu uso poderia ser prejudicial, já que aceleraria o processo da enfermidade ocular. Por conseguinte, exigia-se que os deficientes graves agissem como cegos sem considerar, de maneira alguma, seu potencial visual, criando neles vários desajustes e atitudes negativas.

Os autores expõem, portanto, as incompreensões em relação a este público e, ainda, as consequências negativas de as pessoas com baixa visão serem consideradas da mesma forma que as pessoas cegas.

Ainda sobre a interação das pessoas com deficiência visual, Bruno (2006, p. 15) sustenta que: “[...] é na relação e interação com as pessoas de sua família, com educadores, meninos e meninas na escola e com o mundo que a cerca que ela desenvolve suas possibilidades e se estrutura como pessoa”. A autora expõe sobre a importância de a pessoa com deficiência visual se relacionar com o outro e, assim, construir a sua função visual, aproveitando a visão residual existente. Aliado a isso, Domingues (2010, p. 8-9) certifica que a função visual é aprendida e, por isso, quanto mais oportunidades de contato com as pessoas

e objetos do seu meio, melhor a criança com baixa visão desempenhará atividades e desenvolverá habilidades e capacidades para explorar o meio ambiente, conhecer e aprender.

Desta forma, para desempenhar essas atividades e habilidades, torna-se importante buscar informações e saber a época em que houve a incidência da deficiência visual na pessoa, uma vez que alguns perdem a visão gradativamente em função de alguma patologia visual na infância, adolescência ou idade adulta; outros, ainda, sofrem acidentes. Esta heterogeneidade de causas e fases em que a pessoa adquiriu a deficiência visual irá refletir no seu processo de desenvolvimento. Por isso, desde cedo, a criança deve ser estimulada a agir em seu ambiente, a interagir, a conhecer, a saber, e a se desenvolver como toda criança.

Para alguns autores (BRUNO, 2006; DOMINGUES, 2010), a deficiência visual adquirida até os cinco anos de idade é considerada congênita, uma vez que a criança nesta faixa etária não consegue fazer retenção de uma imagem visual que possa lhe auxiliar ao longo de sua vida. Deste modo, algumas manifestações e comportamentos nos espaços de convívios devem ser observados. Sá, Campos & Silva (2007, p.34) afirmam que alguns sinais e condutas recorrentes, observados informalmente, dentro ou fora da sala, podem ser indícios de baixa visão, sendo eles:

[...] dor de cabeça constante, olhos vermelhos ou lacrimejantes, inclinação da cabeça para enxergar, intolerância à luz, hábito de apertar ou esfregar os olhos, trazer o papel, o caderno ou livro para perto dos olhos, chegar bem próximo do quadro negro ou da televisão para enxergar, tropeçar ou esbarrar em móveis ou objetos com frequência, evitar executar tarefas que dependem da visão, demonstrar oscilação entre ver e não ver algo ou alguém etc.

Diante da manifestação ou suspeita de baixa visão, deve-se fazer o encaminhamento da pessoa para uma avaliação oftalmológica e, somente dispondo das informações desta avaliação, é que “[...] será possível elaborar um informe visual completo, que sirva para prescrever as correções e as ajudas técnicas necessárias e para planejar programas de intervenção educacional adequados. (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004, p. 153).

Pela exposição das autoras, torna-se indispensável levar em consideração os diversos fatores que perpassam a deficiência visual, sobretudo as suas implicações para o desenvolvimento do estudante. Segundo Domingues (2010, p. 8):

A baixa visão é uma deficiência que requer a utilização de estratégias e de recursos específicos, sendo muito importante compreender as implicações pedagógicas dessa condição visual e usar os recursos de acessibilidade adequados no sentido de favorecer uma melhor qualidade de ensino na escola.

Ou seja, é necessário determinar como o sujeito enfrenta sua condição de deficiência, de que forma se manifesta e por qual via deve avançar a instituição educacional para superar as consequências da deficiência. Neste processo de superação, deve-se:

[...] considerar as características individuais, as reações emocionais, o tipo de perda, o tempo decorrido desde a ocorrência do déficit visual, as experiências visuais vivenciadas e a aceitação frente à deficiência visual. Assim, não se devem estabelecer regras fixas, procedimentos padronizados ou uso dos mesmos recursos para todos os estudantes com baixa visão. (DOMINGUES, 2010, p.11).

Para a autora, portanto, torna-se necessário considerar e conhecer as características individuais da deficiência e do estudante para, a partir disto, estabelecer os procedimentos e recursos a serem utilizados em seu processo de ensino. Para Masini (2013, p.103), tal perspectiva requer:

A atenção ao que a pessoa com deficiência visual manifesta, bem como a disponibilidade do profissional que a atende para conhecê-la na sua maneira própria de sentir, pensar e agir, para poder avaliar seu potencial global (suas possibilidades, habilidades, interesses, necessidades, limites e dificuldades). É a avaliação da pessoa como um todo, no seu viver cotidiano, que fornecerá dados para uma programação educacional que propicie ao deficiente visual sua integração e autonomia.

Masini (*op. Cit*) analisa a dimensão ampla que envolve a inclusão de estudantes com deficiência visual na busca de condições para seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, ressalta que o processo educacional deve acontecer por meio de programação educacional flexível, para ir se construindo e se refazendo frente às novas avaliações desse estudante em seu percurso educacional.

A exposição da autora remete à exigência de que o professor envolvido tenha uma visão ampla, tanto em relação ao nível de deficiência do estudante como em nível do processo educacional, para que, a partir daí ele possa propor situações educativas que atendam às características acadêmicas de um estudante cego ou com baixa visão, de acordo com suas características individuais.

Dentre as características individuais que o estudante poderá apresentar em sala de aula as quais o professor deve observar e avaliar, Masini (2013, p.111) enumera:

1) Como o estudante utiliza o resíduo visual de que dispõe, e seu funcionamento visual na utilização de recursos ópticos (óculos, lentes amplificadoras, tele lupa) e

não ópticos (iluminação apropriada e localização adequada para visualizar o quadro-negro); 2) como posiciona sua cabeça para olhar e a aproximação dos olhos do caderno ou texto a ser lido; 3) a postura do aluno no momento da escrita e leitura; 4) a posição da carteira e se levanta para copiar o que está no quadro-negro; 5) o esforço despendido para ler e a manifestação de dificuldades nas atividades em classe.

Após verificar as características do estudante, como menciona a autora, o professor deverá, também, usufruir de material acadêmico como outro aliado importante para o reconhecimento das possibilidades e dificuldades do estudante com baixa visão. Dentre os recursos disponíveis de acessibilidade para os estudantes com baixa visão, podem-se citar: auxílios ópticos, auxílios não ópticos, sugestões de uso diferenciado de iluminação, de contrastes e de ampliação e ainda recursos de tecnologia da informação e comunicação, ou seja, as TIC (DOMINGUES, 2010, p.11-15). Esses recursos e materiais poderão ser grandes aliados tanto para o estudante com baixa visão para a realização de atividades, quanto para o professor produzir material com mais agilidade e possibilidades de adequação de recursos para a aprendizagem dos estudantes.

4.1.2 A pessoa cega

O conceito de cegueira, a partir da percepção da luz ou da acuidade visual, como já apontado anteriormente pelos autores Bruno & Mota (2001), vem sendo utilizado apenas para fins sociais, por considerar que ele não revela o potencial visual útil para execução de tarefas e/ou atividades.

Do ponto de vista educacional, estudos realizados por Amiralian (1997, p.31) constataram que sujeitos cegos, com idêntica acuidade visual possuíam eficiência visual diversa e que sujeitos com a mesma medida oftalmológica de visão apresentavam diferenças na utilização do resíduo visual. A mesma autora, ao afirmar que crianças “cegas” liam o Braille com os olhos, levou os especialistas a uma reformulação do conceito de cegueira, (1997, p.37) de forma a utilizar outros sentidos em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Aliado a isso, Sá & Simão (2010, p. 26-28) asseguram que ainda existem crenças e mitos que povoam o imaginário social sobre a falta de visão e, com isso, uma imagem socialmente construída de que as pessoas com cegueira vivem nas trevas, imersas em uma

espécie de noite eterna e na mais absoluta falta de luz. De acordo com os mesmos autores, essas crenças, mitos e concepções manifestados por meio das falas, gestos e posturas das pessoas são reflexos da falta de conhecimento das peculiaridades da cegueira e de suas reais consequências.

Amiralian (1997), ao discutir os mitos relacionados à cegueira e as concepções populares em que a cegueira é associada a uma vida na escuridão, ressalta uma associação do fato de ver estar sempre associado ao conhecer e ao saber, e de que a pessoa que não enxerga ser considerada como aquela que estaria impossibilitada de atingir o conhecimento.

No entanto, uma ideia bastante difundida hoje em dia (COBO; RODRIGUEZ; BUENO, 2003; MASINI, 2013) é a de que a pessoa cega não é um vidente que carece de visão, mas a compreensão é de que a sua maneira de perceber e apreender o mundo não é igual à de uma pessoa vidente e, em decorrência disso, a sua organização sensorial será operada por outras modalidades sensoriais.

Corroborando com estes autores, Ochaíta e Rosa (1995) testemunham que a informação visual é globalizada e rápida, e a percepção tátil, que substitui e integra a visão e as outras modalidades sensoriais dos cegos, é analítica e lenta. Desta forma, a informação que a pessoa cega vai dispor no ambiente será sempre mais restrita e parcial. Com isso, os mesmos autores concluíram que o conceito tradicional de que a cegueira era componente inibidora do desenvolvimento cognitivo não mais se aplica e carece de fundamentos.

Nessa perspectiva, torna-se necessário desmistificar a cegueira, rever posturas, atitudes e concepções, no sentido de desvincular o ver do conhecer e somente assim será possível ensinar e aprender com as pessoas videntes ou sem visão.

Para Cobo, Rodriguez e Bueno (2003), a cegueira se divide do ponto de vista do aprendizado e das memórias visuais, em duas categorias, que são: a cegueira congênita e a adquirida. No primeiro grupo estão aquelas pessoas que nasceram cegas ou não têm memória de suas experiências visuais por terem perdido a visão muito precocemente. No segundo grupo estão aquelas pessoas que apresentam memória visual, apesar de não terem mais a percepção visual, utilizando-a como recurso em seu processo de aprendizado.

Segundo Sá & Simão (2010, p.30), a cegueira congênita pode ser causada “[...] por lesões ou enfermidades que comprometem as funções do globo ocular. Dentre as principais

causas, destacam-se a retinopatia da prematuridade, a catarata, o glaucoma congênito e a atrofia do nervo óptico”, sendo uma de suas consequências:

[...] a ausência de imagens visuais, o que revela outro modo de perceber e construir imagens e representações mentais. Uma pessoa cega congênita constrói imagens e representações mentais na interação com o mundo que a cerca pela via dos sentidos remanescentes e da ativação das funções psicológicas superiores. A memória, a atenção, a imaginação, o pensamento e a linguagem são sistemas funcionais dinâmicos que colaboram decisivamente para a organização da vida em todos os seus aspectos (SÁ; SIMÃO, 2010, p.31).

Já a cegueira adventícia ou adquirida caracteriza-se pela perda da visão ocorrida na infância, na adolescência, na fase adulta ou senil. Para Ochaíta e Espinosa (2004), a cegueira por ser um tipo de deficiência sensorial e com o comprometimento de um dos canais sensoriais de aquisição da informação, neste caso o visual, traz consequências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Para as mesmas autoras, isso torna urgente a elaboração de sistemas de ensino que transmitam, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos.

As autoras expõem o desafio de conhecer e propor ações sobre o ambiente e a comunicação social para alcançar o domínio das habilidades mentais que possibilitam o conhecimento da realidade das pessoas cegas. Portanto, “[...] as crianças cegas construirão, em primeiro lugar, a permanência dos objetos táteis e serão capazes de procurar os objetos com os quais tenham tido uma experiência tátil suficiente”. (OCHAÍTA; ROSA, 1995, p. 157).

Destacando a diferença entre o reconhecimento de um objeto por meio do tato de uma pessoa cega e por meio da visão de uma pessoa vidente, as autoras afirmam que “Para as crianças cegas, as mãos são um instrumento de vital importância para conhecer o mundo e para evitar obstáculos, e seria pouco adequado utilizá-las como pernas, para caminhar”. (OCHAÍTA; ROSA, 1995, p. 158).

Com isso, as autoras sustentam que existem importantes diferenças entre a percepção e o processamento da informação mediante o tato e a visão. A captação da informação mediante o tato é muito mais lenta que a proporcionada pelo sistema visual, o que traz consigo uma explicação de caráter sequencial e fragmentada. Isso dá lugar a uma maior carga na memória de trabalho, quando os objetos a serem explorados são grandes ou numerosos (OCHAÍTA; ROSA, 1995, p. 151).

Elas remetem à imaginação, por exemplo, do tempo que um cego leva para explorar um objeto grande, como uma mesa, e a quantidade de pequenas percepções que deverá integrar até obter sua imagem, se comparada com a rapidez da exploração visual desta mesma mesa. Além disso, enquanto o tato somente pode explorar as superfícies situadas no ambiente que os braços alcançam, não servindo para conhecer espaços distantes, a visão é o sentido útil, por excelência, para perceber objetos e sua posição espacial a grandes distâncias.

Porém, em relação às etapas de desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, especificamente na adolescência, Ochaíta e Rosa (1995) concluíram que não existem diferenças entre cegos e videntes na resolução de tarefas do chamado “pensamento formal”, portanto, “Os não videntes são capazes de utilizar essa forma de pensamento mais ou menos nas mesmas idades em que os videntes, em uma proporção semelhante a estes e utilizando estratégias similares” (OCHAÍTA, 1993 *apud* OCHAÍTA; ROSA, 1995, p. 16). Com isso, percebe-se que os cegos, ao chegarem à adolescência, conseguem “remediar” os problemas figurativos resultantes de suas dificuldades visuais, graças à linguagem. (OCHAÍTA; ROSA, 1995). Ou seja, a linguagem e as formas de pensamento hipotético dedutivas passam a exercer importante papel para o desenvolvimento cognoscitivo das pessoas cegas. Estas ferramentas podem proporcionar a superação, por meio de vias alternativas bastante complexas, muitos dos problemas de linguagem no acesso à informação e, com isso, conseguir um desenvolvimento cognoscitivo equivalente ao das pessoas videntes. (OCHAITA; ROSA, 2010, p. 162).

Para tanto, devem-se levar em consideração as necessidades específicas do estudante em decorrência da falta ou da deterioração do canal visual para a coleta de informações. Neste caso, o educador deve conhecer as características mais importantes do desenvolvimento e da aprendizagem do estudante, para, então, conseguir adaptar suas ações às peculiaridades do estudante.

Pode-se citar, como etapas de desenvolvimento e da aprendizagem, a intervenção com os pais e os educadores na primeira infância, a mobilidade e conhecimento do espaço, o acesso à língua escrita por meio do sistema Braille e relações com os iguais, na etapa escolar e na adolescência (OCHAÍTA; ROSA, 1995). (*Op. Cit.*). Nesse sentido, percebe-se a presença de etapas e de fatores que interferem no desenvolvimento e na aprendizagem do estudante. Em relação a estes fatores, Masini (2013, p.96) atesta que:

A comunidade escolar, incluindo pais, precisa ao menos, indiretamente, contar com informações sobre a atualização de tecnologias, em organizações de abrangência mundial e/ou nacional, e a disponibilização de instituições especializadas de atendimento a pessoas que não dispõem da visão.

Assim, a autora menciona que a atitude institucional deve ser no sentido exploratório, a fim de contar com informações, recursos e parceiros para atender aos estudantes que não têm a visão. Para além disso, torna-se importante que o professor e a comunidade acadêmica busquem construir ações que proporcionem o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem da pessoa cega, e, além disso, torna-se necessário “que esta seja responsável por suas ações e que é bastante prejudicial quando alguém assume a responsabilidade pelo que ela deve executar como aluna.” (MASINI, 2013, p. 97).

Neste sentido, o trabalho docente deve se dar com o intuito de enaltecer as características da pessoa cega e não da sua deficiência. Quanto a este trabalho, Masini (2013, p.99) afirma que:

O professor não precisa se preocupar em oferecer atividades diferenciadas para o aluno cego porque este deverá cumprir o currículo da escola como todas as outras crianças. O diferencial está nos recursos a serem utilizados e no procedimento às vezes um pouco mais lento devido aos materiais adequados que tem de utilizar.

A autora exalta o trabalho docente junto a estes estudantes, colocando-o como um desafio diário em que é exigido o uso de recursos e de alternativas que possibilitem a aquisição de habilidades intelectuais necessárias para o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes, levando em consideração as várias especificidades das pessoas que apresentam deficiência visual.

Em relação a essas considerações, conceitos e características específicas das pessoas com deficiência visual, no contexto acadêmico aqui apresentado, Adorno lança, com as suas reflexões, um dos grandes desafios da educação. Este desafio é na perspectiva de tencionar a superação da adaptação a modelos pré-estabelecidos na sociedade e, ainda, de alertar para o problema da coletivização, em razão de que todos os coletivos formam um poder cego. Neste sentido, o autor ainda faz uma apologia ao que aconteceu com os nazistas de Auschwitz, que pretendiam eliminar todos os diferentes, principalmente os judeus, porque não pertenciam ao seu grupo étnico. “Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa” (ADORNO, 2012, p. 129).

Vale enfatizar, portanto, que o pensamento de Adorno remete ao conceito de deficiência como sendo atrelado às questões de justiça social e de direitos humanos e distancia o mesmo conceito como uma tragédia do indivíduo ou da família. Esta discussão converge muito com os conceitos e análises que subsidiam este estudo e que permeiam todo o percurso da história da Educação das pessoas com deficiência visual, como debatido na sessão a seguir.

4.1.3 Percurso histórico da educação das pessoas com deficiência visual

O processo de inclusão das pessoas com deficiência vem ocorrendo, historicamente, entremeado por caminhos tortuosos e difíceis, se deparando com vários obstáculos e percalços no âmbito social. Essas pessoas foram estigmatizadas, castigadas, condenadas, humilhadas, sacrificadas, negadas e excluídas do convívio social pelo fato de não se enquadrarem nos padrões de normalidade estipulados pelos grupos sociais a que pertenciam.

A ideia de normalidade, impiedosamente perseguiu as pessoas com deficiência e interferiu em seus destinos de vida. Isso ocorria em função de a deficiência ser um fenômeno construído e, por isso, impregnado de crenças, valores e ideologias.

Nas sociedades primitivas, sem justificativa científica alguma, as pessoas cegas eram consideradas como possuídas por espíritos malignos e pecadoras e, por estas razões, era muito raro as famílias admitirem ou aceitarem ter uma pessoa com deficiência. Como resultado disso, em grande parte das sociedades primitivas era muito raro encontrar alguma pessoa cega presente no seio familiar e, àquela época, manter qualquer contato e relação com estas pessoas significava manter contato com um espírito mau.

A compreensão das diferentes formas de tratamento que a sociedade dispensou à pessoa com deficiência, nos diferentes períodos da história, permite perceber um estreito relacionamento entre a educação e o modo de organização e reprodução social (JANUZZI, 2012).

Abordando mais especificamente as pessoas com deficiência visual, tem-se um histórico amplo de várias significações, conforme exposto por Vieira (2006). Ele apresenta a fase da aniquilação e abandono na sociedade primitiva; a exemplo de Esparta, onde eram eliminados aqueles que apresentavam qualquer tipo de deformidade ou deficiência, inclusive os cegos.

Na Idade Média, de acordo com Rodrigues (2010, p. 22) ocorreu o estágio de tutela religiosa, onde a introdução da doutrina religiosa e a propagação de valores, como caridade e compaixão, possibilitou às pessoas com deficiência serem acolhidas pelas igrejas. A mesma autora considera que essas pessoas geralmente eram vistas como sujeitos castigados pela vontade divina, e a deficiência fruto da imoralidade dos homens, ou seja, um “justo castigo dos céus”.

Já nos Séculos XV a XVII, em função de uma série de transformações vivenciadas pela sociedade, ocorreram algumas mudanças significativas no trato da pessoa com deficiência. Neste sentido, Neres e Corrêa (2008) apontam que o incremento técnico na agricultura e o desenvolvimento científico estabeleceram novas formas de pensar que já não abarcavam a explicação da existência humana pela manifestação divina. O pensamento racional passa a imperar e isso permitiu libertar as explicações sobre a atividade mental das explicações morais e religiosas (NERES; CORRÊA, 2008, p. 154).

Entretanto, estes avanços relacionados à deficiência, de acordo com Rodrigues (2010), não garantiram, ainda, o atendimento educacional às pessoas com deficiência. A mesma autora considera que o atendimento à pessoa com deficiência, neste período, foi caracterizado pela segregação em asilos e manicômios. Essas instituições serviam, ao mesmo tempo, a dois propósitos: o primeiro, a garantia de alimento e teto às pessoas com deficiência, e o segundo, servia de proteção à sociedade, na medida em que isolava aqueles que incomodavam com suas condutas antissociais (NERES; CORRÊA, 2008).

Pesquisas realizadas (RODRIGUES, 2010, NERES; CORRÊA, 2008; MASINI, 2012) apontam a segregação das pessoas com deficiência na sociedade enquanto foi possível e conveniente. No entanto, as autoras expõem uma abordagem na interpretação do início da história educacional voltada para estas pessoas, a partir da categoria de trabalho. Para elas, este início ocorreu a partir da criação das instituições “asilo-escola” para “deficientes”, nas quais estas pessoas eram preparadas para o trabalho, em troca de abrigo e alimentação. Com isso, passaram a receber atendimento educacional voltado para sua preparação para atuação. Este atendimento, considerado por muitos, como segregado, tratava-se tão somente de atendimento oferecido por instituições especializadas que persistem ainda até os dias atuais (RODRIGUES, 2010).

Em função de uma evolução do próprio conceito de deficiência, o século XVIII inaugura um novo posicionamento da sociedade em relação à cegueira e, com isso, na

segunda metade do século XVIII em Paris, surgiram as primeiras instituições educacionais para estudantes com deficiência visual voltadas exclusivamente para crianças cegas e surdas em regime de internato (SANTOS, 2007).

Estas instituições educacionais foram transformadas no Instituto de Jovens Cegos de Paris, onde as pessoas cegas utilizavam caracteres com linhas em alto relevo e, embora o método apresentasse resultados positivos, apresentava-se, ainda assim, ineficiente por não permitir a adaptação e a leitura de textos grandes, o que impossibilitava às pessoas com deficiência visual o acesso à escrita.

Com isso, em 1829, Louis Braille criou o Sistema Braille – um processo de escrita e leitura baseado em 64 símbolos em relevo, resultantes da combinação de até seis pontos dispostos em duas colunas de três pontos cada, podendo-se fazer a representação tanto de letras, como algarismos e sinais de pontuação. Ele é utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão, e a leitura é feita da esquerda para a direita, ao toque de uma ou duas mãos ao mesmo tempo. O método Braille surgiu a partir do sistema elaborado por Charles Barbier para ser utilizado pelos militares, como um meio de comunicação de mensagens secretas que pudessem ser lidas a qualquer momento do dia e da noite e com total segurança (BRUNO, 1997; FRANCO; DIAS, 2005; SANTOS, 2007).

A criação do Sistema Braille, representou definitivamente a primeira conquista dos cegos e para os cegos, pois, foi a partir de sua utilização como sistema de leitura e escrita que escolas e institutos foram criados em diferentes países a fim de oportunizar a estes sujeitos o acesso ao conhecimento e a cultura.

A partir da invenção do Sistema Braille, em 1825, seu autor desenvolveu estudos que resultaram, em 1837, na proposta que definiu a estrutura básica do sistema, ainda hoje utilizada mundialmente. Comprovadamente, o Sistema Braille teve plena aceitação por parte das pessoas cegas, tendo-se registrado, no entanto, algumas tentativas para a adoção de outras formas de leitura e escrita e, ainda outras, sem resultado prático, para aperfeiçoamento da invenção de Louis Braille. Em 1878, um congresso internacional realizado em Paris, com a participação de onze países europeus e dos Estados Unidos, estabeleceu que o Sistema Braille devesse ser adotado de forma padronizada, para uso na literatura, exatamente de acordo com a proposta de estrutura do sistema, apresentada por Louis Braille, já referida anteriormente.

No Brasil, a primeira escola para cegos foi criada em 1854 pelo Imperador D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. Após isso, foi inaugurado naquela cidade o Instituto de Meninos Cegos que, após o advento da República, passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant, única instituição brasileira responsável pela educação de pessoas com deficiência visual até 1926, período em que outras iniciativas semelhantes começaram a surgir. Atualmente, o Instituto Benjamin Constant, Centro de Referência Nacional na área da deficiência visual, da administração direta do Ministério da Educação (MEC), tem, como competências, subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Especial na área de Deficiência Visual, promover e realizar programas de capacitação de recursos humanos; promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nos campos pedagógico, psicossocial, dentre outras (HILDEBRANT, 2004).

Em 1926, surge o “Instituto São Rafael”, em Belo Horizonte, Minas Gerais; em 1927, o “Instituto Padre Chico”, em São Paulo; e em 30 de abril de 1933, em Salvador, Bahia, o “Instituto de Cegos na Bahia” (SANTOS, 2007, p.19). Ainda em São Paulo, a Fundação para Livro do Cego no Brasil, hoje denominada Fundação Dorina Nowill para cegos, é criada em 1946.

Em função de conceder apoio especializado aos estudantes com deficiência visual matriculados nas escolas regulares, foram criados, na década de 1960, os seguintes serviços:

Ensino itinerante modalidade especializada de apoio pedagógico desenvolvido por profissional devidamente capacitado. Esse atendimento se caracteriza pela movimentação do professor que se deslocará para as escolas de ensino regular onde existirem, matriculados, alunos portadores de Deficiência Visual [...] Sala de recursos local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do aluno, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum (BRASIL, 1995, p.31-55).

Foi oferecido, dessa forma, ensino itinerante como apoio pedagógico nas escolas de Ensino Regular que contavam com estudante com deficiência visual e, ainda, a sala de recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais daquele estudante.

Diante de dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência visual nas escolas, pais e professores do Estado de São Paulo se organizaram e reivindicaram uma proposta educacional que atendesse aquele público. Em acolhimento a estas reivindicações, foi criado, em 1994, o Projeto do Centro de Apoio Pedagógico para o Atendimento às Pessoas com

Deficiência Visual – CAP, que tinha, como objetivo, garantir aos educandos com deficiência visual acesso aos recursos específicos necessários às suas necessidades educacionais, como livros em Braile, livros falados, textos ampliados, mapas adaptados, gráficos e outros.

Com a ampliação deste atendimento nas diversas regiões do Brasil, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria Nacional de Educação Especial, responsabilizou-se por este projeto e em 27 unidades federadas, o que fez do CAP uma modalidade de amplo atendimento para estudantes com deficiência visual.

No Estado de Minas Gerais existem quatro Centros de apoio Estaduais nas cidades de Montes Claros, Belo Horizonte, Uberaba e Patos de Minas, um Centro de Apoio Pedagógico municipal, em parceria com o Estado na cidade de Três Corações e dois Núcleos de Capacitação na área de deficiência visual implantados, a partir do ano de 2012, nas cidades de Januária e de Governador Valadares. Estes centros passaram, por meio da Resolução SEE, de 19 de janeiro de 2016, por uma redefinição de sua estruturação organizacional a partir das diretrizes atuais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MINAS GERAIS, 2016). Com isso, passaram a ter os seguintes objetivos:

1. Orientar as escolas no atendimento adequado aos estudantes com deficiência visual e surdocegueira matriculados nas redes públicas de ensino;
2. Capacitar profissionais da educação para a oferta do ensino adequado às necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual e surdo cegueira e para o atendimento educacional especializado;
3. Realizar a produção de materiais pedagógicos acessíveis aos estudantes com deficiência visual e surdo cegueira das redes públicas de ensino;
4. Orientar e estimular pessoas com deficiência visual e surdo cegueira para a utilização de tecnologia assistiva visando a sua autonomia e independência na vida diária (MINAS GERAIS, 2016).

Percebe-se que estes Centros de apoios passaram a ter, então, os objetivos de orientar as escolas no atendimento adequado aos estudantes com deficiência visual e, ainda, capacitar profissionais da educação para a oferta do ensino que atendessem às necessidades específicas deste público.

Compreende-se, portanto, diante do exposto, que a educação das pessoas com deficiência visual, mesmo de forma tímida, vem contando com avanços significativos em consonância com os avanços técnicos educacionais. O governo federal vem adotando ações e programas no campo das políticas educacionais, no sentido de apoiar os sistemas escolares a se tornarem inclusivos, tendo, como exemplos, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a criação de programas de formação continuada de gestores e professores, a adequação de instalações escolares, entre outros, conforme dados da Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Como propulsores de mudanças significativas na sociedade em relação às pessoas com deficiência, pode-se citar a Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990, a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais, em 1994, e a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, em 1999. Aliado a este movimento de mudanças, Sasaki (2006, p.40), faz referência à inclusão social e assevera que esse:

[...] é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.

O autor atesta, assim, a urgência de mudanças e de transformações, tanto na sociedade como na concepção das pessoas e da própria pessoa com deficiência sobre a deficiência. Nessa perspectiva, a inclusão social representa, portanto, uma conquista do reconhecimento e da legitimação dos direitos das pessoas com deficiência na sociedade. Ela garante que estas pessoas frequentem as escolas regulares, convivam e compartilhem dos mesmos espaços sociais que as pessoas que não apresentam deficiência, usufruam o direito de ir e vir e efetivem os seus direitos civis, enfim, sejam indivíduos socialmente ativos nas diferentes esferas da sociedade e em diferentes países, cidades e continentes.

A inclusão social é, dessa forma, um movimento global que dissemina a ideia de igualdade de oportunidades e abra portas para a aceitação das diferenças. Sendo assim, o Brasil traçou suas metas e definiu/elaborou documentos legais para sustentar os direitos das pessoas com deficiência e alavancar políticas inclusivas. E este cenário vem significando um grande desafio com a exigência de conhecimento, reflexão e práticas efetivas, no sentido de provocar mudanças na organização social, neste caso, as IES, de forma a garantir que todos os estudantes, nos diversos níveis educacionais, tenham condições de acesso, de permanência e de sucesso em todo o seu percurso acadêmico.

5 METODOLOGIA

Eu agradeço muito por estar participando desta pesquisa, porque vai ajudar outras pessoas que, como eu, sintam igual a mim [...] então, eu só tenho que agradecer, porque para mim isso é mais um conhecimento. **VÍVIAN**

Considerando os objetivos e as especificidades do objeto de estudo, esta pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, contando, para tal, com levantamento empírico e pesquisa de campo, enriquecida com as contribuições buscadas na Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2011). A escolha dessa estratégia metodológica se deu por esta oferecer ao pesquisador um modo de analisar a produção a partir de construções de categorias que não, necessariamente, precisam ser excludentes, oferecendo, com isso, um olhar holístico e abrangente sobre o objeto pesquisado.

Além disso, a escolha da abordagem qualitativa se deu também por se tratar de um tema contemporâneo que carece de reflexões e análises e, por entender que seja necessário um mergulho profundo e exaustivo no objeto pesquisado, possibilitando, assim, uma penetração na realidade social, não conseguida por outro tipo de abordagem (GOLDENBERG, 2004, p. 34).

Para tanto, o tema contemplado nesta investigação exigiu uma “[...] análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos (GOLDENBERG, 2004, p. 33).

Goldenberg (*op. cit.*) assegura a possibilidade de um aprofundamento da realidade vivenciada pelos sujeitos pesquisados, por meio de um estudo de caso. No caso desta pesquisa, esta escolha se deu em função da riqueza de informações que o estudo de caso possibilita coletar, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, levando em consideração as concepções dos estudantes com deficiência visual da IES pesquisada (GOLDENBERG, 2004, p. 34; YIN, 2015, p. 27). A importância atribuída às opiniões dos principais atores do processo da inclusão acadêmica, que são os estudantes com deficiência, está refletida no narrado por Vívian, que manifesta, em sua fala descrita na epígrafe, sobre a relevância de sua

contribuição para a inclusão de todas as pessoas com deficiência e, em forma de agradecimento, identifica a sua participação sob o viés de produção de conhecimento.

Aliada a isso, a natureza qualitativa justifica-se pelo caráter dialético do tema contemplado na pesquisa, complexo, que requer análise dos seus vários significados, motivos, aspirações, privações, crenças, valores e atitudes. Acredita-se, nesse sentido, que o saber levantado por meio das respostas do estudante com deficiência sobre as condições vivenciadas em um contexto acadêmico subsidia parâmetros para analisar como as instituições educacionais estão acolhendo esses estudantes. Tal saber, além de contribuir com a discussão dos pressupostos da educação inclusiva, como exposto na fala da estudante Vívian, na epígrafe desta seção, orienta os profissionais e atores do processo de inclusão, como professores, instituições governamentais e família, a reorganizarem suas práticas e a desenvolverem ações e políticas que atendam à autêntica necessidade desses estudantes e, ainda, atentem ao que é preconizado pela legislação brasileira.

Para regular e conduzir a estratégia da pesquisa no contexto de um Estudo de Caso, foi construído um protocolo para o estudo (Apêndice G), para garantir que os achados da investigação possam ser assemelhados aos resultados da replicação do Estudo de Caso, ou mesmo de outro caso em condições equivalentes ao primeiro, orientado pelo mesmo protocolo (MARTINS, 2008, p.74).

Diante do mito de que as pesquisas do tipo estudo de caso são muito demoradas e que resultam em inúmeros documentos ilegíveis, considera-se que:

Esse mito pode ser refutado, considerando que uma das características do estudo de caso é a existência prévia de um protocolo de pesquisa, abordado anteriormente, escrito e reescrito ao longo da investigação, acompanhado por um cronograma rigoroso com prazos definidos, onde o (a) pesquisador (a) deve fazer todo esforço possível para cumpri-lo. (SANTOS, 2013, p. 127).

A autora expõe considerações e orienta o uso de um protocolo em pesquisas escrito e reescrito de acordo com os prazos e com o andamento do estudo. Neste caso, o protocolo foi construído a partir de elementos indicados pelos componentes da banca de qualificação da tese e contém um conjunto de questões e de ações para condução do trabalho, que funcionaram como um *check-list* para a pesquisadora, durante a coleta dos dados. No protocolo foram registrados as prováveis fontes de evidências e os instrumentos de coleta que poderiam ser utilizados, tais como nomes e dados pessoais e acadêmicos dos prováveis entrevistados, tipos de documentos a serem consultados em cada Campus pesquisado, visando

triangulação dos dados da pesquisa, registros dos documentos coletados e das observações consideradas relevantes, o roteiro de entrevistas, contatos e agendamentos com os entrevistados e coordenadores dos cursos da IES pesquisada.

Assim, antes de iniciar a coleta dos dados, a pesquisadora desenvolveu e revisou o protocolo, revelando o problema e os objetivos da investigação. Durante a construção do referido protocolo preocupou-se com as seguintes questões: Por que o estudo estava sendo realizado? Quais as prováveis evidências do estudo? Que resultados poderiam ser antecipados? E, após iniciar a coleta de dados, buscou fazer a utilização das três fontes de evidências (triangulação). Para tanto, criou um banco de dados contendo documentos, tabelas, formulários, narrativas, fotos etc.

É importante ressaltar que, inicialmente, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, por meio da Plataforma Brasil, que concedeu o parecer aprovado em 01 de setembro de 2016 (Anexo A). Após isso e, antes do início da coleta dos dados da pesquisa, a pesquisadora teve zelo na elaboração de um planejamento rigoroso, o protocolo da pesquisa inspirado em Santos (2013, p. 292), por saber de sua importância, sob pena de pôr em risco todo o trabalho de pesquisa.

Com a intenção de justificar a estruturação dada à pesquisa, recorre-se a Adorno, que entende que os procedimentos metodológicos não se separam do processo de exposição do pensamento. Rompe-se, assim, com a separação hierárquica entre método propriamente dito, como investigação rigorosa da verdade e a exposição do conhecimento consolidado pelo procedimento metodológico.

Dessa forma, dando prosseguimento ao delineamento da pesquisa objetivando favorecer a compreensão ampla do leitor sobre o processo de investigação a que o estudo foi submetido, serão apresentadas, nos próximos itens, a exposição dos instrumentos utilizados na recolha dos dados e as etapas da pesquisa, o *locus*, os sujeitos do estudo e, por fim, os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

5.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS E ETAPAS DA PESQUISA

Para subsidiar a definição dos procedimentos da pesquisa, levantou-se as especificidades das deficiências apresentadas pelos estudantes matriculados nos onze *Campi* que constituem a IES, junto ao NAPNEE central, que se encontra instalado na reitoria. Após isso, os dados foram ainda ratificados pelos NAPNEE locais e pelas Secretarias de Registros Acadêmicos nos 11 (onze) *Campi* que constituem a IES pesquisada.

Após esse levantamento, percebeu-se a matrícula de oito estudantes com deficiência visual e dentre eles, cinco com visão subnormal e três cegos. No entanto, os sujeitos desta pesquisa foram seis desses estudantes, conforme já exposto, pois esses se encontravam matriculados no ato do levantamento dos dados, sendo quatro deles com baixa visão e dois cegos.

Para recolher as informações dos seis casos estudados, estipulou-se, como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas (Apêndice D), que foram testadas em uma Instituição similar à IES pesquisada e após comprovar sua validade, foram aplicadas e gravadas com o devido consentimento, junto aos estudantes, público-alvo da pesquisa. Durante o período da coleta dos dados, com o objetivo de complementar informações e dados dos discentes, foram recolhidas informações sobre recursos oferecidos e utilizados pelos estudantes, junto aos NAPNEE e ao setor responsável pelos registros acadêmicos dos diversos *Campi*, onde os referidos estudantes se encontravam matriculados.

Para caracterizar a IES pesquisada, a pesquisadora optou por subsidiá-la por meio da observação de acordo com Formulário de caracterização (Apêndice C) e pesquisa de documentos institucionais, textos, programação de eventos institucionais, projetos de pesquisa ou de extensão e de acessos no site da IES investigada. Ainda foram recolhidos alguns depoimentos de servidores (técnico administrativos ou docentes) e feitas observações indiretas, salientando que todas essas informações e materiais constaram e foram devidamente registrados no diário de campo.

No projeto de tese não estava previsto o procedimento de registros fotográficos, no entanto, foi incorporado à pesquisa na etapa do período da coleta dos dados, após alguns dos entrevistados quererem manifestar os seus “olhares” sobre as questões relacionadas à inclusão na IES, principalmente em relação à acessibilidade arquitetônica. Em função do objetivo principal da tese, a pesquisadora registrou esses “olhares” a partir da indicação ou cessão das fotos pelos próprios entrevistados e este trabalho foi realizado por meio do registro, junto aos

entrevistados, de imagens que retratam suas percepções sobre as condições favoráveis ou não à inclusão educacional para pessoas com deficiência na IES pesquisada.

Além disso, durante o período da coleta de dados no ambiente educacional, houve momentos de observações, durante quatro meses, com anotações em diário de campo com roteiro semiestruturado (Apêndice E). As observações foram realizadas dentro do espaço acadêmico (biblioteca, corredores, restaurante, cantina, reprografia, serviço de apoio a estudantes com deficiência etc.) a fim de complementar as informações que foram recolhidas nas entrevistas. Ainda a título de complementação das informações, realizou-se análise de documentos técnicos e pedagógicos desses estudantes matriculados.

Os instrumentos da pesquisa foram utilizados durante um semestre letivo, após as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de todos os sujeitos da pesquisa (Apêndice A). Este prazo para levantamento de dados foi pensado em função dos sujeitos da pesquisa estarem presentes/matriculados em *Campi* diferentes e, por isso, em cidades diferentes e distantes, embora participem da mesma instituição.

O levantamento dos dados da pesquisa teve início logo após a aprovação do projeto pelo CEP IPS, por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa:

✓ Roteiro de entrevista semiestruturada

Para a elaboração do roteiro das entrevistas, a pesquisadora se inspirou em Santos (2013, p. 307) por considerar como sendo necessária, inicialmente, a caracterização e as condições da deficiência do entrevistado e, após isso, preocupou-se com a dimensão central do trabalho, que foi levantar as condições vividas pelos estudantes com deficiência visual e os fatores que interferem no acesso e na permanência de estudantes com deficiência visual na IES pesquisada. Para o primeiro momento, ou seja, o da caracterização e das condições da deficiência dos entrevistados (Apêndice D), elaborou-se 11 perguntas; já para levantar as condições vividas pelos estudantes com deficiência visual e os fatores que interferem no acesso e na permanência deles na IES, foram elaboradas 17 perguntas.

Conforme exposto anteriormente, e ainda sobre a coleta dos dados, ressalta-se que os dados das entrevistas foram complementados, durante o período da coleta, por meio de:

- Análise de documentos sobre os estudantes disponibilizados pelos profissionais da Instituição pesquisada e pelos familiares e pessoas que acompanham o cotidiano acadêmico dos estudantes;

- Observações assistemáticas do espaço acadêmico durante os contatos dos estudantes com deficiência visual com seus professores, com os colegas e profissionais técnicos que atuam na Instituição;
- ✓ Formulário de caracterização da IES.

Para caracterizar a IES investigada, optou-se pela observação da instituição e, para isso, utilizou-se o formulário de caracterização da IES (Apêndice C), inspirado em Crochík *et al* (2001) *apud* Santos (2013, p. 298 – 306), que contou com 23 questões descritivas, sendo quinze questões objetivas e nas demais a pesquisadora registrou as impressões dos aspectos observados e solicitados. Este formulário foi preenchido a partir das verificações realizadas na IES, no decorrer da pesquisa.

Assim, a pesquisa contou com duas etapas, como disposto a seguir:

- A primeira etapa teve, como foco, a caracterização da IES e do perfil dos sujeitos da pesquisa, no caso, os estudantes com deficiência visual matriculados na IES investigada;
- A segunda etapa da pesquisa teve, como foco, a identificação das condições de acesso e de permanência dos sujeitos da pesquisa e, ainda, a identificação dos fatores que interferem no seu acesso e permanência na IES investigada.

Essas dimensões foram propostas de acordo com os objetivos específicos e, como já citadas anteriormente, foram trabalhadas à luz dos dados coletados nas entrevistas e nas observações.

5.2 O LÓCUS DA PESQUISA

A instituição investigada nesta pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Minas Gerais, que é uma autarquia criada entre as 38 instituições do país, por meio da Lei nº 11.892, sancionada em 29 de dezembro de 2008 pelo Presidente da República. Os Institutos Federais são instituições pluricurriculares e multicampi e foram criados com o objetivo de oferecer Educação Superior, Básica e Profissional nas diversas modalidades de ensino. Esta IES era composta, inicialmente, por Escolas Agrotécnicas

Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e por Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) e de outros demais *Campi* criados posteriormente.

Essa Instituição conta, hoje, com onze *Campi* com um total de aproximadamente dez mil estudantes e tem a sua reitoria instalada na cidade de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais. Os seus *Campi* estão localizados em cidades diferentes da região sudeste, sendo eles: Campus Bambuí, Campus Betim, Campus Congonhas, Campus Formiga, Campus Governador Valadares, Campus Ouro Branco, Campus Ouro Preto, Campus Ribeirão das Neves, Campus Sabará e Campus São João Evangelista.

Como os outros Institutos que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica, esta Instituição oferece tanto cursos de Ensino Técnico integrado como a Educação Superior e conta com o NAPNEE. O NAPNEE foi implantado nas instituições federais de ensino por meio do programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TECNEP) do Ministério da Educação (MEC) a partir do ano de 2000.

Deve-se destacar que esta implantação se deu após o Decreto Nacional nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolidou as normas de proteção.

Os vários *Campi* da IES contam com o NAPNEE constituído por servidores e estudantes e tem a função de analisar, discutir e deliberar sobre o atendimento e acolhimento aos estudantes que apresentam deficiência. Os responsáveis pelos NAPNEE dos diversos *Campi*, afirmaram existir um formulário de triagem, preenchido no ato da matrícula, onde são coletadas informações, mediante manifestação livre, dos tipos de limitações dos estudantes, dentre elas: dificuldade de aprendizagem, dificuldade física, dificuldade visual e de audição, dificuldades no sono, dentre outras. O modelo do referido formulário utilizado pelos *Campi* da IES pesquisada pode ser verificado ao final desta tese (Anexo B). A pesquisadora também foi informada nos *Campi* que, de posse deste levantamento, o Núcleo analisa, discute e delibera sobre alguns atendimentos e encaminhamentos necessários para o bom desenvolvimento e acolhimento dos estudantes nos distintos *Campi*. Esse levantamento dos estudantes que apresentam deficiências é realizado anualmente e/ou semestralmente na IES e é o que subsidiou inicialmente a realização desta pesquisa.

A maioria dos *Campi* da instituição pesquisada conta com o profissional de psicologia, ou seja, o psicólogo, para amparar e promover reflexões a respeito das diferenças presentes e das outras práticas sociais e acadêmicas que resultam em dificuldades na aprendizagem e, ainda, na busca de entender o contexto que o estudante se insere e qual a sua relação com a IES. De acordo com os gestores dos diversos *Campi*, este fator vem contribuindo positivamente para o andamento das atividades e para o desenvolvimento da autonomia e permanência dos estudantes com deficiência.

A IES conta com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Educação Superior. O objetivo deste Programa é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão (BRASIL, 2008). Uma das ações deste Programa é a garantia de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, público-alvo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva¹⁹.

Para efeito desta pesquisa, foram tomados, como campos de investigação, quatro *Campi*, em função de eles contarem com estudantes matriculados que apresentavam deficiência visual, dentre baixa visão e cegueira, temática foco da pesquisa.

Vale ressaltar que, ainda como parte da montagem do processo de submissão do projeto de tese ao Comitê de Ética na pesquisa, a pesquisadora solicitou autorização do reitor da IES para concretizar a pesquisa. Em resposta a isso, ocorreu acolhimento imediato, pela IES, da proposta com a aprovação e assinatura da reitoria em todos os documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa autorizando acesso da pesquisadora aos diferentes espaços da IES. Este aspecto contribuiu de forma significativa para viabilizar o acesso e a coleta de dados nos diferentes *Campi*, pois sem a autorização do Reitor não haveria condições de chegar até determinadas fontes e dados existentes e importantes para subsidiar o trabalho de tese. Após a autorização, a pesquisadora entrou em contato com os diretores gerais de cada Campus, que também a atenderam prontamente, autorizando a realização da pesquisa e ainda colocaram os departamentos de graduação, de registros acadêmicos e NAPNEE à disposição.

¹⁹ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2007, o público alvo da Educação Inclusiva que terá o atendimento da referida Política são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Outro fator positivo que muito contribuiu com a realização da pesquisa foi a disponibilidade e atenção da coordenação do NAPNEE central alocado na Reitoria da IES e da coordenação da Comissão Permanente de Vestibular (COPEVES). O fato de esses gestores acolherem uma pesquisa com tal temática já pode indicar uma predisposição dos mesmos para refletirem sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na referida instituição.

Sobre a política de acesso na IES investigada, observou-se que a admissão de estudantes nos vários *Campi* da IES pesquisada pode ser realizada de diversas maneiras. Para fazer parte do corpo discente da Educação Superior da instituição, o candidato pode fazer opção pelo ingresso via vestibular, pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU)²⁰ do Ministério da Educação (MEC), com base na nota obtida pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo processo extra vestibular e, ainda, por meio dos editais, se for o caso, para os cursos de pós-graduação e de extensão que os diversos *Campi* ofertam. O processo de admissão extra vestibular é destinado aos estudantes que desejam realizar transferência interna ou externa ou a obtenção de novo título²¹, conforme normas prescritas em editais. Para os cursos, em nível de pós-graduação da IES, os candidatos também deverão submeter às normas prescritas em editais.

Em atendimento à Lei Federal nº 12.711 de 29/08/2012, ao Decreto nº 7.824 de 11/10/2012 e à Portaria Normativa nº 18 – MEC de 11/10/2012, a IES reserva, no Vestibular, 50% das vagas dos Cursos Superiores aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas e 50% das vagas de seus cursos técnicos aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas.

Para análise sobre o acesso na IES, foi possível buscar informações junto à COPEVES (Comissão Permanente do Vestibular) da instituição, através da lista de inscritos no vestibular, onde constam dados sobre a situação social e econômica dos candidatos e, ainda, a possibilidade de o candidato se declarar na condição de deficiência com a indicação de uma

²⁰ Trata-se de uma plataforma *online* desenvolvida pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de Educação Superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como única fase de seu processo seletivo. A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no ENEM. No sítio, os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e os cursos disponíveis. Todas as informações constam em: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SiSU. 2014b. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

²¹ Obtenção de novo título é um processo seletivo, realizado pelas IES, destinado ao preenchimento de vagas remanescentes, por meio de edital próprio, em que os interessados que já possuem diploma de curso superior poderão se inscrever e participar.

das quatro opções e/ou modalidades reconhecidas pela instituição investigada: auditiva, física, visual e outras deficiências. Aliado a isso, foi possível, também, caracterizar o acesso, mediante pesquisa, junto à COPEVES, de dados deste alunado, no período de 2013 a 2017, ou seja, os últimos cinco anos, quando que se registrou crescimento na demanda de candidatos com deficiência inscritos nos concursos do vestibular, conforme registram os dados da Tabela 1.

Tabela 1 - Número de candidatos inscritos aos vestibulares da IES

ANO	TOTAL DE CANDIDATOS INSCRITOS AO VESTIBULAR DA IES	CANDIDATOS INSCRITOS QUE DECLARARAM TER DEFICIENCIA
2013	5.149	08
2014	5.585	15
2015	6.436	17
2016	6.374	17
2017*	4.987	21
TOTAL	28.531	78

* Ponderando que o período da recolha destes dados foi de 01/03/2017 e 25/04/2017, neste ano de 2017, constam dados somente de um dos vestibulares, sendo que ocorrem dois vestibulares, um no final e outro em meados do mês de julho de cada ano.

Fonte: Comissão Permanente do Vestibular (COPEVES) da IES investigada, de acordo com dados de 30/03/2017.

De acordo com os dados da Tabela 1, apreende-se que houve um aumento significativo de estudantes inscritos que declararam ter deficiência nos vestibulares realizados pela IES, no período de 2013 a 2017, não sendo proporcional ao aumento do número total de candidatos inscritos. Ainda segundo esses dados, durante o ano letivo de 2013, dentre o total de 5.149 candidatos inscritos para o vestibular da IES, 8 deles declararam ter deficiência. No ano letivo de 2014, dentre o total de 5.585 candidatos inscritos no vestibular da IES, 15 deles declararam ter deficiência. No ano letivo de 2015, dentre o total de 6.436 candidatos inscritos no vestibular da IES, 17 deles declararam ter deficiência. No ano letivo de 2016, dentre o total de 6.374 candidatos inscritos no vestibular da IES, 17 deles declararam ter deficiência e, por fim, no ano de 2017, dentre o total de 4.987 estudantes inscritos no vestibular da IES, 21 deles declararam ter deficiência. Estes dados revelam que esses estudantes com deficiência tiveram

a pretensão de ter acesso à instituição e isso não tem relação direta e proporcional com o aumento do número total de candidatos inscritos. Desta forma, pode-se compreender que, durante o período pesquisado, ocorreu um aumento do número de estudantes com deficiência que pretenderam obter o acesso à IES investigada.

Em um outro viés de análise, verifica-se que, durante o período de 2013 a 2017, se inscreveram nos vestibulares realizados na IES um total de 28.531 candidatos e, destes, somente 78 candidatos declararam ter deficiência, ou seja, somente 0,27% dos inscritos nos vestibulares, realizados no período, declararam ter deficiência.

A partir desses dados acima, na próxima tabela será analisada a efetivação do acesso e permanência deste alunado na IES investigada, mediante informações obtidas junto às secretarias de registros acadêmicos de cada Campus da instituição, de posse da lista de inscritos nos vestibulares que se declararam na condição de deficiência, no período de 2013 a 2017. Para isso, a pesquisadora fez contato telefônico e por correio eletrônico com os coordenadores das referidas secretarias para ser informada sobre o acesso desses candidatos e a situação acadêmica na qual eles se encontravam até aquele momento.

Desta forma, dentre os 78 candidatos auto declarados como deficientes no ato de suas inscrições nos distintos *Campi* que compõem a IES, durante o período de 2013 a 2017, poucos deles foram aprovados nos vestibulares e efetivaram suas matrículas na instituição, ou seja, obtiveram acesso e permaneceram na Educação Superior, conforme demonstram dados da Tabela 2.

Tabela 2 - Situação acadêmica de candidatos com deficiência na IES

CAMPUS	NÚMERO DE CANDIDATOS INSCRITOS QUE DECLARAM NA CONDIÇÃO COM DEFICIENCIA, NO PERÍODO DE 2013 - 2017	CANDIDATOS APROVADOS QUE EFETUARAM MATRÍCULA INICIAL NA IES	ESTUDANTES QUE JÁ CONCLUÍRAM OU QUE AINDA PROSSEGUEM SEUS ESTUDOS NA IES
Campus 1	12	02	01
Campus 2	09	04	04
Campus 3	06	01	01
Campus 4	04	02	01
Campus 5	04	00	00
Campus 6	12	03	02

CAMPUS	NÚMERO DE CANDIDATOS INSCRITOS QUE DECLARAM NA CONDIÇÃO COM DEFICIÊNCIA, NO PERÍODO DE 2013 - 2017	CANDIDATOS APROVADOS QUE EFETUARAM MATRÍCULA INICIAL NA IES	ESTUDANTES QUE JÁ CONCLUÍRAM OU QUE AINDA PROSSEGUEM SEUS ESTUDOS NA IES
Campus 7	02	00	00
Campus 8	03	01	00
Campus 9	07	01	01
Campus 10	10	03	02
Campus 11	09	00	00
TOTAL	78	17	12

Fonte: COPEVES Central e Secretarias de Registros Acadêmicos, dos *Campi* que constituem a IES pesquisada, de acordo com dados obtidos em 30/03/2017.

De acordo com os dados, da Tabela 2, quanto ao acesso de pessoas com deficiência, verifica-se que dentre os 78 candidatos que se submeteram ao vestibular da IES, no período de 2013 a 2017, e que se declararam com deficiência, somente 17 deles foram aprovados no vestibular e efetivaram suas matrículas na IES, ou seja, tiveram o acesso a Educação Superior. Aprofundando mais na análise, apreende-se que, quanto ao acesso destes estudantes na IES, foi identificado que, dentre os 78 estudantes que autodeclararam com deficiência, somente 17 foram aprovados, ou seja, um percentual de somente 21,79% dos inscritos autodeclarados é que obtiveram acesso à instituição investigada.

Estes dados acima provocam a reflexão sobre as condições e como vem ocorrendo o acesso desses estudantes com deficiência na Educação Superior da IES investigada.

Da mesma forma, quanto à permanência desses estudantes na IES, foi revelado que dentre os 17 estudantes que foram aprovados nos vestibulares, realizados no período de 2013 a 2017, na instituição, somente 12, no momento da coleta dos dados desta tese, já haviam concluído concluíram ou ainda prosseguem sua formação acadêmica. Ou seja, dentre os estudantes autodeclarados com deficiência e que foram aprovados no vestibular, no período levantado, 70,58% deles já concluíram sua formação acadêmica ou ainda perseguem seu percurso acadêmicos. Com isso, verifica-se que mais de 70% das pessoas com deficiência que se submeteram aos vestibulares da IES e que foram aprovados estão conseguindo avançar e/ou concretizar sua formação acadêmica.

Porém, vale ressaltar que esses dados sobre a permanência de estudantes com deficiência não devem induzir à ideia ilusória de que o ideal está sendo feito em relação ao cumprimento do papel social e inclusivo da IES, uma vez que percentual de quase 30% desses estudantes com deficiência foram aprovados nos vestibulares propostos pela instituição, fizeram suas matrículas e, no entanto, não deram continuidade ao percurso de suas formações acadêmicas.

5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Visando conhecer a situação em que se encontravam os estudantes com deficiência matriculados na IES, procedeu-se uma verificação junto ao NAPNEE central da IES sobre os estudantes matriculados e as deficiências apresentadas, conforme levantamento apresentado como consta na Tabela 3²².

Tabela 3 - Levantamento dos tipos de necessidades específicas²³ apresentadas pelos estudantes da IES

NECESSIDADE ESPECÍFICA	Bamb	Betim	Cong	Form	G. V.	O. P.	O. B.	Rib. Neves	Sabará	S.J.E	S. L	Total
Deficiência física	4	0	0	1	1	5	2	0	0	2	0	15
Deficiência auditiva/ baixa audição	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	3
Surdez	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	3
Deficiência visual/cegos	1	0	0	4	0	1	0	0	0	2	0	8
Transtornos Globais do Desenvolvimento	0	0	0	0	2	4	0	0	0	0	1	7
Altas habilidades/ Superdotação	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	3
TOTAL	7	0	0	4	07	13	04	0	0	05	2	39

* Para o levantamento deste público, foi considerada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

²² Este levantamento foi realizado considerando os tipos de deficiências apresentadas pelos estudantes da IES de acordo com o público alvo da Educação Especial (de acordo com a Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva elaborada, por meio do Documento do Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 949, de 09 de outubro de 2007).

²³ A pesquisadora manteve o termo informado e utilizado pela instituição investigada.

Legenda: **Bamb:** Bambuí; **Cong.:** Congonhas; **Form:** Formiga; **G.V.:** Governador Valadares; **O.P.:** Ouro Preto; **Rib. Neves:** Ribeirão das Neves; **S.J.E.:** São João Evangelista; **S. L.:** Santa Luzia.

Fonte: Dados recolhidos no NAPNEE, junto à Reitoria da IES.

A Tabela 3 apresenta o levantamento do universo dos estudantes matriculados na IES, de acordo com as deficiências apresentadas, incluindo-se, aí, os estudantes com deficiência visual, público-alvo desta pesquisa. Após isso feito, foram visualizadas as matrículas de oito estudantes com deficiência visual, entre estudantes cegos e com baixa visão e, ainda, levando em consideração os objetivos da pesquisa aqui proposta, definiu-se como população-alvo do estudo os estudantes com deficiência visual. Vale registrar que os sujeitos desta pesquisa foram seis destes estudantes em função de dois deles já terem desistido e/ou abandonado seus cursos no período da coleta dos dados.

Após a manifestação de cada um dos sujeitos da pesquisa, a pesquisadora enviou Convite (Apêndice B) para participação, por e-mail. Após o aceite, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) foi assinado em três vias físicas, sendo uma delas arquivada pela pesquisadora. O endereço eletrônico de cada um dos sujeitos pesquisados foi disponibilizado pela Coordenação do NAPNEE de cada Campus.

O projeto inicial da tese contemplava a participação também de docentes como sujeitos a serem pesquisados, porém, ao firmar os objetivos e a problemática da investigação, a pesquisadora em acordo com a orientadora decidiu focar somente na concepção dos estudantes com deficiência visual.

Em cada Campus visitado, durante o levantamento dos dados, foi solicitado ao Setor de Registro Acadêmico informações sobre a identificação de matrículas de estudantes com deficiência na IES, em que foram apresentados formulários impressos de identificação no ato da matrícula (Anexo B), havendo poucas divergências nos distintos *Campi* da IES. Este formulário impresso é basicamente composto de quatro a cinco perguntas, sendo que duas delas se referem ao tipo de necessidade específica apresentada e aos tipos de estratégias e procedimentos que contribuiriam para um melhor aproveitamento das atividades acadêmicas do estudante. Aliada a isso, foi verificada, também, a existência de um levantamento sobre a mesma questão, no ato da inscrição para o vestibular, gerenciado em um sistema fechado.

Esses formulários nos quais os estudantes podem se identificar ou se autodeclarar com deficiência, quando não gerenciados por sistemas fechados, revelaram-se limitados tanto para indicar a condição de deficiência, quanto para corroborar as estratégias e procedimentos da

necessidade especial dos estudantes. Tal fato foi confirmado durante as entrevistas, quando vários dos estudantes entrevistados manifestaram até mesmo a ocorrência de constrangimentos diante de colegas dentro da sala-de-aula por terem que expor sobre suas condições de deficiência com o professor, após este afirmar desconhecer suas características individuais que os caracterizam, negando atender às suas necessidades durante as aulas.

É importante registrar que, mesmo diante deste desconhecimento de determinados professores, conforme manifestado pelos estudantes com deficiência, quando solicitadas informações sobre a presença de estudantes com deficiência aos coordenadores dos NAPNEE dos *Campi* pesquisados, todos eles manifestaram assertivamente sobre a realização do mapeamento deles, disponibilizando todos os dados e contatos pessoais e institucionais dos referidos estudantes.

Portanto, percebe-se aí a carência de um aperfeiçoamento de critérios de identificação das pessoas com deficiência, como estratégia para visibilizar e, assim, poder atender e garantir os direitos desses estudantes com deficiência. Este fato foi constatado no momento da coleta de dados da pesquisa quando vários dos estudantes entrevistados manifestaram o desconhecimento de seus professores quanto às suas necessidades específicas e, muito menos, do uso de estratégias e de procedimentos objetivando sua aprendizagem, em sala de aula.

5.3.1 Perfil dos estudantes com deficiência

Os entrevistados, nesta pesquisa, foram seis estudantes matriculados na Educação Superior com condição de deficiência, como declarado em formulário próprio como parte do ambiente virtual fechado e institucional, no processo de inscrição do Vestibular da IES investigada.

Ressalta-se, como fins de pesquisa, que na apresentação dos dados coletados junto aos estudantes, todas as informações são mantidas em sigilo, por isso todos os nomes são fictícios com a intenção de preservar suas identidades. Desta forma, no quadro 1, inspirado em Santos (2013, p. 166) estão discriminados os entrevistados seguidos de referências quanto às suas características como a condição de deficiência de cada um deles, como também informações referentes à área de estudo/curso que realizam, do sexo, da idade, do estado civil e da origem escolar, para uma visualização ampla da caracterização do perfil dos estudantes entrevistados.

Quadro 1 - Estudantes com deficiência visual entrevistados na IES investigada

NOME	COND DA DEFICIÊNCIA	ÁREA/CURSO	SEXO	IDADE	ESTADO CIVIL	ORIGEM ESCOLAR
Pedro	Baixa Visão	Ciência da Computação	M	20	Solteiro	Escola Pública
Victor	Cego	Lic.em Matemática	M	22	Solteiro	Escola Pública
Janaina	Baixa Visão	Tecnologia em Gestão Financeira	F	24	Solteira	Escola Pública
Bruno	Baixa Visão	Lic. em Física	M	45	Casado	Escola Pública
João	Cego	Ciência da Computação	M	45	Divorciado	Escola Pública
Vívian	Baixa Visão	Lic. em Física	F	33	Casada	Escola Pública

Fonte: Entrevistas realizadas com estudantes com deficiência, na IES, durante o segundo semestre de 2017.

Conforme dados apresentados no Quadro 1, pode-se visualizar, inicialmente, o predomínio de estudantes com baixa visão no universo pesquisado, sendo quatro com baixa visão e somente dois cegos. Este dado pode demonstrar como as dificuldades impostas pela condição da deficiência podem dificultar o acesso e a permanência de estudantes, na Educação Superior, quando estes apresentam um nível de deficiência mais grave, no caso, a cegueira.

Em relação à escolha do curso, verificou-se que há uma preponderância em cursos da área de Matemática, das Ciências Físicas e Tecnologias. Este dado levanta reflexão sobre a escolha do curso que pode estar de acordo com a sua livre escolha e afinidade com a referida área de estudo. Este dado contrapõe outras pesquisas realizadas (SANTOS, 2013; DUARTE, 2009), que defendem a ocorrência de escolha dos cursos atrelada a menor concorrência no processo seletivo, revelando a hegemonia na escolha dos estudantes com deficiência por cursos da área das Ciências Humanas.

Outro dado é o predomínio do gênero masculino dentre os sujeitos pesquisados, sendo duas mulheres e quatro homens, que se encontram na faixa etária de 22 a 45 anos, em que três deles se encontram com idade superior a 30 anos. No entanto, contrário a isso, observa-se, também, que, dentre os seis estudantes pesquisados, três deles se encontram em idade inferior a 25 anos de idade.

No grupo dos seis estudantes investigados, três são solteiros, dois casados e um divorciado.

Os dados asseguram, também, que todos os estudantes entrevistados estudaram em escola pública e regular, tendo destaque, entre os entrevistados, a escola pública na origem escolar. Cabe informar também que somente um dentre todos os estudantes investigados não tem computador pessoal e acesso à internet ilimitado. No entanto, este estudante que não possui computador pessoal em casa faz uso de um computador adaptado que se encontra à sua disposição na IES e tem celular pessoal com internet e todos recursos e adaptações necessárias instalados para compensar determinadas limitações que dificultam o seu desempenho acadêmico e vida em sociedade.

Assim, quanto ao acesso às tecnologias da informação e comunicação, os seis estudantes investigados possuem computadores e/ou celulares *smartphones* à sua disposição, seja em sua residência ou na IES, com acesso à internet, realizam a edição de todos de seus trabalhos acadêmicos e acessam *e-mail* diariamente.

Os estudantes participantes deste estudo aparecem identificados no Quadro 1 com os seus respectivos codinomes: Pedro, Víctor, Janaina, Bruno, João e Vívian. Os dados para a análise das condições de acesso e de permanência dos seis estudantes foram recolhidos em entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas (Apêndice D), para a garantir a fidedignidade de seu conteúdo.

5.4 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

As pesquisas qualitativas, cada vez mais, têm se utilizado de análises textuais, com o intuito de aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados, a partir de uma análise rigorosa e criteriosa das informações, reconstruindo conhecimentos existentes (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A análise dos dados coletados por meio da pesquisa de campo foi realizada de acordo com a abordagem proposta por esses autores em que a análise textual discursiva (ATD) tende, principalmente, para a:

[...] construção ou reconstrução teórica, numa visão hermenêutica, de reconstrução de significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos

nas pesquisas. Ainda que podendo assumir teorias a priori, visa muito mais a produzir teorias no processo da pesquisa. Mais do que navegar a favor ou contra a correnteza, visa a explorar as profundidades do rio (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 145).

A definição pela Análise Textual Discursiva (ATD) ocorreu em função de corresponder a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões e reflexões sobre as manifestações e narrativas dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, Moraes (2003, p.192) compreende a análise textual discursiva como:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em eu os novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do *corpus*, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validade.

Assim, esta metodologia de análise de dados é um processo de desconstrução, seguida da reconstrução, levando a novos entendimentos sobre os fenômenos e narrativas investigados. Para isso, envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando, nessa descrição e interpretação, utilizando, como base de sua construção, o sistema de categorias construídas.

Para realizar a Análise Textual Discursiva (ATD), seguiram-se três etapas do ciclo, como proposto por Moraes e Galiazzi (2011).

Na primeira etapa da ATD, a unitarização, que caracteriza por uma leitura cuidadosa e profunda dos dados, em um movimento de separação das unidades significativas. Segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 132), os dados são recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador. Nesta fase, uma condição necessária é o estabelecimento de uma relação íntima e próxima do pesquisador com os dados coletados. Esse é o momento em que o pesquisador olha de várias maneiras para os dados, descrevendo-os incessantemente; constrói várias interpretações para um mesmo registro escrito e, a partir destes procedimentos, surgem as unidades de significados. Como ressalta Moraes (2003), essa fase se aproxima do caos em um processo de extrema desorganização.

A segunda etapa, a categorização, caracteriza-se por um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando ao agrupamento de elementos semelhantes (MORAES, 2003, p.197). De forma criteriosa e em razão dos objetivos do trabalho, constrói-se as categorias de análise por meio dos elementos

semelhantes, sendo que, a todo momento, elas podem ser modificadas e reorganizadas em um processo em espiral. Dessa forma, Moraes e Galiuzzi (2011, p. 125) asseveram que “[...] as categorias não saem prontas, e exigem um retorno cíclico aos mesmos elementos para sua gradativa qualificação. O pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência”.

Os autores expõem sobre o trabalho criterioso do pesquisador na elaboração das categorias de análise e acrescentam que as categorias podem existir “*a priori*” ou poderão emergir durante a construção de novas compreensões, e, ainda dependendo da complexidade dos dados, podem-se construir vários conjuntos de categorias e subcategorias (MORAES, 2003).

Desta forma, neste trabalho de tese, conforme já descrito anteriormente, a pesquisadora se apropriou “*a priori*” de duas principais categorias de análise, em função do foco da pesquisa e por ter percebido, desde o projeto do estudo, a carência de estudo abordando a temática. Essas categorias são “acesso” e “permanência”.

No primeiro momento, optou-se por recolher dados referentes à trajetória dos estudantes antes de sua formação acadêmica, em função da relevância dessas informações para análise da primeira categoria deste estudo, que é analisar as condições de acesso na IES investigada. Para isso, se apropriou da categoria “acesso”, que se subdividiu nas seguintes subcategorias: a oferta de recursos e apoio especializado durante avaliações acadêmicas e processos seletivos de ingresso, desafios e conquistas e quanto às barreiras encontradas pelos estudantes.

No segundo momento, objetivou analisar as condições de permanência dos estudantes com deficiência na IES pesquisada, e, para isso, deteve-se o olhar investigativo sobre as condições vividas por eles após o ingresso na instituição, se apropriando da categoria “permanência”, que se subdividiu nas seguintes subcategorias: Prática docente, convivência acadêmica e interação social, atividades e avaliações acadêmicas, locomoção e mobilidade e, dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos estudantes.

A terceira e última etapa da ATD diz respeito à captação do novo emergente, ou seja, a construção de um meta-texto pelo pesquisador tecendo considerações sobre as categorias que ele se apropriou durante a análise dos dados coletados. Segundo Moraes (2003, p.202):

[...] os meta-textos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e

confiabilidade, mas é, também, consequência do pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos.

Nesta fase da análise, de acordo com o autor, a pesquisadora buscou expressar os seus argumentos e novos entendimentos a partir de rigorosa e ostensiva análise dos dados coletados.

No quadro 2, logo abaixo, são apresentadas as etapas da ATD, como também os procedimentos e objetivos de cada uma delas, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2011), no sentido de facilitar a leitura e compreensão dos leitores quanto a análise realizada.

Quadro 2 - Etapas da Análise Textual Discursiva (ATD)

ETAPAS	PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS
1ª etapa: Unitarização.	Desmontagem e exame dos textos em seus detalhes, fragmentando-os.	Atingir unidades constituintes enunciadas e referentes ao fenômeno estudado.
2ª etapa: Categorização.	Estabelecimento de relações e associações entre as unidades definidas no processo de análise inicial.	Construir categorias de análise por meio dos elementos semelhantes, sendo que, a todo momento, elas podem ser modificadas e reorganizadas em um processo em espiral.
3ª etapa: Captação de um novo emergente.	Construção de um meta-texto tecendo considerações sobre as categorias que foram apropriadas durante a análise dos dados coletados.	Expressar argumentos e novos entendimentos a partir de rigorosa e ostensiva análise dos dados coletados, o que pode resultar em criação e originalidade.

Fonte: Arquivos da pesquisadora, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2011).

Vale ressaltar, ainda, que a pesquisadora considerou que a validade e confiabilidade dos resultados de uma análise, segundo Moraes (2003, p. 206) dependem do rigor com que cada etapa da análise foi construída, uma vez que uma unitarização e uma categorização rigorosas encaminham para metatextos válidos e representativos dos fenômenos investigados.

6 O INSTITUÍDO E O VIVIDO POR ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Há uma variação de professor para professor, porque tem professor que dá muita atenção [...] Então, seria uma conscientização geral dos professores e explicar para eles as necessidades dos alunos [...] Seria uma conversa mesmo com os alunos para saber o que estão precisando e uma conversa entre os professores também eu acho que seria bom [...] porque aquele professor que tem mais dificuldade de conversar com o aluno, você percebe isso, e daí eles poderiam conversar entre eles mesmos. **(PEDRO)**²⁴

Na epígrafe, Pedro afirma a urgência de “diálogo” e de “interação social” entre o professor, o estudante com deficiência e a instituição para, então, brotar indicação de verdadeiras condições de acesso e de permanência de estudantes com deficiência nas instituições de Educação Superior.

Partindo desta compreensão é que serão tecidas reflexões entre o instituído e o vivido por estudantes com deficiência, na IES, nas distintas dimensões percebidas pelos estudantes, nas quais estão inseridas as condições de acesso e de permanência deles na instituição.

Durante os primeiros momentos de coleta dos dados do estudo, a pesquisadora verificou que dois dos estudantes com deficiência, previstos como sujeitos a serem investigados, não mais faziam parte do quadro de estudantes daquela instituição. Por isso, a partir daí o estudo passou a investigar seis estudantes que se encontravam matriculados à época da coleta dos dados. Dessa forma, após a coleta e análise dos dados recolhidos na pesquisa empírica realizada durante um semestre letivo junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, a pesquisadora passou a dedicar-se à tessitura das reflexões e análises da concepção dos seis estudantes com deficiência visual, abordando o acesso, a permanência, e os fatores que interferem no acesso e na permanência deles na IES pesquisada.

Assim, esta seção objetiva identificar o acesso, a permanência e os fatores que interferem nesse acesso e permanência de estudantes com deficiência visual na IES.

²⁴ Codinome usado na identificação de um dos sujeitos pesquisados para ocultar a verdadeira identidade do mesmo.

O acesso a Educação Superior foi analisado por meio das três seguintes subcategorias: quanto à oferta de recursos e ao apoio especializado durante as avaliações acadêmicas e processos seletivos de ingresso; quanto aos desafios e às conquistas; e quanto às barreiras encontradas pelos estudantes, na IES. Já a permanência a Educação Superior, na IES pesquisada, foi analisada por meio das cinco seguintes subcategorias: quanto à prática docente; quanto à convivência acadêmica e à interação social; quanto às atividades e às avaliações acadêmicas; quanto à locomoção e à mobilidade; e, por fim, quanto às dificuldades e às facilidades encontradas pelos estudantes.

6.1 ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA IES PESQUISADA

Para assegurar o direito às pessoas com deficiência, nas IES brasileiras, as instituições precisam assegurar que suas políticas estejam fundamentadas no princípio da inclusão que visa a aceitação e respeito às diferenças dos indivíduos, reconhecendo que todos, inclusive os estudantes com deficiência, são sujeitos de direitos de uma educação de qualidade que os atenda em suas necessidades.

No entanto, se percebe que a inclusão de jovens com deficiência na Educação Superior ainda enfrenta muitos desafios, sendo necessário, portanto, políticas inclusivas que lhes garantam a efetivação do direito à educação historicamente negado aos mesmos, mediante ações que eliminem os diversos tipos de barreiras existentes no âmbito acadêmico.

Para analisar as condições de acesso da IES investigada, considerou-se, inicialmente, o conceito da palavra “acesso” definida no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2014), como um substantivo masculino que significa “ingresso, entrada, trânsito, passagem, avizinhação, aproximação, alcance de coisa elevada ou longínqua”. Tal definição não anuncia uma complexidade conceitual do vocábulo em questão; no entanto, levando em consideração que o termo utilizado neste estudo se refere ao acesso de estudantes com deficiência em uma IES, obriga a considerar o vocábulo como um termo amplo que abarca várias abordagens. Desta forma, torna-se urgente considerar que, para ter acesso, faz-se necessário aproximar-se, conviver e acolher o outro, levando em consideração que esse acesso é coisa elevada ou longínqua de quem pretende acessar, distante. Neste sentido é que a pesquisadora se apropriou das três seguintes subcategorias de análise: oferta de recursos e

apoio especializado durante avaliações acadêmicas e nos processos de seleção de ingresso, desafios e conquistas, e as barreiras encontradas.

a) Quanto à oferta de recursos e ao apoio especializado durante as avaliações acadêmicas e nos processos seletivos de ingresso.

Diante de um considerável número de dispositivos legais na forma de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Instruções no âmbito da Legislação Federal que tratam da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, as IES estão se organizando para a garantia do ingresso desse público.

A exemplo desses dispositivos legais, cita-se a Aviso Circular 277 MEC/GM (BRASIL, 1996b), que sugere os encaminhamentos que cada instituição de Educação Superior deva dar para o processo de ingresso dos estudantes com deficiência, sobretudo na seleção pública por meio do vestibular.

Em relação a esses encaminhamentos, João revela que:

Eu fiz um documento solicitando um computador com o jaws instalado para que eu pudesse fazer a prova do vestibular e eles arrumaram. Aí eu fiz a prova em separado numa sala, acompanhado até pelo coordenador do curso, que ficou lá do meu lado para me ajudar, em qualquer coisa. Eu fiz a prova normal no computador com o uso do editor de texto e aí eu passei no vestibular (JOÃO).

Verifica-se, na narrativa do estudante, que a IES disponibilizou recursos, equipamentos, suportes e ainda flexibilizou algumas exigências durante a realização da prova do vestibular, em atendimento à deficiência apresentada, e isso contribuiu com o seu acesso à IES. Estes recursos e suportes foram oferecidos após o estudante manifestar sobre a sua deficiência, no ato de sua inscrição ao vestibular, mediante o preenchimento de um formulário.

Neste mesmo sentido, quando perguntado sobre o processo de seu ingresso na IES, Víctor também respondeu:

Eu entrei pelo vestibular, eu já fazia o Ensino Medio aqui no Campus e eu fiz a inscrição para fazer pelo vestibular [...] Na prova, eu tive uma prova em Braille e uma pessoa lendo a prova pra mim e assim, foi, com os mesmos conteúdos, tinha a redação. Eu tive o direito a uma hora a mais no tempo da prova e tive o direito de ter um professor de português pra escrever a redação para mim. Tinha uma prova em Braille para mim fazer consulta com os dedos quando, por exemplo, tinham figuras geométricas da Matemática com algum gráfico na prova que eu consultava, na

prova em Braille, no caso de algumas ligações químicas em alto relevo que constavam na prova (VICTOR).

Em sua exposição, o estudante revela a presença de mecanismos que também flexibilizaram o processo de ingresso, em atendimento às suas características e necessidades. Essa posição da IES está de acordo com Rocha e Miranda (2009, p.202), que expõem:

[...] educação inclusiva requer uma reestruturação dos sistemas de ensino que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. Esse propósito exige ações práticas e viáveis que tenham como perspectiva operacionalizar a inclusão social e escolar de todas as pessoas, independentemente de suas necessidades.

Para as autoras, portanto, é imprescindível que as instituições se organizem no sentido de atender a todas as necessidades dos estudantes por meio de ações práticas e viáveis. Uma dentre as várias ações práticas e viáveis, como mencionado pelas autoras acima, pode estar relacionada à fala de Janaína, quando relata:

Quando eu fiz o vestibular, eu preenchi um formulário em que me identifiquei como pessoa que tem deficiência, aí depois quando ingressei, eles me ligaram e perguntaram do que eu precisaria, daí eu solicitei cópia de provas e materiais de aula impressos com fonte de tamanho maior (JANAÍNA).

A estudante revela a existência de ações, mesmo que tímidas, que poderão ser estimadas como resultantes de uma cultura de atenção institucionalizada em disponibilizar serviços referentes à acessibilidade aos estudantes com deficiência. No entanto, Vívian teve uma trajetória diferente na mesma IES, como relata:

Eu entrei por meio do ENEM pelo SISU. Só que minha prova foi normal. Para eu entrar aqui foi na terceira prova que eu consegui entrar, porque nas duas primeiras eu acertava na prova, mas na hora de eu passar para o gabarito eu errava. Então eu senti muita dificuldade e quando eu fui preencher a prova do ENEM eu não vi essa opção que podia ter uma prova diferenciada para quem tem problemas de visão e eu só fiquei sabendo depois que eu já tinha ingressado na instituição E, como eu sou um pouco leiga no sistema do computador eu não sabia como aumentar a fonte que hoje eu já sei. Mas, se eu tivesse aumentado, talvez eu tivesse visto essa opção que eu não vi. Então eu entrei por meio do SISU e pela quota, mas para a cota de ação afirmativa sem opção de valor de renda (VÍVIAN).

Percebe-se, pela fala da estudante, que a instituição disponibilizou formulários em sistemas próprios para preenchimento sem que estes sejam realmente acessíveis, o que pode distanciar os benefícios do seu público-alvo, no caso, os estudantes com deficiência. Desta forma, é evidenciada a necessidade de os portais institucionais serem verificados e seus conteúdos acessíveis a todas as pessoas, sem existirem barreiras que impeçam a sua navegação, ou a leitura de um determinado conteúdo.

Ademais, foi perguntado aos seis entrevistados sobre suas satisfações quanto à forma como ingressaram na IES investigada. Cinco deles manifestaram seus contentamentos em relação aos processos realizados, afirmando que não se sentiram prejudicados. Somente uma estudante manifestou insatisfação ao processo realizado, porque foi aprovada somente na terceira vez em que realizou a prova do ENEM e se justifica:

[...] porque eu tive dificuldade em fazer a prova do ENEM porque o gabarito era todo em rosa e tem que preencher, sendo que uma linha é muito perto da outra e, às vezes, eu ia marcar o número dois e eu acabava marcando o número 3 por causa desse “embolamento”. Quando eu ia ver, eu tinha marcado e não tinha como melhorar porque eu já tinha rasurado (VÍVIAN).

Na narrativa da estudante, verifica-se que a sua condição de deficiência dificultou o acesso à instituição pela primeira e segunda vez e somente na terceira tentativa é que conseguiu ingressar na IES investigada.

As causas do insucesso da estudante, nas duas avaliações para o seu acesso à IES, provocam uma análise, na perspectiva do pensamento de Adorno (2012) e de Adorno e Horkheimer (1973), em que o progresso técnico, ao invés de iluminar a mente do homem, pelo contrário, ameaça desumanizar e destruir seu projeto humano. Esses autores levantam a ideia da automatização e instrumentalização do humano em que o indivíduo é desprezado e passa a ser considerado como coisa e como máquina. Desta forma, a linguagem utilizada nas avaliações realizadas pela estudante torna-se apenas mais um instrumento, no gigantesco aparelho de produção da sociedade moderna, como parte do projeto de desumanização do indivíduo.

No entanto, Janaína ainda se fortaleceu diante do “gigantesco aparelho de produção da sociedade”, das dificuldades impostas e não desanimou diante de seu objetivo, e, como resultado disto, complementou ela: “*até agora, no momento, eu estou feliz com tudo*” (JANAÍNA).

Nessa fala, Janaina testemunha que a IES trouxe mudanças expressivas em sua visão de mundo e em relação a si mesma. Para além disso, ela demonstra ter encontrado mecanismos de enfrentamento nas relações estabelecidas com os colegas e com a instituição que, antes, lhe impunham medo e receio.

b) Quanto aos desafios e às conquistas.

As transformações necessárias para a implementação de um sistema educacional inclusivo têm sido debatidas no cenário educacional, porém, em relação a essas transformações, ainda suscitam muitas controvérsias. Compreende-se que, neste momento, as instituições e a sociedade em geral ainda se encontram imersas em um campo ainda em construção, que abriga posições divergentes a respeito dos caminhos a serem percorridos em direção a uma Educação Superior, que outorga o acesso de estudantes com deficiência. É nesse sentido que serão levantados, nesta subcategoria, os desafios e conquistas deparados pelos estudantes com deficiência quanto ao seu acesso a Educação Superior, na IES investigada.

Neste sentido, Vívian relata que fez várias tentativas para ingressar na IES investigada por meio de nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fazendo opção pela IES. A estudante explicita que, durante as três vezes em que fez as provas, ela participou do processo sem nenhum suporte ou atendimento especial em relação à sua deficiência e, por isso, ela apresentou as seguintes dificuldades:

Eu só consegui entrar aqui na terceira vez que fiz a prova do ENEM, porque nas duas primeiras vezes eu acertava na prova, no entanto, na hora de eu passar a resposta para o gabarito eu errava. Então eu senti muita dificuldade. Todas as vezes eu não vi essa opção em que eu podia especificar a minha deficiência e ainda solicitar prova diferenciada. Eu só fiquei sabendo depois que eu já tinha ingressado na instituição (VÍVIAN).

Conforme visto, a estudante faz opção por uma das formas de ingresso na IES investigada e, então, depara com dificuldades durante o seu ingresso, mesmo sendo por meio de uma prova elaborada pelo Ministério da Educação, que deveria oferecer condições para acompanhar a qualidade do Ensino Médio no país e orientar a elaboração e implementação de políticas públicas na área de educação, além de ser uma opção, para os estudantes, ingressarem na Educação Superior, em várias IES públicas. A dificuldade apontada pela estudante se refere ao acesso, uma vez que ela, em função de sua condição de deficiência, não conseguiu visualizar, no ato de suas inscrições, a opção de auto declaração da sua condição de deficiência e, com isso, se sentiu prejudicada, somente conseguindo ingressar após duas outras tentativas.

Nesse sentido, entende-se que as instituições devem oferecer adequações e ações norteadoras em prol da inclusão acadêmica, de forma a garantir o direito à educação da pessoa

com deficiência proporcionando amplo acesso aos locais, serviços, entre outros, disponíveis a qualquer cidadão. O estudante Pedro expõe exigências de sua deficiência:

Eu tinha dificuldade para ler letras pequenas, mas eles sempre ampliavam as provas e materiais para mim. Eu tinha mais dificuldades nos livros, quando a minha visão era pior. Hoje com a melhoria de minha visão, eu consigo, só que ainda tenho muita dificuldade (PEDRO).

Percebe-se que o estudante manifesta, em sua fala, um constrangimento pessoal que talvez tenha relação com o contexto em que ele vive, ao afirmar que ele consegue, mas tem muita dificuldade. Esta dificuldade existe, para ele, desde antes do seu ingresso a Educação Superior e, em sua narrativa, ele manifesta a continuidade dessa dificuldade durante o seu percurso acadêmico, mas que a IES vem lhe concedendo avaliação com fontes ampliadas e até mesmo o auxílio de um transcritor.

Vale aqui ressaltar ainda sobre o trecho na fala de Pedro, logo acima, quando ele declara veementemente que consegue avançar em seu percurso acadêmico, mas tem muita dificuldade. Percebe-se, aí, manifestação de sentimento de medo e receio em relação a algum fato que incomoda e que vem interferindo na formação do estudante. Vale aqui ressaltar a possibilidade deste medo e receio de Pedro ter relação com a aceitação de sua condição de deficiência. Sobre isso, Santos (2013, p.253) atesta que:

As marcas do preconceito na universidade encontram-se, invariavelmente, relacionadas aos processos de marginalização e/ou segregação que dificultam e/ou impedem a formação de quem não consegue se adaptar totalmente aos mecanismos invisíveis de seletividade. Tradicionalmente instituídos, tais mecanismos desconsideram e/ou menosprezam a diversidade humana. Geralmente levam os considerados socialmente diferentes e/ou mais frágeis, a inúmeras formas de sofrimentos, dentre as quais, a não aceitação de si mesmo, supostamente, por conta do medo da rejeição alheia.

A autora relaciona esse sentimento de medo e de sofrimento manifestado por Pedro, como uma revelação das pessoas que vivem a condição de deficiência, diante da negação social de sua condição, por meio de mecanismos instituídos que carregam as marcas do preconceito e da discriminação social. Este sofrimento, de acordo com a mesma autora, se encontra atrelado ao sentimento de inferioridade de quem vive esta condição.

Já o estudante Víctor tem uma posição bastante propositiva diante de sua condição de deficiência, não demonstrando desânimo, dificuldades ou incapacidade de concluir a sua formação acadêmica. Ele considera que nada interferiu negativamente no seu acesso à IES, uma vez que: “*eu tive uma prova em braile e uma pessoa lendo a prova prá mim*” (VICTOR).

Para além disso, o estudante ainda considera distintos fatores como determinantes no seu acesso a Educação Superior, sendo um deles o conhecimento e a vivência que os professores e servidores da IES já tinham com a sua condição de deficiência e com suas características, em função de ele ter sido estudante do Ensino Médio/Técnico na mesma IES em que ele ingressou na Educação Superior. Sobre isso, ele pondera:

Os professores do curso técnico acompanharam minha trajetória sempre em diálogo com os professores do Ensino Médio [...] com isso, ocorreram adaptações em materiais em relevo, busca de livros em Braille. Além dos professores eu tive o auxílio de estudantes pesquisadores que pesquisavam ferramentas computacionais que facilitaram os meus estudos (VÍCTOR).

Além da grande força de vontade já manifestada pelo estudante diante de sua deficiência, percebe-se que ainda contou com o diálogo e com a busca constante de seus professores do Ensino Médio no sentido de oferecer a ele as condições necessárias para o seu aprendizado.

Vale também destacar trecho na fala do estudante Víctor, em que ele sustenta que teve auxílio de estudantes pesquisadores com o uso de ferramentas computacionais que facilitou o seu estudo. Desta forma, o estudante contou com o amparo da instituição quanto à realização de pesquisas que buscavam construir ou oferecer a ele ferramentas computacionais que muito contribuíram e facilitaram o seu aprendizado. Estes fatores mencionados pelo estudante podem ter sido determinantes para o seu acesso a Educação Superior na mesma instituição em que cursou o Ensino Médio, mediante sua aprovação no exame do vestibular.

Esta proposição do estudante vai ao encontro com o que Cunha, Schimiguel e Rocha (2012) asseguraram em relação ao uso dos recursos da informática como ferramentas de promoção da inclusão social e acadêmica de estudantes com deficiência. Desta forma, pode-se concluir que a informática vem proporcionando aos estudantes com deficiência, oportunidades de acesso ao conhecimento e desenvolvimento das diversas atividades diárias, de estudos ou de trabalho, proporcionando a quebra de barreiras e de obstáculos no desenvolvimento e aprendizado destes sujeitos.

Diferentemente do exposto antes, o estudante Bruno descreve várias dificuldades, atreladas a diferentes fatores que enfrentou quanto ao seu acesso na IES investigada. Matriculado no terceiro período do Curso de Licenciatura em Física, possui baixa visão, é casado e reside com a esposa e seus dois filhos. Ele concluiu o Ensino Médio em escola pública, fez curso técnico em mineração, no ano de 1991 e, em função de sua família ser

carente e por ser necessária a manutenção de sua família, começou logo a trabalhar. No entanto, Bruno cita que:

Devido eu ser de uma família muito pobre, tive que formar em 1991 e trabalhar até o presente momento para sustentar minha família, além disso, por ser negro sempre houve dificuldades em conseguir emprego digno nesta cidade e região (BRUNO).

Verifica-se, portanto, o posicionamento do estudante diante do preconceito e da discriminação vivenciados na sociedade, o que gerou a tomada de decisão de trabalhar logo após ter concluído o Ensino Técnico, tendo em vista ser necessário lutar pela sua sobrevivência e de sua família. Diante disso, entende-se que as instituições sociais e formadoras devem criar uma cultura permanentemente contrária à manifestação do preconceito e da discriminação social, de forma a evitar a geração de vítimas, predispondo os indivíduos aos processos de marginalização e/ou de segregação.

Aliado a isso, torna-se necessário reconhecer as diferenças como características do ser humano, enquanto que o que existe nas relações historicamente construídas, que vai de encontro com o relatado por Bruno, fomentando uma suposta padronização daquilo que é ou não inerente ao ser humano. Apesar da possibilidade de expressão da condição de diferença ser reconhecida como característica do humano, a negação social tem vitimado indivíduos e grupos em muitos contextos onde a diversidade humana ainda é desprezada.

Em relação às dificuldades encontradas, o estudante Pedro, matriculado no quarto período do Curso de Ciência da Computação, solteiro, 20 anos de idade, morador de república²⁵ com colegas em uma residência de posse do seu avô, Pedro apresenta baixa visão, porém, já fez tratamentos médicos e faz uso de óculos e o grau já diminuiu bastante; no entanto, ele ainda tem muita sensibilidade à luz e, por isso, ainda apresenta muita dificuldade em ler no quadro e nos livros, principalmente quando está em ambiente iluminado. O estudante concluiu o Ensino Médio em escola pública e aponta que:

Como lá era proibido utilizar o celular para tirar fotos do conteúdo exposto no quadro, naquilo em que eu não conseguia acompanhar os professores em sala de aula, os colegas me emprestavam os cadernos e eu levava para casa e copiava em casa (PEDRO).

²⁵ O termo república, é utilizado neste caso, como "república de estudantes", que são habitações divididas por grupos de estudantes, geralmente provenientes de cidades distintas para cursar a Educação Superior, sem recursos para alugar uma residência individualmente.

O estudante expõe dificuldades que ele enfrentou durante a sua vida escolar, antes do ingresso na IES, porém, ele sempre contou com a colaboração dos colegas para minimizá-las. Percebe-se, então, que as condições da deficiência e até as necessidades requeridas pelo estudante ficaram na invisibilidade até mesmo na instituição em que ele estudou até o Ensino Médio.

Este contexto remete a uma reflexão sobre um dos paradigmas da inclusão que pressupõe que as instituições de ensino devem reconhecer que cada estudante é único, com características específicas, e que, desta forma, precisam ter suas diferenças respeitadas, suas necessidades atendidas, mediante ações que busquem concretizar a inclusão educacional.

Neste mesmo sentido, a estudante Vívian, matriculada no quarto período do curso de licenciatura em Física, é casada, tem 33 anos, mora com o seu marido e com os seus dois filhos em uma cidade muito próxima à IES, no Estado de Minas Gerais. A estudante apresenta baixa visão em função de uma má formação da córnea que vem causando glaucoma, alto grau de astigmatismo e estrabismo. Sobre a forma como vem lidando com a deficiência, ela cita que:

Eu tento levar a vida da melhor forma possível, mas nem sempre é fácil, pois nem todos compreendem a sua condição. No entanto, eu tento romper os obstáculos a mim impostos com a ajuda da minha família, dos amigos e colegas de curso (VÍVIAN).

De acordo com a sua fala, a estudante vem rompendo com as diversas barreiras e, assim, teve toda a sua trajetória escolar até o Ensino Médio em escola pública, onde, mesmo com a falta de estrutura, acessibilidade e de materiais, ela sempre contou com a compreensão e colaboração dos seus professores. Este afeto e dedicação de seus professores durante a sua vida escolar, antes de ingressar na IES investigada, teve grande influência em sua vida que a conduziu a definir sua vida profissional, como Vívian relata: “*devido a esse amor da escola que era extensão da minha casa, hoje curso licenciatura*”.

Esta narrativa da estudante reporta à Adorno (2012, p.111), que faz exposição sobre “os tabus acerca do magistério”:

Baseiam-se em estereótipos herdados; muitas, porém, como procurei mostrar, baseiam-se em situação objetiva do professor. A isto acrescenta-se algo especial [...] na relação com os professores este ego ideal se reapresenta pela segunda vez, possivelmente com mais clareza, e eles têm a expectativa de poder se identificar com os mesmos.

Esta identificação com o professor, na perspectiva de Adorno (2012), ocorre em decorrência do aligeiramento e empobrecimento que configuram os cursos de formação do docente para o trabalho com os anos iniciais da escolarização no Brasil e do barateamento a que os estudantes são submetidos no contexto das iniciativas de massificação da formação que são balizadas por legislação perversa em decorrência da ausência de compromisso com uma escola que propicie processo de escolarização a favor da desbarbarização das pessoas.

Desta forma, Adorno (2012) faz uma crítica aos processos de formação de professores que contribuem para manter uma formação cultural controlada em que o conteúdo da formação é ajustado pelos mecanismos de mercado à consciência das pessoas. No caso, a identificação da estudante entrevistada com a profissão de seus professores da Educação Básica é resultante da formação de seus professores que contribuíram para que a mantivesse controlada por meio do conteúdo de uma formação ajustada pelos mecanismos de mercado que não dão atenção à consciência das pessoas que são excluídas dos privilégios da cultura (ADORNO, 2012).

c) Quanto às barreiras encontradas.

Nesta subcategoria, serão tecidas considerações quanto às barreiras encontradas pelos estudantes, na instituição, com base nos dados coletados por meio das entrevistas, junto aos sujeitos pesquisados e os dados coletados e observados durante os momentos de observação, mediante roteiro de observação (Apêndice E) e formulário de caracterização da IES (Apêndice C), durante o período da coleta dos dados, realizada nos campos de investigação do estudo.

Nos quatro *Campi* pesquisados, verificaram-se situações que revelam a falta de acessibilidade, em desacordo com o artigo 3º da Lei Brasileira da Inclusão, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que conceitua acessibilidade como possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Neste sentido, optou-se por identificar e especificar a acessibilidade na IES investigada, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência,

que classifica como barreiras o entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social das pessoas. Em atendimento à referida Lei, serão, então, analisadas com a finalidade de identificação, nos *Campi* pesquisados, as seguintes barreiras: barreira urbanística, barreira arquitetônica, barreira nas comunicações e na informação, barreira atitudinal e barreira tecnológica.

- **Barreira urbanística**

Em relação à barreira urbanística, ou seja, barreiras existentes nas vias e nos espaços públicos de uso coletivo, foi observada, durante a coleta de dados nos quatro *Campi* pesquisados, a presença de escadas para acesso aos vários prédios em que os estudantes têm que se deslocar para as atividades acadêmicas.

Levando em consideração que as vias de circulação da IES são vias e espaços públicos, foi observado que existem passeios, rampas e pisos danificados, com presença de buracos e desníveis, o que pode tornar um ponto de perigo para os estudantes que circulam por esses espaços.

Aliado à presença de buracos e desníveis, em sua maioria, também não foi encontrado piso tátil nas referidas vias de acesso. Essa dificuldade de acesso foi apontada durante a entrevista por um dos estudantes pesquisados, que também sugeriu a inclusão de registros fotográficos nos resultados da pesquisa conforme demonstrado nas figuras 1, 2 e 3.

Figura 1 - Acesso ao pavilhão do Curso de Edificações e Licenciatura em Física

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Figura 2 - Acesso 2 ao pavilhão do Curso de Edificações e Licenciatura em Física

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Figura 3 - Caminho de acesso ao pavilhão do Curso de Edificações e Licenciatura em Física

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Percebe-se que o estudante com deficiência se torna invisível diante dos olhos da IES, uma vez que as condições de acessibilidade das vias de acesso aos vários pavimentos, na maioria dos espaços, são negadas.

Outra situação encontrada que interfere no acesso aos espaços acadêmicos da IES pesquisada foi a distância que existe entre os diversos prédios onde estão localizadas as salas de aulas, cantinas, xerox, coordenação de estágio, biblioteca, ou seja, onde estão os vários espaços entre os quais os estudantes precisam transitar durante suas atividades acadêmicas diárias. Essa conjuntura pode resultar em sérios prejuízos, sobretudo para aqueles com mobilidade reduzida e que não contam com apoio institucional na previsão dos impactos e efeitos dessas circunstâncias.

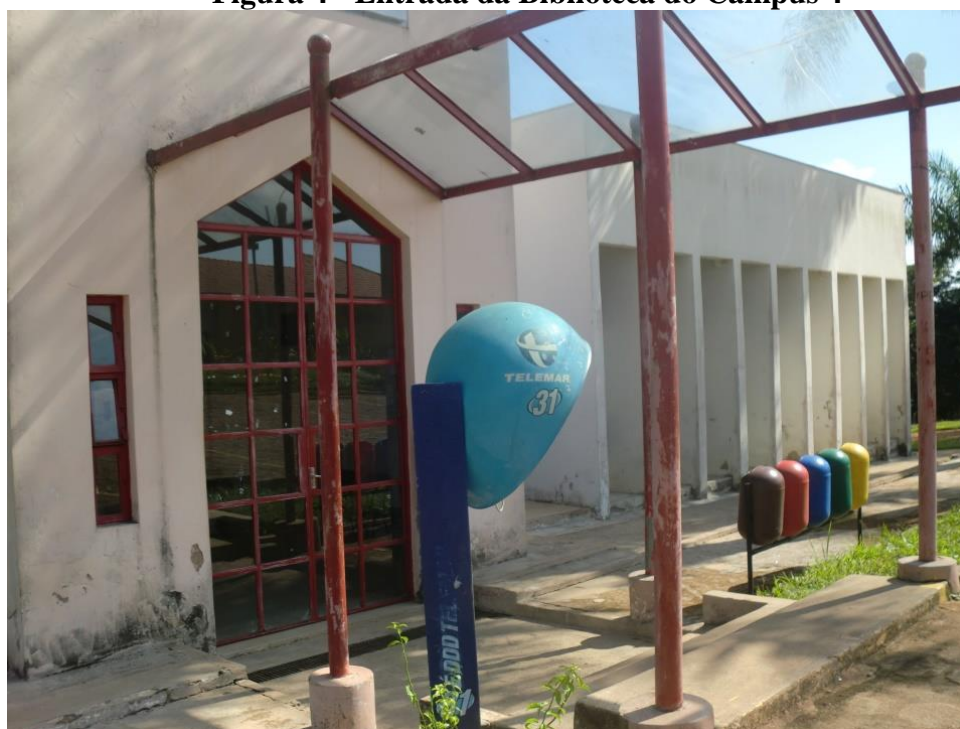
Essas barreiras encontradas na instituição requerem uma mudança institucional, na perspectiva de ações concretas e no sentido de propor intervenções e medidas práticas, com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na IES investigada.

- **Barreira arquitetônica**

Em relação às barreiras arquitetônicas, ou seja, aquelas existentes nos edifícios públicos e privados, se observou sérios limites quanto à acessibilidade física, uma vez que existem

muitos prédios bastante antigos²⁶. A existência destes prédios de construção antiga, foi exposta, repetidas vezes pelos gestores da IES, como espaços físicos com poucas possibilidades de intervenção e, por isso, consideraram justificável a falta de acessibilidade lá existente. Essa dificuldade pode ser retratada nas figuras 4 e 5, onde verifica-se a existência de escadas e degraus que dificultam o acesso de pessoas com dificuldade de mobilidade e de locomoção em locais importantes e necessários para a formação acadêmica.

Figura 4 - Entrada da Biblioteca do Campus 4



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Figura 5 - Acesso à Biblioteca do Campus 4

²⁶ Alguns Campi, da IES pesquisada, têm mais de 60 anos de existência e por isso conta com prédios antigos, nos quais pode-se perceber várias construções com a acessibilidade bastante comprometida.



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Durante as entrevistas, um estudante cego revelou a inexistência completa de piso tátil no prédio onde ele realiza as suas atividades acadêmicas. Vale ressaltar que a o piso tátil deve estar presente nas IES, pois é um elemento que contribui para a orientação de locomoção espacial do estudante cego, indicando tanto as direções a serem seguidas em toda rota, como os entroncamentos presentes, denominado piso de alerta, devido à sua característica em alto relevo. A ausência do piso tátil no prédio onde o estudante cego realiza as suas atividades acadêmicas vem exigindo dele o estabelecimento de limites e de parâmetros próprios de orientação para o seu acesso a este prédio.

O próprio estudante revelou, durante a entrevista que, dentre esses limites e parâmetros de orientação edificados por ele estão uma caixa de rede de esgoto no chão de um dos corredores, algumas pilastras no meio de seu percurso e até de lixeiras em alguns locais de seu acesso e, na fala dele ainda complementa: “*e assim eu vou me orientando*”. Nessa expressão, o entrevistado deixa claro que a sua orientação só existe como resultado de seu próprio esforço, ou seja, existem ainda espaços de produção de conhecimento, nesse caso, a IES, que não vêm colaborando com a superação de barreiras e padrões antigos que tradicionalmente classificam diferença e inferioridade, logo, as pessoas com características diferentes são discriminadas e estigmatizadas.

Este quadro remete à ideia de que a IES não reconhece a presença de estudantes com deficiência em um tempo em que a sociedade, em geral, busca fortalecer ações no sentido de

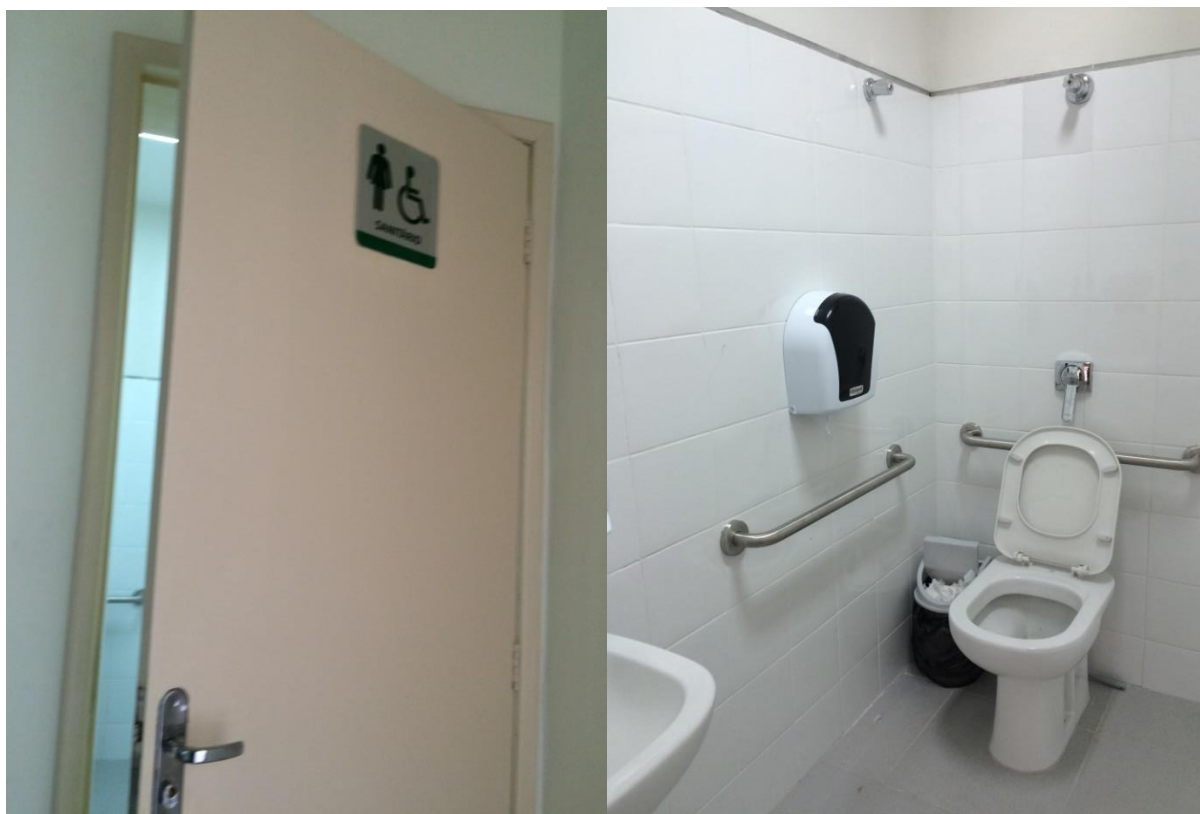
propor adequações de práticas norteadoras em prol da inclusão social. Nesse aspecto é que se destaca a questão da acessibilidade, elemento-chave, que tem, como intuito, garantir o direito de ir e vir da pessoa com deficiência, de proporcionar a ela amplo acesso aos locais e a todos os serviços disponíveis a qualquer cidadão.

Nesse sentido, durante o recolhimento dos dados deste estudo, foi averiguada, pela pesquisadora a inexistência de placas de sinalização em Libras e poucas em Braile, na maioria dos *Campi* que compõem a IES. Esta é uma realidade que precisa ser repensada e mudada, uma vez que há estudantes com deficiências visual e auditiva matriculados na IES investigada. Foi observada também, a inexistência de sinalização para usuários de cadeira de rodas, nos estacionamentos de proximidades aos blocos das salas de aulas, nos distintos *Campi* que compõem a instituição.

Pelo constatado, percebe-se, portanto, a urgência de a IES se adaptar a todas as necessidades dos estudantes com deficiência, disponibilizando os espaços necessários a todos com igualdade e, principalmente, com respeito e aceitação às diferenças.

Vale ressaltar, em contrapartida, a presença, em quase todos os *Campi* pesquisados, de banheiros que possuem algumas características importantes para o uso do estudante com deficiência física, tais como: boxe com espaço adequado para a manobra de cadeira de rodas, barras de apoio na bacia sanitária, lavabos com entrada e altura acessível para os usuários de cadeira de rodas. (Figura 6)

Figura 6 - Banheiro com condições de acessibilidade do Campus 2



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Alguns poucos prédios existentes de construção mais recente estão em atendimento à acessibilidade, em função dos gestores estarem cientes do cumprimento da legislação que ordena questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica na IES. Este atendimento pode ser observado nas figuras 7, 8 e 9 que retratam a existência de mapa tátil em Braile identificando o andar do prédio, a existência de rampas com piso tátil e a indicação de banheiro acessível com placa com transcrição, em Braile.

Figura 7 - Mapa Tátil do Prédio de Ciências Agrárias do Campus 4



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Figura 8 - Entrada principal do Prédio de Ciências Agrárias do Campus 4



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Figura 9 - Indicação de banheiro acessível do Campus 4



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

- **Barreiras nas comunicações e na informação**

No que diz respeito às barreiras nas comunicações e na informação, entendidas como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia, também é possível apontar e discutir várias questões distintas. O primeiro a ser apontado, durante a coleta dos dados, se refere à comunicação interna da instituição onde foi percebida a falta de informação sobre a presença de estudantes com deficiência e as formas diferenciadas de atendimento deste público praticamente não existem. Esta inexistência foi confirmada quando os responsáveis pelos registros acadêmicos de cada Campus, disseram que existe uma identificação, no ato da inscrição para realizar o vestibular, como, também, de uma triagem realizada no ato da matrícula, por meio do preenchimento de um formulário, informando a necessidade especial de cada estudante.

Percebe-se, então, que existe o ato de identificar o estudante com deficiência tanto no ato da inscrição do vestibular como no ato da matrícula; no entanto, de acordo com os relatos dos estudantes com deficiência, durante as entrevistas essas informações não chegam até aos professores. De acordo com suas narrativas, este fato vem causando constrangimentos para os estudantes com deficiência, por terem que se posicionar várias vezes diante do professor e da

turma, sobre a sua condição de deficiência para respaldar os distintos tipos de apoios e de flexibilizações a que eles têm direito.

Nesse mesmo sentido, os estudantes também afirmaram que a cada semestre letivo, têm que dizer para todos os seus professores que existem laudos médicos arquivados na secretaria da IES de forma a garantir o seu direito de fotografar o quadro ou os slides de apresentação para, depois transcreverem o conteúdo, em função da necessidade especial que eles apresentam.

As duas situações expostas acima pelos entrevistados demonstram despreparo e desorganização, decorrentes de uma falta de informação ou conhecimento de professores sobre as necessidades dos estudantes, constituindo-se uma barreira na comunicação e informação, uma vez que as informações sobre os referidos estudantes já tinham sido registradas nos setores competentes e responsáveis da IES.

Com esses fatos, fica clara a presença da barreira da comunicação como impeditivo de um trabalho docente e institucional alinhado com o princípio de que todos que compõem a IES (Professores, profissionais técnicos, gestores, porteiros, faxineiros etc) têm que conhecer e reconhecer a necessidade do estudante para, a partir daí, buscar adequações curriculares, bem como os tipos de adaptações necessárias para oportunizar igualdade de direitos, tanto no acesso quanto na permanência desses estudantes.

Outra situação na qual também se verifica a presença dessa barreira, ocorreu quando um dos entrevistados afirmou que o professor, após se identificar como incapaz para atuar com este estudante, dizendo-se incapaz de ensiná-lo, ainda o reprovou e a IES ficou omissa diante da situação exposta. Ou seja, o estudante ficou prejudicado e o professor continuou na mesma condição de Professor e educador da IES.

Essas maneiras limitadas em termos de preparo e de organização como as instituições ainda atuam têm levado grande parcela dos estudantes com deficiência à exclusão e/ou desistência da Educação Superior.

Os fatos aqui revelados e citados asseguram a urgência de a IES investigada desenvolver a prática acerca do conceito de que toda pessoa tenha o direito básico à educação e que esta deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Isso vem requerendo que os professores estejam, permanentemente, informados sobre os processos educacionais e necessidades especiais das pessoas com deficiência e das

possibilidades das tecnologias da informação e da comunicação estarem a serviço da criação e aperfeiçoamento de tecnologia assistiva, proporcionando maior autonomia, qualidade de vida e inclusão social deste público.

A IES pesquisada conta com a constituição do NAPNEE, tanto em nível da reitoria como em todos os seus *Campi*. No entanto, durante as entrevistas, um número expressivo dos estudantes afirmou não saber do Núcleo ou da sua existência e que desconheciam as suas funções e/ou ações dentro de cada Campus. Isto pode ser analisado sob o viés de um reflexo de um trabalho possivelmente ainda tímido do referido núcleo de apoio e que precisa avançar no sentido de ser mais efetivo, de apoiar e de disseminar práticas de inclusão, educação para a convivência e aceitação da diversidade, por meio da quebra das diversas barreiras ainda existentes na IES.

- **Barreira atitudinal**

No tocante à barreira atitudinal, ou seja, atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, observa-se, na IES investigada, uma invisibilidade das pessoas com deficiência.

A situação de invisibilidade desse público também se revela em outros estudos realizados conforme denunciado por Santos (2013, p.163) como “uma ação reproduzida pelas universidades, muito comum no Brasil, uma vez que a identificação de pessoas com deficiência sempre foi relegada para segundo plano”.

A identificação das pessoas com deficiência vem alcançando avanços, no entanto, muito ainda tem que se aprimorar as formas de levantamento dos dados referentes a este público. Ao que parece, aos olhos da pesquisadora, é que a precariedade de informações sobre a identificação deles legitima a falta de ações e da criação de condições em favor da inclusão de quem vive a condição de deficiência no contexto universitário.

Em contrapartida, observa-se, dentre os estudantes entrevistados, dois estudantes cegos que mencionaram, durante as entrevistas, terem as condições necessárias dentro do que é possível para a IES, para a sua permanência e continuidade de sua formação acadêmica. Eles afirmaram que a IES faz o que pode, porém, mencionaram diversos aspectos em relação à

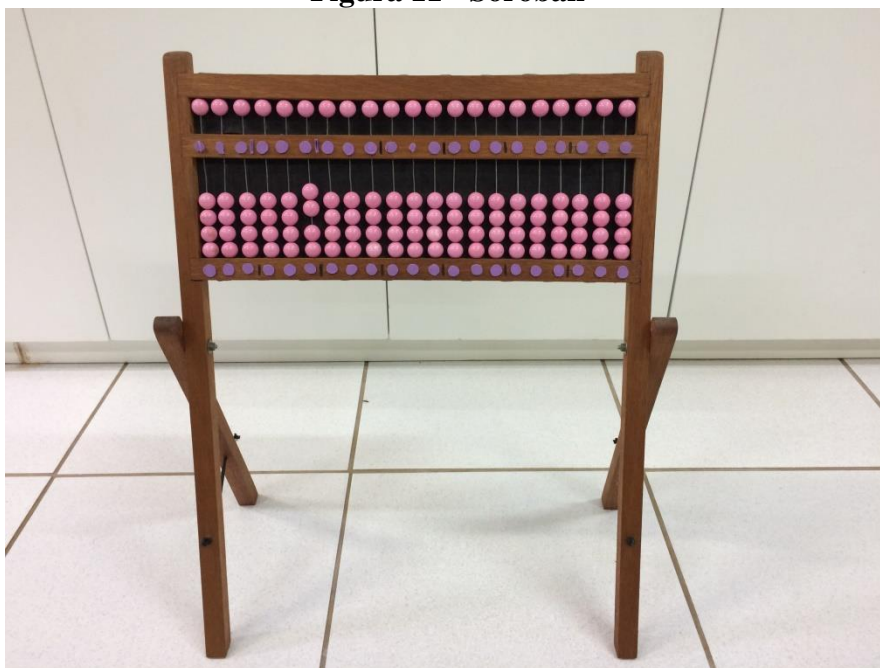
prática docente e em relação ao oferecimento de suportes pedagógicos que precisa adiantar-se no sentido do oferecimento de uma educação com as condições necessárias às pessoas com deficiência, no âmbito da Educação Superior.

A fala dos estudantes entrevistados explicita que tanto existem professores que desconhecem completamente as metodologias específicas, em atendimento à cada necessidade especial, como, também, professores que buscam refletir sobre a sua prática e construir, junto com o estudante, uma metodologia diferenciada para sua aprendizagem. Este fato foi comprovado pela pesquisadora, durante sua visita aos *Campi* pesquisados, em que constatou a existência de materiais pedagógicos, produzidos e adquiridos pela IES, para serem utilizados pelos estudantes com deficiência visual, para o acompanhamento dos distintos conteúdos, durante sua formação. Nas figuras 10, 11, 12 e 13 estão demonstrados alguns desses materiais didáticos, como Soroban, Torre de Hanoi e formas geométricas e materiais adaptados para estudante com deficiência visual.

Figura 10 - Material didático acessível



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Figura 11 - Soroban

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Figura 12 - Material adaptado para estudante com deficiência visual

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Figura 13 - Material adaptado para estudante com deficiência visual



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

As narrativas dos entrevistados atestaram, também, que alguns professores, ao saberem da presença de estudantes com deficiência em sala de aula, buscam construir metodologias diferenciadas em atendimento às suas necessidades especiais de aprendizagem, existindo, em contraposição, outros que agem como se não tivesse nenhum estudante ali que possua necessidade específica de aprendizagem.

Diante dos contextos revelados na IES investigada, torna-se importante ressaltar que soluções individuais não resolvem a situação desses estudantes. Para que isso aconteça, a instituição deve envolver toda a comunidade acadêmica, no sentido de oferecer as condições em favor do estudante com deficiência e que ele possa reivindicar e dizer à IES suas necessidades, dialogando com os setores responsáveis, para que todos assumam uma política de atendimento às suas necessidades especiais.

Uma das possibilidades para esse atendimento é por meio do desenvolvimento de práticas diferenciadas, a partir do uso de tecnologias e de outros recursos disponíveis, de forma a oportunizar a experimentação de práticas pedagógicas plurais e mais democráticas.

- **Barreira tecnológica**

Em relação à barreira tecnológica, ou seja, aquelas que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias, observa-se que existem ações isoladas na IES, mas verificou-se o não atendimento quanto à acessibilidade tecnológica no próprio portal institucional, uma vez que não oferece recursos de acessibilidade e ainda não faz nenhuma referência ao atendimento às pessoas com deficiência.

Quanto às ações isoladas praticadas, verifica-se, na fala de um dos entrevistados, que no ato da inscrição para o vestibular, o candidato pode se revelar antecipadamente como um estudante com necessidade especial para que a comissão responsável pelo vestibular, possa tomar as providências de acordo com as distintas características apresentadas. Os candidatos fazem suas provas em salas isoladas, por tipo de deficiência.

No caso de candidatos com deficiência visual, com baixa visão, estes têm acesso à prova impressa com fonte ampliada, e no caso de candidato com cegueira, há o acesso à prova em Braille, computadorizada com o uso de leitores de tela e, ainda, o auxílio de leitores. Para ter acesso a estes procedimentos, o candidato deve comprovar as condições de sua deficiência, conforme apresentado no Edital do Vestibular:

[...] O candidato deficiente e/ou com necessidades específicas permanentes ou provisórias, no ato de sua inscrição, deverá especificar sua necessidade, em campo próprio do sistema de inscrição. O candidato deficiente e/ou com necessidades específicas permanentes ou provisórias, deverá especificar sua necessidade e os recursos necessários para a realização das provas, através do preenchimento do Anexo I (Formulário de Informação de Necessidades Específicas Permanentes ou Provisórias). O candidato deficiente e/ou com necessidades específicas permanentes ou provisórias deverá encaminhar para a Copeves, via *e-mail* [...] ou pessoalmente na unidade ofertante do curso pleiteado, até o dia ... o Anexo I (Formulário de Informação de Necessidades Específicas Permanentes ou Provisórias) e o Atestado Médico ou Laudo, datado, assinado e carimbado por um médico explicitando as condições necessárias para a realização da prova. (IFNMG, 2016, p. 5).

Percebe-se, diante do exposto, que no sistema fechado onde são realizadas as inscrições para o vestibular da IES, são oferecidas condições de acessibilidade durante o processo de vestibular, no entanto, de acordo com a fala dos entrevistados, não existe a garantia da continuidade dessas condições após sua aprovação no vestibular, de forma a garantir sua permanência na instituição.

Nesse sentido, em sua maioria, os estudantes com deficiência matriculados na IES não contam com o apoio institucional no sentido de instruir os professores quanto ao uso de recursos da tecnologia, procedimentos e métodos específicos para o atendimento às deficiências apresentadas pelos estudantes, de forma a garantir e assegurar sua formação acadêmica.

Quanto à barreira tecnológica, também esta pode ser verificada na narrativa de um estudante cego participante da pesquisa, quando ela relata sobre sua dificuldade para participar do processo de renovação de sua matrícula semestralmente. Sua dificuldade ocorreu

em função de o passo-a-passo da renovação da matrícula não contar com o recurso de áudio oferecendo a instrução em forma de um fluxograma escrito por meio do qual o processo ia avançando até a finalização da matrícula. Porém, a visualização deste fluxograma só era possível por quem tem a visão.

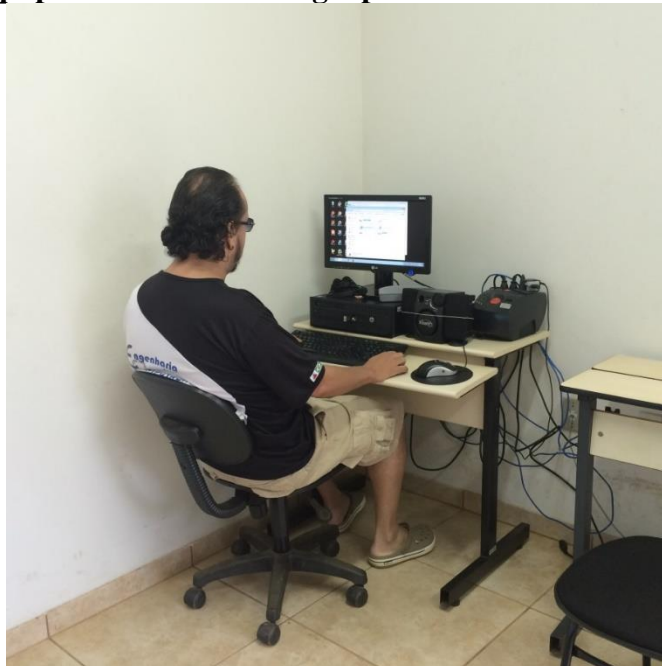
Desta forma, nesse caso específico, torna-se visível a situação de submissão do estudante com deficiência a constrangimentos, diante da impossibilidade de ele enxergar e compreender o processo de renovação de sua matrícula e de, ainda, ter que contar com a ajuda de terceiros para fazer a leitura do passo-a-passo para, somente então, efetuar sua renovação de matrícula.

Além de constrangimento, este fato revela que continuam a perpassar, no cotidiano acadêmico, manifestações que ainda materializam a discriminação, gerando a exclusão ou a não permanência daqueles que conseguiram romper as várias barreiras de acesso a esse espaço acadêmico.

Outro fato que merece ser mencionado é a pequena utilização de recursos da tecnologia pelos estudantes com deficiência na IES investigada. O que se percebe é o uso somente de computadores e de celulares pessoais, apesar de a utilização dos demais recursos ser garantida pelo Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004). Esse Decreto também incentiva o desenvolvimento científico e tecnológico voltado para a produção desses recursos que tenham, como objetivo, oferecer diferentes tipos de apoio para essas pessoas, tais como: suportes mecânicos, eléctricos, electrónicos, computadorizados, dentre outros.

Nesse sentido, foi verificado, nas falas dos estudantes cegos participantes do estudo, o uso de computadores com leitores de tela e de outros *softwares* existentes e isso vem colaborando com a aprendizagem e permanência em sua formação acadêmica, o que foi confirmado pela pesquisadora, como demonstrado na Figura 14.

Figura 14 - Equipamentos de tecnologia para estudante com deficiência visual



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Além disso, no sentido de facilitar a prática docente, devem existir recursos para ampliação dos textos a serem utilizados pelo professor, de forma a oferecer condições ideais de acompanhamento das aulas, pelos estudantes com baixa visão, como foi referido por um dos entrevistados, durante a coleta dos dados da pesquisa.

Ainda em relação ao uso e desenvolvimento destes materiais ampliados para acompanhamento das aulas, um estudante com baixa visão relatou como facilidade para a sua leitura durante suas atividades acadêmicas, a prática de alguns professores disporem materiais a serem projetados, fazendo uso de fonte com tamanho grande, como, também, o uso de projetores multimídia e isso vem contribuindo de forma significativa com o seu acompanhamento às aulas.

6.2 PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA IES PESQUISADA

Para se iniciar essa subseção, vale considerar que, além de garantir o acesso para realmente incluir, faz-se necessário oferecer condições para que o estudante permaneça na IES. Nesse sentido, torna-se essencial analisar as ações que vêm sendo desenvolvidas para garantir a permanência dos estudantes com deficiência que ingressam na instituição em estudo.

Para análise dessas ações que a IES vem desenvolvendo, a pesquisadora considerou, inicialmente, o conceito da palavra “permanência” definida no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2014) como um substantivo feminino que tem o significado de “permanecer, demora, estada. Estado ou qualidade de permanência; perseverança, continuidade, constância”.

Tal definição não anuncia uma complexidade conceitual do vocábulo, no entanto, neste estudo, levou em consideração que o termo utilizado se refere à permanência de estudantes com deficiência em uma IES e, desta forma, a análise deve ser ampla, em função de sugerir diálogo permanente entre diferentes áreas, visando desenvolver ações no sentido de atingir uma educação de qualidade com a oferta das condições viáveis que contribuam para o desempenho acadêmico do estudante em todas as etapas de seu percurso de formação.

Neste sentido é que a pesquisadora se apropriou das cinco seguintes subcategorias de análise: Prática docente, convivência acadêmica e interação social, atividades e avaliações acadêmicas, locomoção e mobilidade e dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos estudantes.

a) Quanto à prática docente.

É fundamental que um dos protagonistas das ações educacionais, no caso os docentes, reconheça e legitime as diferenças presentes na sala de aula e participe da construção de condições efetivas de ensino e de aprendizagem deste público.

Distintos fatores poderão ser preponderantes para a permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior. Entre esses, o estudante Víctor manifestou-se sobre a atitude de seus professores, quando explicita que alguns *“têm conhecimento de como deveria proceder com a explicação de matéria, no sentido de ser mais detalhistas com as coisas e na configuração de algum material em alto relevo”* (VÍCTOR).

Percebe-se, aí, a sensibilidade desses professores, no sentido da flexibilização ou adaptação de suas práticas docentes para atender às características do estudante cego. Neste caso, os professores apresentam uma postura ativa com o compromisso de construção da autonomia e emancipação do estudante, mediante criação de oportunidades de aprendizagem de forma criativa e espontânea.

Sobre os procedimentos adotados em sala de aula, Víctor ainda relata que:

Tem coisas que não tem como ser diferente, mas têm coisas que eles me facilitam [...] quando eu fiz física com o professor da Agronomia, eu usava um material de geometria para montar gráficos e ele me observava o tempo todo focado no movimento que eu fazia com os meus dedos. Ele solicitava que eu fizesse o desenho de um gráfico ou um outro desenho e daí eu ia construindo com a observação dele. O professor, nesse momento de observação, ia também avaliando o meu domínio sobre o assunto ali tratado (VÍCTOR).

Verifica-se aí um trabalho diferenciado e conjunto do Professor com o estudante, no sentido de produzir um momento de aprendizado por meio de uma prática flexível, eficaz e resultante de uma prudente experiência pessoal partilhada pelos dois atores do processo ensino aprendizagem: o professor e o estudante.

Vale ressaltar que este docente e a IES reconhecem ser necessária a flexibilização do tempo no desenvolvimento de atividades propostas, assim como nas avaliações realizadas pelo estudante. A atitude desse docente se identifica com o acolhimento e com a abertura a novas experiências e práticas e ainda vai ao encontro das transformações e mudanças imperiosas à efetivação da educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Desta forma, torna-se evidente que, para além de outras condições, a prática docente, no contexto de inclusão educacional, deve se constituir de ações compartilhadas e capazes de orientar a formação dos sujeitos, valorizando a diversidade em todos os espaços e possibilidades existentes.

No entanto, a estudante Janaína instiga a pensar na verdadeira inclusão educacional e o risco de transformá-la numa pseudo-inclusão, ao narrar que: “*são poucos que passam alguma coisa no quadro. Eles já sabem que eu tenho dificuldade e, às vezes, eu tiro foto para eu poder acompanhar*” (JANAÍNA).

Percebe-se que a situação de alguns professores dispor material no quadro negro sem levar em consideração a necessidade da estudante, vem predispondo-a a situação constrangedora. Aliado a isso, ainda se verifica a inexistência de um fazer institucionalizado,

em que todos os profissionais se posicionem, de uma forma única, em favor da inclusão educacional dos estudantes.

Outra análise instigada na fala de Janaína, questiona as reais condições que a IES dispõe para realizar a inclusão educacional, uma vez que a estudante tem que se adaptar ao instituído, ou seja, a aprendizagem dela está condicionada à ação de fotografar o quadro para conseguir acompanhar o conteúdo dado, em sala de aula, uma vez que nenhuma outra ação é deliberada e instituída.

Uma formação que exige do estudante com deficiência a adaptação às práticas comuns instituídas deve ser repensada para além dessa adaptação, ou seja, a formação deve ser no sentido da construção de experiências que induzam os estudantes para o livre pensar e livre agir, na perspectiva da emancipação discutida por Adorno (2012), que promove a inclusão educacional de todos os indivíduos. Nesse sentido ainda, a estudante Vívian também manifesta que:

O material didático meu é normal, como dos meus colegas e não tem diferença não. Só agora, com os professores que iniciaram disciplina nesse período agora, que, quando trabalham com textos, no caso de uma professora da área de humanas, ela aumenta a fonte para mim ou eu uso o recurso da lupa ou do celular mesmo. Do resto, é tudo comum mesmo, igual para todos (VÍVIAN).

Percebe-se, diante dessa fala, que a IES carece de ações capazes de orientar o educador na formação dos estudantes, valorizando a diversidade em todos os espaços e fazendo valer o verdadeiro sentido da inclusão enquanto processo que reconhece e respeita a diversidade. Além disso, verifica-se na explanação da estudante uma tendência integradora no contexto pesquisado, onde ela é impelida a se adequar à realidade dos demais estudantes considerados “normais”, se ajustando ao meio vivido. Em relação a esses padrões de normalidade que a sociedade impõe, Goffman (2004, p.40), analisando esses fatos destaca que:

As pessoas que têm um estigma aceito fornecem um modelo de “normalização” que mostra até que ponto pode chegar os normais quando tratam uma pessoa estigmatizada como se ela fosse um igual [...] As pessoas que têm um estigma aceito podem colocar tanto o estigmatizado quanto o normal numa posição desconfortável: estando sempre prontos a suportar a carga do que não é realmente seu.

O autor ratifica uma relação conflituosa imposta mediante a apresentação de estigma e de padrões de normalidade, em que as pessoas estigmatizadas podem estar sempre em condição de sofrimento e de inferioridade em relação aos supostamente considerados como normais. Ao ter que se adequar ao padrão de normalidade instituído na IES, a estudante se

sente constrangida e este é um fator significativo e que intervém nas condições de permanência de Vívian na IES.

Ainda na perspectiva da Inclusão educacional de todos os estudantes sobre a prática docente, João afirma que

“[...] tem que melhorar [...] o modo do professor explicar matéria, como eu não enxergo, eles deveriam expressar mais. Quando eles falam e apontam aqui... para mim não adianta, ele aponta lá no quadro. Ele tinha que dizer isso aqui é igual a isso. Eles deveriam explicar tudo o que está no quadro” (JOÃO).

O estudante manifesta, em sua narrativa, sobre distintas dificuldades, dentre elas, cita a ineficiência de procedimentos adotados em sala de aula, que não conseguem aproximar a prática docente com a realidade dele. Essa prática nega a condição de deficiência de João e isso faz sobressair distintas contradições dentro da própria formação acadêmica. Percebe-se, com isso, a necessidade de uma prática docente pautada na interação entre o estudante e o docente, de forma a compreender a necessidade do estudante, aliada à disponibilidade do docente em adotar procedimentos e estratégias que possibilitem a apreensão do conhecimento pelo estudante.

O relato do estudante remete, portanto, à urgência de a IES oferecer uma educação de qualidade, uma vez que o estudante está respaldado no seu direito plenamente reconhecido como um dever do Estado, de implementar ações que favoreçam não só o acesso, como, também, as condições de permanência desse público nos espaços acadêmicos.

No universo da Educação Superior, a prática docente junto aos estudantes com deficiência necessita, além de política pública, de distintas ações compartilhadas, pautadas na interação entre professores com o estudante com deficiência, capazes de orientar o educador na formação de sujeitos, valorizando a diversidade em todos os espaços e fazendo valer o verdadeiro sentido da inclusão educacional.

Neste sentido, Castanho e Freitas (2006, p.98) afirmam que cabe às instituições de Educação Superior instituir políticas de inclusão e demover ações de exclusão, valorizando ações pautadas no respeito à diversidade, considerando o papel que as mesmas assumem na sociedade.

No sentido de analisar como vem sendo reconhecida a diversidade no contexto acadêmico vivido pelo estudante João, ele explana sobre o início de suas aulas na instituição investigada:

Alguns professores perguntaram, outros falavam que não sabiam como é que iam fazer. Muitos professores me perguntavam “como é que eu vou te dar aula?” daí a agente foi conversando, principalmente com os de exatas. Teve um professor que, com um mês, ele me disse: “ah eu não vou dar conta de dar aula para você não”. E daí eu tive até que cancelar a disciplina, porque o professor não tinha paciência e ele falou que não dava conta. Teve reunião do pessoal lá com ele [...] e daí ele falou: “eu não consigo!”. Daí cancelou a disciplina. Depois eu fiz a disciplina de novo com outro professor e passei. Isso era cálculo I e agora eu estou cursando o cálculo II (JOÃO).

Percebe-se, na narrativa do estudante, demonstrações de sentimentos distintos de alguns docentes, ao confrontarem com a possibilidade de sua atuação docente com o referido público, marcada inicialmente por reações de impotência, de espanto e até de mal-estar. Essas manifestações podem levantar reflexões que apontam sentimentos, experiências e práticas vivenciadas por docentes e estudantes como ponto de partida para enumeração de ações e de contribuições ao processo de inclusão de estudantes com deficiência no âmbito acadêmico.

Percebe-se, na citação do estudante, indiferença institucional da IES, como instituição pública que deveria conceder educação de qualidade a todos, frente à reação de impotência do professor quando desistiu de compartilhar o seu conhecimento com o estudante. A reação desse professor pode exemplificar como os estudantes com deficiência são demarcados pela discriminação social produzida pelos processos de marginalização e de segregação, aos quais estes indivíduos são submetidos no contexto da formação.

Já sobre ações que contribuem e que apoiam suas atividades acadêmicas, João cita:

Tem o NAPNEE que é a sala onde eu fico. Lá tem um computador com jaws, impressora, tem um aluno tutor bolsista e a Maria²⁷ estagiária que me ajudam. A Maria é estagiária de Pedagogia e me ajuda digitando as matérias. Isso ocorre porque não tem as matérias digitadas e não tem livro adaptado, daí ela tem que digitar e vai me passando. Tudo o que eu preciso ela me ajuda e o tutor também me ajuda muito nos estudos. Essa sala onde eu fico é onde o professor vai lá me explicar matéria, porque só dentro da sala de aula ouvindo não tem como, porque tem muita matéria que é visual e daí eu ficou ouvindo e depois marco um dia e o professor vai nessa sala e tira as minhas dúvidas. É porque o professor, muitas vezes, não está preparado, eles não têm experiência com a deficiência visual (JOÃO).

Como contraponto à citação anteriormente discutida, verifica-se sensibilidade, apoio e atendimento da IES e de alguns docentes no que se refere à condição de deficiência do estudante. Se negadas, essas condições poderão acentuar ainda mais a falsa percepção,

²⁷ Maria é um pseudônimo da estudante de pedagogia que faz estágio no NAPNEE da IES pesquisada e contribui com as atividades acadêmicas do estudante João.

historicamente construída, de ser a condição de deficiência incompatível com a Educação Superior. Por isso, o atendimento especializado é fundamental ao desempenho acadêmico das pessoas que vivem a condição de deficiência.

Como resultado disso, o estudante João se posiciona como protagonista e participante ativo do processo inclusivo, ao apontar ações imperiosas na IES pesquisada:

Eu acho que os professores deveriam ter um curso, um treinamento para aprender novas técnicas para dar aulas para deficientes. Com o uso das novas tecnologias, buscar outros métodos de estudos. O que tem na química lá, que nós fizemos a tabela acessível, contendo os elementos, as moléculas... foi muito bom [...] então, seria bom buscar novas tecnologias e novas formas de ensino [...] eu acho que o governo tinha que aplicar mais dinheiro nessa área de acessibilidade, não só no estudo, mas na estrutura da escola, porque ainda falta muito (JOÃO).

Essa fala do estudante remete ao entendimento da verdadeira inclusão, a qual pressupõe que todos se responsabilizem pelo ambiente que compartilham, partindo das suas reais características, onde ninguém deve ser poupado ou eximido da responsabilidade.

Aliado a isso, vale ressaltar que a carência de novas práticas docentes e da disponibilização de recursos de acessibilidade por meio dos recursos das novas tecnologias, apontados e sugeridas por João, estão de acordo com o que propõe Galvão Filho (2009, p.116) que sustenta que “Dispor de recursos de acessibilidade, a chamada Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura”. O autor propõe o uso das Tecnologias Assistivas, situando as possibilidades proporcionadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, como os ambientes virtuais de interação e aprendizagem, enquanto importante realidade de nossa cultura e cuja apropriação responsável e crítica a tornaria um meio concreto para a formação do sujeito e para a sua inclusão social (GALVÃO FILHO, 2009, p. 117).

O autor ainda assegura o uso de recursos da tecnologia como um meio concreto para inclusão social e educacional e isso vai de encontro com o pensamento de Adorno (2012), que defende uma formação no sentido da construção de experiências autônomas e na perspectiva da emancipação humana.

b) Quanto à convivência acadêmica e à interação social.

Conviver com o outro e com as diferenças humanas, de acordo com Eidt (2012, p.269) significa: “[...] entrelaçar culturas, dividir formas diversas de pensar, de ser, de agir, de crer, de perceber e encarar a própria vida, para criar, a partir deste convívio, algo diferente e novo em mim mesma e no outro”. Para a autora, a convivência com o outro só enriquece a alma. E no que diz respeito à inclusão acadêmica, a convivência com os colegas e a interação social são importantes para o desenvolvimento, tanto do estudante com deficiência como dos demais estudantes.

Pensando assim, quanto ao convívio de Víctor com os colegas de curso e de turma, o estudante expressou sentimento de pertencimento institucional e ainda manifesta que:

Sempre temos atividades em forma de trabalhos, seminários e daí os meus colegas e as minhas tutoras ou colegas sempre marcamos encontros fora da sala de aula, em momentos específicos em que podemos discutir e até mesmo ensaiar as apresentações. Nós fazemos as pesquisas, escrevemos textos, pesquisamos e elaboramos as apresentações juntos (VÍCTOR).

É possível verificar, em sua exposição, que o estudante alimenta uma motivação pessoal diária e diferenciada, reforçada pela interação com os colegas de turma, que o conduz a participar ativamente de todas as etapas das atividades propostas.

Nesse mesmo sentido, sobre o seu convívio com os colegas de curso e de turma, Víctor ainda conclui que “*oficialmente eu tenho duas tutoras, mas, extraoficialmente eu tenho 25 tutores. Aquele que estiver disponível, no momento, eu sempre estou chamando e pedindo ajuda*”. Constata-se, na fala do estudante, uma participação efetiva de todos os seus colegas, sejam as tutoras ou colegas de turma e de curso, em suas atividades, dentro ou fora da sala de aula.

Este intenso convívio com seus colegas no contexto acadêmico remete ao pensamento de Adorno (2012), quando enaltece as experiências e o convívio com o outro para a construção da autonomia e emancipação do indivíduo. Neste sentido, Víctor demonstra se fortalecer, a cada dia e a cada etapa realizada, no sentido de obter essa autonomia e emancipação para concretizar seu objetivo maior, neste caso, a conclusão de sua formação acadêmica.

Da mesma forma, verifica-se um trânsito muito tranquilo de Víctor na IES, tanto nos ambientes como com as pessoas. Sobre isso, ele revela:

Por eu ser da cidade e já ter estudado aqui no Ensino Médio e ter ingressado no curso superior é algo positivo e isso facilitou bastante porque vários professores e

servidores já me conhecem e, por isso, têm experiência de como lidar comigo e me ajudar. Quando eu estou andando em algum lugar que tem algum obstáculo, alguém, que já me conhece, já me avisa que tem obstáculo à frente (VICTOR).

Este convívio do estudante no ambiente acadêmico contribui, de forma significativa, para o fortalecimento do seu sentimento de pertencimento institucional e isso pode ser apontado como um fator que vem colaborando com a sua permanência na IES, como ele mesmo atesta: “[...] *essas experiências facilitam a minha permanência aqui*” (VICTOR).

Vale ressaltar que o estudante Víctor se manifesta, em suas narrativas, como um indivíduo bastante comprometido com a sua formação acadêmica e que vem desempenhando suas capacidades e potencialidades, independente do grau de sua deficiência, no caso, a cegueira.

Do mesmo modo, percebe-se também o trabalho de professores que vêm atuando conjuntamente, ampliando as possibilidades de atendimento às características desse estudante, quando ele assevera: “*os professores do meu curso técnico [...] sempre em diálogo com os professores do Ensino Médio*”. (VICTOR).

Percebe-se aí uma ideia de interação social e de mediação como ponto central no processo educativo de Víctor. Neste caso, é evidenciada a atuação dos professores no exercício de seus papéis como mediadores da aprendizagem do estudante. Desta forma, o estudante contou, certamente, com expressiva qualidade de mediação, exercida pelos seus professores, considerado aqui como um dos fatores que contribuíram na definição dos avanços e de suas conquistas em relação à aprendizagem.

No sentido de identificar o convívio existente entre o estudante com deficiência e os colegas de sala e sua participação nas diversas atividades acadêmicas, o estudante Pedro descreve como: “*normal. Igual a todos mesmo, sem nenhuma diferença. Normalmente*”. (PEDRO).

Nesta fala do estudante é averiguada ênfase ao termo “*normal*”, o que reporta a uma estigmatização social destacada por Goffman (2004), em que o autor expõe e analisa experiências vividas por pessoas estigmatizadas, tanto em situações de contato com aqueles que ele intitula como “normais” (cujas experiências são, muitas vezes, perversas), como em situações de conflito interno, quando é possível perceber a insegurança e complexo de inferioridade por não serem aceitos, e portanto, excluídos.

Ainda sobre o convívio dos estudantes com deficiência, a estudante Janaína revela:

Eu sou bem tímida e não sou muito de conversar, mas eu tenho aqueles colegas que a gente faz sempre trabalhos juntos, mas é tranquilo. Graças a Deus eu tenho uns colegas muito bons que já sabem que, às vezes, eu tenho dificuldade de alguma coisa e me ajudam, então, quanto a isso eu não tenho dificuldade não, graças a Deus! (JANAÍNA).

Percebe-se, na fala da estudante, manifestação de timidez diante do contexto pesquisado, o que instiga a refletir sobre um possível sentimento de desconforto diante de sua situação de socialização, podendo ser como uma forma de rejeição a uma nova configuração de experiência, podendo, nesse caso, esta rejeição ter relação com a sua condição de deficiência, diante do convívio com seus colegas de turma e de curso. Aliado a esta manifestação de timidez de Janaína, percebe-se um posicionamento de alívio e gratidão pelo bom convívio com “alguns colegas” que aceitam a sua condição de deficiência e colaboram com a sua aprendizagem.

Da mesma forma, o estudante João revela, também quanto ao seu convívio com os colegas de sala e do curso:

Isso é normal. Faço trabalhos normalmente e apresento em seminário. A gente vai se adaptando, né? Eles ficam sem jeito e ficam na dúvida de como é que faz, pois eles não sabem como devem lidar. Isso ocorre na primeira situação e depois eles vão se acostumando. Muitos lá demoram a chegar perto de mim porque não sabem como lidar né, por que são mais novos, mas depois colaboram comigo (JOÃO).

O estudante, nesta exposição, atribui destaque ao termo normal, quando afirma que tem uma relação normal com os colegas de turma, realiza trabalhos normal e que ainda apresenta trabalhos em seminário normal. Este fato levanta uma possível relação entre esta concepção do estudante com os padrões de normalidade existentes e estabelecidos pelo contexto social como geradora de barreiras atitudinais, educacionais e físicas e ainda como causadoras de isolamento social ou de participação limitada para as pessoas que não se encontram nestes padrões.

Aliado a isso, vale ressaltar, que o estudante João é cego e ele expõe que ocorre um receio inicial de aproximação por parte dos colegas de turma mais novos, mas que, no entanto, com o tempo, eles se familiarizam com a sua condição de deficiência, e daí eles se aproximam e colaboram com ele.

Para análise do convívio entre estudantes, pesquisas realizadas (AINSCOW; PORTER; WANG, 1997; MONTEIRO; CASTRO, 1997; SEKKEL, 2003) demonstram que,

tanto os estudantes com deficiência quanto os estudantes sem deficiência ganham com a convivência acadêmica e não há registros de quaisquer efeitos adversos em relação aos processos de aprendizagem ou de socialização. No entanto, estes mesmos estudos demonstram que tais efeitos são perceptíveis quando estudantes com deficiência são simplesmente matriculados e passam a frequentar ambientes acadêmicos sem que haja espaços de acolhimento e que valorizem as diferenças existentes.

O estudante Bruno, por sua vez, descreve a sua relação com os seus colegas de turma:

[...] tenho um ótimo convívio junto aos colegas dentro e fora da sala de aula. Eles são muito atenciosos e respeitam bem as dificuldades que possuo. Sempre trabalhamos juntos e eles têm colaborado muito (BRUNO).

Percebe-se, em sua exposição, o reconhecimento, por parte dos colegas de turma, das limitações e características do estudante, que é um dos indicativos de aceitação e reconhecimento do outro, por meio de uma mudança de valores e de crenças no que diz respeito à concepção historicamente construída. Esta aceitação e reconhecimento das limitações do estudante pelos seus colegas de turma e de curso proporcionam sentimento de acolhimento e de pertencimento à IES. Esse sentimento de pertencer e de ser acolhido pela IES pesquisada, pode ser identificado, nos relatos de Bruno, quando ele sugere uma ação institucional para favorecer uma prática pedagógica e institucional mais inclusiva, quando cita:

Acredito que deveriam fazer um trabalho de comunicação mais intenso junto aos outros cursos e funcionários da instituição, quanto à presença de pessoas portadoras de deficiências físicas limitadas, que muitas das vezes não sabem ou não percebem que essas pessoas existem e estão no meio ambiente onde elas estão juntas convivendo. Ocorrem algumas dificuldades nesse sentido. Por exemplo: quando vamos entrar no ônibus para deslocar, muitas das vezes, somos desrespeitados, pois vários alunos começam a correr e causar tumulto dificultando a entrada dos portadores de deficiência. Isso acontece também quando vamos fazer refeições nos restaurantes, xerox ou em eventos nos auditórios (BRUNO).

O estudante se manifesta como um participante da IES e isso o delega o direito de se posicionar, no sentido de indicar caminhos para uma política interna de apoio institucionalizado à inclusão das pessoas com deficiência. Apesar de contar com a matrícula de estudantes com deficiência, a IES parece omissa internamente em relação à produção de políticas públicas para assegurar a permanência desses estudantes.

Nesse sentido, acredita-se que a IES deveria envidar esforços no sentido de definir políticas institucionais, como referido por Adorno (2012), equipando os indivíduos para

orientar-se no mundo, proporcionando o esclarecimento da consciência do homem em um procedimento dialético, onde a educação deveria ser, sobretudo, política, indicando suas contradições e as possibilidades de superação.

Nesse contexto de orientar os indivíduos para situarem-se no mundo, a estudante Vívian pontua como um dos fatores positivos que interferem em sua permanência, na IES, o convívio com os colegas de turma e curso, como ela descreve:

O meu convívio com eles é muito bom. Eles me tratam de igual para igual. Eles já sabem da minha dificuldade. Nos seminários, eu não tenho dificuldade. Nesse período eu não tive seminário ainda. Mas, no outro período, os seminários ocorreram de forma tranquila, a gente trabalha em conjunto, um apoiando o outro e para mim está sendo muito bom, porque eu tenho esse aparato (VÍVIAN).

Apreende-se, pelo exposto, uma relação bastante cordial entre a estudante e seus colegas de turma, resultante da aceitação das suas limitações e condições. Esta aceitação de seus colegas, além de fortalecer a afinidade entre os envolvidos, a estudante com deficiência se sente em condição de igualdade, adquire autonomia e se fortalece para participar de seu contexto social. E sobre esta relação estabelecida entre Vívian e seus colegas de sala, a estudante ainda conclui que: “*se não fosse os meus colegas de sala, eu acho que eu não estaria hoje no terceiro período mais. Eu já teria desistido*” (VÍVIAN).

Verifica-se, portanto, na fala da estudante manifestada insatisfação diante da omissão da IES quanto ao atendimento de sua condição de deficiência. Para preencher este espaço vazio na relação entre ela e a instituição, a estudante o preenche com a presença e o apoio dos seus colegas de turma, a quem ela responsabiliza pela sua permanência no seu percurso acadêmico.

c) Quanto às atividades e às avaliações acadêmicas.

Para conceder condições de permanência aos estudantes com deficiência, as IES devem disponibilizar distintos suportes e apoios durante as atividades acadêmicas dos estudantes em atendimento às condições de deficiência de cada um e, ainda, flexibilizar as avaliações quanto aos diversos aspectos formativos.

Nesse sentido, o estudante Bruno, ao relatar sobre suas condições para realizar atividades acadêmicas, afirma que: “*foi oferecida uma lupa, porém, ainda não precisei usá-*

la” (BRUNO). O estudante manifesta a presença de atendimento institucional; no entanto, vale destacar que recursos de tecnologia, por si só, não substituem as relações interpessoais e interações necessárias e fundamentais para a formação do indivíduo, que devem ser edificadas na vida acadêmica.

Dando prosseguimento sobre as condições oferecidas pela IES durante as atividades realizadas em sala de aula, o estudante Bruno relata que:

Normalmente, as atividades são realizadas em forma de seminários, onde uso o recurso do power point para as apresentações em que utilizo letras grandes. Se for em forma de dinâmica de grupo, são discutidas em grupos, e, se for em forma de provas, normalmente são impressas com fontes maiores e em negrito. Isso facilita. (BRUNO).

Verifica-se, na narrativa do estudante, que durante a realização de atividades acadêmicas são oferecidas condições e possibilidades genéricas de atendimento, no entanto, não esclarece se estas condições ocorrem em função de suas características específicas ou ocorrem como atendimento padrão para todos os estudantes que apresentam deficiência visual, naquela instituição. Esta padronização caso aconteça, remeteria ao estabelecimento de categorias a que as pessoas devem pertencer, bem como os seus atributos padronizados, sendo externos ao indivíduo (GOFFMAN, 2004).

Sobre as atividades para casa, o estudante Bruno ainda acrescenta que: “*quando vem em forma de textos, uso o recurso do computador para ampliar a letra para poder trabalhar os estudos*” (BRUNO). Percebe-se, assim, que o estudante considera que os procedimentos adotados em sala de aula são satisfatórios, pois contribuem com o seu aprendizado.

Dando prosseguimento à sua exposição sobre o acesso ao regimento de ensino e demais informações importantes para a sua formação, o estudante Bruno revela: “*sou atendido perfeitamente. Uma vez solicitei ao colegiado quebra de pré-requisito para cursar uma disciplina e me foi atendido*” (BRUNO). Verifica-se, na fala do estudante, uma satisfação dele com a IES ao assegurar pleno atendimento institucional quanto às suas características e necessidades. Do mesmo modo, sobre a disponibilização de material didático e referenciais das disciplinas do curso, Bruno relata: “*geralmente, é exposto em sala de aula pelo professor por meio de Power Point com apresentação em letras grandes*” (BRUNO). Percebe-se, assim,

na fala do estudante, muita tranquilidade dele em relação à forma como a IES atende suas solicitações e necessidades.

Sobre sua participação em ações de pesquisa e de extensão ofertados pela IES, Bruno se posiciona: “*eu participo e tenho a bolsa do PIBID em que trabalho junto com os demais colegas do curso de Licenciatura em Física e sempre tenho apoio de todos eles*” (BRUNO).

Inferese, por meio desta fala, que o estudante valoriza e participa das ações institucionalizadas de iniciação à docência que oportunizam vivenciar a realidade escolar, por meio de uma aproximação teórica do campo empírico, no caso, a prática docente. Ao mesmo tempo, percebe-se que ele se sente acolhido e amparado com a colaboração dos colegas de turma e curso para execução das atividades propostas. No entanto, em oposição ao demonstrado anteriormente, o estudante João manifesta sobre a disponibilização de materiais importantes para a sua formação acadêmica:

Geralmente o pessoal ajuda e agora com o watsApp²⁸ ajuda muito e tem o site da Faculdade. Tem até uma história engraçada de quando fui fazer a matrícula do próximo semestre. Eles colocam um tutorial lá para ver como é que faz a matrícula, mas daí eles colocaram só o vídeo e não colocaram áudio não. Ficou lá só o cara mostrando com o mouse. Da primeira vez eu fiquei lá esperando, o cara lá falando e aquela musiquinha e aí eu estava esperando. Aí o cara lá me disse: João, o cara tá mexendo e só mostrando”. Tinha o vídeo só que não tinha áudio. Da mesma forma é o sistema também. Ele não é muito acessível. Eu até reclamei, só que esse trem é demorado, pois é firma terceirizada. Eu demoro a ver as minhas notas, eu tenho que ir navegando, porque ele é bem complicado (JOÃO).

Percebe-se, aqui, a falta de atendimento institucional quanto à condição da deficiência do estudante que se encontra ali matriculado. De acordo com Santos (2013, p. 233) isso pode remeter ao:

[...] preconceito e, conseqüentemente à discriminação social porque, invariavelmente, empurram indivíduos e/ou grupos sociais com deficiência aos processos de marginalização e/ou segregação presente na formação, principalmente na universidade, local onde, supõe-se, se dá a constituição da referência formativa para os demais segmentos de ensino.

Santos (*op.cit*), desta forma, assegura a submissão de indivíduos com deficiência à manifestações de preconceito e de discriminação social e, por isso, a situações constrangedoras como as descritas pelo estudante demonstram ser necessário enfrentamentos

²⁸ WhatsApp é um *software* para *smartphones* utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à *internet*.

por equiparação de oportunidades e de condições que assegurem a inclusão educacional, na IES.

Dentre os vários enfrentamentos por equiparação de oportunidades, a estudante Vívian esclarece sobre o início de suas atividades acadêmicas: *“foi muito bom, mas os professores não me perguntaram nada a respeito da minha deficiência e como poderia ser as aulas para mim. Fui eu quem cheguei para eles e falei”* (VÍVIAN). Apreende-se, na fala da estudante, um protagonismo em relação à sua condição de deficiência. Este posicionamento da estudante brota revestido de coragem e de confiança, a ponto de se expor diante do contexto vivido e ainda de fazer as reivindicações necessárias para atender às suas características.

Neste mesmo sentido, a entrevistada continua a sua exposição sobre o apoio especializado em suas atividades:

Eu tenho o apoio dos meus colegas, quando eu não enxergo alguma coisa no quadro eu pergunto para eles ou pergunto para o professor. O NAPNEE me ofereceu as lupas para quando eu precisar e um aparelho para quando eu tiver de usar a sala do NAPNEE para poder ler no computador o texto, usando a tecnologia deles lá (VÍVIAN).

A estudante manifesta, em sua narrativa, tranquilidade em aceitar sua condição de deficiência, pela maneira como lida e interage com os colegas de curso e com os professores, no contexto de sua sala de aula. Como resultado positivo da relação da estudante com a IES, são disponibilizados ampliadores de tela para textos e imagens no computador de forma a facilitar suas atividades acadêmicas. As interações sociais são fundamentais à constituição do indivíduo, pois é através delas que experimenta-se, no outro, ações e sentimentos que levam à aprendizagem por meio da troca de experiências.

No sentido da construção da aprendizagem de Vívian, ao ser inquirida sobre o uso da lupa disponibilizada pela IES, ela revela que: *“a lupa foi disponibilizada, mas eu não peguei ainda porque eu uso a lupa do meu celular mesmo e quando tem alguma coisa no quadro que eu não enxergo, eu fotografo, aumento e copio”* (VÍVIAN). Este relato da estudante atesta que as pessoas com deficiência são também atores sociais capazes de pensar, de interagir e de agir com autonomia, segundo a sua própria consciência.

Diante desta capacidade de Vívian, vale refletir sobre o conceito de formação, na perspectiva de Adorno (2012), que deve ter a função de formar indivíduos emancipados em condições de viver em sociedade, sempre guiados pela razão, pelo princípio da autonomia e pelo exercício da emancipação.

Sobre a sua satisfação com os procedimentos adotados em sala de aula, Vívian se posiciona da seguinte forma:

[...] são satisfatórios e não são. Isso, porque, às vezes, o professor usa um livro que eu não consigo ler a fonte do livro ou uma tabela ou um gráfico. Até aquelas fontes que ficam no rodapé, eu não consigo identificar e, às vezes, isso é cobrado em provas, mas devido eu não conseguir ler eu não escrevo porque eu não enxergo (VÍVIAN).

Verifica-se, portanto, em sua exposição, dificuldades e barreiras que ainda precisam ser transpostas no contexto acadêmico da IES, pois a estudante se sente prejudicada com relação a elas. Ainda, sobre estes procedimentos em sala de aula, a estudante complementa:

Nesse período agora, a partir da segunda prova de três disciplinas, um professor aumentou o tamanho da fonte para mim e me ajudou, mas, na primeira prova dele já não me ajudou em nada, porque a prova veio com fonte tamanho normal e eu já tinha pedido para ele fazer a prova com a fonte aumentada, mas acho que ele esqueceu de alguma coisa [...] acho que ele não está ambientado com esse tipo de dificuldade (VÍVIAN).

Percebe-se, aí, então, que em determinado momento houve a adoção de procedimentos específicos em atendimento à deficiência da estudante, no entanto, ainda carece que reflexão significativa de alguns docentes no sentido do oferecimento das condições ideais para o aprendizado de Vívian.

Ainda sobre a disponibilização de apoio especializado em suas atividades acadêmicas, Víctor, por sua vez, manifesta que:

*Eu tenho o auxílio de duas tutoras que, dentro de sala de aula, me auxiliam na leitura e livros, apostilas, no que o professor escreve no quadro. Em exercícios e trabalhos para casa essas **minhas tutoras** se encontram comigo, fora do horário de aulas. Eu tenho também encontros com os professores fora de sala de aula, onde o professor tira minhas dúvidas (VÍCTOR). (Grifo nosso).*

Verifica-se, na fala do estudante, uma sensibilização institucional em relação às suas características, quando ele cita a disponibilização de apoio, por meio de tutoria, e atendimento dos seus professores. Este atendimento dos professores é uma demonstração de que os mesmos vem sendo capazes de favorecer o processo de ensino e de aprendizagem para todos, sendo necessário, para isso, que eles reconheçam toda a diversidade presente no contexto acadêmico, neste caso, de o estudante Víctor ser cego.

Além disso, os docentes indicam compreender, nesse caso, que cada deficiência tem as suas especificidades, o que demanda, em algumas situações, um apoio docente específico, no caso descrito, a oportunidade de atendimento do estudante cego, pelos seus professores, em horário extra e além da sala de aula.

Vale aqui ressaltar, o termo “minhas tutoras”, propositalmente destacado pela pesquisadora, na fala do estudante Víctor, com a intenção de elucidar uma reflexão sobre o sentimento manifestado. Nesta fala, o estudante manifesta um forte sentimento de pertencimento ao contexto pesquisado e, por isso, utiliza-se do termo “minhas tutoras”. Nesse sentido, ele demonstra ser participante direto daquele espaço acadêmico pelo fato de não contar com barreiras que o impeçam de edificar a sua formação acadêmica e de usufruir de todos os recursos físicos e humanos ali disponibilizados.

É importante considerar, também, que, em suas citações, o estudante Víctor aceita com muita tranquilidade a sua condição de deficiência e isso pode ser decisivo no sentido de ele também ser aceito pela maioria dos que convivem em seu meio social. Com isso, a condição de deficiência do estudante não vem representando um impeditivo, limitação ou perda de oportunidade de desfrutar de todo o espaço acadêmico em condições de igualdade com os demais estudantes.

Percebe-se, então, pela exposição do estudante, que ele vem construindo uma postura resultante de suas próprias interações com o meio social em que vive, no caso, o meio acadêmico da IES pesquisada, constituído pelos gestores, professores, colegas e demais servidores.

Já sobre a realização de atividades avaliativas e trabalhos em sala de aula, Víctor cita que:

Eu utilizo o Braille [...] para fazer algum exercício ou prova, os professores digitam no word, me enviam pelo e-mail, eu leio por meio do leitor de tela e resolvo. Quando eu vou fazer algum trabalho fora da sala de aula, geralmente eu faço em dupla com minhas tutoras. Daí eu vou resolvendo no meu caderno em Braille paralelo à tutora que está fazendo o trabalho junto comigo, que faz o de entregar escrito à tinta (VÍCTOR).

Infere-se, assim, que os professores estão atentos às questões referentes às características específicas e condições do estudante, bem como de suas necessidades e habilidades. Neste mesmo sentido, quanto às avaliações, Víctor ainda complementa que:

A maior parte das avaliações são realizadas em dupla ou então oral com o professor ou com alguém escrevendo, no caso, nas disciplinas mais teóricas. Geralmente eu faço em Braille com uma pessoa escrevendo à tinta para, depois, passar para o professor ou então eu fazia em dupla com minha tutora mesmo. A gente discute, chega a uma conclusão, daí a tutora escreve a decisão no papel e entrega para o professor (VICTOR).

Sobre as suas atividades acadêmicas e avaliações, já a estudante Janaína narra que:

Quando tem algum material impresso, os professores enviam por e-mail, daí a gente recebe os arquivos e imprime no tamanho de nossa preferência. Aqui eu não tive nenhum problema com fonte menor que 12 e se tiver, é só falar que eles providenciam. (JANAÍNA).

Verifica-se que a condição de deficiência da estudante não exige materiais específicos e muito diferentes do convencional utilizado pelos professores e a estudante manifesta satisfação com o que lhe é oferecido, pois possibilita o seu pleno atendimento. Percebe-se, aí, uma tranquilidade da estudante com o seu processo de ensino e aprendizagem e com a atenção que a IES concede às suas características e necessidades específicas. Do mesmo modo, em relação às atividades acadêmicas e avaliações realizadas, o estudante João cita:

As avaliações, eu faço sempre no outro dia, quando eu tenho material e quando eu não tenho material demora uma semana para eu fazer as avaliações. Eu faço na minha sala, em separado. Quem aplica a prova geralmente são os professores ou se eles não têm tempo disponível é a estagiária do NAPNEE quem aplica. O meu tempo é maior, porque eu já converso e explico para o professor que eu preciso de mais tempo. Alguns professores mesmo falam que não têm conhecimento e me perguntam como é que precisa ser e como deve ser digitado. No cálculo mesmo é difícil digitar aquelas fórmulas como a raiz, tem que escrever por extenso raiz (JOÃO).

Verifica-se que a IES vem cumprindo o seu papel, nesse caso, ao atuar como espaço de construção do respeito e do atendimento à diversidade humana ali presente e, com isso, a instituição também reconhece os princípios fundamentais de um sistema educacional inclusivo. Nesse mesmo contexto, a estudante Janaína relata sobre a forma como é disponibilizado o material didático e os referenciais das disciplinas do seu curso:

Eles postam no portal do estudante e aí a gente tem acesso a tudo. Lá a gente baixa o arquivo e tem acesso aos materiais e estudamos pelo computador. Às vezes, a gente costuma imprimir alguma coisa. No meu caso, como eu tenho dificuldade com clareza eu não aguento ficar muito tempo no computador, aí eu, às vezes eu prefiro imprimir o material (JANAÍNA).

Infere-se, na fala da estudante, o seu pleno atendimento quanto à disponibilização dos materiais e referenciais didáticos pelos docentes e, a partir disso, emerge refletir e

compreender a dimensão do diálogo e da interação social como postura necessária na atividade docente no sentido de obter avanços significativos no processo educativo.

O estudante João também relatou sobre a disponibilização dos materiais didáticos e referenciais das disciplinas do seu curso. Para ele:

Isso aí é uma história difícil, porque quase não tem livro e quando tem livro digital, ele está em imagem. Daí tem que convertê-lo em texto e, às vezes, não converte direito e aí a Maria tem que corrigir. A maior dificuldade é o material didático acessível, porque eu quase não uso o Braille, daí tem que ser mais é digital mesmo, às vezes, copiado da internet. Daí a agente descobre na internet um livro digital sempre em pdf e aí a gente o converte. Eu arrumo esse livro desta forma ou com a ajuda dos colegas, porque às vezes o professor é meio esquentado e não pode passar. Daí eu pego esse livro e passo para a Maria e ela digita e que ela vê lá no editor de texto e ela me passa por e-mail e daí eu estudo sozinho. Eu uso o leitor de tela jaws e NVDA²⁹, mas eu prefiro o jaws. Eu gosto dos dois e se um der um problema eu uso o outro, mas eu prefiro o jaws (JOÃO).

Apreende-se, nos relatos do estudante, a existência de dificuldades quanto à disponibilização de materiais didáticos e referenciais das disciplinas. No entanto, existem esforços e atenção à condição de deficiência apresentada pelo estudante para que o material seja disponibilizado e utilizado por ele.

Vale ressaltar, também, que o fato de não existir material didático adaptado à condição de deficiência do estudante, além de dificultar o processo de ensino aprendizagem, faz com que ele se sinta excluído por não estar no mesmo ritmo de acompanhamento às aulas, em relação aos outros colegas de turma.

Percebe-se que o avanço da legislação nacional e internacional em relação à conquista de direitos, a recente visibilidade estatística deste público e, ainda, o aparato produzido pelas novas tecnologias na oferta de recursos de acessibilidade, vem minimizando a indiferença da IES em reconhecer e atender à necessidade especial do estudante. Nesse contexto, a inclusão educacional deve ser entendida como um conjunto de ações, discutidas e deliberadas com a participação de gestores, professores, estudantes, demais profissionais e atores do processo. Essas ações deverão ser pautadas no princípio e na compreensão de que a inclusão vai além da inserção de pessoas com deficiência na IES e necessita de adequações de recursos pedagógicos, adaptação de conteúdos, de forma a oferecer condições para o desenvolvimento do saber, da reflexão e da crítica de todos os estudantes.

²⁹ NVDA é um *software* leitor de tela que faz adaptação específica para as pessoas cegas com o objetivo de verbalizar o conteúdo da tela do computador, cuja utilização tem aumentado muito nos últimos tempos (GALVÃO FILHO, 2009, p.202).

No sentido de oferecer condições para o desenvolvimento do saber, o estudante João declara sua participação em ações de pesquisa e de extensão, ofertadas pela IES:

Eu participei de um, eu acho que no ano passado. Quando eu estava fazendo química geral e a professora viu a dificuldade que era pela falta de material acessível. Daí nós fizemos um projeto de química acessível e eu fiz uma tabela de química acessível e eu até ganhei um prêmio na feira. Os outros colegas do projeto fizeram outras coisas acessíveis para ajudar o meu entendimento. Agora eu não estou participando. Eu gostaria de participar mais, mas falta é tempo, pois estudar assim é meio complicado, cálculo, física toma tempo demais e se for dedicar a muita coisa ao mesmo tempo não dá (JOÃO).

Nota-se, na citação do estudante, que, mesmo de forma isolada, existem participações de educadores, na IES, comprometidos com a prática educativa flexível, reflexiva, adaptada e orientada por concepções otimistas sobre o potencial educativo dos estudantes com deficiência.

Para além disso, o convívio com os colegas de curso e o envolvimento de todos no projeto, como relatado pelo estudante, valorizou e enriqueceu a diversidade no contexto pesquisado, respeitou as características e capacidades do estudante e ainda contribuiu para o desenvolvimento e a aprendizagem dos envolvidos. Do mesmo modo, o estudante João se refere ao Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Específicas Existente (NAPNEE):

Eu sei que é um órgão do governo, é um núcleo de assistência às pessoas com necessidades especiais. Foi através de mim que eles abriram esse órgão aqui, quando era ainda o CEFET, em 2005. Essa salinha foi através de mim, que [...] fez um projeto e recebeu uma verba e construiu essa salinha, comprou o jaws e, na época, veio até um cara de Brasília pra conhecer aqui. Era um tal de [...] que trabalhava lá no NAPNEE de Brasília. Ações que o órgão desenvolve, quando precisa, é só acionar que eles ajudam. Aqui tem a [...] e [...]. Sempre a [...] me passa e-mail e me pergunta como estão as coisas (JOÃO).

O estudante, em sua fala, reconhece e valoriza o papel do núcleo da IES e ainda manifesta um sentimento de estar contido na instituição e, por isso, se coloca na condição de protagonista e participante de todo o processo de organização, implementação e execução de um ambiente inclusivo. Para além disso, percebe-se, também, na narrativa do estudante, exteriorização de realização pessoal e de auto-estima elevada, que suscitam relacionar a natureza da relação que vem sendo edificada entre João, a IES e o seu entorno social. De outra forma, o estudante Pedro descreve como realiza suas atividades acadêmicas:

Eles passam trabalho e a gente faz. Normal. Faço no computador. Normal. Como no meu computador eu já tenho costume com ele e eu já sei onde ficam todas as coisas, então eu tenho mais facilidade, porque eu tenho uma lupa nele que

geralmente eu uso, quando estou em um ambiente muito iluminado em que eu tenho dificuldade. A minha maior dificuldade é com a luz. (PEDRO).

Verifica-se na fala de Pedro a declaração da disponibilização de recursos de tecnologia, de modo a favorecer sua autonomia na realização de atividades acadêmicas. Embora o estudante tenha declarado que o computador e a lupa que utiliza são de posse pessoal, deve-se considerar a importância e relevância dos recursos no processo de inclusão educacional. Nesse sentido, a estudante Vívian manifesta sobre o seu acesso às informações importantes para a sua carreira acadêmica, quando cita:

Eles disponibilizam no site, quando o professor vai faltar eles disponibilizam em cartaz, em folha de papel A4 afixadas nas paredes mesmo. E é normal para todo mundo. Eu ouço o que eu devo ler e eu aumento a fonte. Quanto ao colegiado, eu tenho acesso às reuniões do colegiado [...] e elas reforçam no colegiado que eu preciso de letras maiores com duplo espaçamento. Mesmo assim, alguns dos professores não tinham recebido e-mail e então não tinham acesso, mas os outros professores que já sabiam da minha dificuldade, eles têm mais tempo de vida acadêmica e nem precisou receber e-mail para poderem aumentar a fonte para mim (VÍVIAN).

Dando prosseguimento à análise dos fatores que podem interferir na permanência de Vívian na IES pesquisada, sobre a sua participação nas ações de pesquisa e de extensão ofertadas, ela expõe:

Eu participo do PIBID e pesquisa de campo eu ainda não fiz. Eu gosto do que eu faço no PIBID porque é um crescimento para mim. Estou aprendendo e convivendo com pessoas que têm, em sala de aula, o mesmo problema que eu e com a dificuldade de inclusão deles. E isso me fortalece mais a continuar (VÍVIAN).

Entende-se, por meio da narrativa da estudante, o sentimento de pertencimento institucional em função de sua participação no programa de incentivo, valorização e aprimoramento do processo de formação de docentes. Aliado a isso, a estudante percebe a relevância do programa para sua permanência e formação acadêmica. No entanto, ao prosseguir em sua exposição, Vívian relata:

No meu caso, as vezes, eu penso em desistir, porque eu vejo que eu estou lutando contra o meu corpo para estar num curso e não estou sendo ajudada, de acordo com o que eu precisava ser ajudada. Às vezes eu tenho o conhecimento daquilo que é solicitado, mas eu não consigo passar o que eu sei por que [...] eu não consigo compreender o jeito como é escrito. A maneira que escrevem as provas, às vezes, eu não consigo entender e aí eu acabo sendo prejudicada mesmo nesse processo (VÍVIAN).

Este relato figura como desabafo da estudante diante de uma dificuldade específica que ora apresenta e ela se manifesta decepcionada por não receber total apoio necessário em atendimento à sua condição de deficiência.

Percebe-se que a dificuldade apontada é específica da estudante; no entanto, vale refletir sobre a formação ofertada pela IES, se não está caminhando no sentido de fortalecer a discriminação de pessoas com deficiência, o que é identificado por Adorno (2012) como “pseudoformação” que, além de contribuir na manutenção das diferenças existentes entre os estudantes, se encerra na adaptação e integração e, neste sentido, é possível questionar a possibilidade da formação plena daqueles indivíduos.

d) Quanto à locomoção e à mobilidade.

A questão da acessibilidade para as pessoas com deficiências sensoriais ou com mobilidade reduzida está estabelecida pela Lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000) e regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004a). Contudo, ainda é possível observar uma enorme dificuldade para que esse público tenha seus direitos assegurados e respeitados. Tanto a lei quanto o decreto preconizam a eliminação de barreiras e obstáculos nas vias públicas a fim de permitir a liberdade de movimento, com segurança e autonomia, aos indivíduos com mobilidade reduzida, assim como mecanismos e técnicas alternativas que possibilitem a comunicação e sinalização para pessoas com deficiência sensorial, além de acesso à informação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Aliado a estes dispositivos legais, a NBR 9050, de 2004 (BRASIL, 2004b) estabelece critérios técnicos e dispõe sobre os parâmetros de acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos.

Em relação a esta subcategoria de análise, o estudante João revelou as condições de mobilidade e de locomoção, na IES investigada:

Quanto ao meu deslocamento na instituição, é difícil, pois aqui é uma fazenda e grande e não tem acessibilidade. Não tem passeios e tem muitas escadas. Como é uma fazenda, os prédios se situam de forma distante. Afora lá onde eu fico lá em cima é um prédio mais antigo e lá eu conheço e consigo andar normal. Eu fico lá na minha sala. Agora lá embaixo é mais complicado (JOÃO).

Nesta citação, o estudante atesta dificuldade quanto à sua mobilidade na IES, em função da falta de acessibilidade nos prédios onde frequenta as aulas sob a justificativa de que a IES

se estrutura com muitos prédios de construções antigas. Do mesmo modo, Víctor também aponta que: “o deslocamento em alguns lugares sempre foi com maiores dificuldades, mas sempre recebi auxílio para ir a determinados locais” (VICTOR). Na narrativa do estudante, figura a inacessibilidade como uma barreira que impõe dificuldades para o deslocamento do estudante, e isso é um dos fatores a ser considerado como preponderante para a sua permanência na instituição. Víctor ainda reafirma dificuldades advindas da ausência de acessibilidade na IES:

No prédio do meu curso não há identificação em sua entrada. Tem umas pilastras e na porta de algumas salas, às vezes, tem uma inclinação um pouco mais alta em alto relevo que eu consigo perceber por essa inclinação o local onde estou. Tem também uma caixa de rede de esgoto no chão do corredor, que eu percebo ao passar por ela e daí eu me oriento por ela também. Quando eu passo perto desta caixa eu sei que estou chegando perto de uma sala ou estou em frente a uma parede (VICTOR).

Verifica-se que, pela ausência de outros indicativos de identificação, o estudante necessita estabelecer pontos de referência para a sua orientação e mobilidade dentro do espaço acadêmico.

De acordo com Ventorini (2007, p. 66), para a pessoa cega construir pontos de referência, necessita que as informações sobre o meio sejam antecipadas em esquemas mentais e, para isso, as experiências diversificadas e o nível de maturidade do indivíduo são fundamentais. Percebe-se, na fala do estudante, a forma como que o deslocamento de Víctor nos diferentes espaços vem ocorrendo e isso lhe propicia estímulos da memória, organização espaço temporal e maior interação com o ambiente acadêmico, evitando o seu isolamento e, ainda, oportunizando um aprendizado constante. Dando prosseguimento à sua explanação, o estudante ainda reafirma que:

Fora do prédio eu tenho maior dificuldade por ser um local muito amplo onde as referências são mais distantes e tem local aqui que eu não tenho condição de chegar sozinho, porque tem muitos buracos ou por questão de veículos estacionados muito próximos um do outro. Isso acaba me jogando para andar mais perto da rua e quando eu estou mais perto da rua, às vezes, isso me tira um pouco a referência [...] então quando eu preciso ir em locais mais distantes e fora do prédio, eu preciso da companhia de alguém, pois muitas vezes torna-se difícil em função de ter muitos obstáculos (VICTOR).

Na fala do estudante é apurada a falta de acessibilidade e isso remete a uma reflexão sobre até que ponto essa falta de acessibilidade na IES pode acentuar a predisposição à discriminação de estudantes que apresentam dificuldade de locomoção e de mobilidade.

Nesse mesmo sentido, Vívian relata sobre suas condições de deslocamento na IES:

No início, eu sentia dificuldade por causa de muitas escadas aqui no Campus e poucas escadas são iluminadas e, às vezes, eu já quase caí por não enxergar os degraus, a distância do degrau e aí eu pisava em falso. Mas aí eu usei um recurso e comprei uma lanterna e comecei a carregar a lanterna comigo. Com isso, eu melhorei também esse processo e quando, às vezes, a minha lanterna descarrega, eu uso a lanterna do celular (VÍVIAN).

A estudante revela reiteradamente, conforme visto, a barreira arquitetônica diante da sua condição de deficiência. Vale ressaltar que a formação universitária e as experiências cotidianas na IES constituem etapas fundamentais no processo de formação humana, pois é durante este período que são cultivadas as bases para as oportunidades que o indivíduo irá vivenciar em sua vida profissional. Assim, o estudante se sentir como parte da comunidade acadêmica e participar plenamente das atividades da IES constituem elementos-chave do processo de inclusão. Ainda se referindo às condições de locomoção na IES pesquisada, Víctor acrescenta que “[...] e assim eu vou me orientando” (VÍCTOR).

Essa fala, além de ratificar que a instituição não oferece condições ideais de acessibilidade, o estudante prossegue os seus estudos e segue criando mecanismos próprios para a sua orientação em um ambiente em desacordo com a legislação vigente.

Vale destacar o protagonismo e participação direta dos últimos dois estudantes citados na promoção de sua locomoção e acessibilidade no espaço acadêmico e isso vem contribuindo positivamente com a sua formação, o que é corroborado por Martins (2012), ao afirmar que a acessibilidade é essencial para a promoção de uma educação de qualidade e exerce papel fundamental para garantir o direito ao acesso e à participação das pessoas com deficiência no contexto acadêmico.

Do mesmo modo, João também declara que: “*não tem passeios, tem degraus, não tem uma referência para andar, sempre tem um buraco, um obstáculo. Aqui é difícil de andar*” (JOÃO).

Na fala do estudante, compreende-se a existência de distintos obstáculos e barreiras que impedem o trânsito e o deslocamento do estudante. Dessa forma, vale registrar que, aliado à falta de acessibilidade física, ocorrem vários outros tipos de barreiras, em função da existência e manutenção deste público na instituição.

Este quadro de dificuldades e de obstáculos deparados pelos estudantes com deficiência, na IES, requer uma resistência e isso remete à ideia de Adorno (2012, p. 183) que propõe: “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientam toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

Na compreensão do autor, a educação é a alternativa apropriada para resistir e contradizer a este estado de coisas, sob pena de conduzir à produção do preconceito que marginaliza e discrimina sujeitos que se encontram em condição de deficiência. Essa ideia de resistir proposta por Adorno (2012) vai ao encontro da função social das instituições educacionais que devem exercer papel fundamental de transformação da sociedade, de acolhimento à diversidade humana e de valorização das diferenças.

e) Quanto às dificuldades e às facilidades encontradas pelos estudantes.

Para além do já relatado e apontado pelos estudantes com deficiência em relação às suas condições de permanência na IES investigada, nesta subcategoria optou-se por registrar e analisar as dificuldades e as facilidades encontradas pelos estudantes durante o seu percurso acadêmico. Nesse sentido, o estudante Pedro, ao relatar sobre os procedimentos que vêm sendo adotados em sala de aula, assevera que:

São satisfatórios sim. Normal. Tem algumas coisas que prejudicam. Por exemplo, tem alguns professores que não gostam de deixar tirar foto do quadro e não deixam. Aí eu tenho que procurar a secretaria, falar e daí todos eles passam a permitir, porque quando eu entrei, eu deixei todos os meus laudos na secretaria. Mesmo assim, prá você tirar muitas fotos do quadro, você acaba perdendo o conteúdo da aula. Mas, quando eles escrevem, eu tiro foto e acompanho o que eles falam e depois eu copio (PEDRO).

Verifica-se, na fala do estudante, um fator que pode interferir na sua permanência na IES pesquisada, que é a carência de uma postura institucional atenta aos interesses, às características e às dificuldades apresentadas pelos estudantes, de forma a constituir-se como um espaço solidário, aberto, acolhedor e preparado a atender às peculiaridades de cada estudante. O estudante afirma que entregou todos os seus laudos na secretaria da instituição e,

no entanto, os professores desconhecem tais laudos e as dificuldades apresentadas pelo estudante, indicando não saberem como acolher e atender às suas peculiaridades.

Neste mesmo sentido, a estudante Janaína relata sobre dificuldades encontradas na IES e a aponta: “*é a questão de eu não conseguir acompanhar as aulas, às vezes, se o professor passar matéria no quadro, mas são poucos que passam alguma coisa no quadro (JANAÍNA).*”

Nesta narrativa, a estudante expõe a presença de barreiras de acessibilidade na formação universitária da IES e este é um dos fatores que dificultam e/ou impedem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência.

Quanto à existências de barreiras na IES investigada, o estudante Víctor cita:

*As informações sobre o curso, colegiado, mudanças de sala e abertura de editais importantes para a minha formação acadêmica geralmente são publicadas no site da instituição, mas, agora teve uma mudança no site que dificultou bastante porque o site ficou complicado e os meus leitores de tela nem sempre conseguem fazer a leitura das informações. **E isso está me deixando um pouco de fora** (VÍCTOR). (Grifo nosso).*

Ao explicar a nova situação do site da IES, o estudante sustenta que existe uma barreira nas comunicações e no meio de comunicação da IES, quando é apontado um entrave e/ou obstáculo que vem dificultando que ele receba informações importantes para a sua formação acadêmica. Vale ressaltar a frase “*E isso está me deixando um pouco de fora*”, citada por Víctor e propositalmente destacado pela pesquisadora com a intenção de refletir sobre o sentimento revelado. Percebe-se, aí, testemunho de um sentimento de exclusão e isolamento dele em relação ao contexto pesquisado quando assegura que está ficando de fora das informações que lhe são pertinentes na vida acadêmica.

Os processos de formação que desconsideram a subjetividade dos estudantes, de acordo com Santos (2013, p. 57) tendem “a mutilar suas possibilidades de resistência, para forçá-los a uma adaptação propícia à exclusão social, à violência e à barbárie”. Dessa forma, a autora chama a atenção quanto à privação de ordem afetiva, física, emocional e/ou cognitiva que predispõe o indivíduo a qualquer tipo de sofrimento e trauma, podendo conduzi-lo até mesmo à barbárie. De acordo com Adorno (2012, p.121), a barbárie deve ser evitada e combatida e os culpados são “Unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias”.

Adorno (2012, p.121) propõe, então, combater esta barbárie, que traz sofrimento ao indivíduo, por meio da autorreflexão crítica e delega este papel às instituições de formação acadêmica, quando afirma: “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

Sendo assim, percebe-se, no testemunho de Víctor, um descaminho em direção ao que Adorno (2012) propõe para as instituições educacionais, que devem atuar no sentido de contribuir para o processo de formação e emancipação dos sujeitos, cooperando para criar experiências e condições dos indivíduos conquistarem a emancipação e a autonomia.

No sentido da emancipação dos indivíduos, o estudante Pedro, relata sobre o início de suas atividades acadêmicas, no curso: “*no começo foi meio complicado, porque eu tinha que falar com os professores e muitos não gostavam porque eu tirava foto do quadro*”. Nessa fala, o estudante demonstra, talvez, uma timidez quando ele mesmo não deixa claro para todos os seus professores e para a instituição que ele tinha que tirar foto do quadro.

Sobre a manifestação de sua condição de deficiência, a estudante Vívian expõe também uma dificuldade encontrada:

Eu não procurei o NAPNEE porque, às vezes, eu tento, eu peço, converso e, às vezes, é um pouco humilhante. Às vezes você pede, pede, e você insistindo e, às vezes, a pessoa acha que você está fazendo aquilo com brincadeira. E, no meu caso não é, e a minha realidade é essa. Então, eu preciso estudar e tenho essa dificuldade, porque não sou atendida porque os professores mais experientes te compreendem melhor. Agora, os professores que estão iniciando o ciclo acadêmico têm mais dificuldade em atender a essa dificuldade do aluno (VÍVIAN).

Nessa fala, a estudante confirma o não atendimento à sua condição de deficiência por parte de alguns docentes da IES e ainda expõe situações em que se sentiu constrangida e discriminada. Com isso, percebe-se claramente, na trajetória acadêmica da estudante, a presença de atitudes de despreparo dos professores, determinando uma inclusão educacional precária por não favorecer práticas sociais de acolhimento à diversidade humana.

Ainda para sustentar sobre as possíveis facilidades e dificuldades encontradas na IES pesquisada, Vívian cita:

[...] como eu já tenho alguns professores que eu já conheço, eu tenho essa liberdade maior de estar me sentindo mais à vontade de chegar até a eles e conversar, pedir uma ajuda. Eu já me sinto mais à vontade e então eu me sinto bem aqui na Instituição. A única dificuldade que eu tinha, era essa e ainda continuo tendo porque eu sei que chegaram novos professores e eu terei novos professores em outros períodos que eu vou ter que começar a falar do zero sobre a minha situação.

Eu acho que vai ser assim até o final do curso, porque todo período é um novo começo (VÍVIAN).

Mais uma vez, a estudante se coloca em condição de estar sozinha diante das ações indispensáveis ao seu processo inclusivo. Além disso, ela revela não existir registros que indicam a condição de deficiência dos estudantes na IES pesquisada. No entanto, durante a coleta dos dados e visita de campo, a pesquisadora, em conversa com a coordenadora do referido núcleo e diante da afirmação de que existia o citado formulário, solicitou uma cópia do mesmo, o qual é preenchido pelos estudantes no ato de suas matrículas e ingresso na IES (Anexo B).

Em relação às facilidades encontradas na IES pesquisada, a estudante Janaína relata a disponibilização de equipamentos e recursos de tecnologia e ainda comenta:

Aqui, na IES, os professores usam muito o datashow e isso ajuda muito porque a gente pode colocar no celular, no Notebook e aí a gente acompanha melhor as atividades e como eu tenho problema com a claridade, eles geralmente usam o datashow com as luzes da sala apagadas (JANAÍNA).

A estudante, em sua fala, revela ser muito pouco exigente quanto a recursos de tecnologia e demonstra sentimento de pleno atendimento à sua deficiência com o uso de equipamento de projeção de apresentação gráfica, que é normalmente utilizado nas IES brasileiras com o intuito de oferecer melhor qualidade da apresentação e facilitar o trabalho de exposição do professor.

Sobre recursos de tecnologia que possam contribuir com a aprendizagem de pessoas com deficiência, Galvão Filho (2009, p.127) indica o uso de:

[...] recursos de acessibilidade, por meio da Tecnologia Assistiva. Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva surge como instrumento fundamental para uma verdadeira e eficaz atividade e participação de muitas pessoas com deficiência, seja em casa, na escola, no trabalho ou em qualquer outro ambiente.

O autor propõe os recursos da Tecnologia Assistiva para a prática de atividades com a participação ativa do estudante com deficiência no processo e ainda adverte:

Falar de produtos de Tecnologia Assistiva é falar de um horizonte muitíssimo amplo de possibilidades e recursos. Conforme analisei anteriormente, qualquer ferramenta, adaptação, dispositivo, equipamento ou sistema que favoreça a autonomia, atividade e participação da pessoa com deficiência ou idosa é efetivamente um produto de TA. (GALVÃO FILHO, 2009, p.156).

O autor assegura e apresenta distintos recursos desenvolvidos por meio de atividade e participação da pessoa com deficiência, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Quanto à construção da autonomia, a estudante Janaína, ao se referir ao início de suas aulas na IES, revela: “*no Ensino Superior foi quando eu tive mais dificuldade, pois tudo passou a ser novo e eu não sabia quais pessoas iria encontrar*” (JANAÍNA). Nessa narrativa, a estudante se manifesta receiosa diante de possíveis dificuldades que poderiam surgir em sua formação acadêmica. Este sentimento pode ter relação de como ela se concebe diante do mundo e como reconhece suas qualidades ou características, no caso, sua condição de deficiência. No entanto, ela mesma complementa:

A estrutura era bem diferente das escolas em que estudei anteriormente até quanto ao contato com os professores, mas foi muito desafiador para mim e me trouxe muita experiência e amigos, é claro. Eles me ajudaram muito e agora espero conseguir concluir mais uma etapa da minha vida (JANAÍNA).

Verifica-se, nesse ínterim, uma mudança brusca de opinião em relação ao contexto, quando passa a se posicionar positivamente em direção à conclusão de sua formação acadêmica.

Em relação às facilidades, o estudante Víctor, descreve suas vivências acadêmicas e cita:

Eu participo do PIBID³⁰ [...] onde vamos para a sala de aula e é como se fosse um estágio, porém, com maior autonomia [...] eu participo de um Grupo de Pesquisa de tecnologia na Educação Matemática [...] sempre realizamos cursos e minicursos em eventos científicos [...] já participamos da Feira Nacional da Matemática, do Encontro Nacional da Licenciatura e das feiras do PIBID (VÍCTOR).

Víctor demonstra estar bastante alinhado com sua formação, contando com diferenciadas experiências acadêmicas que contribuem veementemente com a sua inserção no espaço educacional. Além disso, essa diversidade de atividades e experiências situa Víctor como partícipe do próprio processo de ensino e aprendizagem, o tornando protagonista de sua formação e no exercício de seus direitos como cidadão.

³⁰ PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que tem objetivo de contribuir para a elevação da qualidade da Educação Superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Dessa forma, em consequência de o estudante Víctor se tornar responsável pelo seu processo de formação, acaba tornando-o, também, um estudante com autonomia para fazer recomendações que irão contribuir com a inclusão de estudantes com deficiência, na Educação Superior, na IES investigada:

Poderia desenvolver um projeto para incentivar os meus colegas e professores realizarem pesquisas voltadas para a inclusão [...] geralmente material de inclusão é muito caro [...] se pensar num projeto desse poderia dar auxílio aso estudantes para fazer pesquisas sob a orientação dos professores e, acredito que, desta forma, a IES estaria criando condições para auxiliar melhor os estudantes com deficiência (VÍCTOR).

Em sua fala, o estudante revela, com muita tranquilidade, expressivo sentimento de pertencimento institucional, que o motiva a ampliar a sua percepção sobre a inclusão educacional. Aliado a isso, o estudante demonstra aceitação da sua condição de deficiência e aponta a urgência de a IES viabilizar espaços de discussão e de realização de pesquisas, no sentido de contribuir com a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Do mesmo modo, sobre o processo inclusivo na IES, a estudante Vívian sugere:

Que a gente fosse visto de igual para igual, mas que eles dessem acesso a nós do mesmo jeito que dá acesso para o outro que enxerga normal [...] sem que nós fôssemos discriminados por aquilo, porque muitas das vezes o professor chega e fala: “eu aumentei o tamanho da letra porque você me pediu” e aí acaba ficando meio constrangido sendo que ele poderia ter chegado e falado assim: “aqui está a sua prova” e só. Não precisa falar: “ah... eu aumentei”. Eu acho que isso gera certo desconforto (VÍVIAN).

Percebe-se, no relato da estudante, o clamor por igualdade de tratamento em relação aos demais estudantes que não apresentam deficiência visual aliado a uma expressão de sentimento de diminuição dela diante dos demais colegas. Esta percepção da estudante deve ser analisada na perspectiva da reprodução de um dos fatores que interferem na sua permanência na IES.

Mesmo diante do contexto relatado e vivido por Vívian, a estudante demonstra ter uma posição proativa diante da vida, em que afirma:

Eu não quero só fazer a graduação na Insituição [...] Depois da graduação, eu quero fazer uma especialização, quero ir pro mercado de trabalho. Então eu penso que a minha vida está iniciando a cada dia, porque a cada dia eu tenho que me confrontar com dificuldade. Então, eu agradeço muito por estar participando dessa pesquisa, porque vai ajudar outras pessoas que, como eu, sintam igual a mim, mas, às vezes, tem pessoas que se sentem represados em não colocar a situação deles por medo de serem excluídos (VÍVIAN).

A estudante assume, na narrativa acima, que a IES trouxe mudanças significativas em sua vida e transformou sua visão em relação ao potencial de si mesma. Ela demonstra ter conquistado a maturidade intelectual, equilíbrio emocional e ainda que construiu mecanismos de enfrentamento diante de dificuldades encontradas em seu percurso acadêmico e nas suas relações sociais.

Além disso, a estudante ainda manifesta que: *“eu não tenho essa preocupação das pessoas me excluírem por causa da minha dificuldade. Então, eu só tenho que agradecer mesmo, porque, para mim, isso é mais um crescimento”* (VÍVIAN). Em sua narrativa, a estudante exterioriza demonstração de fortalecimento diante das dificuldades e manifestações de preconceito encontradas em seu percurso acadêmico. Esta percepção fortaleceu a autoestima da estudante com atitudes em direção à construção de sua autonomia, no sentido de reconhecer e de aceitar sua condição de deficiência e, com isso, ela se tornou co-autora de sua formação acadêmica.

Neste sentido da aceitação de sua condição de deficiência e do fortalecimento da autoestima com atitudes em direção à construção de sua autonomia, a estudante Janaína expõe manifestação de felicidade por ter conquistado o seu espaço, quando testemunha que: *“eu acho que foi uma oportunidade muito boa e que está sendo muito útil e boa para mim”* (JANAÍNA). Este testemunho de pertencimento nesse espaço vai além de uma conquista pessoal, em que a IES adquire uma posição relevante na vida da estudante, que a leva a pensar em perspectivas futuras, associando a sua conquista de pertencer a esta IES às coisas boas de sua vida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu acredito que muitos professores e colegas estudantes cresceram mais comigo do que eu cresci com eles e com os professores, porque muitas vezes, muitos alunos aqui observam a forma que as minhas tutoras trabalham comigo, para trabalhar com os alunos, até mesmo a forma de lidar, de explicar no quadro, às vezes não faz muito sentido se não explica com detalhes e com exemplos, como fazem comigo. **VICTOR**

Inclusão educacional é um conceito abrangente, que envolve, não somente o processo de acesso, mas, principalmente, as condições oferecidas, no sentido de que os estudantes permaneçam na edificação de sua formação, em ser aceito e conviver com todas as pessoas e espaços acadêmicos. De fato, a partir do narrado pelo estudante Víctor, na epígrafe desta seção, entende-se que todas as pessoas, com e sem deficiência, num ambiente que convive com as diferenças, são entrelaçadas atitudes positivas de compreensão, respeito, crescimento e aprendizado de todos os envolvidos como resultado das experiências vivenciadas no ambiente educacional.

Dessa forma, com essa compreensão inicial, a pesquisadora se dedicou ao estudo que resultou nessa tese, que teve o objetivo geral de analisar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, em uma IES, analisando as condições de acesso e de permanência deste público na Educação Superior.

Neste momento em que se dedica à escrita das palavras finais, a pesquisadora, com o intuito de sintetizar a organização dessa tese, em cumprimento ao compromisso prévio da investigação, elucida a problemática deste estudo, que é responder como têm se constituído os processos de acesso e de permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Desde o projeto inicial, essa tese contempla, como pressuposto, que os estudantes com deficiência, historicamente, vivenciam um contexto de iniciativas isoladas e insuficientes para proporcionar o apoio e o acolhimento necessários, tanto no acesso como na permanência deles, nas IES brasileiras. A resposta da problemática foi evidenciada nas narrativas dos estudantes com deficiência que retrataram desenvolvimento de algumas práticas docentes respeitando a diversidade e os tempos diferentes de apropriação de saberes. No entanto, e ao mesmo tempo, remeteram ao descumprimento quanto ao instituído por meio da Lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000), que ordena critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos.

Os objetivos delineados na tese foram perseguidos no decorrer da investigação e o seu objetivo geral ficou perceptível na análise dos resultados do estudo, em alguns contextos da sala de aula e em relação às distintas atividades acadêmicas (SANTOS, 2013, p. 257). Dentre os contextos e fatores expostos nas falas dos estudantes, pode-se citar: limitada acessibilidade da IES, nas diferentes dimensões, e algumas dificuldades quanto ao oferecimento de material didático acessível contemplando todos os referenciais das disciplinas cursadas pelos

estudantes. No entanto, vale destacar, a revelação de sensibilidade, apoio e atendimento da IES e de alguns docentes quanto às necessidades dos estudantes em relação ao apoio e às condições necessárias para o exercício da cidadania e da plena formação acadêmica dos estudantes com deficiência.

No que tange aos objetivos específicos, na caracterização da IES investigada percebeu-se que existem processos e fatores internos e externos à instituição que produzem condições desfavoráveis à inclusão educacional de estudantes com deficiência. Dentre esses processos e fatores, pode-se verificar, na fala dos estudantes, a necessidade de um sistema de identificação deste público, de forma mais pontual e assertiva e melhoria no sistema institucional de informação e de comunicação, que disponibilizam informações e processos de matrículas e materiais didático-pedagógicos para os estudantes.

Para além disso, verifica-se o descumprimento da IES quanto à legislação vigente, que delibera sobre a acessibilidade, em especial, a Lei de Acessibilidade que dispõe sobre os requisitos necessários à inclusão educacional. Outro descumprimento desvendado na fala dos estudantes, é quanto à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que decreta que os sistemas educacionais sejam aprimorados, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. Em relação aos aspectos pedagógicos, a mesma Lei assegura a educação como direito da pessoa com deficiência, em todos os níveis de ensino, por meio de projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Em relação à acessibilidade da IES, também foi observada existência de barreiras que dificultam o deslocamento e a mobilidade dos estudantes com deficiências no espaço acadêmico em descumprimento às orientações técnicas para a organização de espaços de convivência coletiva, de forma a possibilitar a autonomia acadêmica dos estudantes. Nesse mesmo sentido, foi observada carência quanto à existência de rampas com indicadores em braile e vagas em estacionamento para pessoas com deficiência nas proximidades das salas de aulas. O exposto suscita uma provocação sobre o cumprimento, da IES pesquisada, quanto à instrução do processo de credenciamento, como também da autorização e reconhecimento de cursos superiores, realizados periodicamente, pelo Ministério da Educação.

Dessa forma, pode-se perceber que existem ainda adaptações necessárias a serem realizadas e que vem ocorrendo por desconhecimento, preconceitos, barreiras e obstáculos, físicos e atitudinais, com influências profundas no acesso e na permanência desses estudantes na IES. Esta tese revelou algumas lacunas em relação à acessibilidade e em relação aos aspectos pedagógicos, que dificultam tanto o acesso como a permanência deste público em seus percursos acadêmicos. Em algumas vezes, percebe-se em suas falas, manifesto de insatisfação dos estudantes em relação ao atendimento às suas necessidades específicas. No entanto, percebe-se que a IES carece de melhorias quanto ao aperfeiçoamento de critérios e sistemas de identificação de estudantes com deficiência para, assim, poder visibilizá-los, no sentido de efetivar a garantia dos direitos já conquistados.

Além disso, a IES deve envidar esforços no sentido de promover a acessibilidade para o pleno atendimento às pessoas com deficiência, por meio de articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas, a fim de desenvolver modelos de atendimento, de forma a assegurar e garantir o princípio da equiparação de oportunidades às pessoas com deficiência.

No contexto pesquisado, foi verificada a presença de discutíveis padrões de “normalidade”, tanto na prática docente como na prática administrativa da IES, acompanhados de atitudes discriminatórias e de manifestações do preconceito, os quais denunciam a discrepância existente entre o discurso presente no Projeto Pedagógico Institucional (PDI) da IES e a prática cotidiana nos distintos *Campi* que compõem a instituição. Esse fato é recorrente nas instituições educacionais e, a partir dele, pode-se concluir que um dos dilemas da inclusão não está nas diferentes concepções existentes sobre este processo, nem nas iniciativas tomadas para sua viabilização, mas, sim, situa-se no fato das pessoas com deficiência não serem entendidas e assumidas como sujeitos históricos e culturalmente contextualizados. Este viés de análise deve ser discutido e debatido, talvez em outros estudos e pesquisas futuras, uma vez que se trata da concepção do homem que vem delineando as ações e orientando as formas de se pensar e de se praticar a própria inclusão.

Nesse sentido, Santos (2013, p.263) afirma que estudantes com deficiência são vitimados pelo preconceito, demarcados pela discriminação social nos processos de marginalização e de segregação, aos quais esses indivíduos são submetidos em seus contextos de formação. Dessa forma, a autora denuncia os processos a que esses estudantes são submetidos diante de distintos fatores, dentre eles, a invisibilidade institucional e a ausência de acessibilidade em suas diferentes dimensões.

Por outro lado, vale ressaltar que a IES investigada se demonstrou comprometida com a inclusão educacional. Percebeu-se este comprometimento desde a atenção de sua autoridade máxima, o seu reitor, na presteza da autorização para o início desta pesquisa, como por meio de algumas ações e projetos pedagógicos pontuais desenvolvidos pelos docentes, pelos técnicos administrativos, principalmente por aqueles participantes do NAPNEE, em nível da reitoria e dos seus distintos *Campi*.

Frente a essa realidade, o resultado do cruzamento dos dados recolhidos no formulário de caracterização da IES, durante os momentos de observação e com as narrativas produzidas junto aos entrevistados, indicaram que os estudantes com deficiência são pessoas de muita determinação e persistência diante dos vários desafios postos à sua formação. No entanto, eles valorizam o seu acesso à formação na IES, podendo-se concluir, pelas narrativas dos entrevistados, que existem alguns sentimentos que aproximam os estudantes com deficiência, em função de sua determinação e de seus sonhos em concretizar sua formação acadêmica, na IES investigada.

Enfim, crê-se que esta pesquisa pôde evidenciar a carência de maior eficácia, efetividade e solidez nas políticas públicas já existentes, no sentido de que elas sejam mais consistentes e estruturantes de ações e de práticas coerentes e convergentes com as demandas da sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, as instituições educacionais também exercerão seu papel fundamental na sociedade, na promoção do domínio pleno do conhecimento e da capacidade de reflexão e de emancipação apontadas por Adorno (2012) e, ainda, fomentarão uma formação acadêmica para o desenvolvimento da autonomia e da aceitação do diferente como característica do humano e, desta forma, estarão trilhando caminhos para um mundo mais justo, fraterno e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Sobre sujeito e objeto. In: _____. **Palavras e sinais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b. p. 181-201. Publicado originalmente em 1969.

_____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 7. Imp., 2012.

ADORNO, Theodor & Horkheimer. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos/Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1973.

AINSCOW, Mel. **Educação para todos**: Torná-la uma realidade. In: Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp.11-28. 1997

AINSCOW, Mel; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Compreendendo o Cego**: Uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-histórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ARANHA. M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Marília: UNESP. Ano XI, n.21. p. 160-173, 2001.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, revogada pela Lei nº 9394, de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 28 nov. 2015.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Instituído por meio da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 1.793**, de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Subsídios para organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial:** área de deficiência visual. Brasília (DF): Secretaria de Educação Especial, 1995. (Série Diretrizes)

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Instituída por meio da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Aviso circular nº 277 MEC/GM.** 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial,** 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** Instituída por meio do Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 que regulamentou a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 1.679 de 1999.** 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

_____. **Normas Gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.** Instituída por meio da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação para a década de 2001- 2011,** aprovado por meio da lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 de out. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf> Acesso em: 18 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Estratégias e Orientações Pedagógicas para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais:** Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Deficiência visual. Secretaria de Educação Especial. Brasília (DF), MEC. SEESS, 2002a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP nº 1/2002.** 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.436/02** que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. 24 de abril de 2002. 2002c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 15 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 3.284 MEC/GM**, de 07 de novembro de 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Palácio do Planalto. **Lei nº 11.096** de 13 de janeiro de 2005 que institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.773**, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura/SECADI. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007a. 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: 05 dez. 2015.

_____. SEESP/SEEDI/MEC. **Formação Educacional a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. 2007d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. 2007e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de Assistência Estudantil (PNAES)**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. **Convenção internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Nova York, 30 de março de 2007. Instituído por meio do decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 13 set. 2015.

_____. **Documento Base da ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas**. Versão III. MEC/SETEC: Brasília, 2010 (texto digitado).

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento Educacional Especializado. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Documento Orientador – Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação para a década de 2014-2024**, aprovado por meio da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **ENEM**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/enem-e-porta-de-entrada-para-universidades-e-programas-do-governo>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. **Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Instituída por meio da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016**. 2016a. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2016/05/a-consolidac3a7c3a3o-da-inclus3a3o-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2016.

_____. 2017. Ministério da Educação. **Programas e Ações**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/155-programas-e-aco-es-1921564125/pibid-1390695255/233-pibid-apresentacao>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997.

_____. **Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual.** 4.ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 21 p.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência visual.** Volume 1. Fascículos I- II e III. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2001.

CARVALHO, E.; FONTOURA, I.; TOSATO, M. G.; SILVA, V. S. **Qualificação de docentes em ensino superior na temática da Inclusão.** XII INIC / VIII EPG - UNIVAP, p.1-4. 2008.

CARRAPÓS, José Antônio. Tiflotecnologia. In: MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador TORO (Org.). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos.** Santos (SP): Santos, 2003. p. 306-318.

CASTANHO, D. M; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. In: **Revista Educação Especial.** Santa Maria, n. 27, 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>>. Acessado em: Outubro/2013.

CASTANHO, D. M. **Política para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Um estudo em Universidades e Centros Universitários de Santa Maria – RS.** 211f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM, Santa Maria, 2007.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras.** 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pos-Graduação em Educação Especial da UFSCar. São Carlos: UFSCar. 2011.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências, ed. Da UNESP, 2001.

COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Desenvolvimento cognitivo e deficiência visual. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Orgs). **Deficiência visual.** Tradução de Magali Lourdes Pedro. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2003.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura.** São Paulo: Robe Editorial, 1997.

_____. Atitudes a respeito da educação inclusiva. In: **Movimento: Revista da Faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense.** Niterói: EdUFF, 2003. n.1 p. 19-35.

_____. (Org.). **Preconceito e Educação inclusiva.** Brasília: SHD/PR, 2011. p.169-192.

CROCHÍK, José Leon et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicol. Cienc. prof.** [online]. v.29, n.1, p. 40-59, 2009.

CUNHA, T. C de L, SCHIMIGUEL. J, ROCHA, C. R. da S. **Utilizando a informática como ferramenta para promover a inclusão social de jovens e adultos com necessidades especiais.** Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo – SP, 2012. Disponível em:

<http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2012/anais/arquivos/1132_1151_01.pdf>.

Acesso em: 18 abr. 2017.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Intervenção no ambiente escolar:** estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão. São Paulo: UNEP. 2002.

DAMASCENO, A. R. **A formação de professores e os desafios para a escola inclusiva:** as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrinho Porto. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói - Rio de Janeiro, 2006.

D'AGOSTINI, F. P. **Concepções de professores que atuam na Escola Especial sobre a inclusão de aluno no ensino regular.** Dissertação (Mestrado). Universidade do Oeste de Santa Catarina. Santa Catarina: Joaçaba, 2011.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DOMINGUES, Celma dos Anjos. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual:** baixa visão e cegueira/Celma dos Anjos Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010, v.3.

DUARTE, Emerson Rodrigues. **A Inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de Educação Física de Juiz de Fora pede passagem.** E agora? Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). UFJF. Juiz de Fora, 2009.

DUARTE, E. R.; FERREIRA, M. E. C. **Altas habilidades, pessoas com deficiência e ensino superior:** Paradigmas em Juiz de fora. (Laboratório de Estudo do Corpo – LABESC – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil), 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sies/pages/anos-anteriores/2010---ii-sies/anais-ii-sies.php>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

EIDT, E. M. Conviver com o diferente. In: **Revista interdisciplinar da mobilidade humana.** v.20, n.38, 2012. Disponível em: <<http://www.csem.org.br/remhu/index.php/remhu/article/view/312>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FERNANDES, E.B. **Narcisismo.** Dissertação (Mestrado). UFSCAR. São Carlos. 2002. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~bdsepsi/77a.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

FERRARI, Marian A. L.; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um novo desafio. **Psicologia, Ciência e Profissão.** v.27, n.4, p.636-647, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Acesso**. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Positivo, 2014.

FERREIRA, Lavine Rocha Cardoso. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em Instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia-MG**. Universidade Federal de Uberlândia – MG. Dissertação (Mestrado). 135f. 2010. Disponível em: <<http://penelope.dr.ufu.br/bitstream/123456789/856/1/ExperienciasVivenciadasAlunos.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372-390.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP & A. 2003.

FERREYRA, Erasmo Norberto. **A Linguagem oral na Educação de Adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FONTANA, M. V. L.; VERGAR A. NUNES, E. L. Audioteca Virtual de Letras: tecnologia para inclusão. **Revista Novas Tecnologias na Educação** CINTED-UFRGS. v. 3, n. 2, nov., 2005.

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tércia Regina da Silveira. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant**. Ed.30, abr. 2005. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/?catid=4&itemid=10028>>. Acesso em: 24 maio 2015.

GALVÃO. Nelma de Cássia Silva Sandes. **Inclusão de Crianças com deficiência na Educação Infantil**. 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado). Salvador: UFBA, 2005.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

_____. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, demandas e perspectivas**. Universidade Federal da Bahia. Tese (Doutorado). Salvador, Bahia. 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/10563>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

GARCIA. R. L. O papel social da universidade e sua repercussão na formação de professores. **Movimento**, Rio de Janeiro, set.2000, p.67-69.

GLAT, R. Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial. **Temas em Psicologia**, v.3, n. 2, p. 89-94, 1995.

GLAT, R. *et. al.* **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisa: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HILDEBRANDT, H. T. Contando a história do IBC. In: **Revista Benjamin Constant.** Rio de Janeiro, Ed. Especial. Set., 2004. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

HOLANDA, M. L. S. **Inclusão da pessoa cega no ensino superior: perspectivas de acesso, permanência e aproveitamento acadêmico.** IX Mostra Acadêmica UNIMEP. São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba. 2011. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/9mostra/5/332.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2013.

IFMG. **Edital Vestibular Cursos Superiores.** 2016. Disponível em: <<http://www2.ifmg.edu.br/noticias/divulgados-os-editais-dos-processos-seletivos-para-o-ensino-medio-e-vestibular/edital-no-128-curso-superior-2017-1.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2017.

JAEHN, Lisete. **Educação para a emancipação em Adorno.** Passo Fundo: UPF, 2005. 144 p.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho. Liberalismo, Neoliberalismo e Educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.46, p. 16-28, setembro, 1998.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento no tema na área de educação. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto, CAIADO, Kátia Regina Moreno, JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs). **Educação Especial: Diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p.281-289.

MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados.** Brasília: CORDE, 1994, 161p.

_____. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARGON, S. **Protocolo de avaliação de acessibilidade física para escolares com deficiência visual**. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Seropédica, 2011.

MARTINS, G. de A. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Carlos Benedito. O Ensino Superior no Brasil nos anos 90. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1. jan./mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: **O Professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho (Orgs). Salvador; EDUFBA, 2012. P. 25-38.

MAZZONI, Alberto Angel. **Deficiência x Participação: Um desafio para as Universidades**. 2003. 175f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2003.

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, E. F. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. V Congresso Latinoamericano de Cegos da ULAC, realizado em Quito (Equador). **Anais...** Quito, abr. 2004.

MENDES, Enicéia G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33. 387-405, dez. 2006.

MINAS GERAIS. SEEMG, 2016. **Resolução SEE nº 2897**, de 19 de janeiro de 2016 que dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros e Núcleos de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual/CAP da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2016.

MIRANDA, T. G. A Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade. In: JESUS, D. M., BAPTISTA, C. R., BARRETO, M. A. S. C., VICTOR, S L. (Orgs.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 304 p.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs). **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA. 2012. 491 p.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru: faculdade de Ciências, Ano 9, n.2, p.191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Juí: Editora Unijuí, 2011.

MONTEIRO, M. B.; CASTRO, P. **Cada Cabeça sua Sentença**. Oeira: Celta Editora, 1997.

MOREIRA, L. C. In (ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Brasileira Educação Especial do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação da UFSM/RS**. Porto alegre: UFSM., n. 25, 2005.

MOREJÓN, K. **O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior no Estado do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009. Disponível em: <http://www.ffclrp.usp.br/imagens_defesas/30_05_2011__09_01_45__61.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2015.

NASCIMENTO, Vera Creusa de Gusmão. **Quando as “exceções” desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior**. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

NERES, C.C; CORRÊA, M. C. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. In: A educação e a inclusão social de sujeitos com deficiência visual. **Cadernos Cedes**, Rio de Janeiro, v.28, n. 75, p. 210-229, 2008.

OCHAITA, E.; ESPINOSA, M. A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

OCHAITA, E. & ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3.p.183-197.

OLIVEIRA, Antônia Soares Silveira e. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES**. 231f. Tese (Doutorado em Educação).- São Carlos: UFSCar, 2011. UFSCar, 2011.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Organização Pan-americana da Saúde**. Disponível em: <<http://www.paho.org/bra/>>. Acesso em: 02 set. 2015.

PANSATO, L. T. E., SILVA, C. E., RODRIGUES, L. **Uma Experiência de Inclusão de Estudante Cego na Educação Superior em Computação**. UTFPR, Fundação Araucária, Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI - PR). 2007.

PEREIRA, Marilu Mourão. **Inclusão e Universidade: Análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da

UFRGS, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21375>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

PIÑERO, Dolores Maria Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DÍAZ, Francisco Rodriguez. O sistema Braille. In: MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Org.) **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Santos (SP): Ed. Ática, 2003, p.227-246.

QUEIROZ, E. G. de; SOUZA, F.M. dos S. A acessibilidade na universidade como fator de inclusão social da pessoa com deficiência física. In: **Revista Interletras**. v. 3, n.21, abr./set., 2015.

ROCHA, T. B. Acesso e permanência do aluno com deficiência numa instituição de ensino superior. In: **Revista Educação Especial**. v.22, n.34, maio/agosto 2009.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. A inclusão de aluno com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: BORDAS, Félix Díaz Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha. (Orgs.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. 354p.

_____. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. In: **Revista “Educação Especial”** v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

ROCHA, H.; RIBEIRO-GONÇALVES, E. **Ensaio sobre a problemática da cegueira: prevenção-recuperação-reabilitação**. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

RODRIGUES, Eline Silva. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no município de Ipatinga (MG): a perspectiva dos alunos e professores**. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2010.

RODRIGUES, K. G.; BARDI, E. M. A utilização de recursos tecnológicos com alunos deficientes visuais no curso superior a distância de uma instituição de ensino de Curitiba-PR. IX Congresso Nacional de Educação – educere e III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. **Anais...** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3537_2058.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 216f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da UFRGS, 2009.

SANTIAGO, Carla de Araújo. **Políticas públicas e estratégias para a garantia da acessibilidade de alunos com deficiência: O caso do Campus de Salvador do IFBA**. 84f. Dissertação (Mestrado). Núcleo de Pós-graduação em Administração da UFBA. Salvador, 2014.

SANTOS, Antônio Carlos Nogueira. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física: O caso da Universidade Federal de Sergipe**. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). –Cidade Universitária Professor José Aloísio de campos. São Cristóvão: Sergipe. 2012.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos; Carvalho, Sílvia Roberto Silva. Preconceito e/ou falta de acessibilidade à leitura: desafios para inclusão de estudantes com deficiência no contexto universitário. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. **Anais...** v. 1, p. 01-200, 2009.

_____. **Preconceitos e Inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na Universidade**. Programa de Pós-graduação em Educação e contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. 2013. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/2013/1109141601.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

SANTOS, Miralva de Jesus dos. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional**. 2007. 113f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA. Salvador: UFBA, 2007.

SANTOS, Miralva de Jesus dos; GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; ARAÚJO, Sheila Correia de. Deficiência visual e Surdocegueira. In: DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (Org). **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, S. S.; HERNANDEZ A. R. C.; PERES, A. G. L. Educação Inclusiva: dificuldades entre discurso e prática no cotidiano das Escolas. In: **Revista Entreideias**, Salvador, v.4, n.1, p. 201-217, jan/jun. 2015.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myrian Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Especial, 2007.

SÁ, E. D. de. & SIMÃO, V. S. Alunos com cegueira. In: _____. **Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Volume 3. 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SEKKEL, M. C. **A Construção de um Ambiente Inclusivo na Educação Infantil: Relato e Reflexão sobre uma Experiência**. 2003. 118f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos**. Curitiba; Ibpex, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. São Paulo: Vozes, 2012.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. A Inclusão do aluno com deficiência na Universidade Federal de Sergipe. In: MARCON, Frank; SUBRINHO, Josué Modesto dos Passos (Orgs.). **Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino público superior: a experiência da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010. 180p.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A & MELLO, A. G. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.2, p. 369-385, maio/ago. 2007. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a13v33n2.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTORINI. Sílvia Elena. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual**. 122f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. UNESP-Campus de Rio Claro/SP, 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**: Adaptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. 1988. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.

VALDÉS, M. T. M. et al. **A integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil**. Brasília, 2005.

VIEIRA, C.S. **Alunos cegos egressos do Instituto Benjamin Constant (IBC) no período de 1985 a 1990 e sua inserção comunitária**. 253f. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher) - Instituto Fernandes Figueira: Rio de Janeiro, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Centro de Educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, RS, caderno 2001, n.18. 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/r5.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: _____. Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. São Paulo: Vozes, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

COMITÊ ÉTICA RESPONSÁVEL

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA - CEP IPS

CONEP – PLATAFORMA BRASIL

Tel.: (71) 32836457

E-mail: cepips@ufba.br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
ESTUDANTES**

Título da pesquisa: O OLHAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO: ACESSO E PERMANÊNCIA.

Instituição: FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA.

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: O OLHAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO E PERMANÊNCIA, cujo objetivo é discutir os fatores que interferem no acesso e na permanência de estudantes com deficiência visual na Educação superior. Entende-se que esta pesquisa tem uma relevância social e científica em função de ela levantar uma reflexão sobre o contexto acadêmico vivenciado pelos estudantes que apresentam deficiência na Educação superior e ainda avançar na compreensão do que seja realmente uma educação para todos. A participação no referido estudo será no sentido de ser observado pelos pesquisadores e de responder a entrevista semiestruturada, de cunho qualitativo, que possibilitem identificar as condições vividas por estudantes com deficiência visual e ainda levantar reflexões do cotidiano vivido, pelos estudantes com deficiência, em uma instituição de Educação Superior. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em congressos e em revistas científicas.

Os pesquisadores garantem guardar sigilo em relação à identidade dos participantes e estes têm a garantia de esclarecimento em relação a qualquer dúvida, antes e durante o curso da pesquisa, estando livres a recusar-se a participar da pesquisa,

assim como retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalização ou prejuízo a seu cuidado.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Os pesquisadores responsáveis chamam-se:

1. CLÁUDIA MARISA FERREIRA MACHADO PIMENTA. Endereço: Rua Benedito Valadares, 615 – Centro – São João Evangelista-MG. Telefone: (33) 98827.7580
2. THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA (Orientadora da Pesquisa). Endereço: Emílio Odebrecht, 326 – apto 301 – Condomínio Solar da Colina, Edifício Praia Dourada, Pituba. Salvador – BA. Telefone: (71)3248.9852

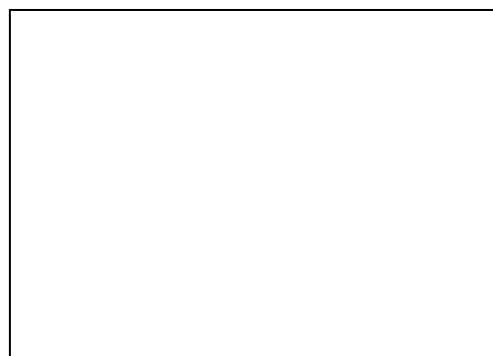
Este termo é composto de duas vias, de igual teor, sendo a primeira para arquivamento da pesquisadora e a segunda para o sujeito pesquisado ou para o seu representante legal.

Eu,....., dou o meu consentimento em participar desta pesquisa, após ter lido, recebido esclarecimentos e compreendido.

São João Evangelista, 10 de janeiro de 2016.

.....

Assinatura do participante



Espaço para impressão digital do participante

Assinatura das Pesquisadoras

Assinatura da testemunha

Em caso de dúvida ou denúncia contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Psicologia da UFBA (CEP IPS.UFBA) – Rua Professor João Mendonça, Campus São Lázaro, Portaria 7, s/n – Ondina, CEP 40.170-055 – Salvador – BA, Telefone: (71) 3283.6457, cepips@ufba.br.

APÊNDICE B - Convite para participação na entrevista

Prezado (a) estudante

Eu sou Cláudia Marisa Ferreira Machado Pimenta estou cursando o Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade na FACED – UFBA. Meu projeto de tese de doutorado intitula-se **“O olhar de estudantes com deficiência em uma Instituição de Educação Superior: acesso e permanência”**.

Cabe salientar que os critérios para participação na pesquisa é que você esteja matriculado na universidade em algum curso de graduação. Convido-lhe a participar deste estudo, pois esta pesquisa poderá contribuir para ampliar reflexões acerca da inclusão de estudantes com deficiência na Universidade. Vale informar que tive acesso ao seu endereço eletrônico por meio de seu cadastro de matrícula, concedido pela instituição mediante autorização do gestor, após a aprovação desta presente pesquisa no Comitê de Ética.

Sua participação nessa pesquisa deve ser voluntária e consistirá em você nos conceder uma entrevista (individual, feita pela pesquisadora) com duração aproximada de 60 minutos, em data, local e horário dentro de sua disponibilidade. Cabe esclarecer, antecipadamente, que se alguma pergunta da entrevista lhe causar qualquer desconforto, você poderá deixar de respondê-la sem nenhum problema. Ao participar desta pesquisa assumo o compromisso de que você não será identificado (a), permanecendo em anonimato qualquer informação que identifique os sujeitos da pesquisa, conforme conta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que você receberá antes da entrevista.

Os resultados desta investigação serão devolvidos para a instituição onde você estuda, no sentido de contribuir para melhorar as Políticas de Inclusão e Acessibilidade nessa instituição. Esses resultados também serão publicados de forma anônima em revistas especializadas, de tal forma que você, nem nenhum outro participante sejam identificados. Você poderá solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da sua participação na pesquisa. Tais esclarecimentos podem ser obtidos com a pesquisadora Cláudia Marisa Ferreira Machado Pimenta por meio do e-mail: claudia.machado@ifmg.edu.br e telefone (033) 98827-7580.

Desde já agradeço sua atenção e aguardo sua confirmação para participar dessa pesquisa.

Cordialmente,
Doutoranda Cláudia Marisa Ferreira Machado Pimenta
Nº da matrícula: 213215321

APÊNDICE C – Formulário para caracterização da IES

1. Ano de fundação da IES, considerando os seus vários *Campi*.
2. Quantidade de cursos de graduação ofertados por área, em todos os seus *Campi*.
3. Número de estudantes de graduação matriculados.
4. A IES conta com alguma ação afirmativa para o atendimento de estudantes com deficiência? () Sim () Não
 - a. Em caso afirmativo, quais são as categorias atendidas pela ação?
5. A IES possui estudantes incluídos? () Sim () Não
 - a. Em caso afirmativo, quais são as categorias de estudantes incluídos matriculados atualmente na IES?
6. Existem Políticas de Ação Afirmativas para garantir o acesso e a permanência de estudantes incluídos? () Sim () Não
 - a. Em caso afirmativo, quais são as categorias de estudantes incluídos que contam com essas Políticas?
7. Para os estudantes considerados incluídos, a IES tem atendido mais em:
 - a. () ações que tratam do acesso desses estudantes
 - b. () ações que tratam da permanência desses estudantes
 - c. () ações que tratam da socialização desses estudantes
 - d. () ações que tratam do desempenho acadêmico desses estudantes
 - e. () Todas as alternativas anteriores
8. Qual é o número de estudantes com deficiência matriculados na IES, por área e curso.
9. Qual foi o primeiro ano em que ocorreu matrícula de estudantes com deficiência na IES? Em qual curso? Esse estudante concluiu o curso? Quando?
10. A IES oferece algum apoio aos estudantes com deficiência? Em caso afirmativo, quais?
11. A IES desenvolve trabalhos de pesquisas direcionados para a inclusão de estudantes com deficiência? () Sim () Não
12. A IES desenvolve trabalhos de extensão direcionados para a inclusão de estudantes com deficiência? () Sim () Não
13. A IES desenvolve algum programa de formação docente voltado para a inclusão de estudantes com deficiência? () sim () Não
14. A IES desenvolve algum programa de ensino voltado para a inclusão de estudantes com deficiência? () Sim () Não
15. A IES conta com rampas e/ou elevadores para as pessoas com deficiência? () Sim () Não
16. Os banheiros tem adaptação necessária para usuários de cadeiras de rodas? () Sim () Não
17. As salas de aulas contam com carteiras para estudantes não destros? () Sim () Não

18. As salas de aulas contam com carteiras para estudantes obesos?
 Sim Não
19. A IES conta com intérprete de LIBRAS disponível para auxiliar os estudantes surdos? Sim Não
20. A IES conta com computadores com programas instalados acessíveis para estudantes cegos ou com baixa visão? sim Não
21. Na biblioteca da IES existem periódicos e livros em Braille para estudantes cegos? Sim Não
22. Na biblioteca da IES existem acervos digitalizados disponíveis para leitura de estudantes cegos? Sim Não
23. Registro das barreiras existentes quanto à acessibilidade observadas durante a pesquisa:

Barreiras	Campus 1	Campus 2	Campus 3	Campus 4
Urbanística				
Arquitetônica				
Comunicações e Informação				
Atitudinal				
Tecnológica				

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com o estudante com deficiência visual

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome do estudante:

Campus:

Curso:

Período do curso em que está matriculado:

Está cursando ou já concluiu outros cursos em nível de graduação? Quais?

Idade do estudante:

Estado civil:

Qual é a sua condição de deficiência (falar sobre o nível de sua deficiência e como você lida com isso no dia-a-dia)?

Como e quando adquiriu?

Onde e com quem reside?

Tem acesso doméstico à internet?

Onde e quando você fez a sua formação anterior à entrada no IFMG? Como era a escola: pública, regular ou privada?

Como foi a sua vida escolar antes de entrar no IFMG? Fale das dificuldades e facilidades encontradas.

Como tem sido a sua trajetória educacional após a sua entrada no IFMG e o que tem marcado essa trajetória? Fale das dificuldades e facilidades.

PARTE II - QUESTÕES DISPARADORAS DAS NARRATIVAS

1. Como ocorreu o processo de seu ingresso nessa IES? Se for por meio de vestibular, como isso ocorreu? Teve algum procedimento quanto às condições, da escrita, do apoio e quanto ao tempo destinado para o seu exame?

2. Você considera a forma como você ingressou na Instituição como satisfatória ou você se sentiu prejudicado? Especifique.

3. Como foi o início das suas aulas nesta instituição? Foi lhe perguntado sobre como deveriam proceder durante as aulas de forma a contribuir com a sua aprendizagem?

4. Você tem algum tipo de apoio especializado em suas atividades escolares? Descreva.

5. A IES disponibiliza algum equipamento ou recurso de tecnologia que contribui para o acompanhamento às aulas e com a sua aprendizagem? Se sim, como e onde isso vem ocorrendo?

6. Você utiliza o sistema braile? Se sim, como os professores lidam com isso na sala de aula?

7. Como são disponibilizadas as atividades e avaliações para você em sala de aula? Você tem um tempo maior para realizá-las? Você foi consultado sobre isso? Como isso vem ocorrendo?

8. E as atividades para casa, como você as realiza?

9. Você considera os procedimentos adotados em sala de aula como satisfatórios de forma a contribuir positivamente com o seu aprendizado?

10. Como você tem acesso ao regimento de ensino, do colegiado do curso e tem as demais informações como alterações de horários, mudança de sala e de professores e abertura de editais importantes para a sua carreira acadêmica?

11. Como você tem acesso e como é disponibilizado o material didático e os referenciais das disciplinas do seu curso?
12. Você participa das ações de pesquisa e de extensão ofertadas pelo Campus? Como vem ocorrendo esse processo? Você considera a forma como isso vem ocorrendo, satisfatória?
13. Você sabe o que é NAPNE? Fale sobre ele e de suas ações.
14. Como é o seu convívio com os colegas de sala e sua participação, junto a eles, nas diversas atividades acadêmicas, como: avaliações, apresentações de trabalhos em grupos, seminários individuais e em grupo, grupos de pesquisa, desenvolvimento de pesquisa e de extensão, etc. Descreva.
15. Quanto ao seu deslocamento na instituição, para o acesso aos prédios, às salas, laboratórios, você encontra alguma dificuldade ou facilidade? Descreva.
16. Você encontra alguma dificuldade e/ou facilidade para estudar nesta Instituição? Descreva.
17. O que você apontaria que já foi feito e/ou o que pode ser feito pela IES para favorecer aos docentes no sentido de eles desenvolverem uma prática pedagógica mais inclusiva?

APÊNDICE E - Roteiro semiestruturado para observações e anotações no diário de campo

Registrar os comportamentos do estudante cego nas situações interativas no ambiente escolar e especificamente com o professor e com seus colegas videntes.

- O acesso do estudante com deficiência visual (dificuldades e facilidades) aos prédios, salas, laboratórios, cantina, biblioteca, banheiros e demais setores acadêmicos.

- O encontro com os colegas e professores na chegada à escola.

- A realização de atividades em sala de aula e ainda aquelas solicitadas para fazer em casa.

- As atividades durante os intervalos de aulas, durante o lanche, na cantina, biblioteca, registro acadêmico, durante a reprodução de materiais – xerox, durante momentos de tira-dúvidas com o professor, durante momentos com os colegas nos corredores etc).

- Horário de deslocamento ou mudança de sala em função da disciplina ser realizada em salas diferentes, se for caso.

Considerando, durante as observações, os comportamentos do professor, dos servidores administrativos e dos colegas direcionados para o estudante com deficiência, considerando situações livres e dirigidas.

APÊNDICE F – Termo de Autorização Institucional



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (da Instituição Proponente)

Eu, CLEVERSON SUZART SILVA, matrícula 3298108
Diretor(a) do (a) Departamento de EDUCAÇÃO, Escola (Faculdade,
Instituto) de EDUCAÇÃO, da Universidade Federal da Bahia,
estou ciente e autorizo o(a) pesquisador(a) **CLÁUDIA MARISA FERREIRA MACHADO
PIMENTA** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado
"CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL
EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR", o qual será executado em consonância
com as Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em
especial a Resolução CNS 466/12. Declaro estar ciente de que a instituição proponente
é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos pesquisadores
e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos
sujeitos de pesquisa.

SALVADOR, 23 de Fevereiro de 2016

Cleerson Suzart Silva

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Cleerson Suzart Silva
Faculdade de Educação-UFBA
Diretor

APENDICE G - Protocolo da pesquisa

1. Identificação da Pesquisa

Título: **O olhar de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Educação Superior: acesso e permanência.**

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda

Doutoranda: Cláudia Marisa Ferreira Machado Pimenta

Contato: (33) 98827.7580 / E-mail: claudia.machado@ifmg.edu.br

Objetivo Geral:

Analisar as condições de acesso e de permanência de estudantes com deficiência na IES pesquisada e ainda compreender os fatores que interferem no acesso e permanência destes mesmos estudantes na Educação Superior.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar a IES em termo de possibilidades e limites em relação à inclusão educacional.
2. Identificar as condições de acesso e de permanência na Educação Superior vividas por estudantes com deficiência visual em uma IES.
3. Identificar os fatores que interferem no acesso e na permanência destes estudantes com deficiência visual na IES pesquisada.

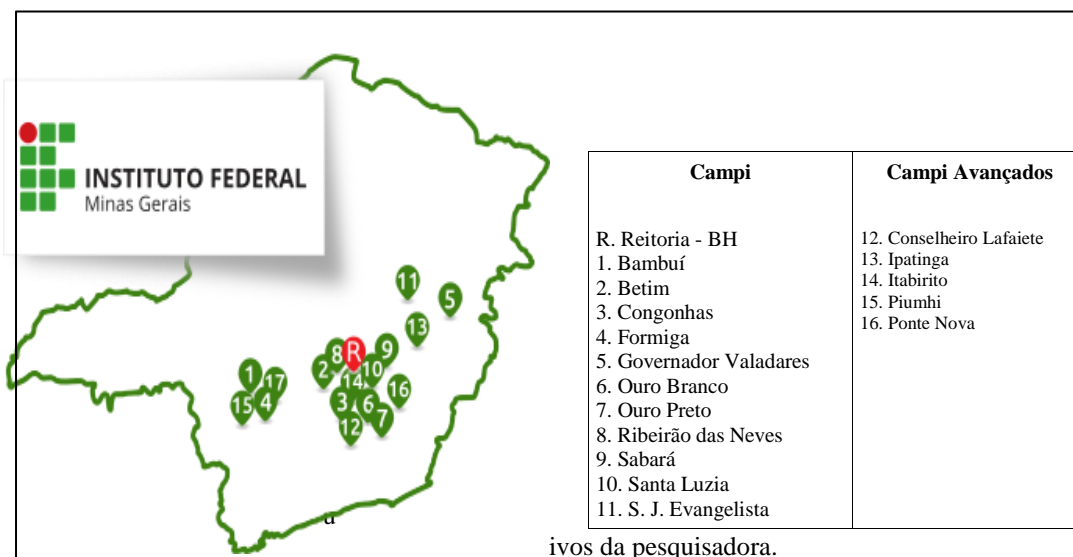
Palavras-chave:

Acesso e permanência. Inclusão educacional. Deficiência Visual.

a. Locais da Pesquisa:

O *locus* deste estudo será o Instituto Federal Minas Gerais (IFMG), autarquia criada por meio da Lei nº 11.892, sancionada em 29 de dezembro de 2008 pelo Presidente da República com o objetivo de oferecer educação superior, básica e profissional nas diversas modalidades de ensino. O IFMG foi composto inicialmente pela Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e Bambuí, das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) de Formiga e Congonhas e os demais *Campi* foram criados posteriormente, sendo que o IFMG se constitui de 11 *Campi* e de 5 *Campi* avançados, conforme a localização no quadro abaixo:

Quadro 1: Os *Campi* que compõem o IFMG e a Reitoria na cidade de Belo Horizonte-MG.



Os *Campi* estão localizados nas seguintes cidades: Bambuí, Betim, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ouro Branco, Ouro Preto, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista.

O IFMG conta hoje, em seus *Campi*, um total de aproximadamente dez mil estudantes e tem a sua reitoria instalada na cidade de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais.

b. Procedimentos iniciais, antes de iniciar a pesquisa:

1. Contato Inicial: (1) por e-mail e/ou telefone (2) Com quem (3) Dia e horário
2. Autorização do Reitor para a realização da pesquisa: Assinatura do Termo de autorização da Instituição coparticipante da pesquisa.
 2. Agendamento inicial da ida aos *Campi* pesquisados e firmar contatos.
 3. Informações Gerais: (1) Cidade, (2) Dirigente local, (3) Dirigente do NAPNEE, (4) Telefone, (5) E-mail, (6) Estudantes que apresentam deficiência visual, (7) Telefone, (8) Email, (9) Conhecimento e assinatura do TCLE.
 4. Verificação dos procedimentos para a coleta dos dados: (1) TCLE, Acesso aos documentos disponíveis no Napne e no Setor de Registro acadêmico do Campus.
 5. Testar e validar os procedimentos de coleta de dados em outra IES.
 6. Aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia.
 7. Identificação dos sujeitos da pesquisa, envio das correspondências e contatos com o Napnee dos diferentes *Campi* onde estão matriculados esses estudantes com deficiência visual.
 8. Envio de carta convite para os pretensos sujeitos da pesquisa.

c. Procedimentos ao iniciar a pesquisa:

1. Criação de um banco de dados da pesquisa, procurando, sempre que possível, fazer a utilização de várias fontes de evidências (triangulação) dos dados coletados.

2. Visitar os *Campi* para apresentar a pesquisa aos coordenadores dos Napnee dos diversos *Campi*, preenchimento do formulário de caracterização da IES e levantamento dos sujeitos a serem investigados na pesquisa.

3. Agendar encontros com os sujeitos da pesquisa para apresentar o projeto, de acordo com suas disponibilidades, para a realização de entrevistas.

4. As entrevistas foram gravadas e transcritas mediante a assinatura de termo de consentimento livre dos sujeitos pesquisados.

d. Procedimentos para análise dos dados coletados na pesquisa:

1. Traçar o perfil da IES pesquisada a partir do formulário de caracterização da instituição.

2. Transcrever e categorizar as entrevistas de estudantes com deficiência.

3. Fazer a triangulação dos dados coletados nas entrevistas, na observação, na análise documental e no formulário de caracterização da instituição.

4. Estabelecer relações entre os dados coletados com diferentes sujeitos, categorizar os dados e analisá-los, tendo como base a Análise Textual Descritiva (ATD).

e. Questões para o Estudo:

1. Quais as condições vividas por estudantes com deficiência visual na IES?

2. Como tem se caracterizado o acesso e a permanência desses estudantes na IES investigada?

3. Quais são os fatores que vem interferindo no acesso e na permanência destes estudantes na IES pesquisada?

3. 4. De que forma os estudos e as pesquisas acerca da inclusão educacional podem ampliar a reflexão e melhorar as práticas institucionais no que tange a realidade vivida por estudantes com deficiência visual na Educação Superior?

f. Possíveis fontes de evidências:

1. Entrevistas:

Objetivos da entrevista: Identificar as condições vividas pelos estudantes com deficiência visual e como tem se caracterizado o acesso e a permanência desses estudantes na IES pesquisada.

1.1 Estudantes com deficiência visual.

1.2 Roteiro da entrevista

As entrevistas foram gravadas e transcritas textualmente após o pleno consentimento dos entrevistados. O roteiro da entrevista foi elaborado considerando as duas primeiras dimensões centrais do trabalho propostas nos objetivos específicos, que são: as condições vividas pelos estudantes com deficiência visual e os fatores que interferem no acesso e na permanência de estudantes com deficiência visual. Para a elaboração do roteiro das entrevistas considerou-se como necessidade inicial a caracterização e as condições da deficiência dos entrevistados e, após isso, preocupou-se com a dimensão central do trabalho que foi levantar *as condições vividas pelos estudantes com deficiência visual e os fatores que interferem no acesso e na permanência de estudantes com deficiência visual na IES pesquisada*. Para o primeiro momento, ou seja, o da caracterização e das condições da deficiência dos entrevistados elaborou-se 11 perguntas e para o momento de levantamento da dimensão central do

trabalho, ou seja, levantar as condições vividas pelos estudantes com deficiência visual e os fatores que interferem no acesso e na permanência deles na IES, elaborou-se 17 perguntas.

2. Documentos:

Objetivo dos documentos: Identificar as condições vividas pelos estudantes com deficiência visual e como tem se caracterizado o acesso e a permanência desses estudantes na IES pesquisada.

2.1 Documentos do setor de registro acadêmico contendo dados referentes à vida acadêmica dos estudantes com deficiência visual.

2.2 Documentos do Departamento de Ensino contendo dados referentes às condições oferecidas em prol da permanência desses estudantes com deficiência visual no Campus. Ex: tutoria, auxílio da assistência estudantil e outros.

3. Observação direta e assistemática do espaço acadêmico

Objetivo das observações: Observar as condições vivenciadas pelos estudantes no espaço acadêmico, durante os contatos deles com os professores, com os colegas e profissionais técnicos que atuam na IES.

3.1 O que observar: Como ocorre o deslocamento dos estudantes com deficiência visual no Campus e no prédio onde estudam. Como ocorre o atendimento a esses estudantes nos diversos setores (apoio acadêmico, sala dos professores, biblioteca, restaurante, cantina, serviço de reprografia, serviço de apoio aos estudantes com deficiência). Como ocorrem as relações de rotina desses estudantes com deficiência com os colegas de sala e de curso (ex: programação para realização de trabalhos em grupo, programação de estudos e de trabalhos fora do horário de aulas, auxílios quanto à rotina de estudantes, ao uso de equipamentos e dos ambientes, conversas informais, etc.).

3.2 Duração: Durante idas aos *Campi*.

3.3 Modos de registro: Anotações em diários de Campo e fotografias da realidade vivida pelos estudantes com deficiência visual durante a pesquisa.

g. Procedimentos para a coleta de dados:

CAMPUS:		Observações									
Contato inicial	Por e-mail										
	Por telefone										
	Com quem										
	Dia e horário										
Primeira ida ao Campus											
TCLE											
Entrevista	Estudantes com deficiência visual										
	Professores que atuam com os estudantes com deficiência visual.										
Documentos	Documentos do setor de registro acadêmico.										
	Documentos do Departamento de Ensino do Campus.	tutoria	Assist. Estudantil	Outros							

Observação	Como ocorrem os deslocamentos desses estudantes no Campus.	
	Como ocorre o atendimento a esses estudantes com deficiência por partes dos diversos setores administrativos (biblioteca, restaurante, cantina, serviço de apoio a estudantes com deficiência, sala dos professores, etc.).	
	Como ocorrem as relações de rotina desses estudantes com os colegas de sala e de curso (realização de trabalhos em grupos, programação de estudos fora da sala de aula, conversas informais, etc).	
Outros contatos		

h. Análise dos Dados coletados:

Considerando os objetivos e as especificidades do objeto pesquisado que é analisar as condições de acesso e de permanência de estudantes com deficiência em uma IES brasileira e ainda compreender os fatores que interferem neste acesso e permanência destes estudantes na Educação Superior, esta pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, contando para tal, com levantamento empírico e pesquisa de campo, enriquecida com as contribuições buscadas na Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES & GALIAZZI, 2011).

i. Público-alvo

1. Banca da tese:

- 1.1 Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda (Orientadora)
- 1.2 Profa. Dra. Mariza Borges Wall B. de Carvalho (UFMA)
- 1.3 Profa. Dra. Patrícia Carla da Hora Correia (UNEB)
- 1.4 Profa. Dra. Jaciete Barbosa dos Santos (UNEB)
- 1.5 Prof. Dr. Teófilo Alves Galvão Filho (UFRB)

2. Membros da comunidade acadêmica em geral: estudantes, técnico-administrativos, professores e gestores.

Pesquisadores da área.

j. Anexos:

APENDICE H – Transcrição das Entrevistas

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O ESTUDANTE VICTOR

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Idade do estudante: 22 anos.

Curso: Licenciatura em Matemática

Período do curso em que está matriculado: 5º período

Está cursando ou já concluiu outros cursos em nível de graduação? Quais? Estou cursando, não concluir outro curso.

Estado civil: Solteiro

Qual é a sua condição de deficiência (falar sobre o nível de sua deficiência e como você lida com isso no dia-a-dia)?

Eu comecei a perder a visão em um olho quando estudava na 5ª série do primeiro grau e aí ficou bastante complicado. A minha família me encaminhou e fiz cirurgias, mas em 2006, eu fiquei cego também do outro olho e daí passei a não perceber quase nenhum foco de luz. Para estudar eu faço o uso do braille em sala de aula e conto com a colaboração dos professores nas explicações em sala e de tutores bolsistas que me acompanham em minhas aulas.

Como e quando adquiriu? Em 2005 e início de 2006.

Onde e com quem reside? Em São João Evangelista, com os meus pais e irmãos.

Onde e quando você fez a sua formação anterior à entrada no IFMG? Como era a escola: pública, regular ou privada?

Toda minha trajetória escolar ocorreu em escolas públicas do município de São João Evangelista - MG

Ensino fundamental iniciou-se em uma escola municipal que não existe mais, Antônio Borges do Amaral; seguiu para outra escola municipal Antônio Medina Cardoso, e na 3ª série, 2003, ocorreu à transferência para a escola estadual Monsenhor Pinheiro, e a deficiência se agravaram em 2006 na 5ª série, me levando a cegueira em 2006, na 6ª série, quando não passei mais a perceber quase nenhum foco de luz.

Como foi a sua vida escolar antes de entrar no IFMG? Fale das dificuldades e facilidades encontradas.

Foi na Escola Estadual Monsenhor Pinheiro que ocorreu a necessidade de adaptações estruturais, na forma de passar o conteúdo, nas organizações dos alunos dentro de sala e a conquistas de alguns livros em Braille, mesmo que chegavam algumas vezes após o professor abordar o assunto. Passou a ter um aluno que sempre estava ao meu lado para ler algo no quadro ou em um livro, havia aplicações de provas em local separado, por exemplo, o bibliotecário ou a secretária sempre faziam a leitura das provas e em algumas disciplinas eu escrevia as respostas em Braille ou a pessoa que fazia a leitura anotava o que eu pedia. Havia uma professora que sabia ler o Braille, e algumas vezes ela fazia a transcrição para tinta ou da tinta para o Braille. Havia os trabalhos em grupos, onde colegas faziam as leituras no momento de preparo. Com algumas dificuldades havia adaptações de materiais em relevo que facilitava a interpretação de situações: biologia, Matemática, Geografia...

Como tem sido a sua trajetória educacional após a sua entrada no IFMG e o que tem marcado essa trajetória? Fale das dificuldades e facilidades.

No ingresso ao IFMG, ocorreram melhorias nas condições de estudos, pois havia mais recursos e mais tempo para alguns professores realizar atendimentos fora de sala; mas as avaliações continuaram, hora com algum colega, hora com o auxílio de um leitor

e transcritor, hora com o próprio professor. Ocorreram adaptações em materiais em relevo, busca dos livros em Braille. Nas aulas de Educação Física sempre os professores demonstravam as atividades planejadas, os conteúdos e caso algum aluno não conseguisse realizar comigo o professor tentava, nas aulas de Informática além dos professores tive o auxílio de estudantes pesquisadores que apresentaram os conteúdos, com ferramentas computacionais que facilitaram os estudos. No curso técnico não se distanciava do ensino médio, como as turmas do Médio e do Técnico eram as mesmas, os alunos já estavam com experiências em como prestar auxílio. Os professores do Técnico também acompanharam minha trajetória sempre em diálogo com os professores do ensino médio. Havia situações que de fato não ocorreu possibilidades de adaptações, mudanças ou realizações, mas sempre foi feito questionamentos do melhor método, também foi feita uma capacitação do Braille, aos professores do ensino médio e técnico com professores especialistas no ensino. O deslocamento em alguns lugares sempre foi com maiores dificuldades, mas sempre recebi auxílio para determinados locais, ocorreu até mudança de local do departamento NAPNEE, para facilitar.

PARTE II – QUESTÕES DISPARADORAS DAS NARRATIVAS

- 1.1. Como ocorreu o processo de seu ingresso nessa IES? Se for por meio de vestibular, como isso ocorreu? Teve algum procedimento quanto às condições, da escrita, do apoio e quanto ao tempo destinado para o seu exame? Eu entrei pelo vestibular, eu já fazia o ensino médio aqui no Campus e eu fiz a inscrição para fazer pelo Vestibular. Eu até fiz a minha inscrição no ENEM, mas eu entrei pelo vestibular. Na prova eu tive uma prova em braile e uma pessoa lendo a prova para mim e assim, foi, com os mesmos conteúdos, tinha a redação. Eu tive o direito a uma hora a mais no tempo da prova e tive o direito de ter um professor de português para escrever a redação para mim. Tinha uma prova em braile para mim fazer consulta com os dedos quando, por exemplo, tinham figuras geométricas da matemática com algum gráfico na prova que eu consultava, na prova em braile, no caso de algumas ligações químicas em alto relevo que constavam na prova.
- 1.2. Você considera a forma como você ingressou na Instituição como satisfatória ou você se sentiu prejudicado? Especifique. Acredito que não teve algo que interferiu negativamente porque eu tive o direito à prova em braile e tive o direito à pessoa lendo para mim. Para fazer a prova em braile também é muito cansativo porque é uma prova grande para fazer e para ler. Para ler e fazer a pergunta na mente, em Braile é mais difícil do que escutando o que a pessoa está lendo. E a questão de ter a pessoa escrevendo a redação com uma hora a mais, justamente devido a esse detalhe do braile ser mais cansativo e de ter esse tempo para formar a pergunta e ainda, no caso dos cálculos poderem ser feitos de cabeça mesmo e fazendo as contas, então eu acredito que não teve algo que interferiu negativamente não.
- 1.3. Como foi o início das suas aulas nesta instituição? Foi lhe perguntado sobre como deveriam proceder durante as aulas de forma a contribuir com a sua aprendizagem? Quando eu ingressei aqui, para fazer o curso técnico, em 2010, teve uma dificuldade um pouco maior, mas agora na Educação Superior, como eles já me conheciam porque já tinham alguns professores que foram meus professores no ensino técnico e com isso eles já tinham certa experiência até de como lidar com a situação. Com isso, esses professores já tinham certo

conhecimento de como deveria proceder com a explicação, de ser mais detalhista com as coisas e na configuração de algum material em alto relevo. Eu tive um professor que adquiriu um material chamado multiplano para estudo de geometria e de cálculo que ele usou para trabalhar com cálculo de derivado integral comigo. Eu tive maior dificuldade na disciplina de programação, do curso de sistemas, que era algo que estava mais fora da nossa realidade, mas eu tive o auxílio de meus tutores que sempre estavam próximos para me explicar parte das atividades que ocorriam com a programação. Na área de Redes eu não cheguei a entrar de fato na disciplina, mas tive conhecimento de certas estruturas e de materiais com a ajuda de meus tutores e de professores para fazer simulação de situação com outros objetos e coisas que tínhamos que poderíamos trabalhar, por exemplo: placa mãe de um computador. Você mudou de curso? Você pode falar sobre isso? Sim. No final de 2014 eu deixei o Curso de Sistemas, que era o curso em que eu tinha ingressado no ensino superior e ingressei no curso de Licenciatura em Matemática, por transferência interna. Teve um edital e eu me inscrevi e consegui me matricular no Curso de Licenciatura em Matemática. Por que isso ocorreu? O Curso de Sistemas da Informação exige maior visualização de certos objetos ligados à área virtual e à programação. Naquele momento, não existia, uma tecnologia que facilitassem o meu estudo em programação. Os compiladores, os leitores de tela não interpretam uma linha de comando no compilador e, com o passar do tempo, outros obstáculos iriam complicar os meus estudos e a minha formação. Diante disso, tivemos uma conversa, com os professores e concluímos que o curso de Licenciatura em Matemática seria mais adequado e com menos obstáculos para a minha formação. No Curso da matemática, os objetos são mais próximos da nossa realidade, na parte da geometria, e os cálculos são possíveis de serem feitos sem necessitar de adaptações que ainda não existam. No Curso de Sistemas também foram feitas configurações com material em alto-relevo, mas iria chegar a um tempo que não seria mais suficiente, por isso, eu fiz a mudança de curso de Sistemas da Informação para a Licenciatura em Matemática. E essa mudança de curso, é o que você queria naquele momento? No início, eu não tinha a intenção de mudar e tinha a intenção de continuar no Curso de Sistemas, mas depois de algumas conversas com algumas pessoas do Curso de Sistemas e da Matemática, me foi apresentado caminhos que, na matemática, seriam mais fáceis de serem alcançados do que no Curso de Sistemas. Naquele momento, no Curso de Sistemas seria difícil conseguir materiais que não dependeria da IES e por isso, o que seria mais adequado, seria a transferência para a Licenciatura em Matemática. Não é que seria o mais fácil, mas é o que teria melhores condições de meu desenvolvimento no ensino superior, até conseguir algo que depois poderia mudar ou continuar. Você menciona um curso que ofereceu melhores condições do que outro da mesma IES. Mas, Você percebeu se houve contribuição, principalmente por parte de professores, que você continuasse ou mudasse do curso de sistemas, ou não? Alguns professores da área da Matemática me indicaram que eu mudasse em função da área que eles tinham conhecimento, no caso a matemática, por isso eles consideravam ser mais simples naquele momento, mesmo que não fosse o que eu queria. Teve outro professor do Curso de Sistemas que chegou a aprender os números binários em braille para me ensinar, mas fez algumas investigações e ele mesmo me indicou a mudança de curso. Segundo esse professor, na área de redes, em função da

necessidade de interpretar as cores dos cabos que são padronizados por cores e como não haviam adaptações em alto relevo, não teria como ele me ensinasse, daí ele mesmo me incentivou a mudar para o outro Curso de Matemática, mesmo que não fosse a minha escolha, naquele momento, seria o mais indicado. Mas, diante desta escolha e indicação, você se sentiu satisfeito, naquele momento, ou não em mudar de curso? No início eu não concordei e até cheguei a pesquisar outras ferramentas na parte de programação, mas com o passar do tempo e após ingressar no Curso de Matemática eu vi que a minha resistência não precisaria ser tão grande, pois o que já cresci no Curso de Matemática eu não teria crescido no Curso de Sistemas. Por isso, eu passei a aceitar melhor essa mudança. No início, se eu tivesse condição de ter mantido no curso de Sistemas eu teria mantido, mas tive certa resistência em mudar e depois de ter contato com outras pessoas que já lidavam com assuntos tantos da Matemática como da programação de forma mais avançada do que eu, acabei optando pela mudança, pelo menos naquele momento é o que poderia ajudar na minha formação e se for o caso de querer mesmo, depois um pouco mais formado e por conta própria, eu volto e faço o Curso de Sistemas. E hoje você está satisfeito com o seu Curso? Sim. No Curso de Sistemas eu não teria crescido e nem recebido tanto apoio quanto recebo no curso de Licenciatura em Matemática já que o Curso de Licenciatura busca materiais para ensinar matemática para estudantes da educação básica e conta com professores que atuam com a formação de professores e isso interfere positivamente com a minha formação. Essa visão do professor de Licenciatura é diferente do professor de Sistemas da Informação porque o professor de matemática tem a visão pedagógica, independentemente se é para estudantes do ensino básico ou superior, já os professores do Curso de sistemas são mais voltados para o mercado de trabalho.

- 1.4. Você tem algum tipo de apoio especializado em suas atividades escolares? Descreva. Eu tenho o auxílio de duas tutoras que, dentro de sala de aula, me auxiliam na leitura de livros, apostilas, no que o professor escreve no quadro. Em exercícios e trabalhos para casa essas minhas tutoras se encontram comigo, durante o dia, fora do horário de aula. Eu tenho encontros também com professores fora de sala de aula, onde o professor tira minhas dúvidas. Eu tenho uma professora que sabe escrever o braile, mas eu uso o braile mais para fazer registro dentro de sala de aula ou então resolver alguma atividade. As minhas provas são digitadas no word, o professor passa as provas para mim por meio de um pen-drive e daí eu respondo e ele recolhe no próprio pen-drive. Eu tenho uma professora de libras que já trabalhou com um rapaz que não tem a visão e ela já me passou algumas orientações, mas informalmente. Aqui no Instituto tem o Napnee que é o Núcleo de apoio pedagógico e eu estou procurando o coordenador para agendar uma reunião com os professores de matemática para levar ao conhecimento dos professores algumas ferramentas para estudo de matemática e isso pode ser registrado para o Napnee para que seja feito um levantamento e que sejam disponibilizadas com maiores facilidades. Existem ferramentas que conseguimos com estudantes, professores e com servidores do Instituto, e que o próprio Napnee não conhece. Eu já solicitei ao Coordenador do Napnee para que fosse feita essa reunião para que fosse comunicado a existência dessas ferramentas para que todos ficassem sabendo.

- 1.5. A IES disponibiliza algum equipamento ou recurso de tecnologia que contribui para o acompanhamento às aulas e com a sua aprendizagem? Se sim, como e onde isso vem ocorrendo? Nós temos no Curso de matemática muitos materiais em braile, alguns livros e a máquina de escrever em braile. Eu mesmo não utilizo essa máquina com frequência e tinha a esperança de que outro rapaz que estava aqui utilizasse essa máquina. Em termo de recursos tecnológicos eu utilizo muito o word, o excell, o e-mail com os professores e assisto muitos vídeos-aulas. Eu tenho um colega que está me ensinando a utilizar o power point para facilitar a leitura dos slides que os professores produzem. Nós temos muito o hábito de trabalhar com e-mail de turma, onde os professores disponibilizam os materiais já digitalizados e isso facilita, porque daí eu não preciso ficar escrevendo em braile em sala para depois, quando chegar em casa, ainda ter que passar para o Word, no computador. Faço desta forma para manter uma espécie de apostila salva, porque o material em braile pode apagar com o tempo. Eu guardo esses arquivos contendo isso, são apostilas e exercícios, para quando eu precisar é só ir lá e consultar. Aqui, na IES, tem um aplicativo chamado Geogebra que é para estudo da geometria. Eu ainda não o utilizo porque o meu leitor de tela não consegue interpretar os sinais, mas tem outros aplicativos que meus professores e um colega estão pesquisando, são eles: o sorocalc para trabalhar com soroban, a plataforma gratuita CamAcadêmica para ensino desde o ensino primário até o curso superior, O sistema Gestão Integrada Conecta onde os professores disponibilizam material para nós, estudantes. Eu estudo em um computador disponibilizado pela Coordenação do curso de Licenciatura em Matemática contendo os leitores de telas, algumas ferramentas para trabalhar com calculadora própria para pessoa que não tem visão e audição. Eu utilizo muito os serviços das tutorias de informática e sempre recebo várias orientações de professores sempre sugerindo alguma dica e com isso, a gente vai levando.
- 1.6. Você utiliza o sistema braile? Se sim, como os professores lidam com isso na sala de aula? Eu utilizo e a maior parte dos professores daqui não sabe o braile. Para fazer algum exercício ou prova, eles passam no word e quando eu vou fazer algum trabalho fora da sala de aula, geralmente eu faço em dupla com minhas tutoras. Eu vou resolvendo no meu caderno em braile e essa tutora, essa pessoa que faz junto comigo, faz o de entregar já à tinta. Tem uma professora que sabe o braile, só que ela, para ela paraticar, não teve uma oportunidade que fosse tão viável (...) eu mesmo estou usando o braile, em menor quantidade, mais raramente, mais dentro de sala de aula para passar para o word, é uma coisa que, de certa forma, não está interferindo, o fato de os professores não conhecer o braile. Os professores já sabem que o braile demanda um certo tempo maior e nisso os professores concordam e assim lidam de certa forma, com tranquilidade... passam atividade com um tempo maior de parazo para entregar. Quando os professores vão explicar uma matéria e eu vou escrever em braile... as minhas tutoras vão ler para mim o que está escrito no quadro e vão tentar explicar para mim o que tem escrito, os professores até repetem para as tutoras prestarem atenção melhor, o que muitas vezes não dá nem para elas prestarem a atenção no que o professor explica e ainda me passar e nisso os professores dão esse tempo a mais, para facilitar até o trabalho das tutoras. Muitas vezes, os professores deixam de explicar enquanto eu estou escrevendo, para que as tutoras prestam mais atenção em ditar para mim para que, quando

eu acabar de escrever, aí o professor explica para que elas pegam a explicação e eu também, por que senão, poderia até atrapalhar a formação das tutoras e os professores, nesse ponto, estão respeitando esse tempo. Se, caso precisar explicar enquanto eu estou escrevendo, depois os professores repetem para as minhas tutoras em horário específico, até mesmo para mim, num momento, que não seja dentro de sala de aula, também.

- 1.7. Como são disponibilizadas as atividades e avaliações para você em sala de aula? Você tem um tempo maior para realizá-las? Você foi consultado sobre isso? Como isso vem ocorrendo? Dentro de sala de aula, quando eu tenho algum trabalho para fazer dentro de sala de aula, quando é para entregar eu geralmente faço em dupla com minhas tutoras. Se caso for necessário ser individual mesmo, aí, as minhas tutoras escrevem e passam para o professor ou então o próprio professor faz oral comigo. Mas, em questão de ser oral, direto com o professor, é raro. A maior parte das vezes se eu tiver que fazer uma prova em que o professor faz comigo fora de sala de aula e fora do horário, aí eu faço em braile, porém, o próprio professor me pede para eu falar o que eu quero que ele anote e daí ele vai anotar, ele vai observar o que eu falei, o que tá escrito no papel. Ele registra o que eu peço para ele registrar... não necessariamente o que eu falar. Em relação às avaliações e provas em algumas provas eu faço pelo word, o professor escreve no word e eu respondo. Tem algumas provas que eu já fiz em que o professor pede outra pessoa de fora da sala de aula, para ler um texto para mim, às vezes porque é um texto grande e não tem como ele digitar. Aí, a pessoa vai ditando para mim e eu vou escrevendo no braile e vou pedindo a pessoa para registrar depois no papel. E já teve caso, já que eu estou na faculdade e sabendo que isso faz parte de minha formação, já teve professores que me passaram a prova a ser feita em sala de aula e também a enviou por e-mail para mim fazer, caso eu não a terminasse em sala esse professor mesmo dizia que não via nenhum problema mandar para mim fazer, por e-mail, e em casa responder e devolver para ele por e-mail. Ele sempre falava que eu estava estudando para a minha formação e que ele não precisava se preocupar se eu ia pedir ajuda para alguém ou se eu ia, de certa forma, colar ou não, porque ele tinha a consciência de que eu precisava demonstrar o que sabe e o que não sabe. Sempre os professores me respeitaram e lidaram com tranquilidade, tive um professor que sempre passava no word, em sala de aula e mandava por e-mail. E, se eu acabasse no word ele recolhia ali na hora e se eu não terminasse ele solicitava que eu o enviasse depois por e-mail.
- 1.8. Quanto às suas avaliações, me parece que é muito tranquilo, mas, foi lhe perguntado antes, de como você gostaria que fossem realizadas as suas avaliações? No início sempre era assim, a maior parte das avaliações eram realizadas em dupla ou então oral, oral com professor com alguém escrevendo é nas disciplinas mais teóricas, geralmente eu fazia escrevendo em braile com uma pessoa escrevendo à tinta para depois passar para o professor ou então eu fazia em dupla com colega mesmo. A gente discutia e chegava a uma conclusão e passava para o professor, no papel. Recentemente teve um professor que me perguntou como que os professores lidavam com as provas de operações de cálculos. Eu expliquei para ele a forma que os professores faziam. Na digitação de minhas provas como eles escreviam uma operação e se caso tivesse algo que

o professor não conseguiria fazer escrevendo eu pedia para ele descrever no texto todo o que queria dizer, por exemplo, uma operação matemática: cinco mais cinco, ele não escreve o número cinco encima do número cinco com um traço embaixo e o numero 10 embaixo do traço e sim todo o texto corrido sendo: número cinco, sinal de mais e tudo como se fosse uma palavra em horizontal. Quando tinha uma letra grega que o professor não tinha como colocar no word ele escrevia a palavra, como exemplo a letra delta. Outro exemplo é a palavra mais, menos, dividido para que eu lesse a prova, no caso, lesse a operação e montasse e, caso tivesse alguma dúvida, o professor sempre passava perto e me explicava o que estava dizendo e o que estava pedindo na questão. Daí eu escrevia e mostrava para o professor e ele falava é isso ou é aquilo. Desse jeito a gente vai lidando...vários dos professores nunca tiveram aluno com deficiência visual e chegaram a conversar comigo e teve outros professores que já me conheciam ou já conheciam alguns outros estudantes que não tinham a visão e que, de certa forma, tiveram tranquilidade para trabalhar.

- 1.9. E as atividades para casa, como você as realiza? Nós temos as atividades que a gente começa a escrever em casa e daí eu escrevo em braile. Eu sempre chego em casa e escrevo e resolvo todas as atividades no word e desse documento do computador eu passo para o caderno e chego aqui e corrijo. Eu faço no word para, no caso de eu cometer erro, no word é mais fácil para lidar com os erros, do que no braile, porque no braile se der erro pode complicar muito a forma da leitura. Quando têm algumas atividades, geralmente os professores enviam por e-mail também. Já mandam para o e-mail da turma e daí todos nós baixamos a atividade e resolvemos e devolvemos pelo e-mail. Se for o caso de ter que escrever e resolver em sala de aula, eu escrevo no caderno na sala de aula e lá mesmo eu corrijo. Mas quando é algum trabalho avaliativo e não somente para estudo, geralmente eu faço em dupla com as minhas tutoras, elas vão me ajudando resolver, eu resolvo no braile no caderno e elas resolvem no material que for para entregar para o professor.
- 1.10. Você considera os procedimentos adotados em sala de aula como satisfatórios de forma a contribuir positivamente com o seu aprendizado? Acredito que de certa forma sim. Tem coisas que não tem como ser diferente, mas tem coisas que facilita. Um exemplo disso é o modo como é feito com os trabalhos com minhas tutoras ou os trabalhos que eu escrevo com a prova que eu faço, em sala de aula, no computador. Isso não é por comodidade, é porque naquele momento é o que pode ser feito. Eu já tive professores que preferiram resolver algum trabalho, alguma prova comigo pessoalmente fora de sala de aula do que dentro de sala de aula com alguma outra pessoa ou deixar fazer sozinho pelo word. Porque muitas vezes os professores, em certos trabalhos, sentem mais confiança em observar o que eu estou falando e o que eu peço para registrar. Muitos professores observam também o processo que eu vou fazer para chegar à resposta e se eu for fazer no word, muitas vezes não dá certo de fazer uma operação e chegar ao resultado, muitas vezes o resultado pode dar errado. Nesse sentido, o professor vai avaliar se eu sei o conteúdo, sendo que pode ocorrer o caso de eu não ter condições de passar para o word ou para o excel. Como já aconteceu na disciplina de matemática financeira, o detalhe foi que eu utilizava muito o excel na disciplina e eu acreditava que eu sabia o conteúdo, mas como eu não estava sabendo trabalhar com a ferramenta que eu estava utilizando, eu acabei sendo reprovado na disciplina. Eu ainda acredito

que eu sabia o conteúdo, mas, no momento não teve outro jeito para ser diferente fora do excel. Então, nessas questões de saber o conteúdo e não saber passar pelo processo da ferramenta que nós temos, muitos professores preferem saber o que eu sei falando e o que eu vou saber escrevendo para lidar com o exercício. Por exemplo, física quando eu fazia com o professor do curso de Agronomia eu usava um material de geometria para montar gráficos e ele observava muito que eu fazia com o movimento dos dedos e ele pedia para eu fazer o desenho de algum gráfico, algum desenho que eu imaginava e a gente ia construindo e nisso o professor estava ali observando o processo que eu desenvolvia e ele ia avaliando o que eu tinha domínio ou o que eu não tinha domínio.

1.11. Como você tem acesso ao regimento de ensino, do colegiado do curso e tem as demais informações como alterações de horários, mudança de sala e de professores e abertura de editais importantes para a sua carreira acadêmica? Eu utilizo muito os recursos da informática, da internet e o leitor de tela me facilita muito. Tem muitas coisas que os colegas me passam ou os professores dão os avisos em sala de aula ou convoca para alguma reunião. Em relação a atas de colegiados é muito comum ler pelo site da Escola ou por meio de publicação que eles mandam por e-mail. Agora teve uma mudança no site que dificultou bastante porque o site ficou complicado e os meus leitores de tela nem sempre conseguem fazer a leitura das informações e isso está me deixando um pouco por fora. Sempre eu pergunto ou eu ouço falar de algum assunto em conversa com os meus colegas que me passam as notícias ou por meio de uma colega que sempre me passa as informações porque ela sabe que o meu leitor de tela não faz a leitura de algumas informações como, por exemplo, no facebook e o mesmo acontecia quando era enviada alguma informação pelo watsap antes que eu não tinha o telefone que emite som e faz a leitura desses aplicativos. Quando é alguma informação em sites que são em forma de imagens as colegas também comentam e o mesmo ocorre quando tem algum cartaz nos murais com a ajuda das tutoras que me informam o conteúdo ou elas vão comigo até lá e leem para mim as informações. Alguns informativos escritos à tinta, em papel, quando eu percebo que tem algum papel afixado eu solicito a alguém para ler para mim e daí eu avalio se tem algo de importante. Enfim, nesses casos, eu sempre solicito informações de alguém se eu ouvir algum comentário sobre a existência de algo no mural, por meio da leitura de alguém ou, se não, eu envio um e-mail direto para alguma pessoa da IES que eu sei que poderia me prestar aquelas informações.

1.12. Então...a IES não disponibiliza isso para você, de forma legível para você, no caso, em braile. Você é que tem que correr atrás para obter essas informações? Essas informações não são dadas em braile. O que se usa aqui é o site e quando tem alguma coisa no site que não dá para mim ficar sabendo eu procuro saber com alguém. Quando eu fui participar do Edital de transferência interna, do curso de Sistemas para o Curso da Matemática, foi um rapaz que trabalha na secretaria que já sabia que o meu leitor de tela tinha dificuldade para ler o texto em pdf e daí ele me mandou o texto direto no word. Eu até já enviei um e-mail para os professores explicando a questão da versão e do formato do word que os arquivos deveriam me ser enviados para facilitar a leitura pelo leitor de tela e isso facilita para mim e para as minhas tutoras. Outra situação é quando os professores enviam e-mails, eu solicito que todas as informações

estejam no corpo do e-mail e não em anexos ou em forma de imagens e isso também facilitar para mim.

- 1.13. Como você tem acesso e como é disponibilizado o material didático e os referenciais das disciplinas do seu curso? Material didático mesmo não, o que nós temos é o que seria mais digital ou de algum site disponível. A ementa, muitos professores passam no início do ano, no quadro e eu, algumas vezes escrevo no caderno mesmo, em braile. Já teve um professor que escreveu a ementa no quadro e ainda me mandou por e-mail pelo e-mail da turma e sempre o professor disponibiliza algum livro no e-mail da turma. Tem muitos livros na biblioteca à tinta e quando tem algum trabalho, as minhas tutoras fazem a leitura para mim e ainda gravam por meio do telefone e me enviam o áudio para mim escutar e daí eu tenho acesso ao arquivo.
- 1.14. Você participa das ações de pesquisa e de extensão ofertadas pelo Campus? Como vem ocorrendo esse processo? Você considera a forma como isso vem ocorrendo, satisfatória? Sim, agora mesmo eu estou fazendo o meu TCC junto com as minhas tutoras e eu participo de um projeto chamado PIBID que é um programa de educação voltado para estudantes da graduação de Licenciatura, onde a gente vai para sala de aula é como se fosse um estágio, porém, com maior autonomia. E a gente faz pesquisas de artigo para apresentar em eventos e temos um portfólio que é uma espécie de prestação de contas do PIBID que a gente faz para os professores do Instituto. Eu participo de um grupo chamado GPDEM que é um grupo de pesquisa de tecnologia na educação matemática que é voltado para buscar ferramentas tecnológicas para a educação e em função de minha presença nesse grupo de pesquisa de tecnologia, os coordenadores pediram para que testássemos alguns materiais para a inclusão desses materiais como sugestão para o grupo. Sempre realizamos cursos e minicursos em eventos científicos aqui ou em outras Instituições. Agora mesmo eu estou fazendo o meu estágio e já desenvolvendo algum projeto para o estágio. Eu, junto às minhas tutorias, já desenvolvi alguns projetos e participamos de eventos e, inclusive eu já participei da pesquisa de mestrado de um professor que necessitava analisar o uso de uma ferramenta para estudante que não tem a visão para o ensino de cálculo. Essa pesquisa ajudou no meu curso na disciplina do professor pesquisador porque ele a realizou no momento em que eu estava matriculado na disciplina. Eu sempre participo desses eventos e tem alguns momentos que não dá para participar, mas a maior parte das vezes nós somos incentivados a participar. Já participamos da Feira Nacional da Matemática do Encontro Nacional da Licenciatura e das feiras do PIBID aqui na Instituição e nas Escolas e sempre participamos. Então... quanto a isso, para você, quanto à sua participação nas ações de pesquisa e de extensão, é satisfatório? Nessa parte, fora da sala de aula, sempre tem uma facilidade maior, porque é muita coisa que podemos pesquisar com a ajuda de um professor orientador e sempre quando eu vou cursos ou minicursos em evento, sempre tem alguém por perto e eu sempre faço matrícula e procuro saber quem tem interesse naquele curso para que possamos fazer juntos. No meu estágio também eu tive o acompanhamento de algumas colegas para posterior elaboração de projetos e de planos de aula. No PIBID sempre tem o projeto a Escola participante com o apoio de professores bolsistas do PIBID e daí sempre recebemos o apoio deles. Fora da sala de aula, essa questão de investigação também é satisfatória.

- 1.15. Você sabe o que é NAPNEE? Fale sobre ele e de suas ações. O que eu sei é que é uma comissão de servidores (professores, técnicos administrativos) voltada para lidar com tema da inclusão, seja na pesquisa de material a ser utilizado, em braile ou manipulado. O Napnee da Unimontes de Montes Claros diante da necessidade de livro que o aluno precisa saber que seja à tinta, uma comissão do Napnee faz gravação de forma profissional para disponibilizar para o estudante. Aqui no Instituto eu senti uma distância do Napnee com o Curso da Matemática no início de 2015 um rapaz que não tinha a visão eu mesmo solicitei que disponibilizassem materiais para que ele acessasse materiais em braile e daí o material foi transferido para o laboratório de matemática e isso facilitou para ele ter acesso a esses materiais, até mesmo para os materiais serem conhecidos pelos estudantes da matemática. Muitos estudantes me pedem algum auxílio de como lidar com algum assunto que eu, de certa forma, já tenho experiência para que eles possam trabalhar e esse rapaz acabou desistindo do curso em 2015 e como eu não estava tendo necessidade urgente do Napnee, acabou que o Napnee foi distanciando do curso da Matemática. Recentemente, com algumas tecnologias que eu já fiquei sabendo e algumas ferramentas eu procurei pelo Napnee para ver se o próprio Napnee tem conhecimento dessas ferramentas para que ele faça um registro para, a partir disso, ele possa publicar e até entrar em contato com outras instituições para manter um diálogo, troca de ideias e de materiais com essas instituições. Eu estou procurando o pessoal do Napnee para que tenha essa reunião e daí a gente possa ter um maior diálogo entre o Curso da matemática e o próprio Napnee mesmo com a busca e troca de experiências.
- 1.16. Como é o seu convívio com os colegas de sala e sua participação, junto a eles, nas diversas atividades acadêmicas, como: avaliações, apresentações de trabalhos em grupos, seminários individuais e em grupo, grupos de pesquisa, desenvolvimento de pesquisa e de extensão, etc. Descreva. Sempre temos atividade em forma de trabalhos de apresentação e seminários e meus colegas e as minhas tutoras ou outros colegas sempre temos o hábito de nos encontrar, fora de sala de aula, no momento específico em que nós podemos, muitas das vezes, até mesmo para ensaiar as apresentações. Nós fazemos as pesquisas, escrevemos textos, elaboramos as apresentações. No meu TCC mesmo nós fizemos reuniões fora de sala de aula, no momento de nossa escrita. Nós tivemos vários ensaios e simulados com as tutoras e com outros estudantes também. Ocorreu com um colega simulando pro outro e nisso nós fomos treinando. Quando é alguma coisa que os professores passam dentro de sala de aula para ler um artigo e apresentar, sempre as minhas tutoras fazem a leitura para mim e agente vai comentando em sala de aula e fazendo um debate. Em relação aos textos de artigo para debate e algum comentário, os professores me passam já direto no word mesmo para mim estudar em casa e na Escola ter o debate. Assim a gente vai indo né. A gente se encontra com vários professores, quando tem algum assunto, alguma dúvida que eu não consigo com alguns colegas, nós nos encontramos com os professores para resolver esse problema e a maior parte das vezes nós, estudantes, nos encontramos fora da sala de aula para fazer pesquisas e montar as apresentações. Então os seus colegas sempre colaboram com você positivamente né? É. Oficialmente eu tenho duas tutoras, mas, extraoficialmente eu tenho 25 tutores. Aquele que tiver disponível eu sempre estou chamando, pedindo ajuda. Quando minhas tutoras precisam faltar

de aula porque elas moram em outra cidade que não tem condição deles chegarem a tempo, sempre tem gente que chega perto de mim e pergunta porque sabem que elas irão chegar atrasadas e enquanto elas não chegam, alguém fica perto de mim.

- 1.17. Quanto ao seu deslocamento na instituição, para o acesso aos prédios, às salas, laboratórios, você encontra alguma dificuldade ou facilidade? Descreva. Bem, aqui dentro do prédio da Matemática até que dificuldades não são tantas, tem momentos que precisamos ir alguns laboratórios que, às vezes eu vou junto com alguém porque eu não conheço mesmo o laboratório. Dentro do laboratório de Informática, sempre alguma colega ou tutor ou o próprio professor me encaminha até o local dentro dele. Fora dele, nos corredores, eu já tenho certa experiência, porque numa época eu tive um treino com as minhas tutoras que me indicaram onde era cada sala, cada laboratório, onde tinha degrau, onde não tinha, onde tinha rampa e com isso eu fui treinando. Com isso, dentro do prédio, hoje as dificuldades são mínimas. Às vezes tem alguma lixeira, o extintor de incêndios, que são pontos mais conhecidos. Até a moça que trabalha na limpeza aqui evita ficar mudando as lixeiras de local porque ela já sabe que eu vou caminhando muito perto da parede. Daí ela evita ficar mudando e onde já tinha lixeira ela deixa e ela não fica colocando em local para que, de certa forma, cria a lembrança daquela lixeira ali naquele momento. Um exemplo se tem painel na parede eu uso para me localizar ou pilastras eu as utilizo para localizar se tem uma porta de frente com a pilastra ou não, se tem um degrau ou uma rampa ou uma curva que eu faço no corredor para ir para o banheiro, para ir tomar água, para ir para outra sala, eu me direciono pela parede, pelo painel ou pelas pilastras mesmos, dentro e fora de sala de aula. Nos corredores já foram criadas estratégias para gente lidar com a locomoção. Fora do prédio, no campus mesmo eu tenho maior dificuldade, por ser um local muito amplo onde as referências são mais distantes e tem local aqui que eu não tenho mais dificuldades para chegar sozinho. Tem local, por exemplo, que eu poderia ir, mas muitas vezes eu não vou sozinho ou porque têm muitos buracos ou por questão de veículos estacionados muito próximos um do outro e acaba me jogando para andar mais perto da rua e quando eu estou mais perto da rua, às vezes, isso me tira um pouco a referência. Aí quando tem e eu preciso ir onde é fora do prédio, geralmente eu peço alguém para ir comigo, porque o acesso eu conheço, mas muitas vezes por ter alguns obstáculos, às vezes dificulta. Então aqui não tem o piso para te orientar não é isso? Não. Tem um prédio novo que no início da escada tem uma marcação que mostra para gente, ela é uma marcação até pequena, se ela fosse maior seria mais interessante. Onde eu estudo, no prédio da matemática não tem essas identificações. Tem as pilastras e na porta de algumas salas, às vezes, tem uma inclinação um pouco mais alta em alto relevo que eu consigo perceber por essas inclinações. Tem também uma caixa de rede de esgoto no chão do corredor, que às vezes eu me oriento por ela também, quando eu passo perto dela eu sei que eu estou chegando perto de uma sala ou estou em frente a uma parede. E, assim eu vou-me orientando. Outro exemplo é a existência de uma inclinação, uma rampa em que eu sei que no final dessa rampa eu tenho uma salinha que vai num canto no beco em que quando eu chego perto da rampa eu tenho que ir com mais dificuldade para não errar o caminho. Quando eu chego nessa rampa eu observo com mais atenção

os lados em que eu estou andando para não ter nenhuma batida em pilastra ou no extintor de incêndio.

- 1.18. Você encontra alguma dificuldade e/ou facilidade para estudar nesta Instituição? Descreva. Bem, facilidade. Por eu ser da cidade e já ter estudado aqui no ensino médio, ter mantido no curso superior é algo positivo e isso facilitou bastante porque vários professores já me conhecem e alguns funcionários me conhecem também de fora da escola e aqui tem certa experiência de como lidar, em certos momentos. Quando eu estou andando em algum local que tem algum obstáculo, alguém que me conhece, já avisa que tem algum obstáculo à frente. Em relação à dificuldade, eu acredito que é uma dificuldade natural mesmo de um estudante, não necessariamente é devido à minha falta de visão. É claro que tem muita coisa que se pode mudar, pode melhorar como exemplo cito que aqui não tem uma impressora em braile que poderia fazer desenhos e gráficos que facilitaria até mesmo na sala de aula mesmo com os gráficos que nós precisamos fazer. Nós temos aqui alguns materiais que já foram confeccionados aqui e temos materiais que são industrializados e foram adquiridos. Em também algumas ferramentas que poderia facilitar para lidar com imagens de objetos. Por exemplo, eu sei que a Bandeira do Brasil tem uma frase, mas se o meu leitor de tela não percebe aquela frase, existem ferramentas que nós conhecemos da informática, que aqui não adquiri e que poderia facilitar o trabalho dos professores, pois isso evitaria que os professores terem que digitar o arquivo que tá em texto ou fazer uma gravação e poderia salvar o arquivo já direto num formato mais acessível. Aqui também não tem identificações nas portas, por ser um prédio pequeno, não tem muita necessidade, mas tem locais que, com alguma indicação facilitaria o acesso. Um exemplo é que eu não sei onde fica o local do estágio, onde fica o departamento de registro e para eu chegar até lá, teria que ser com alguém, não é porque é distante, é porque eu mesmo não conheço o local e por eu não ter referências para alcançar. Em relação à convivência dos professores com os alunos e servidores, já tem certa tranquilidade e os professores já ganharam certa experiência, e muitos também já conviveram e participaram de eventos com outras pessoas que não tem visão. Aqui temos a disciplinas de Libras, a disciplina de Inclusão, temos a disciplina de Paraticas Pedagógica e isso facilita, muitas vezes, até para a busca de materiais que possam facilitar o estudo e a metodologia também. Se um professor explica uma matéria que ele sabe que foi difícil para entender, ele tenta buscar outras formas de explicar, outros métodos de passar o conteúdo. Muitas vezes eu não consigo pegar simplesmente com o professor explicando o conteúdo no quadro ou perto de mim, mas se os professores puderem buscar e passar algum material em que eu possa segurar e manipular eu acredito que as dificuldades diminuem e essas são as dificuldades básicas, em relação ao conteúdo da disciplina e no momento, não existem esses materiais aqui. Eu acredito que, em função do meu curso ser Licenciatura em Matemática já facilita bastante, por que, ao mesmo tempo em que os professores e os meus colegas estão buscando me auxiliar eles conseguem auxiliar alunos da educação básica também com o uso dessas ferramentas que eu posso utilizar e que já facilita para mim. Muitos colegas já utilizaram com outros alunos que tem a visão, no ensino fundamenta e isso facilitou. Então, pelo fato de ser uma Licenciatura em Matemática que muitas vezes, pessoas que não tem a visão evita ingressar na área de exatas por ter essa maior dificuldade

e por acreditar que outro curso que exige mais teoria seria mais simples. Eu acredito que o fato de ter sido Licenciatura em Matemática na minha cidade com professores e colegas que já tiveram alguma experiência antes de me conhecer ou já adquiriram essa experiência facilitou para a minha permanência aqui nesse Instituto. Já em relação às dificuldades posso citar a falta de ferramentas e de uma impressora em braile que poderiam facilitar nas aulas, nos gráficos e em tabelas eu acredito que essas são as dificuldades.

- 1.19. O que você apontaria que já foi feito e/ou o que pode ser feito pela IES para favorecer aos docentes no sentido destes desenvolverem uma paratica pedagógica mais inclusiva? Bem, por ser um Curso de Licenciatura, de formação de professores e os professores e os meus colegas, que são futuros professores, estarem sempre participando de eventos e nesses eventos sempre têm conhecimento de novas ferramentas, novas metodologias. Um exemplo foi o multiplano, que é uma ferramenta que utilizamos aqui no Curso em que um professor me apresentou em função da realização de seus estudos do Mestrado dele e hoje eu uso no meu TCC. Colegas meus pediram para mim explicar como trabalhar com o multiplano para que eles ensinassem para os alunos deles, na educação básica, que têm a visão e que com o uso do Multiplano facilitou a aprendizagem deles. Outro tema de pesquisa de mestrado da minha professora, foi o soroban em que tivemos um minicurso de soroban que facilitou muito para alguns alunos da matemática na questão da formação dos números. Muitas vezes nós estudamos de um modo, mas não faz sentido concreto e com certas ferramentas que eu utilizo, muitas vezes facilita até para os estudantes que têm a visão, compreenderem porque aquela coisa está ali, de onde ela veio. Também por ter as disciplinas de Inclusão sempre tem pesquisas e eventos que contam com a participação de pessoas que vêm de fora, ou palestras sempre na busca de estudos de livros ou de palestras de pedagogos que já estudaram sobre a inclusão. O fato de eu saber o braile deixou alguns professores interessados e buscaram aprender o braile e sempre alguns colegas pedem para que eu os ensine o braile. Nós temos aqui a disciplina de Libras e eu já conversei com o pessoal da Coordenação de tirar um momento para poder ensinar o braile também. Em relação à formação de meus professores, por estarem lidando com a educação, sempre estão buscando ferramentas para passar o conteúdo e agora, há um detalhe a mais, a busca de uma ferramenta que passa o conteúdo para uma pessoa que não tem a visão. E com isso se os professores me passarem um texto para mim ler eles vão ter maior dificuldade para obter resposta então eles sempre estão pesquisando e buscando alguma ferramenta para facilitar o meu aprendizado. Eu tive um professor que, para me ensinar os números binários, ele aprendeu a escrever em braile para me ensinar a operação em binários e tive também uma professora que sabe o braile e ela me ensinou a fazer tabelas que antes eu não sabia. Então, muitas vezes, diante da necessidade do professor em me passar o conteúdo facilitou até para eles ter como motivo de pesquisa para me passar em forma de capacitação para eles e, de certa forma, para me atender aqui. Isso conta muito com a participação de meus colegas, as minhas tutoras e de alunos que têm domínio de informática, de manipulação, de artesanato e a gente lida muito com troca de experiências. Já tivemos vários eventos aqui e dentro de sala de aula também nós temos muitas trocas de experiência de colega com professor e professor com estudante e a gente vai lidando assim. Eu acredito que muitos professores e colegas estudantes cresceram mais comigo do

que eu cresci com eles e com os professores, porque muitas vezes, muitos alunos aqui observam a forma que as minhas tutoras trabalham comigo para trabalhar com os alunos, até mesmo a forma de falar, de explicar no quadro, às vezes não faz muito sentido se não explica com detalhes e com exemplos como fazem comigo. Em relação às ferramentas nós temos uma calculadora que foi preparada para trabalhar com aluno que não tem a visão e descobriram que essa calculadora também pode facilitar para aluno que não escuta e ela vai demonstrando passo a passo e isso facilitou até para os meus colegas interpretarem o que um professor fala em sala de aula quando ele tá resolvendo algum exercício. Você tem essa calculadora? Eu acredito que eu tenho, mas eu não cheguei a utilizá-la e ela se chama Calcubrink. Eu não a conheço e eu não cheguei a testá-la de fato, mas a minha professora já testou e falou que é possível. Eu mesmo não cheguei a ter acesso a essa calculadora porque ela é um aplicativo de computador que temos que buscar por fora. Muitas vezes, muitos aplicativos também são em outro idioma e isso, de certa forma, dificulta, mas não necessariamente me exclui das atividades. Em linhas gerais: o que a Instituição pode fazer para que o professor tenha uma prática pedagógica mais inclusiva é apoiar nesses projetos, nessas questões que o aluno tá desenvolvendo junto com o professor, é isso Douglas? Eu cheguei até a comentar com um rapaz daqui do Instituto para procurar saber om o Napnee a questão de bolsas de pesquisa e seria possível o Napnee desenvolver um projeto para incentivar com apoio financeiro para que os meus colegas e os professores tivessem condições de fazer pesquisas voltadas para a inclusão. Porque muitas vezes, os estudantes fazem pesquisas é porque é mais acessível para eles, mais cômodo em função dos recursos que eles têm para comparar algum material. Geralmente material de inclusão tem um custo elevado. Se o Napnee tivesse um projeto de incentivo financeiro para dar subsídio no auxílio aos alunos para fazer algumas pesquisas e como os professores estariam orientando eu acredito que, sem perceber, de certa forma, os professores estariam capacitando para me auxiliar, com essas pesquisas e esses projetos que eles estariam fazendo.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM A ESTUDANTE VÍVIAN

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Curso: Licenciatura em Física

Período do curso em que está matriculado: 4º período

Está cursando ou já concluiu outros cursos em nível de graduação? Quais?

Estou cursando, não concluir outro curso.

Idade do estudante: 33 anos

Estado civil: Casada

Qual é a sua condição de deficiência (falar sobre o nível de sua deficiência e como você lida com isso no dia-a-dia)?

Deficiência Visual genética, não tenho visão paralela devido a má formação da córnea, na parte final do globo ocular, glaucoma, astigmatismo, estrabismo, tento levar da melhor forma possível, mas nem sempre é fácil pois nem todos compreendem. Mas tento romper os obstáculos com ajuda da família, amigos e colegas de curso.

Como e quando adquiriu? É genética nasci assim, só em 2002 descobriu a má formação da córnea e os outros problemas foram acarretando com isso devido ao grande esforço que fazia para enxergar. Só em 2015 tive acesso a uns óculos que está a melhorar campo de visão.

Onde e com quem reside? Mariana-MG, esposo e 2 filhos.

Onde e quando você fez a sua formação anterior à entrada no IFMG? Como era a escola: pública, regular ou privada?

Em Escola pública, na cidade de Naque até o 2º ano ensino médio Escola Estadual Dom Herminio Malzone Hugo e 3º ano ensino médio na cidade de Governador Valadares na Escola Estadual Aabilio Rodrigues Patto.

Como foi a sua vida escolar antes de entrar no IFMG? Fale das dificuldades e facilidades encontradas.

A falta de uma estrutura acessível, o ensino era regular como escola de interior, fácil acesso, e professores compreensivos e que me ajudaram muito. Devido a esse amor da escola que era extensão da minha casa hoje curso licenciatura.

Como tem sido a sua trajetória educacional após a sua entrada no IFMG e o que tem marcado essa trajetória? Fale das dificuldades e facilidades.

Difícil, porque fiquei 14 anos fora do ambiente escolar, principalmente em cálculo, devido a aqui só oferecer a cada seis meses e é de difícil compreensão. Mas isso não é desculpa para eu desistir estou me esforçando e vou vencer o cálculo. Fiz muitos amigos que vou levar para vida, corpo docente muito competente e acessível. As dificuldades continuam sendo a estrutura do campus que não esta preparada para receber pessoas com necessidades especiais. Hoje o uso de óculos me ajuda muito, mas o que atrapalha é a falta de iluminação no trajeto ao pavilhão (vou te enviar a foto fiz das escadas que não tem iluminação) falta renda para o campus fazer as obras, pois quanto à visão eu estou conseguindo ler e ver as escritas no quadro perfeito.

PARTE II – QUESTÕES DISPARADORAS DAS NARRATIVAS

- 1.1 Como ocorreu o processo de seu ingresso nessa IES? Se for por meio de vestibular, como isso ocorreu? Teve algum procedimento quanto às condições, da escrita, do apoio e quanto ao tempo destinado para o seu exame? Eu entrei pelo meio do ENEM pelo SISU. Só que minha prova foi normal. Para eu entrar aqui foi na terceira prova que eu consegui entrar, porque nas duas primeiras eu acertava na prova, mas na hora de eu passar para o gabarito eu errava. Então eu senti muita dificuldade e quando eu fui preencher a prova do ENEM eu não vi essa opção que podia ter uma prova diferenciada para quem tem problema de visão e eu só fiquei sabendo depois que eu já tinha ingressado na Instituição. E, como eu sou um pouco leiga no sistema do computador eu não sabia como aumentar a fonte que hoje eu já sei. Mas, se eu tivesse aumentado talvez eu tivesse visto essa opção que eu não vi. Então eu entrei por meio do SISU e pela quota, mas para a cota de ação afirmativa sem opção de valor de renda. Então você teve essa dificuldade, onde você não sabia o que você poderia buscar? Sim. Sim.
- 1.2 Você considera a forma como você ingressou na Instituição como satisfatória ou você se sentiu prejudicada? Especifique. Na Instituição eu me senti muito bem, fui muito bem acolhida desde quando eu vim fazer a inscrição, na matrícula eu fui muito bem recebida. As meninas me receberam muito bem. Eu não senti prejudicada não porque elas me deram todas as informações, me

mandaram via e-mail todos os documentos e no e-mail a letra dava para ler e no que eu sentia dificuldade eu pedia para os meus filhos ou para o meu esposo ler para mim. Você teve então dificuldade ao ingressar porque você tentou duas vezes e não foi aprovada no Vestibular? Sim. Por que eu tive dificuldade em ler porque o gabarito é todo em rosa e tem que preencher sendo que uma linha é muito perto da outra e isso, às vezes eu ia marcar a número dois e eu acabava marcando a número 3 por causa dessa, por causa do “embolamento”. Quando eu ia ver eu tinha marcado e não tinha como melhorar porque eu já tinha rasurado.

- 1.3 Como foi o início das suas aulas nesta instituição? Foi lhe perguntado sobre como deveriam proceder durante as aulas de forma a contribuir com a sua aprendizagem? Foi muito bem, mas os professores não me perguntaram nada a respeito da minha deficiência e como poderia ser as aulas para mim, fui eu que cheguei para eles e falei. Também você não preencheu nenhum formulário para especificar a sua deficiência? Não, eu acho que não. Eu não me recordo agora, mas eu acho que não.
- 1.4 Você tem algum tipo de apoio especializado em suas atividades escolares? Descreva. Eu tenho o apoio dos meus colegas, quando eu não enxergo alguma coisa no quadro eu pergunto para eles ou pergunto para o professor. O Napnee me ofereceu as lupas para quando eu precisar e um aparelho para quando eu tiver um texto eu usar a sala do Napnee para poder ler no computador o texto usando a tecnologia deles lá. E essa lupa foi disponibilizada prá você né? Sim, mas, eu não a peguei ainda porque eu uso a lupa do meu celular mesmo e quando tem alguma coisa no quadro que eu não enxergo eu fotografo, aumento e copio.
- 1.5 A IES disponibiliza algum equipamento ou recurso de tecnologia que contribui para o acompanhamento às aulas e com a sua aprendizagem? Se sim, como e onde isso vem ocorrendo? As únicas coisas que me ofereceram foram lupa e esse aparelho que fica lá na sala do Napnee ligado no computador. Fora isso não me ofereceu outra coisa não. Agora é que eles estão me disponibilizando o texto com fontes maiores e com espaçamento, mas, foi só depois que fui ao Napnee é que começaram a me ajudar. Tem outra professora que eu pedi e contei a situação para ela e ela atendeu e me começou a passar o texto e um outro professor também que eu contei para ele a minha dificuldade e foi o primeiro a ampliar a prova prá mim. Mas, o Napnee te perguntou o que que você precisaria? Não, eles falaram que só tinha lá de opção mesmo, no meu caso, era só a lupa e esse aparelho do computador.
- 1.6 Você utiliza o sistema braile? Se sim, como os professores lidam com isso na sala de aula? Não.
- 1.7 Como são disponibilizadas as atividades e avaliações para você fazer em sala de aula? Você tem um tempo maior para realizá-las? Você foi consultado sobre isso? Como isso vem ocorrendo? Eu sou tratada de igual para igual e não tem diferença nenhuma dos meus colegas não. O tempo deles é o meu também. E isso ocorre normalmente, mas, às vezes eu me sinto prejudicada porque eu não consigo acompanhar no mesmo ritmo que eles e assim eu vou levando. Você não diz isso para o Professor? Eu já falei com alguns professores que isso me interfere, mas nada foi mudado não.
- 1.8 E as atividades para casa, como você as realizam? Em casa, eu também uso o recurso do computador, agora que eu sei aumentar a fonte. Se eu tiver fazendo

pesquisa ou se eu tiver usando o celular para aumentar a letra eu pesquiso mais em livros e uso a lupa mesmo.

- 1.9 Você considera os procedimentos adotados em sala de aula como satisfatórios de forma a contribuir positivamente com o seu aprendizado? Sim e não. Porque, às vezes, o professor usa um livro que eu não consigo ler a fonte do livro ou uma tabela ou um gráfico. Até aquelas fontes que ficam no rodapé, eu não consigo identificar e, às vezes, isso é me cobrado em provas, mas devido eu não conseguir ler eu não escrevo porque eu não enxergo. E eles não mudam para te atender de forma que você veja o que eles estão passando em sala de aula? Nesse período agora, a partir da segunda prova de três disciplinas, um professor aumentou a letra para mim e me ajudou, mas, na primeira prova dele já não me ajudou em nada, porque a prova veio com tamanho normal e eu já tinha pedido para ele fazer a prova com a fonte aumentada, mas acho que ele esqueceu ou alguma coisa assim, porque não estava. Acho que ele não está ambientado com esse tipo de dificuldade. E você ficou prejudicada na nota? Sim, porque eu não consegui e ele me cobrou e escreveu na prova que eu tinha que colocar a fonte. Eu justifiquei para ele que eu não enxerguei a fonte, então eu não consegui mesmo e aí ficou por isso mesmo. E ele, não fez nada? Não. E você também não procurou o Napnee? Não, porque eu, às vezes, eu tento, eu peço, converso e, às vezes, é um pouco humilhante. Às vezes você pede, pede, e você acaba insistindo e, às vezes, a pessoa acha que você está fazendo aquilo com brincadeira. E no meu caso não é e no meu caso a minha realidade é essa. Então eu preciso estudar e tenho essa dificuldade, porque não sou atendida porque os professores mais experientes te compreendem melhor. Agora, os professores que estão iniciando o ciclo acadêmico, têm mais dificuldade de atender essa dificuldade do aluno.
- 1.10 Como você tem acesso ao regimento de ensino, do colegiado do curso e tem as demais informações como alterações de horários, mudança de sala e de professores e abertura de editais importantes para a sua carreira acadêmica? Eles disponibilizam no site, quando o professor vai faltar eles disponibilizam em cartaz em folhas de papel A4 nas paredes mesmo. E é normal para todo mundo. Eu tenho acesso ao site também, normal para todo mundo. Eu ouço o que eu devo ler eu aumento a fonte. Quanto ao colegiado, eu tenho acesso às meninas do colegiado e foi através delas que eu já tinha falado no Napnee da minha dificuldade e o Napnee já tinha passado para os professores e elas reforçaram no colegiado que eu preciso de letras maiores com duplo espaçamento. Mesmo assim, alguns dos professores não tinham recebido e-mail e então não tinham acesso, mas os outros professores que já sabiam da minha dificuldade, ele têm mais tempo de vida acadêmica e nem precisou receber e-mail para poder aumentar a fonte para mim.
- 1.11 Como você tem acesso e como é disponibilizado o material didático e os referenciais das disciplinas do seu curso? O material didático meu é normal, como dos meus colegas e não tem diferença não. Só agora, com os professores que entraram nesse período agora que, quando trabalham com texto, no caso de uma professora da área de humanas, ela aumenta a fonte para mim ou eu uso o recurso da lupa ou do celular mesmo. Do resto é tudo comum mesmo, igual para todos.
- 1.12 Você participa das ações de pesquisa e de extensão ofertadas pelo Campus? Como vem ocorrendo esse processo? Você considera a forma como isso vem

ocorrendo, satisfatória? Eu participo do PIBID e pesquisa de campo eu ainda não fiz. Eu gosto do que eu faço no pibid porque é um crescimento para mim, estou aprendendo e convivendo com pessoas que tem, em sala de aula, o mesmo problema que eu e com a dificuldade de inclusão deles. E isso me fortalece mais a continuar porque, no meu caso, às vezes, eu penso em desistir, porque, às vezes, eu vejo que eu estou lutando contra o meu corpo para estar num curso e não estou sendo ajudada, de acordo, com o que eu precisava ser ajudada. Às vezes eu tenho o conhecimento daquilo que é solicitado, mas eu não passar o que eu sei por que eu não consigo compreender o jeito com que é escrito. A maneira que escrevem as provas, às vezes, eu não consigo entender e aí eu acabo sendo prejudicada mesmo nesse processo.

- 1.13 Você sabe o que é NAPNEE? Fale sobre ele e de suas ações. Sim eu sei um pouco sobre o Napnee e o que ele é para as pessoas. Ele é para ajudar a pessoas com dificuldade de inclusão. E ele me acolheu muito bem, eu fui muito bem acolhida lá. Eles me dão o acesso a esses materiais da lupa e do computador. E eles me ajudaram bastante também, no caso eu eles levaram a minha dificuldade para o colegiado e isso para mim, eu estou começando a ver que eu estou começando a dar e subir um degrau, mas eu sei que tem muitas coisas que vem pela frente e que eu preciso conquistar ainda. Através de ir atrás, não que o Napnee veio até mim, eu quem fui até ao Napnee por indicação de um colega e da professora que me indicou ir lá ao Napnee e falou que eu iria lá e eu fui. Lá, a menina fez as perguntas, eu respondi e através disso é que começou melhorar um pouco a minha vida aqui na Instituição.
- 1.14 Como é o seu convívio com os colegas de sala e sua participação, junto a eles, nas diversas atividades acadêmicas, como: avaliações, apresentações de trabalhos em grupos, seminários individuais e em grupo, grupos de pesquisa, desenvolvimento de pesquisa e de extensão, etc. Descreva. O meu convívio com eles é muito bom. Eles me tratam de igual para igual. Eles já sabem da minha dificuldade. Nos seminários eu não tenho dificuldade. Nesse período eu não tive seminários ainda. Mas, no outro período, os seminários ocorreram de forma tranquila, a gente trabalha em conjunto, um apoiando o outro e para mim está sendo muito bom, porque eu tenho esse aparato. Se não fossem os meus colegas de sala, eu acho que eu não estaria hoje no terceiro período mais e eu já teria desistido.
- 1.15 Quanto ao seu deslocamento na instituição, para o acesso aos prédios, às salas, laboratórios, você encontra alguma dificuldade ou facilidade? Descreva. No início eu sentia dificuldade por causa de muitas escadas aqui no Campus e poucas escadas são iluminadas e, às vezes, eu já quase caí por não enxergar os degraus, a distância do degrau e aí eu pisava em falso. Mas aí eu usei um recurso: eu comprei uma lanterna e comecei a carregar a lanterna comigo e melhorei também esse processo e quando, às vezes, a minha lanterna descarrega eu uso a lanterna do celular. E facilidade... você tem alguma facilidade para se deslocar na Instituição? Sim, eu consigo me deslocar perfeitamente pelo Campus e eu tomo esse cuidado para não cair e não me machucar.
- 1.16 Você encontra alguma dificuldade e/ou facilidade para estudar nesta Instituição? Descreva. Eu encontro entre termos, porque eu tenho a facilidade de acesso ao Campus e como eu já estou ambientada na Instituição eu já consigo me locomover e como eu já tenho alguns professores que eu já conheço eu tenho essa liberdade maior de estar me sentindo mais à vontade de chegar até

a eles e conversar, pedir uma ajuda. Eu já me sinto mais à vontade e então eu me sinto bem aqui na Instituição. A única dificuldade que eu tinha, era essa e ainda continuo tendo porque eu sei que chegaram novos professores e eu terei novos professores em outros períodos que eu vou ter que começar a falar do zero sobre a minha situação e eu acho que vai assim até o final do curso. Porque todo período é um novo começo. Então, sempre um novo. Eles sempre me atenderam, mas no período anterior nem todos os professores me atenderam, e eu acabei me prejudicando. Mas, nesse período, já a partir do meio do período já começaram a me atender e aí eu já estou me sentindo melhor.

- 1.17O que você apontaria que já foi feito e/ou o que pode ser feito pela IES para favorecer aos docentes no sentido destes desenvolverem uma prática pedagógica mais inclusiva? Eu penso que eles poderiam, ao iniciar o período ou o ano letivo, quando a pessoa entra na Instituição, fazerem uma pesquisa para saber as dificuldades de cada aluno e através dessa triagem passarem para aqueles professores de tal período, sem precisar que o aluno que tem a dificuldade tem que chegar no professor, porque, às vezes, isso acaba te constringendo. Não porque eu tenha vergonha de falar de minha deficiência, mas é muito chato você ter que ficar falando para a pessoa, e aí, às vezes, a pessoa fala; “Nó eu me esqueci”. Por isso, eu penso que deveriam fazer essa pesquisa antes e cadastrado para cada professor de cada período do curso a dificuldade de cada aluno. Para o aluno que tem a dificuldade, igual à minha, às vezes, consegue ler uma coisa e o cérebro demora um pouquinho para processar o que está pedindo, então a gente termina o primeiro exercício enquanto que o colega já fez três questões e eu, às vezes, estou na primeira ainda. Então eu acho que eles deveriam levar em conta essa dificuldade e programar um horário específico para as pessoas que tem a dificuldade de fazer as provas em separado. Pode até ser ao mesmo tempo que os outros, mas que a leitura seja de fácil acesso, que você entenda, de fácil compreensão para que você não tenha que ficar raciocinando tanto para poder achar uma resposta que você sabe só de ler. Você, às vezes, lê um livro em que você sabe o que ele está dizendo e o enunciado é complicado para você entender. Então essa seria uma das minhas sugestões que melhoraria muito a dificuldade de quem precisa e que tem a deficiência. Muitas das vezes, o aluno incluso, ou que a Instituição não acha que ele é incluso, às vezes o vê usando uma lente corretiva e acha que é normal, porque eles não procuram saber se você tem um problema mais sério, porque você usa uma lente corretiva. Eles então não têm essa preocupação. Então eu me vejo um pouco desamparada nessa área de estar estudando Licenciatura para ser um profissional no futuro, mas com um campo onde os meus futuros colegas, que hoje são os meus professores, não tem essa consciência de diálogo com a pessoa para saber por que ela usa óculos ou porque ela usa algum determinado equipamento para poder melhorar. Muito pelo contrário, às vezes, você fala que tem a deficiência e, no caso da área de exatas, que é a área do curso que eu faço, é um pouco complicado. Às vezes, você trabalha com materiais que precisam de medidas que você não consegue identificar pelo tamanho ou você não consegue identificar com o uso de uma régua, dependendo da régua você consegue identificar com outra régua você não consegue. No meu caso eu não consigo enxergar uma régua espelhada porque se ela ter frente e verso eu não consigo saber qual que é o lado do milímetro e qual que é o lado do metro e isso aí para mim complica. Então eu acho que

esses instrumentos é que deveriam estar mudando conforme a dificuldade. Hoje eu me adapto com os recursos que eu acho que eu tenho. Às vezes eu preciso de uma régua e para usá-la e eu preciso da metragem de milímetro, do metro e daí eu vou na papelaria e compro uma régua com umas “rachadurazinhas” que dá para eu contar nos dedos quantos daquele ali é um milímetro ou centímetro porque dependendo eu não consigo colocar Algarismos significativos eu não consigo colocar os números exatos. Eu acho que eu preciso muito continuar na luta para poder estar buscando o meu espaço, pois do mesmo jeito que existe o preconceito com outras coisas, existe o preconceito com quem tem certas deficiências. Então era só isso mesmo que eu gostaria de acrescentar, que a pessoa que tem um tipo de deficiência, mesmo que seja, no meu caso que eu consigo me locomover, eu consigo fazer as minhas atividades normais, mas eu tenho certas dificuldades que são: acesso ao livro, ao material. Não que eu aprenda igual aos outros, eu tenho a mesma capacidade de raciocínio de pensar, eu consigo desenvolver, só que o meu pensamento, devido ao meu campo de visão ser um campo lento, o meu olho vê, mas, até que ele chega no meu cérebro para o meu cérebro acessar, é diferente do meu colega que não tem a dificuldade que eu tenho. Eu só fui perceber isso depois que eu entrei no curso e que eu comecei a estudar e através do PIBID, por meio de algumas pesquisas que eu faço para poder apresentar para os alunos e eu vejo que eles têm a mesma dificuldade que eu e isso é muito bom porque eu acabo encontrando solução para mim mesma. Então, ao invés de eu estar ajudando a eles eu estou ajudando a mim mesma. E eu acho que isso é que deveria ser levado em conta e que a gente fosse visto de igual para igual, mas que eles dessem acesso à nós do mesmo jeito que dá acesso para o outro que enxerga normal. Que foi dado acesso ao material e que a gente enxergasse igual ao outro sem que nós fôssemos discriminados por aquilo, porque muitas das vezes o professor chega e fala: “eu aumentei o tamanho da letra porque você me pediu” e aí acaba ficando meio constrangido sendo que ele poderia ter chegado e falado assim: “aqui está a sua prova” e só. Não precisa falar: “ah... eu aumentei”. Eu acho que isso gera certo desconforto. Mas, para mim que hoje já estou acostumada a lutar e a batalhar eu já não vejo assim e também não me importo com o que outras pessoas que não conhecem a minha história vão pensar. O que me importa mesmo é como que eu vou chegar lá na frente, então a dificuldade para mim não é empecilho para eu vencer nesse curso. Eu não quero só fazer a graduação na Instituição, depois da graduação eu quero fazer uma especialização, quero ir para o mercado de trabalho. Então eu penso que a minha vida está iniciando a cada dia, porque a cada dia eu tenho que me confrontar com dificuldade. Então eu agradeço muito por estar participando dessa pesquisa, porque vai ajudar outras pessoas que, como eu, sintam igual a mim, mas, às vezes, se sentem represados de não colocar a situação deles por medo de ser excluídos. Eu não tenho essa preocupação das pessoas me excluírem por causa da minha dificuldade. Então eu só tenho que agradecer mesmo, porque para mim isso é mais é um crescimento.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM A ESTUDANTE JANAÍNA

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Curso: Tecnologia em Gestão Financeira

Período do curso em que está matriculado: 6º

Está cursando ou já concluiu outros cursos em nível de graduação?

Quais? Não.

Idade do estudante: 24 anos

Estado civil: solteira

Qual é a sua condição de deficiência (falar sobre o nível de sua deficiência e como você lida com isso no dia-a-dia)?

Eu tenho visão subnormal, eu não sei se pode falar de doença, mas é devido a eu ser albina então isso é uma consequência da falta de melanina que afeta a visão. Desde o primeiro ano de idade já detectou que eu teria que usar óculos bem fortes, mas graças a Deus, até que não aumentou muito porque já começou com grau mais elevado com 3, 4 e agora está com 5, mas agora graças a Deus estabilizou. Em questão do dia-a-dia, na sala de aula que é o que mais me afeta no quadro, pois eu não consigo enxergar somente uns 20 ou 30 por cento, mas tá bom, dá para virar né.

Como e quando adquiriu? No primeiro ano de idade.

Onde e com quem reside? Com meus pais e irmãos.

Tem acesso doméstico à internet? Sim

Onde e quando você fez a sua formação anterior à entrada no IFMG? Como era a escola: pública, regular ou privada?

O meus estudos sempre foram em escolas públicas aqui da minha cidade, apesar de ser escola pública, eu não tinha nada a reclamar.

Como foi a sua vida escolar antes de entrar no IFMG? Fale das dificuldades e facilidades encontradas.

Sempre tive muito apoio dos professores e dos meus colegas que sempre que fizeram sentir sempre à vontade. Todos tinham consciência de minha dificuldade visual. Acho que tive mais dificuldade foi quando eu entrei para o ensino superior.

Como tem sido a sua trajetória educacional após a sua entrada no IFMG e o que tem marcado essa trajetória? Fale das dificuldades e facilidades.

No ensino superior, foi quando eu tive mais dificuldade, pois tudo passou a ser novo e eu não sabia quem eu iria encontrar - o tipo de pessoas. A estrutura era bem diferente das escolas anteriores até quanto ao contato com os professores, mas foi muito desafiador para mim e me trouxe muita experiência e amigos, é claro. Eles me ajudaram muito e agora espero conseguir concluir mais uma etapa da minha vida.

PARTE II – QUESTÕES DISPARADORAS DAS NARRATIVAS

- 1.1. Como ocorreu o processo de seu ingresso nessa IES? Se for por meio de vestibular, como isso ocorreu? Teve algum procedimento quanto às condições, da escrita, do apoio e quanto ao tempo destinado para o seu exame? Não, foi vestibular normal e não teve tempo a mais. A prova do vestibular do IF já tem um tamanho bom, acho que é 12 e é tamanho bom.
- 1.2. Você considera a forma como você ingressou na Instituição como satisfatória ou você se sentiu prejudicado? Especifique. Não. Até agora no momento eu estou feliz com tudo. Eu não me senti prejudicada não.
- 1.3. Como foi o início das suas aulas nesta instituição? Foi lhe perguntado sobre como deveriam proceder durante as aulas de forma a contribuir com a sua aprendizagem? Foi em questão do preenchimento lá no vestibular a gente marca

as opções e coloca se tem deficiência. Aí depois disso a secretaria ligou perguntando se eu precisaria, no caso de materiais impresso, de uma letra maior para as atividades em aula, xerox das provas e me foi perguntado tudo isso e se eu não me engano tem a pedagoga que atende no Campus e ela olha tudo isso. Agora no momento ela não me acompanha, mas no começo sim. Acho que no começo a gente tem mais dificuldade, depois a gente vai pegando assim e a gente mesmo vai correndo atrás. Aqui no IF e acho que na maioria das Escolas estão assim, usam muito o Datashow e isso ajuda a gente bastante porque a gente pode colocar no celular, no notebook e aí a gente acompanha melhor as atividades.

- 1.4. Você tem algum tipo de apoio especializado em suas atividades escolares? Descreva. Não. Não precisa.
- 1.5. A IES disponibiliza algum equipamento ou recurso de tecnologia que contribui para o acompanhamento às aulas e com a sua aprendizagem? Se sim, como e onde isso vem ocorrendo? O uso de Datashow colabora bastante. Eu tenho problema com a claridade, mas eles geralmente usam com as luzes da sala apagadas.
- 1.6. Você utiliza o sistema braile? Se sim, como os professores lidam com isso na sala de aula? Não. Conheço de falar, mas eu nunca utilizei.
- 1.7. Como são disponibilizadas as atividades e avaliações para você em sala de aula? Você tem um tempo maior para realizá-las? Você foi consultado sobre isso? Como isso vem ocorrendo? Normal. Tempo normal. Aqui são poucos professores que distribuem materiais e a gente recebe os arquivos que eles mandam, então eu imprimo no tamanho da letra de minha preferência. Aqui eu não tive problema com fonte menor que 12 não e se tiver, é só falar que eles providenciam.
- 1.8. E as atividades para casa, como você as realizam? Não. É tranquilo.
- 1.9. Você considera os procedimentos adotados em sala de aula como satisfatórios de forma a contribuir positivamente com o seu aprendizado? O meu curso, por ser Curso Tecnológico e por ser só em três anos eu acho que o conteúdo abrangido é muito grande para pouco tempo, por isso então eu acho que eles correm e a gente tem que correr muito para poder pegar tudo, porque senão a gente não consegue acompanhar. É muita matéria, é muito trabalho. Quem estuda aqui no IF nos cursos integrados geralmente não trabalha, mas, como eu sou do curso noturno às vezes a gente trabalha meio período só para dar tempo para estudar.
- 1.10. Como você tem acesso ao regimento de ensino, do colegiado do curso e tem as demais informações como alterações de horários, mudança de sala e de professores e abertura de editais importantes para a sua carreira acadêmica? É tudo pelo site aqui ou senão a gente tem que mandar solicitação para a secretaria, por e-mail. Aqui a gente não conversa nada pessoalmente, é tudo por e-mail para a secretaria. Se for algo relacionado, por exemplo, a trabalho ou ao TCC, daí é que temos que marcar horário com os coordenadores ou orientadores.
- 1.11. Como você tem acesso e como é disponibilizado o material didático e os referenciais das disciplinas do seu curso? Eles postam no portal, pelo Meu

IFMG e aí a gente tem acesso a tudo. Lá a gente baixa o arquivo e têm acesso aos materiais e estudamos pelo computador e às vezes, a gente costuma imprimir alguma coisa. No meu caso, como eu tenho dificuldade com clareza eu não aguento ficar muito tempo no computador e aí eu, às vezes, prefiro imprimir.

- 1.12. Você participa das ações de pesquisa e de extensão ofertadas pelo Campus? Como vem ocorrendo esse processo? Você considera a forma como isso vem ocorrendo, satisfatória? Não, no momento não. Em nenhuma porque eu não me interessava mesmo e acho que é a oportunidade também, porque tem bastante.
- 1.13. Você sabe o que é NAPNE? Fale sobre ele e de suas ações. Na verdade não, eu sei o que significa, mas o que eles fazem realmente profundamente não. A gente sabe só por alto que ele existe.
- 1.14. Como é o seu convívio com os colegas de sala e sua participação, junto a eles, nas diversas atividades acadêmicas, como: avaliações, apresentações de trabalhos em grupos, seminários individuais e em grupo, grupos de pesquisa, desenvolvimento de pesquisa e de extensão, etc. Descreva. Eu sou bem tímida e não sou muito de conversar, mas eu tenho aqueles colegas que a gente faz sempre trabalhos juntos, mas é tranquilo, graças a Deus eu tenho uns colegas muito bons que já sabem que, às vezes eu tenho dificuldade de alguma coisa e me ajudam, então quanto a isso eu não tenho dificuldade não, graças a Deus.
- 1.15. Quanto ao seu deslocamento na instituição, para o acesso aos prédios, às salas, laboratórios, você encontra alguma dificuldade ou facilidade? Descreva. Não, é tranquilo. A gente vai acostumando também né.
- 1.16. Você encontra alguma dificuldade e/ou facilidade para estudar nesta Instituição? Descreva. Eu acho que foi uma oportunidade muito boa e que está sendo muito útil e bom para mim. A única dificuldade mesmo é a questão de eu não conseguir acompanhar às, às vezes, se o professor passar matéria no quadro, mas são poucos que passam alguma coisa no quadro. Eles já sabem que eu tenho dificuldade e, às vezes, eu tiro foto para eu poder acompanhar.
- 1.17. O que você apontaria que já foi feito e/ou o que pode ser feito pela IES para favorecer aos docentes no sentido destes desenvolverem uma prática pedagógica mais inclusiva? Eu acho que eles tentam. Como você mesma falou que outros *Campi* já têm pessoas com deficiência visual. O IF tem poucos anos ainda, então ele está começando a crescer e eu acho que essas pessoas com deficiência vão aumentar. Às vezes, talvez por falta de informação das pessoas que tem deficiência e que têm vontade de estudar, elas não sabem que a Instituição possibilita a inclusão e que tem pessoas para ajudar e tem recursos para ajudar essas pessoas. Então eu acho que vai melhorar, de acordo com o que for aparecendo pessoas que tem necessidades eu acho que o Campus vai procurar atender às necessidades de cada um. Eu acho que depende do professor, na maioria das vezes eles tentam ajudar, na medida do que eles podem, porque cada pessoa tem uma necessidade diferente, igual a mim, a minha dificuldade maior é o quadro. Quanto ao professor eu não sei o que poderia fazer.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O ESTUDANTE JOÃO

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Curso: Ciência da Computação

Período do curso em que está matriculado: 4º período

Está cursando ou já concluiu outros cursos em nível de graduação? Quais? Sim. Análise de Desenvolvimento de Sistema.

Idade do estudante: 45 anos

Estado civil: Divorciado e viúvo

Qual é a sua condição de deficiência (falar sobre o nível de sua deficiência e como você lida com isso no dia-a-dia)? Cego

Como e quando adquiriu?

Quando tinha 16 anos, em 1988, eu peguei um vírus e comecei a perder visão do olho direito. Em 2001 a virose passou para o outro olho e fui perdendo aos poucos a visão de outro olho também. Em 2010 eu já estava totalmente cego. Hoje eu só percebo clarão em minha volta.

Onde e com quem reside?

Moro sozinho sendo que meus pais moram ao lado, onde eu faço minhas refeições diárias.

Tem acesso doméstico à internet?

Sim.

Onde e quando você fez a sua formação anterior à entrada no IFMG? Como era a escola: pública, regular ou privada?

Eu estudei até o primeiro ano do ensino médio na Escola Estadual João Batista de Carvalho. Depois eu passei para a Escola Agrotécnica, foi quando eu perdi a visão do olho direito, daí eu saí de lá e terminei os meus estudos em uma escola particular e lá eu concluí o meu segundo grau. Depois disso eu fiz outro curso técnico em Informática em BH no Colégio Brasileiro.

Como foi a sua vida escolar antes de entrar no IFMG? Fale das dificuldades e facilidades encontradas.

Nessa época eu enxergava só com um olho, só que eu estudava na escola normal e levava a vida numa boa, estudava, trabalhava. Foi isso, os estudos foram normais, em escolas de ensino regular.

Como tem sido a sua trajetória educacional após a sua entrada no IFMG e o que tem marcado essa trajetória? Fale das dificuldades e facilidades.

Quando eu entrei no IFMG, em 2004, eu já tinha perdido a capacidade de enxergar nos dois olhos. Fiz análise de desenvolvimento até 2009 e agora eu estou fazendo o curso de Engenharia de Computação, desde 2013. As dificuldades são muitas. Não tem estrutura. Os professores não estão preparados. Nessa área é muito complexo, pois tem muito cálculo, física, não tem material e não tem estrutura. Os professores vão tentando descobrir um melhor caminho, o melhor material e assim vai indo. A facilidade é porque como eu já enxerguei, eu tenho facilidade em algumas coisas, como em aprender, pois eu tenho maior visão e noção de certas coisas. As pessoas que já nascem cegos tem uma dificuldade maior e não tem noção de certas coisas.

PARTE II – QUESTÕES DISPARADORAS DAS NARRATIVAS

- 1.1 Como ocorreu o processo de seu ingresso nessa IES? Se for por meio de vestibular, como isso ocorreu? Teve algum procedimento quanto às condições, da escrita, do apoio e quanto ao tempo destinado para o seu exame? Eu tive dois ingressos aqui: um em 2004, quando entrei no curso de Tecnologia em Análise de Sistemas e agora em Ciência da computação. Em 2004 eu fiz um documento solicitando um computador com o jaws instalado para que eu pudesse fazer a prova do vestibular e eles arrumaram. Aí eu fiz a prova em separado numa sala, acompanhando até pelo coordenador do curso, que ficou lá do meu lado para me ajudar, em qualquer coisa. Eu fiz a prova normal no computador com o uso do editor de texto e aí eu passei no vestibular. Daí eu entrei em 2004 e me formei em 2009. Eu não enxergava. Da segunda vez, foi em 2013, eu fiz o vestibular e passei só que eles não aceitaram eu entrar porque eu tinha feito o último ano do segundo grau em escola particular e eu tinha colocado que eu estudava em escola pública, aí por isso eu não consegui. Depois eu entrei por edital de obtenção de segundo título e aí eu consegui. Mas, quando eu fiz o vestibular, no que eu passei, a prova foi feita no computador com leitor de tela jaws, com editor de texto e fui aprovado, mas foi quando eu não entrei.
- 1.2 Você considera a forma como você ingressou na Instituição como satisfatória ou você se sentiu prejudicado? Especifique. Foi satisfatória.
- 1.3 Como foi o início das suas aulas nesta instituição? Foi lhe perguntado sobre como deveriam proceder durante as aulas de forma a contribuir com a sua aprendizagem? Alguns professores perguntavam, outros professores falavam que não sabiam como é que iam fazer. Muitos professores me perguntavam: “como que eu vou te dar aula?” Daí a gente foi conversando, principalmente com os de exatas. Teve um que com um mês ele me disse: “ahh eu não vou dar conta de dar aula para você não” E daí eu tive até que cancelar a matéria, porque o professor não tinha paciência e ele falou que não dava conta. Teve reunião do pessoal com o ele, Mara Amélia do Napnee e daí ele falou: “eu não consigo”. Daí cancelou a disciplina. Depois eu fiz a disciplina de novo com outro professor e passei. Isso era cálculo I e agora eu estou no cálculo II.
- 1.4 Você tem algum tipo de apoio especializado em suas atividades escolares? Descreva. Tenho o Napnee lá, a sala onde eu fico e tem um computador próprio com jaws, impressora e tem um aluno tutor bolsista que me ajuda e tem a Mírian também – que é estagiária de pedagogia que me ajuda a digitar as matérias. Isso porque não tem as matérias digitadas e não tem livro adaptado, daí ela tem que digitar e vai me passando. Tudo o que eu preciso ela me ajuda e o tutor também me ajuda. E estudo com ele. E essa sala onde eu fico, é aonde o professor vai lá me explicar matéria, porque só dentro de sala de aula só ouvindo não tem como, porque tem muita matéria que é visual e daí eu fico ouvindo e depois marco um dia e ele vai nessa sala e ele tira as minhas dúvidas. É porque o professor muitas vezes, não está preparado, eles não têm experiência com deficiência visual.
- 1.5 A IES disponibiliza algum equipamento ou recurso de tecnologia que contribui para o acompanhamento às aulas e com a sua aprendizagem? Se sim, como e onde isso vem ocorrendo? Tem essa sala com computador com leitor de tela e eu comprei e tenho um gravadorzinho que eu gravo as aulas. Quando eu estudei da primeira vez, em 2009, eu tinha um notebook, mas desta vez eu não comprei notebook e faço uso desse computador lá da sala.

- 1.6 Você utiliza o sistema braile? Se sim, como os professores lidam com isso na sala de aula? Muito pouco. E fiz o curso de Braile, mas no computador eu acho mais rápido. Eu penso que o braile, para quem já nasceu cego é mais fácil, agora quem aprendeu depois eu acho muito difícil e muito demorado. Na sala de aula eu gravo as aulas e minhas colegas digitam e passam para mim. Como o curso é na área de informática todos tem notebook e digitam ao invés de eles escrevem.
- 1.7 Como são disponibilizadas as atividades e avaliações para você em sala de aula? Você tem um tempo maior para realizá-las? Você foi consultado sobre isso? Como isso vem ocorrendo? É assim, as avaliações eu faço sempre no outro dia, quando eu tenho material e quando eu não tenho material demora uma semana para eu fazer as avaliações. E eu faço na minha sala em separado. Quem aplica a prova geralmente são os professores ou se eles não têm tempo disponível é a Mírian lá do Napnee. O meu tempo é maior, porque eu já converso e explico para o professor que eu preciso de mais tempo. Alguns professores mesmo falam que não tem conhecimento e me perguntam como é que precisa ser e como deve ser digitado, no cálculo mesmo é difícil digitar aquelas fórmulas como a raiz, tem que escrever por extenso: raiz.
- 1.8 E as atividades para casa, como você as realizam? Quando é assim eu faço normal em casa, agora quando é em grupo aí eu vou conversando com os colegas, vamos trocando e-mails e nos reunimos. Agora mesmo eu estava ali um trabalho em que eu estava fazendo a minha parte e aí eu passo para o que vai juntar a parte de todo mundo para montar o documento final. O mais difícil é você entrosar, quando você pega um aluno assim em que você não tem muita intimidade, eles ficam meio assim, porque pessoal mais novo com 18-19 anos e até que entrosa. Agora quando o professor envia atividade por e-mail daí eu resolvo tudo no computador, com o leitor de tela, e mando para o professor e ele corrige. No caso do meu tutor ele é de outro curso. Ele faz engenharia de produção e ele me ajuda na hora de estudar. Porque é muito cálculo e é no que eu tenho dificuldade e daí quando eu preciso de alguma coisa, eu ligo para ele ou envio e-mail e ele vai lá para a minha sala e ele arruma as coisas para mim. Durante as aulas eu tenho os meus colegas e tenho a Juciara que sempre me ajuda, ela é um anjo da guarda lá. Ela não é a tutora oficial não, ela é a mãe lá.
- 1.9 Você considera os procedimentos adotados em sala de aula como satisfatórios de forma a contribuir positivamente com o seu aprendizado? Não totalmente, tem que melhorar. Assim, no modo do professor explicar matéria, como eu não enxergo, eles deveriam expressar mais. Quando eles falam e apontam aqui, para mim não adiante, ele aponta lá no quadro. Ele tinha que dizer isso aqui é igual a isso. Eles deveriam explicar tudo o que está no quadro. É porque eles não têm costume né!
- 1.10 Como você tem acesso ao regimento de ensino, do colegiado do curso e tem as demais informações como alterações de horários, mudança de sala e de professores e abertura de editais importantes para a sua carreira acadêmica? Geralmente o pessoal lá e agora com o Watssap ajuda muito e tem o site da Faculdade. Tem até uma história engraçada de quando fui fazer a matrícula do próximo semestre eles colocam um tutorial lá para ver como é que faz a matrícula, mas daí eles colocaram só o vídeo e não colocam áudio não. Ficou lá só o cara mostrando com o mouse. Da primeira vez eu fiquei lá esperando o

cara lá falar e aquela musiquinha e aí eu estava esperando. Aí o cara lá me disse: “não Gláucio o cara tá mexendo lá e só mostrando”. Tinha o vídeo só que não tinha áudio. Igual o sistema deles, o Conecta, não é muito acessível. Eu até reclamei, só que esse trem é demorado, pois é firma terceirizada, mas eu demoro a ver as minhas notas, eu tenho que ir navegando, porque ele é bem complicado.

- 1.11 Como você tem acesso e como é disponibilizado o material didático e os referenciais das disciplinas do seu curso? Isso aí é uma história difícil, porque quase não tem livro e quando tem livro digital, ele está em imagem. Daí tem que convertê-lo, geralmente não converte direito e aí a Mírian tem que corrigir. Porque a maior dificuldade é o material didático acessível, porque eu quase não uso o Braille assim, tem que ser mais é digital mesmo copiado da internet. Daí a gente descobre na internet um livro digital sempre em pdf e daí a gente o converte. Eu arrumo esse livro, geralmente a gente consegue, o pessoal e os colegas acham na internet, porque geralmente o professor é meio esquentado e não pode passar. Daí eu pego esse livro e passo para a Mírian e ela vai digitar o que ela lê lá no editor de texto e ela me passa por e-mail e daí eu estudo sozinho. Eu uso o leitor de tela jaws e NVDA, mas eu prefiro o Jaws. Eu gosto dos dois e se um der um problema eu uso o outro, mas eu prefiro o jaws.
- 1.12 Você participa das ações de pesquisa e de extensão ofertadas pelo Campus? Como vem ocorrendo esse processo? Você considera a forma como isso vem ocorrendo, satisfatória? Eu participei de um, eu acho que foi no ano passado. Quando eu estava fazendo química geral e a professora viu a dificuldade que era pela falta de material acessível. Daí nós fizemos um projeto de química acessível e eu fiz uma tabela de química acessível e eu até ganhei um prêmio na feira. Os outros colegas do projeto fizeram outras coisas acessíveis para ajudar o meu entendimento. Agora eu não estou participando. Eu gostaria de participar mais, mas falta é tempo pois estudar assim é meio complicado, cálculo, física toma tempo demais e se for dedicar a muita coisa ao mesmo tempo não dá.
- 1.13 Você sabe o que é NAPNEE? Fale sobre ele e de suas ações. O Napnee eu sei que é um órgão do governo, é um núcleo de assistência às pessoas com necessidades especiais. Foi através de mim que eles abriram o Napnee aqui no antigo Cefet, em 2005, essa salinha foi através de mim que a Iara fez um projeto e recebeu uma verba e construiu essa salinha, comprou o jaws e, na época veio até um cara de Brasília para conhecer aqui. Era tal de Fernando José que trabalhava lá no Napnee em Brasília. Ações que ele desenvolve quando precisa é só acionar que eles ajudam. Lá tem a Alice e a Maria Amélia. Sempre a Alice passa e-mail e me pergunta como estão as coisas.
- 1.14 Como é o seu convívio com os colegas de sala e sua participação, junto a eles, nas diversas atividades acadêmicas, como: avaliações, apresentações de trabalhos em grupos, seminários individuais e em grupo, grupos de pesquisa, desenvolvimento de pesquisa e de extensão, etc. Descreva. Isso é normal. Faça trabalho normal, apresento em seminário normal. A gente vai adaptando né. Porque eles ficam sem jeito e ficam na dúvida de como é que faz, pois eles não sabem como deve lidar. Isso ocorre na primeira situação e depois eles vão se acostumando. Muitos lá demoram a chegar perto de mim porque não sabem como lidar né, por são mais novos, mas depois colaboram comigo.

- 1.15 Quanto ao seu deslocamento na instituição, para o acesso aos prédios, às salas, laboratórios, você encontra alguma dificuldade ou facilidade? Descreva. Aí é difícil, pois aqui é uma fazenda e grande e para andar não acessibilidade. Não tem passeios e tem muitas escadas. Como é uma fazenda, os prédios se situam de forma distante. Agora lá onde eu fico lá encima é um prédio mais antigo e lá eu conheço e consigo andar normal. Eu fico lá na minha sala. Agora, lá embaixo é mais complicado. Não tem passeios, tem degraus, não tem uma referência para andar, sempre tem um buraco, um obstáculo. Lá é difícil de andar. Tem vários prédios. Eu vou para lá de ônibus e eu o pego na porta de minha casa e quando eu vou ficar lá encima ele pára lá perto do prédio da sala onde eu fico. Como eu conheço eu consigo chegar lá sozinho e lá embaixo eu ainda não tentei andar lá não. Quando eu tenho que ir lá os colegas me ajuda. Na minha sala, onde eu fico tem banheiro adaptado e acho que lá no prédio da informática também tem. Não tem é piso tátil e nem passeio retinho.
- 1.16 Você encontra alguma dificuldade e/ou facilidade para estudar nesta Instituição? Descreva. Dificuldade? São os materiais didáticos para estudar que é o mais difícil e treinar os professores porque tem uns professores que falam: “Como é que vai ser?” Não estão preparados, mas se precisar eles ajudam.
- 1.17 O que você apontaria que já foi feito e/ou o que pode ser feito pela IES para favorecer aos docentes no sentido destes desenvolverem uma prática pedagógica mais inclusiva? Eu acho que eles deveriam ter um curso, um treinamento para aprender novas técnicas para dar aulas para deficientes. Com o uso das novas tecnologias, buscar outros métodos de estudos. O que tem na química lá que nós fizemos a tabela acessível, contendo os elementos, as moléculas, foi muito bom. Eles também fizeram um aparelho para quando o líquido era base apitava de um jeito e quando era ácido apitava de outro jeito e foi uma colega minha quem fez esse. Então seria buscar novas tecnologias e novas formas de ensino, porque o professor pode chegar com uma ideia e me convida a fazer. Agora mesmo eu estou com um professor de física que tem aquelas fórmulas e ele está me ensinando a mexer no latéx. Ele me disse assim: “eu vou te ensinar isso aqui porque na hora que você for digitar lá e na hora que o professor seu for olhar lá ele já vai imprimir a fórmula certinha”. E daí ele me deu opções que eu não conhecia. Eu achei interessante. Eu acho que o governo tinha que aplicar mais dinheiro nessa área da acessibilidade, não só no estudo, mas na estrutura da escola, porque ainda falta muito!!

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM O ESTUDANTE PEDRO

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Curso: Ciência da Computação

Período do curso em que está matriculado: 4º

Está cursando ou já concluiu outros cursos em nível de graduação?

Quais? Somente este.

Idade do estudante: 20

Estado civil: Solteiro

Qual é a sua condição de deficiência (falar sobre o nível de sua deficiência e como você lida com isso no dia-a-dia)?

Eu nasci assim. Era muito forte e eu usava 4 graus em cada olho aí ultimamente eu fiz tratamento e hoje eu uso 1 no lado esquerdo e 1,25 graus no lado direito e, no caso, eu tenho muita sensibilidade à luz.

Como e quando adquiriu? De Nascimento.

Onde e com quem reside? Hoje, eu larguei a minha família e eu moro com o meu primo na casa de meu avô, somente eu e meu primo.

Tem acesso doméstico à internet? Sim

Onde e quando você fez a sua formação anterior à entrada no IFMG? Como era a escola: pública, regular ou privada?

Eu estou somente em escola pública e como lá era proibido utilizar o celular para tirar foto do conteúdo exposto no quadro, naquilo em que eu não conseguia acompanhar os professores em sala de aula, eu pegava os cadernos dos colegas e copiava depois, em casa.

Como foi a sua vida escolar antes de entrar no IFMG? Fale das dificuldades e facilidades encontradas.

As dificuldades maiores é a de enxergar no quadro. Eu tinha dificuldade para ler em letras pequenas, mas eles sempre ampliavam as provas e materiais para mim. Eu tinha mais dificuldade nos livros, quando a minha visão era pior. Hoje, com a melhora de minha visão, eu consigo só que ainda tenho muita dificuldade, pois depende muito do ambiente, pois o ambiente não pode ser muito iluminado para que eu possa ler tranquilamente o conteúdo nos livros.

Como tem sido a sua trajetória educacional após a sua entrada no IFMG e o que tem marcado essa trajetória? Fale das dificuldades e facilidades.

Aqui, quando eu entrei no curso de Administração foi muito tranquilo, mesmo com a minha dificuldade de ler no quadro e os materiais. Depois que eu fiz a minha transferência para o curso de Computação eu fiquei muito preso às matérias, porque todo ano eu tenho muitas disciplinas novas. Eu consigo aprender, mas venho tendo muitas dificuldades, pois tem uma variação muito grande de professor para professor, uns são mais atenciosos que sempre me perguntam o que eu estou precisando e tem outros que não são assim...!

PARTE II – QUESTÕES DISPARADORAS DAS NARRATIVAS

- 1.1 Como ocorreu o processo de seu ingresso nessa IES? Se for por meio de vestibular, como isso ocorreu? Teve algum procedimento quanto às condições, da escrita, do apoio e quanto ao tempo destinado para o seu exame? Eu fiz o ENEM e passei pelo ENEM e quando eu fiz eu tive a prova ampliada e tive também o auxílio de um transcritor para transcrever o gabarito no final da prova.
- 1.2 Você considera a forma como você ingressou na Instituição como satisfatória ou você se sentiu prejudicado? Especifique. Não. Igual. De igual. Igual mesmo. Foi Satisfatório mesmo.
- 1.3 Como foi o início das suas aulas nesta instituição? Foi lhe perguntado sobre como deveriam proceder durante as aulas de forma a contribuir com a sua aprendizagem? Sim. No começo foi meio complicado, porque eu tinha que falar com os professores e muitos professores retraíam, não gostavam, porque muitas vezes eu tenho que tirar foto do quadro. Muitas vezes o professor dita para mim e eu uso o meu computador e eu não uso o do Instituto porque o meu já tem

todos os (...) que eu preciso, eu já tenho conhecimento dele e já tem tudo e muitos professores não gostavam. Aí muitas vezes eu tinha que ir à secretaria e conversava, mas sempre resolviam, nunca negaram.

- 1.4 Você tem algum tipo de apoio especializado em suas atividades escolares? Descreva. Não, não, não tem necessidade, porque eu tiro foto do quadro e depois eu mesmo copio.
- 1.5 A IES disponibiliza algum equipamento ou recurso de tecnologia que contribui para o acompanhamento às aulas e com a sua aprendizagem? Se sim, como e onde isso vem ocorrendo? Não, não, não. No caso, eles nunca me perguntaram. De equipamento não. Eu uso o meu computador mesmo. Eles sempre já falavam que iriam fazer computador especializado para mim, mas eu já falei que eu prefiro o meu mesmo que eu já tenho costume com ele e daí eles não importaram e deixaram e aí eu uso o meu mesmo.
- 1.6 Você utiliza o sistema braile? Se sim, como os professores lidam com isso na sala de aula? Não. Conheço só de nome.
- 1.7 Como são disponibilizadas as atividades e avaliações para você em sala de aula? Você tem um tempo maior para realizá-las? Você foi consultado sobre isso? Como isso vem ocorrendo? Não. O tempo é igual. Só que a minha prova é especial com o tamanho da fonte maior, geralmente é 14. Eu sempre chego até ao professor e falo que tenho a necessidade.
- 1.8 E as atividades para casa, como você as realiza? Eles passam trabalho e a gente faz. Normal. Normalmente é no computador. Normal. Como no meu computador eu já tenho costume com ele e eu já sei onde ficam todas as coisas. Então para mim eu tenho uma facilidade maior e eu tenho uma lupa nele também que geralmente eu uso, quando eu estou em lugar muito iluminado em que eu tenho dificuldade, eu coloco a lupa e uso e depois eu fecho de novo. A minha maior dificuldade é com luz.
- 1.9 Você considera os procedimentos adotados em sala de aula como satisfatórios de forma a contribuir positivamente com o seu aprendizado? Sim. Normal. Tem algumas coisas que prejudicam, por exemplo, tem alguns professores que não gostam de deixar tirar a foto e não deixam. Aí eu tenho que procurar a secretaria e falar. Mesmo assim, por exemplo, para tirar a foto muitas vezes você perde o conteúdo da aula. Mas, na hora que eles escrevem eu tiro foto e acompanho o que eles falavam e depois eu copio e aqueles que não me permitem tirar foto do quadro, eu procuro a secretaria e aí todos eles deixam. É como eu falei, quando eu entrei eu deixei todos os meus laudos na secretaria e informei que eu precisaria utilizar o meu computador e que eu tinha dificuldade de enxergar no quadro aí eles me informaram que eu ia ter todo o apoio. Daí, sempre quando chega um professor eu informo que os meus documentos estão todos na secretaria. Eu já falei e eles sempre acabam deixando.
- 1.10 Como você tem acesso ao regimento de ensino, do colegiado do curso e tem as demais informações como alterações de horários, mudança de sala e de professores e abertura de editais importantes para a sua carreira acadêmica? Eles informam por e-mail, sempre eles mandam e-mails diariamente. Eles enviam e-mail para todos e geralmente quando tem alguma alteração de sala eles colocam em papéis também grandes e isso não me atrapalha não.

- 1.11 Como você tem acesso e como é disponibilizado o material didático e os referenciais das disciplinas do seu curso? Tem os livros na biblioteca e tem a biblioteca on-line. Eu utilizo mais a biblioteca on-line do que a física. Eles têm os sites específicos para livros.
- 1.12 Você participa das ações de pesquisa e de extensão ofertadas pelo Campus? Como vem ocorrendo esse processo? Você considera a forma como isso vem ocorrendo, satisfatória? Até hoje eu não participei não. Eu entrei aqui no Curso de Administração e aí no segundo período eu fiz transferência para o Curso de Ciência da Computação. Eu estou tendo dificuldade de fazer as matérias do primeiro período porque todas as salas estão lotadas e não tem como eu fazer. Daí eu estou dependendo de muitas matérias que eu não vi ainda. Eu estou no quarto período, mas tem muitas matérias que eu ainda não vi por eu ter feito a transferência. Em função disso eu o ENEM este ano e vou fazer o vestibular e vou entrar novamente em Ciência da Computação no primeiro período e já elimino as disciplinas que eu fiz e entro regular com todas. Eu mudei de curso porque a Administração não é comigo não e não foi porque eu encontrei nenhuma barreira. Os professores de lá sempre me davam total apoio.
- 1.13 Você sabe o que é NAPNEE? Fale sobre ele e de suas ações. É o núcleo de apoio? Eles já mandaram e-mail já fizeram pesquisa mas eu nunca procurei também não. Perguntei se sabe de alguma ação do Napnee? Até hoje não.
- 1.14 Como é o seu convívio com os colegas de sala e sua participação, junto a eles, nas diversas atividades acadêmicas, como: avaliações, apresentações de trabalhos em grupos, seminários individuais e em grupo, grupos de pesquisa, desenvolvimento de pesquisa e de extensão, etc. Descreva. Normal. Igual a todos mesmo, sem nenhuma diferença. Normalmente.
- 1.15 Quanto ao seu deslocamento na instituição, para o acesso aos prédios, às salas, laboratórios, você encontra alguma dificuldade ou facilidade? Descreva. Não. Normal. Facilidade...
- 1.16 Você encontra alguma dificuldade e/ou facilidade para estudar nesta Instituição? Descreva. A dificuldade que falo é a de enxergar no quadro, mas de resto é só isso mesmo e os professores sempre me atendem.
- 1.17 O que você apontaria que já foi feito e/ou o que pode ser feito pela IES para favorecer aos docentes no sentido destes desenvolverem uma prática pedagógica mais inclusiva? Eu não sei te falar assim. Há uma variação de professor para professor porque tem professor que dá muito atenção. Eu tenho professor que me pergunta a todo o momento se eu estou precisando de alguma coisa e tem professores que não e já não ligam muito. Mas, no caso, seria uma conscientização geral dos professores e explicar para eles as necessidades dos alunos, ter uma conversa mais diária também com os alunos e perguntar se eles estão precisando de alguma coisa. Tem professores que me perguntam direto ou se talvez eu fique lerdo um pouco e sento mais para trás eles falam não, senta aqui na frente e às vezes me puxam a orelha falando para eu sentar na frente, mas tem professores que não ligam. No caso, então, seria uma conversa mesmo com os alunos para saber o que estão precisando e uma conversa entre os professores também eu acho que seria bom também, porque aquele professor que tem mais dificuldade de conversar com o aluno, você percebe isso, e daí

eles poderiam conversar entre eles mesmos, porque têm outros que perguntam normalmente tudo, eu acho que seria uma boa também.

TRASCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM O ESTUDANTE BRUNO

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Curso: Física em Licenciatura

Período que está cursando: Terceiro período.

Estado civil: Casado

Idade do estudante: 45 anos

Está cursando ou já concluiu outros cursos em nível de graduação? Quais?

Não conclui nenhum curso de graduação. Estudei Direito na Universidade de Itaúna, mas tranquei matrícula em 2005, assim como Engenharia de produção em Cuiabá/MT em 2013, mas tranquei matrícula; hoje estudo também Processos Gerenciais (Curso Tecnólogo) à distância na UNIFRAN.

Qual é a sua condição de deficiência (falar sobre o nível de sua deficiência e como você lida com isso no dia-a-dia)?

Tenho deficiência física visual limitada, Miopia e Astigmatismo nos dois olhos e córneas extremamente finas.

Como e quando adquiriu? É hereditário; Pai e Mãe com mais doze irmãos têm problemas visuais, quase todos fizeram cirurgias e fazem uso de óculos; minha Mãe fez cirurgia em agosto de 2011 e ficou cega, vindo a falecer em setembro de 2011 por complicações por ter ficado cega. Não posso fazer cirurgia, pois casos fazem, fico cego, devido minha córnea ser extremamente fina.

Onde e com quem reside? Resido com minha esposa e dois filhos em Passagem de Mariana, Mariana, Minas Gerais.

Tem acesso doméstico à internet? Sim.

Onde e quando você fez a sua formação anterior à entrada no IFMG? Como era a escola: pública, regular ou privada?

Segundo grau foi Técnico em Mineração estudado na ETFOP (onde hoje é IFMG-OP), formei em 1991 (4 anos de duração) no curso noturno porque estudava também no SENAI (Alcan) de 07 as 16:24 h de segunda a sexta feira.

Como foi a sua vida escolar antes de entrar no IFMG? Fale das dificuldades e facilidades encontradas.

Devido ser de uma família muito pobre, tive que formar em 1991 e trabalhar até o presente para sustentar minha família, além disso, por ser negro sempre houve dificuldades em conseguir emprego digno nesta cidade e Região, então fui trabalhar sempre longe (fora do País e foro do Estado); recente (após morte de minha Mãe em 2011) aproximei desta outra cidade, onde moro atualmente e estou até hoje mas com dificuldades por problemas de politicagem da cidade (Exemplo: Passei em Primeiro Lugar no concurso público do SAAE - Mariana, mas a politicagem me tirou para colocar o segundo colocado por seu parente ser vereador), há muitas dificuldades diversas encontradas.

Como tem sido a sua trajetória educacional após a sua entrada no IFMG e o que tem marcado essa trajetória? Fale das dificuldades e facilidades.

São muitas as dificuldades, como por exemplo: Pouca atenção e apoio da Prefeitura local para auxiliar o estudante de graduação, ocorrendo muita evasão por falta de apoio; além de muitos outros problemas.

PARTE II – QUESTÕES DISPARADORAS DAS NARRATIVAS

- 1.1 Como ocorreu o processo de seu ingresso nessa IES? Se for por meio de vestibular, como isso ocorreu? Teve algum procedimento quanto às condições, da escrita, do apoio e quanto ao tempo destinado para o seu exame? Foi através de Vestibular feito em dezembro de 2014, local do exame (UFOP “ICHS”); ligaram-me anteriormente perguntando como melhor poderia me atender? Disse para imprimir o caderno com letra acima de 14; local de prova foi adequado para mim; Foi disponibilizado o tempo a mais para eu fazer a prova, mas não necessitei.
- 1.2 Você considera a forma como você ingressou na Instituição como satisfatória ou você se sentiu prejudicado? Especifique. Foi satisfatória.
- 1.3 Como foi o início das suas aulas nesta instituição? Foi lhe perguntado sobre como deveriam proceder durante as aulas de forma a contribuir com a sua aprendizagem? Sim, foi. Tive atendimento pelo setor responsável da escola que deu-me suporte, onde mencionei que se possível informar aos professores para quando forem distribuir textos para serem discutidos em sala de aula imprimi-los em letra acima de 14. Além disso, a escola disponibilizou lupas emprestadas caso fosse necessário para eu usar.
- 1.4 Você tem algum tipo de apoio especializado em suas atividades escolares? Descreva. Não é necessário. Somente peço ao Professor que usa giz na cor branca para facilitar a leitura e sou atendido sempre. Peço também que seja apagado as lâmpadas da frente do quadro negro para evitar o reflexo da luz que atrapalha a leitura ao quadro, sou atendido pelos professores perfeitamente.
- 1.5 A IES disponibiliza algum equipamento ou recurso de tecnologia que contribui para o acompanhamento às aulas e com a sua aprendizagem? Se sim, como e onde isso vem ocorrendo? Sim, conforme falei anteriormente, foi oferecido lupa, porém não precisei usá-la.
- 1.6 Você utiliza o sistema braile? Se sim, como os professores lidam com isso na sala de aula? Não.
- 1.7 Como são disponibilizadas as atividades e avaliações para você em sala de aula? Você tem um tempo maior para realizá-las? Você foi consultado sobre isso? Como isso vem ocorrendo? Normalmente as atividades são feitas em seminários, onde uso os recursos do power point (Letras grandes), atividades de dinâmica de grupo que são discutidas em grupos, quanto às provas normalmente as mesmas veem com letras maiores e em negrito de fácil compreensão.
- 1.8 E as atividades para casa, como você as realizam? Quando vem na forma de textos, uso o recurso do computador para ampliar a letra para poder ler e trabalhar os estudos.
- 1.9 Você considera os procedimentos adotados em sala de aula como satisfatórios de forma a contribuir positivamente com o seu aprendizado? Sim.
- 1.10 Como você tem acesso ao regimento de ensino, do colegiado do curso e tem as demais informações como alterações de horários, mudança de sala e de professores e abertura de editais importantes para a sua carreira acadêmica? Normalmente, sou atendido perfeitamente, usei uma vez para pedido solicitado de quebra de pré-requisito para cursar uma disciplina disponibilizada.
- 1.11 Como você tem acesso e como é disponibilizado o material didático e os referenciais das disciplinas do seu curso? Geralmente é exposto em sala de aula

pelo professor que utilizar o recurso de Power Point com apresentação em letras grandes.

- 1.12 Você participa das ações de pesquisa e de extensão ofertadas pelo Campus? Como vem ocorrendo esse processo? Você considera a forma como isso vem ocorrendo, satisfatória? Sim, Tenho a bolsa do PIBID que trabalho junto aos demais colegas do curso de física e sempre tenho apoio de todos eles.
- 1.13 Você sabe o que é NAPNE? Fale sobre ele e de suas ações. Não sei.
- 1.14 Como é o seu convívio com os colegas de sala e sua participação, junto a eles, nas diversas atividades acadêmicas, como: avaliações, apresentações de trabalhos em grupos, seminários individuais e em grupo, grupos de pesquisa, desenvolvimento de pesquisa e de extensão, etc. Descreva. Tenho um ótimo convívio junto aos colegas dentro e fora da sala de aula, são muito atenciosos e respeitam bem a dificuldades que possuo. Sempre trabalhamos juntos e eles têm colaborado muito.
- 1.15 Quanto ao seu deslocamento na instituição, para o acesso aos prédios, às salas, laboratórios, você encontra alguma dificuldade ou facilidade? Descreva. Sempre foi bem o deslocamento, pois a escola possui instalações bem adequadas, entrada nos pavilhões e em sala de aula com portas largas, salas bem iluminadas, corredores bem largos e etc.
- 1.16 Você encontra alguma dificuldade e/ou facilidade para estudar nesta Instituição? Descreva. Não.
- 1.17 O que você apontaria que já foi feito e/ou o que pode ser feito pela IES para favorecer aos docentes no sentido destes desenvolverem uma prática pedagógica mais inclusiva? Acredito que deveria fazer um trabalho de comunicação mais intenso junto aos outros alunos dos outros cursos e funcionários da instituição; quanto à presença de pessoas portadoras de deficiência físicas limitadas, que muito das vezes não sabem ou não percebem que essas existem e estão no meio ambiente onde elas estão juntas convivendo. Pois ocorrem algumas dificuldades nesse sentido, por exemplo, quando vamos entrar no ônibus para deslocar muitas das vezes somos desrespeitados, pois vários alunos começam a correr e causar tumulto dificultando a entrada dos portadores de deficiência; acontece isso também quando vamos as refeições aos restaurantes, Xerox ou eventos nos auditórios.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Pesquisador: Cláudia Marisa Ferreira Machado Pimenta

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56277716.8.0000.5686

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.707.968

Apresentação do Projeto:

O protocolo em análise, versão 02, refere-se a pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, com financiamento próprio. Tem por questão de pesquisa: "as IES estão em condições adequadas para concederem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior?". Utiliza a abordagem qualitativa e procedimentos como a realização de entrevistas, observação e pesquisa documental. Os participantes da pesquisa são três estudantes com deficiência visual e professores destes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais - IFMG.

Objetivo da Pesquisa:

Apresenta os mesmos objetivos nos diferentes documentos integrantes do protocolo de pesquisa. O objetivo geral é "discutir os fatores que interferem no acesso e na permanência de estudantes com deficiência visual no ensino superior" e os objetivos específicos são "identificar as condições vividas por estudantes com deficiência visual em uma IES; analisar os fatores que interferem no acesso e na permanência de estudantes com deficiência visual na IES pesquisada; relacionar os marcos legais da Inclusão escolar com o processo de Inclusão educacional vivenciado por estudantes com deficiência visual em uma IES; contribuir para ampliar a reflexão acerca da

Endereço: Rua Aristides Novis, 107	CEP: 40.210-730
Bairro: FEDERACAO	
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-6437	E-mail: cepipi@ufba.br

Continuação do Parecer: 1.707.960

realidade vivida em um contexto escolar de estudantes com deficiência”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram apresentados explicitamente os possíveis riscos, no Projeto Básico da Plataforma Brasil e nos esclarecimentos anexos ao TCLE, sendo manifestos também os possíveis benefícios envolvidos, destacando-se como benefícios “reflexão acerca do contexto escolar vivenciado pelos estudantes que apresentam deficiência no ensino superior. Para além da reflexão, espera-se avançar na compreensão do que seja realmente uma educação para todos e ainda subsidiar um redirecionamento de ações instituídas, de forma a colaborar com o rompimento do paradigma excludente de nossa sociedade”. Foram apresentados os cuidados e as medidas a serem adotadas caso se registre algum dano ao participantes. Avalia-se que os riscos existentes neste tipo de pesquisa são reduzidos. Os benefícios do ponto de vista científico e social superam os possíveis riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta apresenta tema relevante e original, com visíveis possibilidades de contribuições sociais e científicas. E está em conformidade com a Resolução CNS 466/2012 e 510/2016.

O método proposto está adequado à abordagem do objeto de estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os termos obrigatórios para o tipo de pesquisa e população participante. O TCLE está redigido sob a forma de convite, apresentando linguagem clara e informações essenciais ao processo de consentimento livre e esclarecido.

Apresenta os termos de confidencialidade, compromisso, autorização institucional da Instituição proponente e da Instituição coparticipante, conforme exigência para o tipo de pesquisa e participantes envolvidos.

Recomendações:

Retirar a palavra “quase” do seguinte trecho “o estudo proposto contempla quase a totalidade dos requisitos éticos previstos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde”, constante do documento “Informações do projeto” integrante do TCLE;

O documento “Informações do projeto” é integrante do TCLE, pois integra o processo de consentimento, portanto deve ser entregue aos participantes;

Atentar para a melhor forma de uso destes documentos considerando as peculiaridades dos participantes com deficiência visual. Atentar para o que expressa a Resolução 510/2016, sobretudo em seu Art. 5º “O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

CEP: 40.210-730

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-8437

E-mail: cepips@ufba.br

Continuação do Parecer: 1.707.968

esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas, devendo ser consideradas as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa ou do grupo de pessoas participantes da pesquisa e as abordagens metodológicas aplicadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O/A pesquisador/a deverá apresentar relatório a este CEP após a conclusão da pesquisa. Solicitar modelo ao CEP quando de sua elaboração.

Parecer ad referendum a ser registrado em reunião do CEP IPS que ocorrerá em 05 de setembro de 2016.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_667532.pdf	18/08/2016 09:54:56		Aceito
Outros	InformacoesProjeto_TCLE.pdf	18/08/2016 09:53:47	Claudia Marisa Ferreira Machado Pimenta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Estudantes.pdf	18/08/2016 09:52:33	Claudia Marisa Ferreira Machado Pimenta	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoTese_Claudia.pdf	07/04/2016 21:24:38	Claudia Marisa Ferreira Machado Pimenta	Aceito
Outros	TermoautorizacaoInstitucional.pdf	07/04/2016 21:19:14	Claudia Marisa Ferreira Machado Pimenta	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodeconfidencialidade.pdf	07/04/2016 21:16:14	Claudia Marisa Ferreira Machado Pimenta	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termocompromisso_pesquisadora.pdf	07/04/2016 21:15:49	Claudia Marisa Ferreira Machado Pimenta	Aceito
Declaração de	Declaracaoconcordanciapesquisa.pdf	07/04/2016	Claudia Marisa	Aceito

Endereço: Rua Aristides Novis, 197
Bairro: FEDERACAO CEP: 40.210-730
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-8437 E-mail: cepips@ufba.br

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 1.707.960

Pesquisadores	Declaracaoconcordandapesquisa.pdf	21:15:25	Ferreira Machado Pimenta	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termoautorizacaoinstcoparticipante_IFM G.pdf	07/04/2016 21:12:13	Claudia Marisa Ferreira Machado Pimenta	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	07/04/2016 21:09:44	Claudia Marisa Ferreira Machado Pimenta	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	07/04/2016 21:07:46	Claudia Marisa Ferreira Machado Pimenta	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	07/04/2016 21:06:59	Claudia Marisa Ferreira Machado Pimenta	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 01 de Setembro de 2016

Assinado por:
Ana Maria Ferreira Cardoso
(Coordenador)

Endereço: Rua Aristides Novis, 107
Bairro: FEDERACAO CEP: 40.210-730
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-8437 E-mail: cepips@ufba.br

ANEXO B – Termo de Confidencialidade



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR”

Pesquisador responsável: CLÁUDIA MARISA FERREIRA MACHADO PIMENTA

Instituição/Departamento: UFBA/FACED

Local da coleta de dados: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais.

A pesquisadora do projeto intitulado “CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR” se compromete a garantir a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados por meio de informações através de **COLETA DE DADOS, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS E OBSERVAÇÃO LIVRE** no IFMG concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. Informa que a divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados, bem como os termos de consentimento livre e esclarecido, mantidas no(a) **FACED** do Departamento de **EDUCAÇÃO** da Universidade Federal da Bahia, por um período de 5 (cinco) anos sob a responsabilidade do Professor(a) Pesquisador(a) **CLÁUDIA MARISA FERREIRA MACHADO PIMENTA**. Após este período, os dados passarão a ser guardados no banco de dados do Grupo **GEINE/LABRASOFT** pelo tempo que for acordado entre pesquisador e sujeitos da pesquisa no ato da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Salvador,¹⁵ de^{maço} de de 2016.

NOME DO MEMBRO DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURA
Cláudia Marisa Ferreira Machado Pimenta	<i>Cláudia Marisa Ferreira Machado Pimenta</i>

ANEXO C – Termo de Compromisso da Pesquisadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA

Eu, **CLÁUDIA MARISA FERREIRA MACHADO PIMENTA**, declaro estar ciente das Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado **"CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR"** sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 446/12, do Conselho Nacional de saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade, garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Nestes termos, ainda assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo comitê de Ética (CEP) da Escola de enfermagem da Universidade Federal da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos quer sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEPEE/UFBA qualquer alteração no projeto de pesquisa e encaminhadas via Plataforma Brasil, sob a forma de relatório ou comunicação protocolada;
- Apresentar os resultados na pesquisa nas Instituições proponente e coparticipante, ao CEPEE/UFBA após o seu término conforme exigência da Resolução 466/12.

Salvador, 15 de fevereiro de 2016.

Assinatura do responsável pelo projeto

ANEXO D – Questionário de Triagem do NAPNEE**QUESTIONÁRIO DE TRIAGEM DO NAPNEE**

Nome:

Curso:

Data nascimento:

E-mail:

Nome e Telefone do Responsável:

TEM DIFICULDADE PARA SE ALIMENTAR? S/N

TEM DIFICULDADE PARA DORMIR? S/N

TEM DIFICULDADE PARA ENXERGAR? S/N

TEM DIFICULDADE PARA ESCUTAR? S/N

TEM ALGUMA LIMITAÇÃO FÍSICA? S/N (Se sim, dizer qual)

TEM OU JÁ TEVE ALGUMA DIFICULDADE PARA APRENDER? S/N

JÁ FOI AO PSICÓLOGO? S/N (MOTIVO)

JÁ FOI AO PSIQUIATRA? S/N (MOTIVO)

ANEXO E – Declaração de Concordância com o Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Eu, **THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA**, pesquisador(a) responsável pela orientação do projeto de pesquisa de Tese intitulada **"CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR"**, declaro estar ciente do compromisso firmado para a orientação de **CLÁUDIA MARISA FERREIRA MACHADO PIMENTA**, discente do Curso de **PÓS-GRADUAÇÃO em EDUCAÇÃO**, modalidade **DOUTORADO**, vinculado ao Colegiado do Curso de **DOUTORADO** da **FACULDADE DE EDUCAÇÃO**, Departamento de **EDUCAÇÃO**, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 23 de Janeiro de 2016.

.....
Assinatura do pesquisador(a) Responsável

.....
Assinatura do(a) Orientando(a)