



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS

LETICIA COELHO RUIZ

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA UNIVERSIDADE:
POLÍTICAS, PRÁTICAS DE ENSINO E TRAJETÓRIA DE UM ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

CAMPINAS

2022

LETICIA COELHO RUIZ

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA UNIVERSIDADE:
POLÍTICAS, PRÁTICAS DE ENSINO E TRAJETÓRIA DE UM ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA VISUAL

TÍTULO EM INGLÊS

SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE AT UNIVERSITY: POLICIES,
TEACHING PRACTICES AND THE TRAJECTORY OF A STUDENT WITH VISUAL
IMPAIRMENT

Tese apresentada à Faculdade de Ciências Médicas da
Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos
exigidos para a obtenção do título de Doutora em Saúde,
Interdisciplinaridade e Reabilitação, na área de concentração
Interdisciplinaridade e Reabilitação

ORIENTADORA: PROF.^a DR^a ADRIANA LIA FRISZMAN DE LAPLANE

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA
LETICIA COELHO RUIZ, ORIENTADA PELA
PROF.^a DR^a ADRIANA LIA FRISZMAN DE
LAPLANE

CAMPINAS

2022

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências Médicas
Patricia de Paula Ravaschio - CRB 8/6426

R859a Ruiz, Letícia Coelho, 1980-
Atendimento educacional especializado na universidade : políticas, práticas de ensino e trajetória de um estudante com deficiência visual / Letícia Coelho Ruiz. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Adriana Lia Frizman de Laplane.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas.

1. Políticas públicas. 2. Inclusão em educação. 3. Ensino superior. 4. Cegueira. I. Laplane, Adriana Lia Frizman de, 1955-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Specialized educational assistance at university : policies, teaching practices and the trajectory of a student with visual impairment

Palavras-chave em inglês:

Public policy

Mainstreaming, Education

Higher education

Blindness

Área de concentração: Interdisciplinaridade e Reabilitação

Titulação: Doutora em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Banca examinadora:

Adriana Lia Frizman de Laplane [Orientador]

Maria de Fátima Carvalho

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Lúcia Helena Reily

Zélia Zilda Lourenço de Camargo Bittencourt

Data de defesa: 31-05-2022

Programa de Pós-Graduação: Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-3241-7789>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7344373644179723>

COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DOUTORADO
LETICIA COELHO RUIZ

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ADRIANA LIA FRISZMAN DE LAPLANE

MEMBROS TITULARES:

1. Prof.^a Dr.^a Adriana Lia Friszman de Laplane
2. Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Carvalho
3. Prof.^a Dr.^a Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
4. Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Reily
5. Prof.^a Dr.^a Zélia Zilda Lourenço de Camargo
Bittencourt

Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa

Data de Defesa: 31/05/2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço à força divina que me trouxe até aqui, com toda a disposição e determinação para concluir este trabalho.

Ao apoio dos meus pais por acreditarem e me fortalecerem sempre nos caminhos que escolho para a minha vida.

Ao meu filho que deixou meu percurso mais leve, alegre e colorido!

À amiga e “anjo da guarda”, Suely Ferrari, pelo incentivo amoroso nos momentos em que o ânimo começava a esmorecer.

Ao incentivo, formação e apoio da professora Tânia Regina Martins Resende em vários momentos da minha trajetória profissional.

À paciência e persistência dos amigos que deixei de atender pela dedicação a esta fase de intensos estudos.

Às amigas Núbia, Flávia e Raquel pela presença, pelo diálogo compreensivo e pelo incentivo, sempre!

À querida amiga Lígia pelo auxílio em momentos de elaboração dessa pesquisa.

Às pessoas com quem tive a oportunidade de trabalhar e compartilhar conhecimentos sobre educação, inclusão, acessibilidade, Tecnologia Assistiva e diversidade humana.

Aos estudantes e familiares com quem convivi por um determinado período e que me ajudaram a compreender o quão dura e necessária é a luta por uma sociedade mais justa para todos.

À Universidade Estadual de Campinas pela possibilidade de realizar um curso de pós-graduação gratuito e exemplar.

Aos professores e funcionários do Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação da FCM pelo acolhimento e pelo afeto que recebi no período de maior convívio.

A todos os professores do programa de pós-graduação em Saúde, Interdisciplinaridade de Reabilitação: agradeço pela oportunidade de refletir sobre outras perspectivas!

Aos colegas da turma de pós-graduação, pelo companheirismo e pelas boas conversas, principalmente àqueles que se tornaram mais próximos: Celma, Débora, Jacqueline, Naná, Carla, Simone, Leonardo e Ana Cláudia.

À Prof.^a Dra. Maria Elisabete R. F. Gasparetto e à Prof.^a Helenice Yemi Nakamura pelo trabalho em parceria e pela oportunidade de ministrar aulas nos cursos de graduação e pós-graduação.

Às valiosas contribuições das professoras Dra. Maria de Fátima Carvalho, Dra. Ana Lúcia Horta e Dra. Lúcia Reily, Dra. Mônica de Carvalho M. Kassar e Dra. Zélia Zilda Lourenço de Camargo Bittencourt nas etapas de qualificação e defesa.

Agradeço, especialmente, a todos os participantes dessa pesquisa, pela confiança em cederem seus depoimentos, perspectivas e proposições.

E por fim, agradeço o trabalho de orientação e o caminho compartilhado com a professora Dra. Adriana Lia Friszman de Laplane. Muito obrigada pelos questionamentos, correções à minha forma de escrever e pelas palavras amigas de incentivo e compreensão neste percurso com tantas mudanças e desafios. Seu apoio e entendimento, em todas as fases, foram fundamentais para a chegada na etapa final deste trabalho.

Compreendemos a necessidade de disseminação de conhecimentos como uma forma de aproximar as pessoas e diminuir barreiras construídas por visões que enaltecem as diferenças entre nós.

RESUMO

As políticas de educação inclusiva estão diretamente relacionadas à ampliação do número de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Básico e Superior. Este grupo, historicamente excluído dos ambientes educacionais comuns, gradativamente tem exercido o direito de acessar todos os níveis de ensino. A garantia de acesso exigiu ações para assegurar melhores condições de participação desses estudantes. A principal foi a criação de serviços de atendimento educacional especializados, implementados também na Educação Superior de formas específicas e diferentes do Ensino Básico. Este estudo tem como propósito descrever, analisar e avaliar as condições de implementação de ações de inclusão, especialmente os aspectos relacionados à mediação de serviços especializados no percurso de um estudante com deficiência visual no curso de graduação em uma universidade estadual pública. Propõe a discussão sobre as estratégias e métodos de ensino, a acessibilidade pedagógica, as concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual e os aspectos que podem gerar barreiras ou aproximações entre professores e estudantes. Para a compreensão detalhada dessas relações e da mediação do serviço especializado, foram utilizadas, para a coleta de dados, técnicas de inspiração etnográfica, como observação, registro em diário de campo e entrevistas. Foram realizadas 44 entrevistas com estudantes (um deles com cegueira), monitores, professores e gestores. A partir dos dados e por meio de técnicas de análise de conteúdo e análise discursiva, foram analisados aspectos facilitadores e barreiras na implementação das políticas públicas vigentes e nas práticas pedagógicas observadas. Três grandes temas emergiram da análise das entrevistas: 1. Políticas inclusivas na concepção dos gestores e docentes; 2. Condições de ensino e aprendizagem para a pessoa com deficiência visual na perspectiva dos docentes e discentes; 3. Mediação do serviço especializado e uso de recursos de TA. A possibilidade de ouvir diferentes protagonistas e observar diretamente situações em sala de aula, reuniões, atendimentos e eventos, permitiu compreender o alcance das políticas e das ações realizadas na universidade, com destaque à atuação dos serviços especializados. A diversidade de situações analisadas sugere que prover materiais acessíveis ou acompanhar o aluno com deficiência são, atualmente, as principais tarefas do serviço. No entanto, este deveria priorizar também a avaliação das necessidades dos diferentes setores da universidade e a disseminação de informações na comunidade, com base na concepção de Desenho Universal. Dessa maneira os serviços poderão contribuir com o desenvolvimento de concepções mais amplas e respeitosas sobre a diversidade humana em toda a comunidade universitária.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Inclusão em educação; Ensino Superior; Cegueira.

ABSTRACT

Inclusive education policies are directly related to the expansion of the number of students with disabilities enrolled in Elementary and Higher Education. This group, historically excluded from common educational environments, has gradually been exercising its right to access all levels of education. The guarantee of access has required actions to ensure better conditions for the participation of these students. The main one was the creation of specialized educational services, also implemented in Higher Education in specific ways different from those of Basic Education. The purpose of this study is to describe, analyze and evaluate the conditions of implementation of inclusion actions, especially the aspects related to the mediation of specialized services in the path of a student with visual impairment in the undergraduate course in a public state university. It also proposes a discussion about teaching strategies and methods, pedagogical accessibility and conceptions about teaching people with disabilities that may generate barriers or approximations between teachers and students. For a detailed understanding of these relationships and the mediation of the specialized service, ethnographic techniques were used for data collection, such as observation, field diary entries and interviews. Forty-four interviews were conducted with students (one of them was blind), monitors, teachers, and managers. From the data and through content analysis and discourse analysis techniques, we analyzed facilitating aspects and barriers in the implementation of the public policies in force and in the pedagogical practices observed. Three major themes emerged from the analysis of the interviews: 1. inclusive policies in the conception of managers and teachers; 2. teaching and learning conditions for the visually impaired person in the perspective of teachers and students; 3. mediation of the specialized service and use of AT resources. The possibility of listening to different protagonists and directly observing situations in the classroom, meetings, appointments and events, allowed us to understand the extent of policies and actions carried out at the university, with emphasis on the performance of the specialized services. The diversity of situations analyzed suggests that providing accessible materials or accompanying the student with disabilities are, currently, the main tasks of the service. However, it should prioritize the evaluation of the needs of the different sectors of the university and the dissemination of information in the community, based on the conception of Universal Design. In this way, the services may contribute to the development of broader and more respectful conceptions about human diversity in the whole university community.

Keywords: Public Policies; Higher Education; Mainstreaming, Education; Blindness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns Brasil – 2016-2020	63
Figura 2. Foto de material confeccionado com relevo na máquina fusora.	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Relação de documentos.....	29
Quadro 2. Momento e período de realização das entrevistas	35
Quadro 3. Ações da Universidade após a matrícula do aluno.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de entrevistados	34
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APE	Atendimento Pedagógico Especializado
CAADE	Centro de Atendimento e Apoio ao Desenvolvimento Educacional
CAAE	Certificado de Apresentação Ética
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRTA	Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DOU	Diário Oficial da União
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
eMAG	Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupo de trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifes	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
NA	Núcleo de Acessibilidade
NVDA	<i>NonVisual Desktop Access</i>
OCR	<i>Optical Character Recognition</i>
ONCE	Organização Nacional dos Cegos da Espanha
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
ONG	Organização não governamental
PFDC	Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação
Inclusiva	
PROUNI	Programa Universidade para todos
PROVER	Programa de atendimento a grupos especiais de usuários deficientes visuais
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS	Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

UNICID

Universidade Cidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
OBJETIVOS	22
MÉTODO	23
A pesquisa de campo e a pesquisa participante	25
<i>Local da pesquisa</i>	26
<i>A ética da pesquisa</i>	28
<i>Instrumentos para a coleta de dados</i>	28
CAPÍTULO 1 – INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	41
1.1 O acesso ao ensino superior no Brasil	43
1.2 A inclusão de pessoas com deficiência	46
1.3 A pessoa com deficiência visual no Ensino Superior	53
CAPÍTULO 2 – AÇÕES DE SERVIÇOS ESPECIALIZADOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	57
2.1 A escolarização de pessoas com deficiência visual e o atendimento educacional especializado	58
2.2 História da implementação de serviços de atendimento especializado no Ensino Superior	66
2.3 O serviço especializado em uma universidade pública brasileira do Estado de São Paulo	69
CAPÍTULO 3 – O SERVIÇO ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DE ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES	76
3.1 Políticas inclusivas: concepções dos gestores e docentes	76
3.2. Percepções sobre as condições de participação do estudante com deficiência visual na perspectiva dos docentes e discentes	86
3.2.1 <i>Perspectiva dos docentes</i>	86
3.2.2 <i>Perspectiva dos discentes</i>	96
3.3 Mediação do serviço especializado e uso de recursos de TA	101
3.3.1 <i>Mediação do Serviço especializado no desenvolvimento da autonomia do estudante</i>	102
3.3.2 <i>Mediação do serviço especializado: adaptação de recursos e formação</i>	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE	134

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pela área da Educação começou a ser despertado muito cedo. Sempre presenciava meus pais corrigindo provas e trabalhos dos alunos ou os acompanhava nas feiras de ciências e reuniões na escola. A escolha pelo curso do Magistério e o início da minha atuação com crianças de educação infantil e creche, consolidaram minha paixão pelo ensino. A graduação em Letras ampliou meu campo de atuação como professora de Português para turmas do Fundamental II e EJA em escolas públicas e privadas. Neste período, quando completava meus 22 anos fui convidada, para participar de um curso de capacitação na área de educação para pessoas com deficiência visual e logo comecei a trabalhar em uma ONG na cidade de Atibaia. A professora Tânia Regina Rezende se tornou minha supervisora e comecei a trabalhar como professora no ensino do sistema Braille para grupos de adultos e crianças. Continuei minha formação, fazendo cursos nas instituições Laramara, Fundação Dorina Nowill e Benjamin Constant. Dois anos depois a ONG fechou por falta de recursos e alguns alunos me procuraram para aulas particulares. Neste período, fui chamada para atuar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na avaliação e adequação de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e ensino do sistema Braille. Concluí a graduação em Letras e ingressei na pós-graduação em Psicopedagogia. Em 2008, fui chamada para trabalhar no Centro de Atendimento e Apoio ao Desenvolvimento Educacional (CAADE) no mesmo município, como psicopedagoga, onde atendia estudantes com deficiência visual, distúrbios e dificuldades de aprendizagem e orientava os professores e familiares. No mesmo ano ingressei no Mestrado em Saúde, Reabilitação e Interdisciplinaridade e no Curso de graduação em Pedagogia. Terminei as duas formações em 2011. Os estudos no Mestrado ampliaram minhas percepções sobre a educação e desenvolvimento infantil de crianças com deficiência visual, sob orientação da professora Cecília Guarnieri Batista. O saber também trouxe inquietações e o desejo de fazer mais, de assumir novas responsabilidades em minha atuação profissional. Neste período, ingressei como professora na Sala de Recursos na área de deficiência visual, na rede Estadual de Ensino, na cidade de Santa Bárbara d'Oeste, em 2010 e atuei como formadora em cursos ministrados na Diretoria de Ensino. Também ingressei como professora de cursos de graduação em Pedagogia em uma faculdade da região. Em 2012 iniciei os

trabalhos como Professora Coordenadora da Educação Especial na Diretoria de Ensino Bragança Paulista. Foi muito enriquecedor trabalhar neste setor, na formação direta de professores e no acompanhamento a estudantes nas escolas de nove municípios. Neste período conclui a pós-graduação em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com ênfase na área de Deficiência Visual. Em 2015 fui chamada, para atuar, novamente, no município de Atibaia no setor de Educação Inclusiva.

Comecei a trabalhar em uma Faculdade da região, ministrando aulas no Curso de Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial e Psicopedagogia. Em 2016, ingressei no Doutorado, com o desejo de me aprimorar para o trabalho de formação de professores. Em 2017 comecei a atuar em serviços de acessibilidade no Ensino Superior. Tive a oportunidade de conhecer a Fundação ONCE (*Organización Nacional de Ciegos de España*), em Madri, e participar de uma formação sobre o processo de inclusão no ensino superior com profissionais de vários países da América Latina, no Uruguai. Foi mais um passo revolucionário na minha formação, o que fez com que eu modificasse meu tema de pesquisa do doutorado, para a discussão sobre a inclusão neste segmento de ensino. Se o percurso no mestrado provocou significativas mudanças em minhas ideias e atuação profissional, a fase de estudos e vivências no período de Doutorado suscitou em percepções muito mais críticas e transformadoras das minhas práticas. Analisar as políticas inclusivas, as concepções de ensino e aprendizagem, as ideias sobre acessibilidade pedagógica e as mudanças históricas nas práticas educacionais foi um rico processo de tomada de consciência e de compreensão sobre novas possibilidades de ação transformadora no contexto educacional.

As mudanças impulsionadas pelo contato com novos saberes e pela tomada de consciência são, por vezes, dolorosas, porém, podem nos retirar do papel de coadjuvantes e permitir maior protagonismo nas ações de mudança e de formação de novos protagonistas.

INTRODUÇÃO

Eu nem acredito que eu entrei! Eu não me achava capaz de entrar... de passar em um vestibular [de uma universidade pública]... eles falam que é difícil... ainda mais pra gente que nem sempre teve na escola o acesso pleno a essas matérias que caem no vestibular...por inúmeras razões (Depoimento de Bruno^a- estudante cego participante desta pesquisa).

O ingresso de Bruno no curso de graduação despertou certa apreensão nos protagonistas envolvidos nesta história. Tudo o que é novo pode causar certa resistência e medo inicialmente, mas após um certo período de familiaridade com a novidade é possível conceber de outra forma a experiência.

A possibilidade de acompanhar e pesquisar o desenvolvimento das ações para a participação do primeiro estudante cego de um curso de graduação em uma universidade estadual pública, foi um privilégio, mediante todo meu percurso de formação e trabalho na educação de pessoas com deficiência visual. Pude revisitar na história de Bruno, outras tantas histórias de estudantes com deficiência que acompanhei na Educação Básica e nas instituições especializadas. Relembrei a luta constante de estudantes, familiares e professores pelo acesso aos ambientes, ao conhecimento e aos recursos de Tecnologia Assistiva. Tive também mais consciência sobre o esforço constante desses estudantes em provar a própria capacidade de aprender para justificar o direito de estar na escola.

O ingresso de Bruno em uma universidade reflete afora o esforço individual, familiar e de diversos educadores, o percurso de mudanças nas políticas educacionais nas últimas décadas. Apesar das “inúmeras razões” que dificultaram e ainda dificultam o acesso de muitos estudantes a todo o conteúdo escolar, Bruno recebeu apoios importantes de serviços de educação especial em sua trajetória, previstos nas políticas inclusivas. Ele pôde estudar sempre em escolas de ensino comum e exercer o direito de frequentar instituições especializadas ou salas de recursos no contraturno. Apesar disto, apontou as dificuldades de acesso ao conteúdo escolar e o enfrentamento de problemas nos exames classificatórios de ingresso ao Ensino Superior. Sua surpresa é evidente quando consegue ser aprovado em uma

^a Nome fictício

universidade pública, mesmo sem a possibilidade de utilizar o sistema de cotas, já que a universidade não oferecia esse tipo de política afirmativa para pessoas com deficiência. Vale ressaltar que realizou a prova no sistema Braille, com a descrição das imagens e o apoio de um leitor e escriba, recursos de acessibilidade garantidos pelas políticas públicas vigentes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (Brasil¹) e a Lei Brasileira de Inclusão para pessoas com deficiência de 2015 (Brasil²).

As políticas de educação inclusiva têm ampliado a participação de vários grupos, antes excluídos das instituições de ensino, principalmente das universidades, que se constituíram historicamente por uma lógica ainda mais excludente e seletiva que o Ensino Básico. Esta lógica é justificada pela ideologia do mérito, que seleciona apenas os melhores para cursarem uma universidade (Santos e Scopinho³), pautada no discurso dos que tem mais capacidade. Quando conhecemos a história da criação das universidades, e os motivos imbricados nessa dificuldade de acesso, percebemos que ingressar na Educação Superior está longe de ser uma questão de esforço pessoal, como tem discutido o professor Romeu Sasaki⁴ em sua vasta pesquisa sobre a inclusão e educação. O caso da participação das mulheres na universidade é emblemático: hoje elas têm amplo acesso à educação e parece até estranho pensar que, há algumas décadas, esse direito não era garantido. Diferente das pessoas com alguma deficiência, que ainda enfrentam grandes dificuldades e graves consequências advindas de preconceitos e concepções excludentes sobre esta condição. A ideia de que esse grupo de pessoas não deve estar nas instituições de Ensino Superior ainda é atual, haja vista a suspensão da Portaria Normativa n. 13, de 11 de maio de 2016, revogada pela Portaria n. ° 545 de junho de 2020 (Brasil⁵), que retira o direito a cotas na pós-graduação para negros, indígenas e pessoas com deficiência. As políticas afirmativas instituem, entre outras ações, a reserva de vagas nas instituições, com a intenção de corrigir injustiças sociais e permitir maior participação de pessoas com deficiência no Ensino Superior. A presença, ainda que pequena, desses estudantes nas instituições tem intensificado o debate sobre as barreiras e as deficiências nos ambientes para receber estudantes muito diferentes de um padrão ideal de aluno.

Neste estudo, privilegiamos o debate sobre a concepção social de deficiência, e as medidas que apontam para as mudanças necessárias na sociedade a fim de promover a participação de todos os cidadãos. O modelo social se contrapõe

ao modelo médico que considera a deficiência e suas consequências como responsabilidade individual, prescrevendo a normalização desses sujeitos e a sua adequação à estrutura social existente (Diniz⁶). Essas concepções se alternam e se sobrepõem nos debates e implementação de políticas sociais voltadas às pessoas com deficiências e impactam diretamente as teorias e práticas educacionais, como discutiremos no capítulo 3 deste estudo.

As discussões sobre o modelo social ganharam âmbito internacional, especialmente a partir da década de 90, em congressos e conferências.

As conferências de Jomtien (Declaração mundial sobre educação para todos⁷), de Salamanca (UNESCO⁸) e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil⁹), impulsionaram a criação de documentos e compromissos com a difusão da concepção de Educação Inclusiva. Os compromissos assumidos pelo Brasil, geraram documentos como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil²), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual regula o funcionamento de diversos órgãos para o coletivo das pessoas com deficiência. A principal mudança nas proposições desses documentos é, justamente, a concepção de que as condições sociais precisam de modificações para incluir a todos os cidadãos, em oposição à ideia de um indivíduo que deve se adequar à sociedade.

Os marcos jurídicos são muito relevantes, mas ainda parecem não ter o impacto esperado nas práticas educacionais, como apontam as pesquisas da professora Mônica Kassir¹⁰ sobre as condições de implantação de um sistema educacional inclusivo. A professora discute o suporte da Educação Especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado ao ensino comum e os problemas, ainda presentes nessa estrutura para garantir ao aluno com deficiência uma educação acessível. Esse modelo de atendimento também é absorvido pelas universidades, com algumas modificações e especificidades. Podemos citar os seguintes programas e políticas para o Ensino Superior: o Programa de Acessibilidade na Educação Superior em Instituições Federais (Documento Orientador do Programa Incluir¹¹), com o objetivo de promover a aquisição de materiais específicos e contratação de funcionários especializados nas diversas áreas das deficiências e a Lei de Cotas para o Ensino Superior, Lei 13.409/2016 (Brasil¹²), que garante a reserva de vagas em Universidades Federais. Nota-se que a maior parte da legislação para a pessoa com deficiência no Ensino Superior, refere-se às Universidades Federais. As demais instituições, públicas (Estaduais e Municipais) e privadas, procuraram outras formas

de organização e financiamento para o processo de inclusão, o que vamos discutir no capítulo 2.

Os estudos sobre os serviços especializados, acontecem com mais frequência nos Núcleos de Acessibilidade, implementados nas Universidades Federais, como é descrito nos estudos de Pletsch e Melo¹³ e Ciantelli e Leite¹⁴. Outras pesquisas focam o atendimento a estudantes com alguma deficiência, a partir de suas próprias vozes (Santos et al.¹⁵; Fernandes e Costa¹⁶; Selau¹⁷; Silva et al.¹⁸; Martins e Silva¹⁹; Martins²⁰). Destacamos aqui os que abordam as condições de estudo de estudantes com deficiência visual, que são os mais numerosos (32%), depois do grupo que apresenta deficiência física (33% das matrículas) (INEP²¹). As pesquisas apontam algumas estratégias para promover acessibilidade nas aulas, como o trabalho de monitoria, a formação de professores sobre acessibilidade pedagógica e a provisão de materiais acessíveis. Algumas dificuldades referem-se, principalmente, ao acesso aos serviços especializados, aos recursos de Tecnologia Assistiva, à adequação do material pedagógico, à interação com colegas e professores e ao acesso aos diferentes espaços da universidade, com autonomia.

Neste estudo discutimos as políticas, concepções e atuação do serviço especializado durante a trajetória de Bruno na universidade. A pesquisa propõe, a partir da análise de documentos e depoimentos de diferentes atores, a discussão sobre o papel do serviço e sobre as formas de mediação que se efetivam neste contexto.

A escolha deste tema está diretamente relacionada ao meu percurso de trabalho e à atuação como professora de serviços especializados. Essa posição permitiu um olhar privilegiado sobre os diversos aspectos do percurso do estudante com deficiência na universidade. A possibilidade do pesquisador poder atuar em campo, dentro da instituição de ensino e analisar a própria prática e até mesmo modificá-la tem tornado a abordagem Etnográfica interessante para a área da Educação Especial, por isso a escolha por alguns instrumentos desse método para este estudo (Laplane et al.²²).

Esta abordagem permitiu considerar uma ampla visão sobre o tema, incluindo as contribuições, principalmente, do campo da Psicologia, da Sociologia e das Ciências Sociais. Ao mesmo tempo proporcionou uma visão detalhada das situações vivenciadas pelo pesquisador incluído pessoalmente nas experiências. Possibilitou, ainda, dialogar com a concepção de um sujeito sócio histórico, inserido

em uma realidade que é relevante para o entendimento das ações de inclusão analisadas na pesquisa. Por essa razão cada capítulo desta tese tem início como uma retomada histórica dos temas abordados com o intuito de compreender as políticas públicas inclusivas no Brasil e a implementação de serviços de atendimento oferecidos às pessoas com deficiência. Ressaltamos as concepções que permeiam a proposição das políticas e as mudanças nas formas de educação oferecidas pelas instituições públicas e privadas, com foco no público com deficiência visual.

A discussão proposta neste estudo é apresentada em três capítulos. Após a introdução, apresentamos os objetivos e o caminho metodológico, as escolhas e modos de elaboração, típicos da pesquisa qualitativa. Para a realização deste trabalho adotamos alguns instrumentos da pesquisa Etnográfica: entrevista, observação e diário de campo.

No **primeiro** capítulo abordamos a história e a legislação relacionadas à escolarização de pessoas com deficiência na educação brasileira, as políticas públicas e mudanças sociais que afetaram esse grupo, culminando com a apresentação das ações específicas de democratização do ensino superior.

No **segundo capítulo** compomos a história de implementação dos serviços educacionais especializados para pessoas com deficiência na educação, os Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais e outras iniciativas semelhantes às Salas de Recursos Multifuncionais e ao Atendimento Educacional Especializado (AEEs) propostos em diversas políticas públicas, em universidades municipais, estaduais e privadas, além de outras iniciativas em formatos diferentes. Será discutido o papel desse serviço na construção de uma concepção inclusiva nas instituições de ensino e como tem sido o atendimento oferecido aos estudantes com deficiência visual.

No **terceiro capítulo** apresentamos a discussão a partir das análises dos dados dos entrevistados. O capítulo é subdividido em três temas. Iniciamos com a apresentação das ações da universidade e a perspectiva dos gestores e docentes sobre as políticas públicas de inclusão vigentes. Depois, tratamos sobre as condições para o ensino e aprendizagem do estudante com deficiência visual na perspectiva dos docentes e discentes. A última parte se refere ao papel do serviço especializado e às diferentes visões imbricadas na prática deste setor. De que forma este serviço deve funcionar para construir os princípios inclusivos, que constam nas políticas e nos discursos atuais sobre educação?

As análises de depoimentos de gestores, professores e estudantes revelaram diferentes visões sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre a pessoa com deficiência. O conjunto dos dados coletados e analisados nos permitiram discutir o alcance das políticas vigentes e das ações implementadas pela universidade. Oportunizaram ainda, a discussão sobre o papel do Ensino Superior no contexto da inclusão de pessoas com deficiência e nas mudanças necessárias na educação e nas concepções sobre o ensino de todos os alunos nas instituições públicas.

OBJETIVOS

Este estudo tem como objetivo descrever, analisar e avaliar as condições de implementação de ações de inclusão e suas relações com as políticas públicas, enfocando aspectos como: a mediação entre serviços especializados, professor e aluno, as práticas pedagógicas e as concepções de ensino e aprendizagem para a participação do estudante com deficiência visual no ensino superior.

Mais especificamente, busca identificar e analisar:

- ✓ A difusão das políticas de inclusão no ensino superior;
- ✓ Os serviços de apoio ao estudante com deficiência providos pela universidade;
- ✓ A percepção dos estudantes sobre as estratégias inclusivas em sala de aula;
- ✓ A percepção dos professores sobre as estratégias de ensino inclusivas;
- ✓ O funcionamento do serviço especializado e seu papel na construção da concepção inclusiva na universidade.

Apresentaremos a seguir, o caminho metodológico percorrido para cumprir os objetivos propostos e os instrumentos de coleta e análise dos dados.

MÉTODO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quezares se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire²³, p.32).

Neste capítulo apresento os caminhos escolhidos para a realização desta pesquisa: como foram conduzidas as observações em sala de aula, a coleta e análise de documentos, as entrevistas e os registros das situações vivenciadas com os estudantes e professores. Justifico a escolha da abordagem Etnográfica, que me permitiu lançar um olhar sócio-histórico-cultural sobre a situação e os sujeitos participantes da pesquisa, sob a ótica da teoria de Vygotsky²⁴ em que o sujeito é contextualizado na história e na cultura da sociedade em que vive.

A coleta de dados aconteceu no período de dois anos, nos dois semestres letivos de 2018 e de 2019.

A pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica

A escolha por esta abordagem de pesquisa, aconteceu pela possibilidade de descrever e analisar o processo educativo dentro da instituição de ensino estudada, em seu contexto real, natural. Para isso, fizemos uso de instrumentos da pesquisa etnográfica, como a entrevista, a observação participante, com registro em diário de campo e a análise documental.

A Etnografia envolve um conjunto de técnicas de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade (André²⁵). O professor e antropólogo americano Frederick Erickson²⁶ define esse campo de pesquisa como um caminho de investigação guiado por um ponto de vista, ao invés de ser guiado por uma técnica padrão, ou por um processo totalmente intuitivo que não envolve reflexão. As técnicas e instrumentos de pesquisa usados no trabalho de campo são determinados pela postura questionadora do etnógrafo, conforme a experiência na situação de campo e pelo conhecimento de pesquisas antropológicas anteriores.

Para o linguista e antropólogo americano Dell H. Hymes²⁷ que trabalhou em pesquisas sobre os usos da linguagem, a Etnografia é um método de estudo que se desenvolve por meio do inquérito e está aberto a perguntas e respostas não previstas e à análise das possíveis observações sem a necessidade de um esquema fechado, pré-definido. O campo de estudo, neste sentido, é uma pluralidade de mundos constituídos pelas vidas e experiências dos participantes de um grupo e é investigado por meio da observação e da escuta.

Na área da educação, a Etnografia começou a ser considerada como uma possibilidade de pesquisa a partir das experiências dos próprios antropólogos nos contextos de aprendizagem dos povos estudados. O historiador Gilmar Rocha (Dauster et al.²⁸) discute em seu estudo, como a antropóloga americana Margaret Mead analisou as experiências com povos primitivos, dirigindo sua atenção para o papel da educação na constituição dos sujeitos, na formação da cultura e da personalidade. As experiências educacionais ganham destaque nas pesquisas da antropóloga e anunciam um novo olhar nesse campo de estudo e nas pesquisas etnográficas em educação, que se efetivam a partir da década de 70. Este período foi marcado por vários movimentos sociais, de lutas contra a discriminação e pela igualdade de direitos. Uma das lutas era pela participação de pessoas com deficiência nas escolas regulares e nas instituições de ensino superior. Na área da Educação Especial, os estudos também começam a analisar as condições de participação dos estudantes com deficiência na escola regular (André²⁵). As pesquisas educacionais com esta abordagem, tem dado voz às pessoas com deficiência, ao considerar as experiências vividas nas escolas e permitir, inclusive, apontar caminhos alternativos para o saber e o fazer dos professores e da comunidade escolar (Glat, Pletsch e Fontes²⁹).

Este método de pesquisa na escola trouxe visibilidade às questões relacionadas ao tema da inclusão e às possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência. O estudo das professoras Laplane e colaboradoras²² sobre a pesquisa etnográfica na área da Educação Especial explica que:

Essa abordagem tem produzido trabalhos que enfocam a participação de sujeitos nas práticas sociais, relacionando aspectos micro e macro constitutivos. Uma das abordagens utilizadas em pesquisas que consideram o sujeito e sua relação com as condições materiais é a etnográfica, por possibilitar conhecer os meandros das relações que

se estabelecem entre os sujeitos e destes e as instituições (Laplane et al.²², p.2).

As pesquisadoras enfatizam que a escolha por esta abordagem na área da Educação Especial tem permitido análises mais amplas sobre a educação de pessoas com deficiência. Por isso a coleta de dados também precisa ser ampla: ouvir diversos atores do contexto estudado e dialogar com a análise de documentos e com o referencial teórico aprofundado que permita a análise dos depoimentos do sujeito em seu contexto histórico-cultural. Esta pesquisa ao utilizar alguns instrumentos da abordagem etnográfica, além de considerar a visão dos sujeitos entrevistados, as informações contidas nos documentos analisados e as observações em diversas situações dentro da universidade, considera o contexto social, as políticas públicas vigentes, a história da educação e da educação especial no contexto brasileiro.

A pesquisa de campo e a pesquisa participante

A pesquisa em campo e a observação participante, possibilitaram a análise de diversas situações: em sala de aula, em atendimentos individuais ao estudante com deficiência visual, em reuniões coletivas e individuais com os docentes, em momentos de orientação a alunos e funcionários e de discussão com profissionais especialistas. Este tipo de observação nas situações reais e com diferentes atores resultou na possibilidade de composição desta discussão sob diferentes perspectivas da educação e da inclusão.

Podemos definir a observação participante, de acordo com a pesquisadora Marli André²⁵ da seguinte maneira:

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (André²⁵, p.28).

Este tipo de observação exige a participação do pesquisador e seu envolvimento para descrever e interpretar as situações observadas e procurar compreender a perspectiva daqueles que são estudados (Hymes²⁷).

Local da pesquisa

A pesquisa aconteceu em uma universidade pública do Estado de São Paulo, com aproximadamente 36 mil matriculados.

No ano de 2019 a Universidade contava com 26 estudantes matriculados que se declararam com alguma deficiência. Deste número, 11 declaram ter deficiência visual, 8 deficiência motora e 7 deficiência auditiva. Até este período eram oferecidos os seguintes serviços:

- ✓ Laboratório de Acessibilidade: inaugurado em 2002 em uma das bibliotecas da universidade. Tinha como objetivo, proporcionar o direito de realizar os estudos de nível superior em ambientes inclusivos de ensino e aprendizagem, além de oferecer atendimento ao público externo.
- ✓ Serviço de Reabilitação na área das deficiências sensoriais, criado em 1973, para atendimento ao público em geral.
- ✓ Projetos específicos de grupos de pesquisas e bolsistas ligados aos cursos de graduação onde houve ingresso de estudantes com deficiência.
- ✓ Grupo de trabalho (GT) ligado à Reitoria, que tratava sobre a inclusão na universidade em diversos setores, composto por professores, gestores e funcionários. Posteriormente este grupo deu origem à Comissão Assessora de Acessibilidade ligada à Diretoria Executiva de Direitos Humanos;
- ✓ Central de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS), vinculada à pró-reitoria de graduação.

O Laboratório de Acessibilidade foi criado para atendimento aos estudantes com deficiência visual, com foco na produção de materiais escritos acessíveis: livros, textos e materiais didáticos. Dispunha de serviços especializados com o uso de tecnologias de informação e comunicação, que facilitavam a acessibilidade às atividades acadêmicas, tais como: adaptação de livros em Braille, áudio e ampliados; serviços de Audiodescrição. Este serviço funcionava anexado a uma das bibliotecas e contava, principalmente, com a colaboração de bolsistas e a coordenação de uma pedagoga. Essa característica dos prestadores de serviço era um dos desafios do laboratório, pela rotatividade de estudantes que deveriam ser constantemente capacitados para a realização das atividades e pelo número de bolsas oferecidas, que sempre variavam de um ano para outro.

O serviço de reabilitação iniciou as suas atividades de atendimento às pessoas com deficiência visual e auditiva em 1973. Ao longo dos anos ocorreu a ampliação das atividades também para o ensino e pesquisa e passou a contar com uma equipe multiprofissional, o que permitiu intensificar a oferta de cursos de formação na área da deficiência visual e surdez, nas modalidades extensão e especialização. Nas últimas décadas passou a atuar também na formação de alunos de graduação e, posteriormente, na formação de alunos de pós-graduação stricto sensu e especialização. Atualmente são atendidos usuários com deficiência visual, surdez e alterações de linguagem nas diversas faixas etárias.

A Central de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS), foi criada em 2015, com o objetivo principal de atender alunos surdos matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade. Durante um período este serviço teve um especialista em Audiodescrição^b, que foi desligado em 2018.

Alguns cursos, ao receber um estudante com deficiência, buscavam recursos e alguma forma de suprir as demandas. Com a entrada de Bruno, por exemplo, houve a contratação (temporária) de uma pedagoga especialista em deficiência visual; a compra de equipamentos específicos (Display Braille, Impressora Braille) e a provisão de serviços de Audiodescrição e Orientação e Mobilidade.

A universidade oferecia o atendimento educacional especializado no setor criado junto à biblioteca. No entanto, o serviço dependia de alunos bolsistas para realizar a maior parte dos trabalhos, tinha uma pedagoga especialista para atender toda a demanda e alguns equipamentos estavam quebrados. Essa situação impeliu os profissionais especialistas em deficiência visual, ligados ao curso de graduação, a buscarem outras formas de atender o estudante. Para isso foram adotadas medidas para implementar um serviço de acessibilidade ligado à faculdade que envolveu a contratação de funcionários e a aquisição de recursos. Como o serviço foi organizado para atender ao estudante especificamente, vamos nos referir a esse atendimento como “Serviço Especializado”.

^b A audiodescrição é um recurso que traduz imagens em palavras, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão consigam compreender conteúdos audiovisuais ou imagens estáticas, como filmes, fotografias, peças de teatro, entre outros (Fundação Dorina Nowill para cegos³⁰).

A ética da pesquisa

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa pelo parecer número do Certificado de Apresentação Ética (CAAE): 79822517.7.0000.5404

Os gestores, professores e alunos que concordaram em participar do estudo, depois do convite via e-mail, receberam explicação da pesquisadora responsável sobre a pesquisa e após concordância assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE foi lido para o estudante com deficiência visual e disponibilizado para leitura com uso de computador com leitor de tela, o *NonVisual Desktop Access* (NVDA^o). A assinatura foi realizada com o uso de um assinador (régua vazada que facilita a localização do local de assinatura em tinta pela pessoa com deficiência visual).

Foi solicitada autorização do responsável pelo curso de graduação para realização da coleta dos dados com os estudantes e professores do curso.

Instrumentos para a coleta de dados

a) Análise Documental

A análise documental possibilitou o aprofundamento teórico sobre o assunto estudado e a verificação de aspectos novos sobre o tema. As autoras Menga Lüdke e Marli André³¹ consideram como documentos para este tipo de análise, leis e regulamentos, normas pareceres, discursos, biografias, jornais, revistas, estatísticas, arquivos escolares, memorandos, cartas, discursos, dentre outros materiais escritos que podem ser usados como fonte de informação. Os documentos constituem uma fonte rica que persiste ao longo do tempo, pode ser consultado várias vezes e contribui com a veracidade do trabalho coletado em campo.

Neste estudo, a análise documental foi uma ferramenta importante para a identificação e exame das práticas e políticas públicas vigentes no ensino superior com foco na educação inclusiva. Além das leis e documentos públicos nacionais sobre educação e inclusão, foram analisados documentos institucionais e publicações da universidade sobre as ações para a inclusão dos estudantes com deficiência.

^o NVDA é um leitor de telas que lê automaticamente tudo o que o cursor do *mouse* aponta na tela do computador (Softonic³²).

No quadro 1, relacionamos os documentos analisados:

Quadro 1. Relação de documentos

Documentos internos Universidade estudada	Ano	Descrição
Publicação sobre as ações inclusivas da universidade	2009	Livro publicado com artigos de professores e pesquisadores sobre ações de acessibilidade na universidade
Relatório de gestão 2013-2017	2017	Documento com a descrição das ações realizadas sob a regência da gestão vigente
Projeto de acessibilidade	2018	Explicita ações para a melhoria da acessibilidade física da universidade
Relatório do Grupo de Trabalho (GT) em acessibilidade	2018	Documento com os objetivos, metas e primeiras discussões do GT de Acessibilidade
Relatório com estimativa de custos de projetos de acessibilidade	2018	Relatórios e Planilhas com os custos do projeto para tornar o campus da universidade acessível
Relatório com o número de estudantes com deficiência matriculados	2019	Planilha com o número de matrículas
Documentos elaborados pela Comissão de acessibilidade	2019	Documentos com orientações básicas de convivência com pessoas com deficiência; leis e artigos.
Relatório de gestão 2017-2021	2021	Documento com a descrição das ações realizadas sob a regência da gestão vigente
Documentos/ legislação	Ano	Descrição
Decreto 44.236 (Brasil ³³)	1958	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, normatizava, entre outros aspectos, a oferta de Centros de Reabilitação
Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil ³⁴)	1988	Primeira citação do termo “Atendimento Educacional Especializado”
Política Nacional de Educação Especial (Brasil ³⁵)	1994	Orienta o processo de Integração do aluno “portador de necessidades especiais”
Lei n.º 9.394/96 (Brasil ³⁶)	1996	Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto n.º 3.298 (Brasil ³⁷)	1999	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
Resolução CNE/CEB n.º 2 ³⁸	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Trata sobre o atendimento na sala de Recurso
Lei n.º 11.263 ³⁹	2002	Estabelece normas e critérios para a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida
Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Incluir) ¹¹	2005	Propõe ações que garantem o acesso de pessoas com deficiência aos Institutos Federais (Ifes). Tem

		como objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nos Ifes.
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) ⁴⁰	2007	Programa de expansão do ensino superior que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil ¹)	2008	Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, apresentando orientações específicas aos sistemas de ensino.
Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiências (Brasil ⁹)	2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Decreto n.º 7.234 (Brasil ⁴¹)	2010	Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial dos IFES
Decreto n.º 7.611 de 2011 (Brasil ⁴²)	2011	Dispõe sobre as diretrizes da educação especial, o atendimento educacional especializado e o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais
Lei n.º 13.005/2014 Plano Nacional de Educação período de 2014 a 2024 (Brasil ⁴³)	2014	Dispõe sobre ações e políticas do Plano Nacional de Educação
Lei n.º 13.146 (Brasil ²)	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão- Estatuto da pessoa com deficiência
Lei n.º 13.409- Lei de Cotas (Brasil ¹²)	2016	Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior dos Ifes.
Decreto n.º 9.522 -Tratado de Marraqueche ⁴⁴	2018	Promulga o Tratado de Marraqueche para facilitar o acesso a obras publicadas às pessoas com deficiência visual ou com outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso, firmado em Marraqueche, em 27/06/2013.
Decreto n.º 10.502 (Brasil ³⁵)	2020	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

Nos documentos internos da universidade encontramos preocupações com a garantia de acesso e participação dos estudantes com deficiência. As discussões registradas nos relatórios do GT de inclusão versavam, principalmente, sobre as dificuldades de tornar todos os espaços da universidade acessíveis, desde os aspectos arquitetônicos, até os informáticos, tecnológicos e os atitudinais. Os principais apontamentos se referiam aos aspectos arquitetônicos. Encontramos também registros dos trabalhos desenvolvidos pela universidade com foco no desenvolvimento da acessibilidade e a preocupação com a melhoria das formas de

gerenciamento de verbas para fomentar os trabalhos existentes. Uma das publicações analisadas discute de forma ampla, algumas ações de acessibilidade web, nos ambientes físicos, nas bibliotecas, nas atitudes e as formações oferecidas sobre esses temas. Uma das críticas apresentadas é a dificuldade em dar continuidade aos projetos e trabalhos desenvolvidos. A descontinuidade das ações torna mais moroso o processo de mudanças e a construção de uma universidade inclusiva.

O estudo dos documentos internos favoreceu a análise dos depoimentos, em especial, dos gestores: os embates existentes entre o cumprimento da lei e as concepções meritocráticas na educação superior; as dificuldades de implementação de políticas afirmativas para pessoas com deficiência e de serviços especializados; os desafios na formação docente e nas mudanças metodológicas necessárias. Notamos que as ações para o público de pessoas com deficiência geram mais debates e são mais lentas. A universidade já disponibilizava programa de cotas raciais, por exemplo, mas o mesmo benefício não foi destinado ao público com deficiência. Os registros mostram preocupação com a resposta à lei e com a construção de uma estrutura que atenda de forma satisfatória as especificidades desses estudantes, sem esquecer da necessidade de gerir os recursos financeiros da universidade e eleger prioridades.

A análise desses materiais e dos documentos referentes à legislação brasileira permitiu um estudo mais amplo da evolução das concepções sobre a deficiência e a inclusão e sobre as possibilidades de participação da pessoa com deficiência no Ensino Superior.

b) *Diário de campo*

O trabalho em campo requer a articulação entre a fundamentação teórica e o tema a ser explorado. A base teórica oferece condições para que o pesquisador possa ir além do que é observado. Os dados coletados em campo podem inclusive levar a uma reformulação dos caminhos da pesquisa. Uma das formas de registro é o diário de campo. Esse diário é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina de trabalho que estamos realizando, onde podemos colocar diariamente percepções, angústias, questionamentos e informações observadas (Minayo⁴⁵). “Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até o final da investigação” (p.64).

As anotações em diário de campo aconteceram nos momentos de participação e observação da pesquisadora em sala de aula e em momentos de reunião com professores e com o estudante com deficiência visual. Essas observações ocorreram em contexto natural, sem planejamento prévio e, portanto, sem controle e envolveram fenômenos imprevistos que surgiram no cotidiano das situações. (Gaio et al.⁴⁶). A observação participante aconteceu do primeiro semestre do segundo ano letivo (2018) até o final do curso (2019).

As observações possibilitaram uma aproximação com a realidade que se buscava conhecer no contexto da inclusão do estudante com deficiência na universidade.

c) *Entrevistas*

Em pesquisas etnográficas, o uso das entrevistas para a coleta de dados é um instrumento importante para a compreensão de alguns aspectos relevantes sobre os sujeitos e o contexto pesquisados. A socióloga Maria Cecília Minayo⁴⁵ explica que a entrevista possibilita ao pesquisador obter informações, esclarecimentos e explicações, uma vez que se inserem como sujeitos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade analisada.

Escolhemos a entrevista semi-estruturada devido à possibilidade de realizar adaptações durante a sua aplicação. Esse modelo de entrevista permite a ampliação ou a abreviação do roteiro, de acordo com o discurso do sujeito entrevistado. Em todas as entrevistas foi utilizado o gravador de áudio.

As entrevistas foram realizadas com base em roteiros semi-estruturados (Anexos II, III, IV e V), para grupos de participantes, cujos objetivos foram: identificar as ações da universidade e dos serviços especializados, recursos oferecidos aos alunos com deficiência na universidade; conhecer a realidade da instituição acerca do acesso e permanência dos alunos e identificar as barreiras e os aspectos facilitadores encontrados pelos estudantes, professores e gestores da instituição.

Foram enviadas mensagens por e-mail com uma breve apresentação da pesquisadora e do estudo, a explicitação dos objetivos pretendidos e a solicitação de concessão de uma entrevista (que seria gravada), salvaguardando no entanto, a confidencialidade. Por esta razão, assumimos que apenas se usariam trechos exemplificativos do discurso que de modo nenhum poderiam implicar uma

identificação posterior. A proposta inicial era realizar de 20 a 25 entrevistas, com profissionais e alunos envolvidos de alguma forma com o percurso de Bruno na universidade, além da entrevista com o próprio estudante. Depois da realização de algumas entrevistas com os professores e gestores do curso, estes citaram ações da Reitoria, políticas públicas de gestões específicas, atuantes quando o estudante ingressou na universidade. Fomos buscar estas informações e convidamos os reitores e pró-reitores que atuaram durante os estudos de Bruno, na graduação, para participarem da pesquisa. Desta forma foram entrevistados: o estudante com deficiência visual e os colegas de turma, professores e coordenadores do respectivo curso, estudantes monitores de graduação e pós-graduação, coordenadores dos serviços especializados e reitores e pró-reitores de graduação da universidade.

Todas as entrevistas foram previamente agendadas, gravadas e duraram de 20 minutos a uma hora e vinte minutos. Ocorreram de forma presencial e foram realizadas em local e momento decidido pelos participantes, ficando a pesquisadora responsável por locomover-se até o local da entrevista. Todas aconteceram nos ambientes de trabalho e estudo dos participantes, em gabinetes de trabalho ou salas dentro da universidade. Posteriormente, foram transcritas na íntegra. O conteúdo das mesmas foi concedido pelos entrevistados por meio de um termo de consentimento. Todo esse trabalho durou o período de aproximadamente 18 meses.

Os roteiros de entrevistas semi-estruturados foram elaborados de modo a contemplar as especificidades de cada grupo:

Grupo 1: Estudante com deficiência visual regularmente matriculado no curso de graduação. O objetivo da entrevista foi coletar informações sobre o percurso do aluno até o ingresso no ensino superior e os aspectos facilitadores e dificultadores para a sua permanência no curso de graduação.

Grupo 2: Estudantes regularmente matriculados no mesmo curso que o aluno com deficiência visual. As entrevistas no grupo 2 visaram identificar percepções, formas de se relacionar, estratégias de trabalho em grupo, aspectos facilitadores e barreiras nas aulas e no convívio com o colega com deficiência visual.

Grupo 3: equipe de professores e gestores atuantes nos serviços especializados, professores e estudantes monitores do curso de graduação. Neste grupo buscamos identificar as estratégias inclusivas, recursos de Tecnologia Assistiva requeridos e formas de mediação organizadas pelo serviço especializado, para

promover as relações de ensino entre professores, estudante com deficiência visual e estudantes monitores e avaliar as políticas públicas desenvolvidas pela universidade.

Grupo 4: gestores do curso de graduação: Neste grupo as entrevistas tiveram como objetivo identificar as ações organizadas para receber o estudante com deficiência visual; quais políticas já existiam na universidade, quais foram criadas e quais ainda seriam necessárias.

Grupo 5: Reitores e pró-reitores. As entrevistas tiveram como objetivo identificar e avaliar as políticas públicas desenvolvidas pela universidade estudada.

Na Tabela 1 consta o número de participantes entrevistados.

Tabela 1. Número de entrevistados

Grupo	Número
Gestores	7
Professores	21
Estudantes	9
Estudante cego	1
Estudantes monitores	6
Total	44

Os participantes foram designados por nomes fictícios e foram referidos de acordo com as seguintes siglas: P= Professores; M= Estudantes Monitores; A= Alunos; G= Gestores; B= Bruno - estudante cego

A coleta dos depoimentos aconteceu no período compreendido entre o terceiro ano do curso (2018) e o primeiro semestre do quarto ano (2019). A tabela a seguir mostra o momento em que as entrevistas aconteceram. A numeração junto às siglas referentes aos participantes (M, P, A, G) obedeceu à ordem de realização das entrevistas.

Os períodos de realização das entrevistas são apresentados da seguinte maneira: na primeira coluna constam todos os participantes; na segunda o ano do curso de graduação em que os professores, monitores e estudantes atuavam e na terceira coluna o semestre e ano em que foram realizadas as entrevistas.

Quadro 2. Momento e período de realização das entrevistas

Participantes	Atuação- ano do curso	Período da entrevista
Estudantes monitores		
M 2	1º ano	Primeiro semestre de 2018
M 6	1º ano	Primeiro semestre de 2018
M 8	1º ano	Primeiro semestre de 2018
M 14	1º ano	Primeiro semestre de 2018
M 25	2º ano	Primeiro semestre de 2018
M 39	2º ano	Segundo semestre de 2018
Professores do curso		
P 1	1º ano	Primeiro semestre de 2018
P 3	2º ano	Primeiro semestre de 2018
P 4	2º ano	Primeiro semestre de 2018
P 5	1º ano	Primeiro semestre de 2018
P 7	2º ano	Primeiro semestre de 2018
P 9	1º ano	Primeiro semestre de 2018
P 10	1º ano	Primeiro semestre de 2018
P 11	2º ano	Primeiro semestre de 2018
P 12	1º ano	Primeiro semestre de 2018
P 13	1º ano	Primeiro semestre de 2018
P15	2º e 3º anos	Primeiro semestre de 2018
P 17	2º ano	Primeiro semestre de 2018
P 18	1º ano	Primeiro semestre de 2018
P 19	1º ano	Primeiro semestre de 2018
P 20	2º ano	Primeiro semestre de 2018
P 21	1º ano	Primeiro semestre de 2018
P 24	2º ano	Primeiro semestre de 2018
P 28	3º ano	Primeiro semestre de 2018
P 30	3º ano	Primeiro semestre de 2018
P42	3º ano	Primeiro semestre de 2019

Estudantes	Momento de realização da entrevista- ano do curso	Período de realização da entrevista
Bruno	3º ano	Primeiro semestre de 2018
A 27	3º ano	Primeiro semestre de 2018
A 34	3º ano	Segundo semestre de 2018
A 31	3º ano	Segundo semestre de 2018
A 35	3º ano	Segundo semestre de 2018
A 36	3º ano	Segundo semestre de 2018
A 37	3º ano	Segundo semestre de 2018
A 38	3º ano	Segundo semestre de 2018
A 40	3º ano	Segundo semestre de 2018
A 41	3º ano	Segundo semestre de 2018
Gestores		
	Período de realização da entrevista	
G 23	Primeiro semestre de 2018	
G 26	Primeiro semestre de 2018	
G 29	Primeiro semestre de 2018	
G 32	Primeiro semestre de 2018	
G 33	Primeiro semestre de 2018	
G 43	Segundo semestre de 2018	
G 44	Primeiro semestre de 2019	
Total de participantes= 44		

Consideramos importante indicar o momento de realização das entrevistas, uma vez que, esse marco temporal influenciou o modo como os participantes percebiam o processo. O primeiro ano letivo, por exemplo, foi um período de organização das ações, de aquisição de recursos, de orientações a estudantes e funcionários do campus, de formação da equipe docente e do próprio Bruno. Esse período trouxe percepções diferentes de outros professores que ministraram disciplinas em semestres do segundo e terceiro ano, quando os conhecimentos sobre acessibilidade já estavam mais disseminados e compreendidos por professores e estudantes, os equipamentos de Tecnologia Assistiva tinham sido adquiridos e eram utilizados e os profissionais contratados estavam atuando.

Sobre a análise dos dados

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos (Orlandi⁴⁷, p.35).

Para compor a argumentação deste estudo, foram considerados os discursos dos diferentes protagonistas já mencionados, envolvidos, de alguma forma, no processo de participação do estudante com deficiência visual na universidade. As entrevistas foram analisadas por meio de instrumentos de inspiração discursiva. Alguns conceitos da Análise de Conteúdo e da Análise de Discurso ajudaram a destacar as diferentes vozes e sentidos presentes nos textos transcritos das entrevistas (Bardin⁴⁸; Orlandi^{47,49}; Maingueneau⁵⁰; Bakhtin⁵¹; Pêcheux⁵²).

Em pesquisas que analisam os enunciados produzidos em entrevistas, a compreensão dos sentidos que aparecem nos depoimentos é importante para dimensionar os impactos das políticas públicas e dos discursos historicamente produzidos e reproduzidos. A enunciação, para Bakhtin⁵³, mesmo quando é produzida sem a presença de um interlocutor, remete a ideias de alguém, responde a outros discursos e se relaciona com outros enunciados, o que o pesquisador nomeia como dialogismo. Em outras palavras, o dialogismo é a troca, implícita ou explícita com outros enunciadore, a quem se dirige o sujeito produtor de um discurso, mesmo de forma inconsciente. O discurso para o pesquisador é a língua em sua integridade concreta e viva, "é constituída justamente nas relações sociais, via interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações" (Bakhtin⁵⁴, p. 123).

Para o filósofo e linguista Michel Pêcheux⁵², o discurso não é individual, é uma produção que nasce em um determinado tempo e é uma prática que atravessa aqueles que o enunciam. Nesse mesmo sentido, a pesquisadora e linguista Eni Orlandi⁴⁷ afirma que o discurso produz um efeito de sentido construído no processo de interlocução, e por isso não é fechado em si mesmo e nem pertence exclusivamente ao locutor. Há muitas variáveis em jogo na produção desse discurso: quem diz; para que se diz; em qual contexto; em que momento histórico. O processo de interlocução, considera a relação de um discurso com outros, mesmo que aconteça de forma implícita e inconsciente para o sujeito que o produz, o que se configura como

a interdiscursividade (Maingueneau⁵⁰). Nessa perspectiva o discurso sempre dialoga com outros discursos, responde a outros enunciados do presente e do passado que também são construídos historicamente.

O trabalho de análise discursiva implica desvendar os interlocutores, os discursos implícitos, as ideias não declaradas e que impactam diretamente nas tramas sociais estudadas. O interdiscurso se revela nos discursos construídos a partir de diferentes visões de mundo, pelo que é difundido em termos políticos, éticos, culturais, educacionais e também pelo senso comum. Também faz parte do trabalho, analisar a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso, reconhecendo que os padrões indicam o conhecimento partilhado por membros da mesma cultura, categoria ou grupo (Orlandi⁴⁷).

A observação de regularidades também auxilia na escolha de temas relevantes para o objetivo da pesquisa. Para isso, várias leituras do texto são necessárias de modo que o pesquisador destaque palavras, frases, trechos que marcam algum tipo de discurso específico ou se repetem (Caregnato e Mutti⁵⁵).

Alguns elementos da Análise de Conteúdo auxiliaram as leituras e a metodologia de análise. Esse método é definido como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin⁴⁸, p. 42)

A técnica permitiu conduzir o processo inferencial, a partir da identificação e seleção de tópicos relevantes na diversidade do material coletado (documentos, entrevistas, observações e registros em diário de campo) (Bardin⁴⁸).

A primeira etapa deste estudo, em consonância com os instrumentos utilizados neste tipo de análise, teve como objetivo organizar o material coletado. Foi elaborada uma tabela com os documentos para a análise e foi realizada uma leitura flutuante dos documentos e das entrevistas transcritas. A leitura flutuante permitiu um primeiro contato com os documentos e a formulação das hipóteses, assim como a construção de indicadores que auxiliaram na interpretação e nas inferências durante o processo de análise. A segunda etapa englobou a análise descritiva do material e

após esta fase as primeiras interpretações começaram a ser formuladas em paralelo com as leituras de documentos e materiais bibliográficos consonantes com os temas.

Durante a fase de contínuas leituras das entrevistas transcritas, identificamos temas comuns nos depoimentos e relevantes para os objetivos do estudo. A análise foi permeada por leituras e pelo aprofundamento teórico no campo da Educação Inclusiva, da acessibilidade, das teorias de ensino e aprendizagem e desenvolvimento humano, das políticas públicas na área da Educação e pelo conhecimento histórico e político que emergiu do contato com os textos. Novas e diferentes visões sobre a concepção de inclusão de pessoas com deficiência foram sendo construídas no transcurso do aprofundamento teórico.

Foram elencadas três unidades temáticas que resultaram da interdependência entre os objetivos do estudo, as teorias explicativas e inferências da pesquisadora e do grupo de pesquisa^d com o qual foram compartilhados alguns dados.

1. Concepções dos gestores e professores a respeito das políticas públicas da universidade;
2. Percepções sobre as condições de participação do estudante com deficiência visual
3. Mediação do serviço especializado e uso de recursos de Tecnologia Assistiva.

A análise dos depoimentos é perpassada pelas teorias na vertente sócio-histórico-cultural de Lev Vygotsky⁵⁶, que considera a linguagem como um meio de comunicação social, permeada pela história de desenvolvimento da cultura humana. Em vários momentos utilizamos o termo mediação quando nos referimos às relações entre o serviço especializado e os diferentes participantes da pesquisa, por exemplo. Nessas situações, o termo é utilizado privilegiando-se o sentido de intermediação, como ato ou efeito de intermediar ou interceder^e. No entanto, o conceito mais amplo de mediação é inspirado nas convicções sócio-históricas e dialéticas. Nestas

^d No grupo de pesquisa, composto por estudantes da pós-graduação, os textos de algumas entrevistas foram compartilhados e analisados sob diferentes visões, possibilitando a ampliação das discussões e identificação de interdiscursos presentes nos depoimentos.

^e Dicionário Michaelis. Intermediação. 2022 [Acesso em 2021 Dez 2]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=YkEEL>.

perspectivas, entende-se que o sujeito se produz na ação social mediada pela linguagem e pela cultura criada pelo homem ao longo de sua história.

Por considerar estas perspectivas, a análise considerou, além dos textos transcritos das entrevistas e registros das observações em campo, o contexto histórico de lutas e conquistas no campo da Educação e da Inclusão, aqui circunscrito às pessoas com deficiência.

CAPÍTULO 1 – INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Eu cursei a primeira série normal. Eu não levava a máquina Braille pra escola ainda. Porque eu não estava escrevendo tão bem (...). A partir da segunda série comecei a levar. Na primeira série eu não escrevia. Eu só escutava o que a professora ia dizendo. Eu só tinha contato com o Braille na Instituição e em casa. Na segunda série eu escrevia (...) Eu ganhei a máquina. Fizeram uma vaquinha na empresa do meu pai. É a mesma que eu uso até hoje (Depoimento do estudante Bruno).

O relato de Bruno rememora suas primeiras experiências na educação formal na rede regular de ensino. Conta ter recebido o apoio da instituição especializada, onde aprendeu a fazer uso do Sistema de leitura e escrita Braille e de recursos específicos como a máquina Braille^f e o cubaritmo^g. Mesmo com algumas dificuldades, como a falta da possibilidade de escrever e ler no código braile no primeiro ano em que Bruno frequentou a escola apenas ouvindo a professora, ele foi alfabetizado. No segundo ano, aprendeu a escrever na máquina Braille e passou a usar este recurso na escola. Esse percurso, desde o início na escola comum, foi possível graças aos movimentos sociais, que, exigiram mudanças na legislação brasileira, principalmente a partir do século XIX. As normativas criaram condições para que as instituições especializadas apoiassem as escolas comuns e não fossem mais as únicas responsáveis pela educação de pessoas com deficiência (Brasil², Brasil⁴³). Desde a década de 1960, alguns estados, como São Paulo, iniciaram a implantação de serviços de atendimento especializado dentro das próprias escolas regulares, como as Salas de Recursos, serviços aos quais Bruno também teve acesso.

Anteriormente, alunos com deficiência só poderiam receber instrução educacional em casa, quando as famílias podiam contratar professores particulares, ou, em instituições especializadas. Apesar das inúmeras dificuldades encontradas ainda hoje, com a evolução da legislação e das políticas públicas, muitos concluem a

^f Máquina de Datilografia Braille: máquina composta por 9 teclas, permite escrever em braile (Drezza⁵⁷).

^g O cubaritmo é um instrumento de cálculo matemático composto por uma base retangular (grade) onde se encaixam cubos com pontos em relevo do sistema braile de escrita numérica em cada um dos seis lados (os quatro pontos superiores), correspondendo aos numerais de 0 a 9, além de uma face lisa e uma face com um traço (que será utilizado como separador na operação) (Araújo et al.⁵⁸).

educação básica e chegam, a cada ano em maior número, ao ensino superior. A partir da década de 80, algumas organizações de pessoas com deficiências, apoiadas por familiares e outros membros da sociedade civil (docentes, juristas, etc) impulsionaram a ampliação do acesso, na medida que fizeram exigências relacionadas à melhoria das condições educacionais para as pessoas com deficiência (Lanna Junior⁵⁹).

A implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (PNEEPEI), acrescentou outras diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior e definiu esse serviço como transversal a todos os níveis de ensino. Essa política teve um grande impacto no número de pessoas com deficiência concluintes do Ensino Básico e ingressantes do Ensino Superior. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP²¹), em 2020 apenas 0,67% das matrículas no Ensino Superior foram destinadas a pessoas que se declararam com alguma deficiência. Mesmo com esse número ainda baixo de matrículas, os dados do Censo do Ensino Superior apontam um aumento: em 2009 eram apenas 22.455 para pessoas com deficiência (0,32% do total) e em 2020, foram 59.001 matrículas (INEP²¹).

O movimento de universalização do ensino público brasileiro, ganhou força na última década do século XX, entretanto não chegou ao Ensino Superior com a mesma ascendência. Os estudantes com deficiência, nesta etapa de ensino, enfrentam, ainda, muitos problemas de acesso e permanência nos cursos de graduação e pós-graduação. Algumas políticas compensatórias, como as políticas chamadas afirmativas, têm sido criadas para tentar aumentar o número de ingressantes dos grupos minoritários, por meio da criação de cotas, pontuação extra e formas alternativas de ingresso. As universidades públicas se destacam na criação destas políticas, por serem as que menos recebem este público. Veremos adiante algumas políticas criadas com foco na democratização do Ensino Superior brasileiro e os motivos que impulsionaram essas ações.

1.1 O acesso ao ensino superior no Brasil

O número de estudantes na faixa etária entre 25 a 34 anos com ensino superior completo no Brasil, ainda é um dos mais baixos em relação a outros países da América Latina, como México (24%), Colômbia (30%), Chile (34%) e Argentina (40%). Apesar da expansão das políticas de inclusão, os dados do INEP de 2019, demonstram que somente cerca de 20% da população possui um diploma de nível superior no país (Fernando Coelho⁶⁰).

A história da educação brasileira mostra um início excludente em todos os níveis. A educação não era a mesma para a população indígena, negra, imigrante, para os trabalhadores rurais e para as meninas e mulheres (isso quando havia a oferta de algum tipo de instrução para esses grupos). Com o passar das décadas, houve maior preocupação com a universalização do acesso ao Ensino Básico, e com a instrução mínima da população para prover, especialmente, as necessidades do mercado de trabalho (Saviani⁶¹). Essas mudanças também impactaram o Ensino Superior, porém de forma bem mais lenta. A democratização desta etapa de ensino ainda é alvo de muitas polêmicas e resistências que envolvem discussões sobre a qualidade do ensino, a qualificação do aluno, o mérito (todos que querem cursar uma graduação devem fazê-lo?) e a inserção no mercado de trabalho (todos podem trabalhar naquilo que escolherem?).

A democratização do Ensino Básico fortaleceu as discussões sobre as dificuldades de acesso ao Ensino Superior, na medida em que mais estudantes começaram a almejar a continuidade dos estudos e buscar uma qualificação melhor para atuar no mercado de trabalho. Foram necessários muitos movimentos e mobilizações da sociedade para que houvesse expansão de vagas nos cursos de graduação em instituições públicas e privadas.

Na primeira metade do século XX, período de maior industrialização do país, o desenvolvimento econômico e a migração de parte da população rural para os centros urbanos, contribuíram para aumentar as pressões populares em relação à reivindicação de direitos, entre os quais, o direito à educação. Isso fez crescer também a demanda por vagas nos cursos de graduação. O sistema de exame vestibular estipulava uma nota mínima para o ingresso, que era atingida por muitos jovens, porém, a maioria não podia ingressar por falta de vagas (Magalhães⁶²).

A expansão do Ensino Superior, iniciada na década de 1930, se intensificou na década de 50, com a ampliação de vagas no ensino privado, onde atualmente cerca de 80% da população está matriculada (INEP²¹). Essas vagas, entretanto, são acessíveis apenas às camadas médias e superiores, o que configurou a exclusão dos grupos em condições sociais e econômicas menos favorecidas. Entre 1961 e 1980, o processo de expansão das matrículas continuou ocorrendo na rede privada. A década de 90 é marcada por uma grande expansão deste segmento, sem que fosse prevista a regulação do setor, principalmente no que se refere à qualidade de ensino, o que resultou em cursos de baixa qualidade e a autorização de centros universitários, faculdades integradas e outras formas de organização em instituições menores. Iniciativas no sentido de regular a educação superior ofertada pelo setor privado começaram apenas em 1995 (Magalhães⁶²).

Com a expansão das vagas no ensino privado, o Brasil criou alguns programas de oferecimento de bolsas e financiamento, como o Programa Universidade para todos (PROUNI) criado em 2004, pela Lei n.º 11.096 (Brasil⁶³) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) instituído pela Lei n.º 10.260 (Brasil⁶⁴), que tem como objetivo conceder financiamento em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC). O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)⁴⁰ teve início apenas em 2003 com a finalidade de expandir a Rede Federal de Educação Superior. Foram criadas 114 universidades e mais de 100 novos campi, em 123 novos municípios. A expansão foi importante no sentido de democratizar o acesso e a permanência no ensino público e gratuito. O aumento do número de vagas na Educação Pública combinado com as políticas afirmativas implementadas nestes segmentos (principalmente nas universidades federais) tem permitido, além de maior acesso de estudantes com deficiência, espaços de discussão e pesquisa essenciais para a produção e disseminação de estudos sobre diversidade, capacitismo^h e inclusão, alguns produzidos pelas próprias pessoas com deficiência. Por isso destacamos o programa de expansão das universidades federais como uma política inclusiva de grande relevância social para a democratização da

^h Capacitismo é a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes. É definição das formas de preconceito dirigidas às pessoas com deficiência (Vendramin ⁶⁵).

Educação Superior e para a construção de concepções pautadas na diversidade no espaço universitário e fora dele.

Os discursos sobre a democratização do Ensino Superior se pautam, ainda, na ideia de mérito, muito mais no Brasil, onde não há universidades em número suficiente para atender a maior parte da população e onde há pequena proporção de alunos concluintes do Ensino Médio (INEP²¹). Essa ideia entra em conflito com a perspectiva do direito e tem gerado polêmicas sobre as políticas de ações afirmativas e a facilitação do acesso a alguns grupos. De qualquer maneira, o aumento do número de vagas, seja em cursos de ensino superior público ou privado atenua o efeito da meritocracia.

É preocupante a relação entre acesso e mérito, em um país com tantas disparidades na oferta da educação como o Brasil. Este cenário tem produzido e reproduzido desigualdades sociais e restringido direitos (Bourdieu⁶⁶). A ideia de mérito associada a ideia de esforço é questionada por Freitas e colaboradores⁶⁷, ao analisarem o mérito no contexto da justiça social. A partir desse questionamento sobre o que de fato é merecimento em um país com uma realidade de injustiças sociais tão acentuadas, os autores colocam em xeque a forma de ingresso das instituições públicas de ensino superior, ao avaliarem as “injustiças estruturais” presentes em nossa história. Essa realidade tem justificado a busca por alternativas para minimizar essas desigualdades e ampliar a oferta de vagas aos grupos historicamente e socialmente excluídos.

Outra razão para a discussão sobre a democratização do Ensino Superior é exposta pelo sociólogo francês François Dubet⁶⁸ em estudo comparativo sobre políticas de acesso entre países em desenvolvimento e países desenvolvidos. O pesquisador afirma que a expansão dos conhecimentos na educação superior tem efeitos positivos na modernização dos países e na mudança de valores da sociedade para concepções mais progressistas, humanistas e democráticas. Afirma também, que as pessoas com curso superior tendem a confiar mais na ciência e na democracia.

Esta concepção está presente na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI⁶⁹, que atribui a este segmento de ensino um protagonismo central para o desenvolvimento sustentável das nações e para a diminuição das desigualdades sociais:

Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os

membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior. (Grifo nosso). (Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998⁶⁹).

É importante ressaltar no texto da Declaração a afirmação sobre a contribuição de diferentes grupos com a sociedade, não apenas economicamente, mas também para a produção de conhecimento. O discurso valoriza as experiências vividas por esses grupos e as enaltece como contribuições para nosso desenvolvimento como cidadãos modernos. O direito à educação superior, estabelecido para todos os cidadãos, se constitui como uma ferramenta de mudança social, de desenvolvimento da nação, visão completamente oposta à perspectiva de assistencialismo a esses grupos. Nesse contexto, como a pessoa com deficiência se insere? Mesmo com muitas dificuldades, o número de matrículas de pessoas com deficiência na universidade tem aumentado anualmente. De que forma são recebidas neste espaço e quais desafios enfrentam para concluir os estudos?

1.2 A inclusão de pessoas com deficiência

O coordenador do vestibular falou: Bruno, amanhã vai ter uns jornalistas aí, tá? Eles vão fazer uma entrevista com você. “Aí eu falei: Caramba! Tudo bem, né? Beleza! Calma! Não passei ainda, vamos devagar, né? Mas beleza!” Porque não são muitas pessoas que entram com deficiência visual, que prestam vestibular mesmo, né? (Estudante Bruno)

As políticas inclusivas voltadas ao ensino superior são recentes. Uma das consequências disso está presente no relato de Bruno: ainda são poucas as pessoas com deficiência que têm a possibilidade de participar de uma seleção para um curso de graduação (mais ainda em uma universidade pública). Ainda é tão incomum que Bruno, antes de receber o resultado da segunda fase do vestibular, foi convidado para

uma entrevista. Depois de saber sobre o resultado, foi convidado para mais três. Nota-se também um empenho das mídias da universidade em divulgar a possibilidade de um estudante com deficiência ingressar no curso de graduação, como uma representação das lutas sociais pelos direitos à educação com equidade e o reconhecimento desse direito por meio da conquista da vaga. Há uma celebração da universidade com a entrada de Bruno no curso e as diversas entrevistas mostram o interesse em ouvi-lo, em saber mais sobre a sua história e conhecer suas necessidades como estudante.

Foram realizados contatos por telefone e inúmeras reuniões entre a equipe de especialistas e a equipe do curso, inclusive com a participação de Bruno. Houve a preocupação com a aquisição de equipamentos e a formação dos professores antes do início das aulas. A universidade firmou um compromisso com o estudante para que pudesse permanecer e concluir o curso, mesmo com todos os desafios que surgiram, devido também, às lacunas no percurso de estudos no Ensino Básico. O estudante chegou à universidade com muitas dificuldades para fazer uso das tecnologias. Navegar na internet e acessar e-mails, por exemplo, era algo distante de sua rotina e na graduação esses conhecimentos eram básicos para sua participação nas aulas. Essas lacunas não o impediram de chegar à universidade, mas ainda impedem muitos estudantes no Brasil, como vimos anteriormente, nos dados do Censo do Ensino Superior. Verificamos, nas palavras da professora Mônica Kassar⁷⁰ que, “nosso país não tem uma história de forte compromisso com a educação da população, mesmo que nossas leis registrem a sua importância desde o início do século XIX (p.33)”. Essa falta de compromisso tem gerado obstáculos no cumprimento da legislação e nas mudanças das práticas na escola, principalmente na construção da perspectiva inclusiva, desenhada na PNEEPEI (Brasil¹). A educação adjetivada como inclusiva tem sido vista como possibilidade de ruptura de preconceitos e perspectivas segregacionistas, além de contemplar a garantia do direito à educação a todas as pessoas. Por outro lado, entendemos as contradições ao tratarmos de inclusão no contexto de uma sociedade sustentada pela lógica capitalista. As contradições são discutidas por pesquisadoras como Rosalba Garcia⁷¹ e Silvia Meletti⁷² quando tratam sobre a concepção da educação inclusiva e a cultura neoliberal. O contexto de lutas de classes, da necessidade de suprir as exigências do mercado de trabalho, cria uma realidade injusta em que alguns grupos têm muitas dificuldades, senão a impossibilidade de modificarem seu contexto social e de ter acesso à uma

escolarização com qualidade. As pesquisadoras Lilian Nogueira e Eliete Nogueira⁷³ discutem a inviabilidade de tratar sobre a inclusão de pessoas com deficiência sem discutir as transformações sociais. Para as autoras, a inclusão educacional de pessoas com deficiências provoca discussões sobre o modelo de ensino organizado com base na competição, nas capacidades individuais e na permanência de um padrão de sociedade alicerçada na produção e no consumo.

Apesar das dificuldades, das contradições e dos limites, o Ensino Superior neste contexto, tem um papel fundamental na ampliação, apropriação e produção de conhecimentos científicos que contribuam com a modificação de percepções sobre a organização social, política e econômica da sociedade. E a possibilidade de participação de pessoas com deficiência na universidade é uma das formas de gerar mudanças políticas, estruturais e atitudinais dentro das instituições.

A discussão sobre o papel do ensino superior e sua contribuição na construção de uma sociedade mais inclusiva se intensificou a partir dos anos 2000. As normatizações educacionais começaram a incluir com maior ênfase este nível de ensino e a prescrever medidas para ampliar os direitos das pessoas com deficiências (sensoriais, físicas e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Pletsch e Melo¹³).

Os principais documentos oficiais que tratam sobre o tema são: a Lei n.º 10.436, de 2002 (Lei de LIBRAS) (Brasil⁷⁴); a Portaria n.º 3.284, de 2003 (Acessibilidade de pessoas com deficiências nas instituições de ES), (Brasil⁷⁵); o Decreto n.º 5296 de 2005 (Estabelece normas gerais de acessibilidade), (Brasil⁷⁶); Decreto n.º 5.626, de 2005 (Dispõe sobre o uso da LIBRAS), (Brasil⁷⁷); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (Brasil¹); o Decreto n.º 7.611 de 2011 (Atendimento Educacional Especializado), (Brasil⁴²); o Decreto n.º 7.234 de 2010 (Plano Nacional de Assistência Estudantil, PNAES), (Brasil⁴¹); a Lei de Cotas para universidades federais (Lei n.º 12.711/2012, alterada pela lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016), (Brasil¹²) e o Programa Incluir (Programa de Acesso à Universidade no âmbito das instituições federais, decreto n.º 5.296/2004 e n.º 5.626/2005), (Brasil^{11,76,77}).

No quesito acesso, a Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil¹²), dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino. Com a implementação da Lei de Cotas para as pessoas com deficiência, as instituições passaram a enfrentar

outros desafios para garantir a plena participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (Pletsch e Melo¹³). Mesmo sendo uma legislação direcionada às instituições federais, foi norteadora para que algumas universidades públicas estaduais e municipais também adotassem esse sistema de reserva de vagas.

As ações para garantir a continuidade dos estudos nos cursos são as mais desafiadoras. Isso porque, na legislação, as recomendações para as ações de inclusão no ensino superior ainda são pouco diretivas. O processo de inclusão teve uma política melhor discutida, estruturada e implementada no Ensino Básico. A Resolução CNE/CP n.º 2/2002 (Brasil⁷⁸), por exemplo, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Há uma preocupação maior em relação ao Ensino Superior para que apoie o Ensino Básico na formação de docentes e no desenvolvimento do Ensino e da Pesquisa (Art. 11 da resolução CNE/CEB n.º 2, de 11/09/2001) (Brasil³⁸) e para que preveja a introdução de disciplinas sobre acessibilidade e inclusão (Decreto n.º 5.296/2004⁷⁶ e Lei de Libras 2005⁷⁷). As condições de participação do estudante com deficiência nos cursos, no entanto, não constituem o foco principal dos primeiros documentos que tratam sobre a educação inclusiva.

Uma legislação importante foi a Portaria 3.284/2003 MEC/GMAs (Brasil⁷⁵), na qual constam diretrizes para a garantia de condições de acessibilidade às pessoas com deficiência e a vinculação do cumprimento dessas condições à autorização de funcionamento e avaliação das universidades. A Portaria induziu ações para a estruturação das universidades com vistas a se adequarem às necessidades de acessibilidade, principalmente física, embora o conceito de acessibilidade seja muito mais amplo:

[...]condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil⁷⁵)

Esse conceito é descrito no Decreto Federal 5.296 de 2004 (Brasil⁷⁶), que estabelece no artigo 8º, inciso I, “o acesso aos meios de comunicação e informação de todos os alunos”. Este aspecto tem sido um dificultador para muitos alunos, principalmente para aqueles com deficiências sensoriais (deficiência visual, surdez, surdocegueira). A acessibilidade física é apenas um dos aspectos e não garante necessariamente a inclusão. Devem-se considerar as condições didáticas pedagógicas de trabalho dos professores, os recursos tecnológicos e as adequações na língua ou código. O decreto nº 5.626, de 2005, (Brasil⁷⁷) regulamenta a criação de cursos de graduação para a formação de professores surdos e ouvintes em LIBRAS e a formação de Tradutores e Intérpretes. Essa iniciativa estimulou a criação das Centrais de Tradutores intérpretes de Libras (TILS) e a melhoria nas condições de acessibilidade comunicacional nos cursos (De Lacerda e Gurgel⁷⁹).

A criação de serviços de apoio estudantil normatizados pelo decreto nº 7.234 de 2010 (PNAES) (Brasil⁴¹), também poderia ser de grande valia no atendimento aos estudantes com deficiência, uma vez que cita em seus objetivos a garantia de apoio pedagógico a esse grupo. Na universidade estudada, Bruno não citou auxílio deste serviço e nos estudos encontrados também há pouca referência a ações direcionadas a pessoas com deficiência (Cabral e Melo⁸⁰; Durat⁸¹; Heringer⁸²). A assistente social Thaís K. Imperatori⁸³ justifica essa ausência de atuação do serviço, pelas restrições no art. 5º sobre ao público-alvo das ações:

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

O acesso à assistência estudantil, fixado a partir de um critério de renda, torna-se restritivo (Imperatori⁸³). Esse aspecto presente na normatização do serviço tem delimitado as ações aos estudantes de graduação com deficiência e gerado a necessidade de criação de outros serviços específicos para atender esse público.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015), (Brasil²), que entrou em vigor em janeiro de 2016, em seu artigo 30, descreve as medidas que devem ser adotadas em processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas. É

interessante notar que as especificações tratam sobre as provas do vestibular, o acesso, e não descrevem medidas para a permanência do estudante nos cursos, como cita o artigo. A LBI descreve uma série de medidas à educação, no capítulo IV, mas ainda falta direcionamento para as ações e serviços que podem ser implementados no Ensino Superior. Para o ensino de forma geral, reafirma a necessidade de expansão do uso de recursos de Tecnologia Assistivaⁱ nas instituições de ensino e facilitação do uso de línguas e códigos como Libras e Braille, respectivamente.

A política mais diretiva ao Ensino Superior é o Programa Incluir (Documento Orientador do Programa Incluir¹¹), direcionado às Universidades Federais. Outros segmentos (Universidades Municipais, Estaduais e Privadas) seguem normatizações mais gerais, que tratam sobre o atendimento educacional especializado, previsto desde a constituição de 1988, e a criação de salas de recursos (Parecer CNE/CEB, 17/2001, Brasil⁸⁵) e salas de recursos multifuncionais (Brasil¹). Depois da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Brasil¹), houve um grande aumento na implementação de salas de recursos em todos os segmentos de ensino, uma vez que, esta política tem como objetivo:

“o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (Brasil¹, p.10, grifo nosso).

O programa Incluir possibilitou a implementação de Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais, por meio de editais e destinação de verbas. A primeira relação dos projetos contemplados foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 2005. O programa tem como proposta fomentar a criação e a consolidação de serviços especializados em educação especial, chamados de Núcleos de Acessibilidade. Esse serviço tem como objetivo organizar ações destinadas a promover a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

ⁱ Compreendemos Tecnologia Assistiva (TA) como a definição utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (Bersch⁸⁴).

Houve uma evolução na legislação, porém, ainda insuficiente para a reestruturação das instituições e a implementação de serviços especializados. Alguns estudos mostram a persistência de problemas. Esse quadro tem suscitado pesquisas que analisam as situações de exclusão relacionadas não só às políticas públicas, mas também à análise das práticas pedagógicas e das tecnologias educativas, da acessibilidade arquitetônica e dos hábitos e práticas sociais (Pletsch e Melo¹³; Ciantelli e Leite¹⁴; Galvão, et al. ⁸⁶).

Os estudos indicam que as primeiras ações para receber um estudante com necessidades especiais no ensino superior são ainda tímidas e pontuais. Elas são impulsionadas pelas conquistas dos movimentos sociais, pela legislação e pelas políticas e práticas que vão se afirmando e se difundindo. O sistema de ingresso no ensino superior da pessoa com deficiência ainda precisa ser aprimorado, mas, para esses estudantes, a permanência na universidade e a possibilidade de concluir o curso são ainda mais problemáticos. Ainda há pouco conhecimento sobre acessibilidade e os recursos de Tecnologia Assistiva, sobre metodologias acessíveis e sobre as possibilidades de aprendizagem desse grupo.

Um exemplo de pesquisa sobre o tema, em universidades federais é o estudo de Ciantelli e Leite¹⁴, que quantifica a implantação de núcleos de acessibilidade, por meio do Programa Incluir, em 55 instituições de ensino superior e analisa as condições de funcionamento de 17 núcleos nos Institutos Federais (Ifes). No estudo as ações de acessibilidade metodológica, programática e as que visam modificar as atitudes preconceituosas perante a deficiência são destacadas. As dificuldades encontradas na acessibilidade metodológica, foram as mais preocupantes. Citam como exemplos, as formas alternativas no ensino, a adaptação e flexibilização curricular e o conhecimento sobre o uso de recursos de Tecnologia Assistiva. Essas dificuldades somam-se a outras, relacionadas às formas de intervenção dos profissionais dos núcleos, o que requer estudos mais aprofundados para o entendimento sobre as causas geradoras dessa conjuntura.

As ações nos núcleos de acessibilidade nos Ifes também são analisadas por Pletsch e Melo¹³. As autoras constataram que as atividades realizadas pelos núcleos incluem a participação em processos seletivos de ingresso, a formação continuada sobre inclusão e acessibilidade, o assessoramento pedagógico a coordenadores e professores e ações diretas com discentes com deficiências matriculados (atendimento, adaptação de materiais, orientações). Apesar da garantia

de assessoramento, a professora Nelma Galvão⁸⁶, junto a um grupo de pesquisadores, apontam vários aspectos que dificultam o acesso de estudantes com deficiência visual aos textos acadêmicos, quando são utilizados formatos que impossibilitam a leitura por aplicativo de software, como os leitores de tela (Curso eMAG⁸⁷)^j, por exemplo.

Este contexto será alvo das discussões do próximo item que analisa algumas ações específicas destinadas aos estudantes com deficiência visual.

1.3 A pessoa com deficiência visual no Ensino Superior

Apesar de alguns estudos mostrarem as dificuldades e barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência visual no ensino superior, este grupo, é um dos mais presentes nesse nível de ensino, ocupando o segundo lugar no número de matrículas, depois do grupo de pessoas com deficiência física. As dificuldades encontradas referem-se, principalmente, ao acesso aos serviços especializados, aos recursos de Tecnologia Assistiva, à adequação do material pedagógico, à interação com colegas e professores e à acessibilidade aos diferentes espaços da universidade. Estudos como os de Masini e Bazon⁸⁸; Alcoba⁸⁹; Xavier dos Reis e colaboradores⁹⁰; Masini⁹¹; Fernandes e Costa¹⁶; Claudia e colaboradores.⁹²; Martins e Silva¹⁹, discutem sobre algumas destas barreiras e sobre as estratégias das instituições para lidar com elas.

A pesquisa de Susie Alcoba⁸⁹, orientada pela professora Maria Teresa Mantoan enaltece a história do estudante Jesuíno, que ingressou e se formou no curso de Medicina na década de 80, não sem enfrentamentos e questionamentos sobre suas possibilidades de atuar na área da psiquiatria. Jesuíno pôde se matricular somente depois da autorização do MEC. Em um documento datado de 1988, a universidade questionou o mesmo ministério sobre a possibilidade do aluno formar-se em igualdade de condições com os outros alunos. Este caso é muito emblemático, porque o Dr. Jesuíno desafiou obstáculos que foram muito além de sua deficiência,

^j O leitor de tela é um software utilizado principalmente por pessoas cegas, que fornece informações através de síntese de voz sobre os elementos exibidos na tela do computador. Esses softwares interagem com o sistema operacional, capturando as informações apresentadas na forma de texto e transformando-as em resposta falada através de um sintetizador de voz (Curso eMAG⁸⁷)

ao ingressar em um curso concorrido e elitizado como o de Medicina e provavelmente foi uma das primeiras pessoas cegas a se formar em um curso superior.

A participação de pessoas cegas no ensino superior se intensificou a partir da década de 1950, quando o Conselho Nacional de Educação permitiu o ingresso de estudantes cegos nas Faculdades de Filosofia. Essa autorização ampliou as possibilidades de ingresso em outros cursos, uma vez que os candidatos começaram a fazer outras escolhas, como a de Jesuíno. Entretanto não houve articulação política para garantir serviços de apoio e atendimento nas universidades, nesta época. Outros países se destacam pelas políticas públicas e ações de apoio. Um deles é a Espanha, que conta com uma das maiores ONGs de referência na área da deficiência visual, a ONCE (Organização Nacional dos Cegos da Espanha). A ONCE tem estabelecido parcerias com a América Latina, por meio de estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual e o oferecimento de formação para pessoas que atuam na área e para pessoas com deficiência visual.

Considerando a realidade de universidades espanholas, algumas pesquisas mostram que estudantes com deficiência visual não têm encontrado muitas dificuldades no ensino superior. A pesquisa de Gerardo Echeita e colaboradores⁹³ mostra que dificuldades como escassez de materiais didáticos, as formas de ensinar, a cultura escolar, não afetam tanto os alunos com deficiência visual. Segundo os autores, os estudantes com deficiência visual conseguem ter acesso às informações, com algumas adaptações e apresentam menos defasagens nas etapas do ensino básico, o que colabora para seu ingresso e permanência no ensino superior.

No Brasil, as investigações confirmam parcialmente essa tendência, ainda que apontem também para a persistência de muitas dificuldades na escolarização desse grupo. Em comparação com as outras deficiências, os estudantes com deficiência visual têm acesso ao ensino superior em maior proporção. De acordo com os dados estatísticos de 2020 (INEP²¹), o ingresso de pessoas com deficiência se distribui da seguinte maneira: deficiência física (33%), visual (32%), altas habilidades (4%), surdez (5%), deficiência auditiva (11%), deficiência intelectual (10%) e surdocegueira (0,3%) e Autismo (5%). Por outro lado, os estudos destacam muitas dificuldades durante a trajetória nos cursos, uma vez que o acesso às informações é dificultado pela falta de recursos de Tecnologia Assistiva, como a Linha Braille, que ainda tem um custo alto para aquisição individual dos usuários.

As principais dificuldades referenciadas são: o acesso a recursos de Tecnologia Assistiva, barreiras arquitetônicas, uso de metodologias pouco acessíveis e dificuldades na relação com colegas e professores. Masini e Bazon⁸⁸ mostram que a falta de recursos e estratégias metodológicas adequadas, a falta de aceitação da comunidade e o preconceito social, são os problemas mais prevalentes, na percepção dos próprios estudantes com deficiência visual. Um dos depoimentos evidencia a preocupação com o “olhar das pessoas frente à deficiência” (p. 19). Outros depoimentos revelam um sentimento de discriminação quando os alunos percebiam a atitude complacente do professor, ao exigir menos deles em comparação com os outros alunos.

Para enfrentar esses problemas, algumas universidades têm adotado diferentes estratégias para garantir condições de permanência. O estudo de Fernandes e Costa¹⁶ em uma universidade pública brasileira analisa as estratégias de tutoria entre os próprios estudantes, na assessoria aos colegas com deficiência visual. Os resultados mostraram que as díades “tutores-tutorado”, na condição de colegas da mesma classe, apresentaram um maior grau de satisfação, tanto na visão dos tutorados, quanto na concepção dos próprios tutores. Uma das críticas se referia ao acompanhamento e capacitação aos tutores, os quais apresentavam muitas dúvidas quanto às formas de apoio que deveriam proporcionar ao colega com deficiência visual.

Outra estratégia apresentada por Masini⁹⁰ é a parceria com serviços de apoio técnico e pedagógico (ONGs, serviços de atendimento especializados). A partir de entrevistas realizadas com alunos do ensino fundamental, médio e universitário, a pesquisadora destacou fatores importantes como, a possibilidade de frequentar uma instituição especializada e a amizade dos colegas que os auxiliavam em sala de aula. Os estudantes afirmaram que foi na instituição especializada que aprenderam a utilizar alguns recursos específicos, importantes para o processo de reabilitação e para a participação na escola e ressaltaram a necessidade desses conhecimentos chegarem até o professor do ensino regular.

Outro ponto relevante foi a percepção de que estes alunos eram menos exigidos pelos professores em comparação aos outros, devido à crença de que os conteúdos seriam mais difíceis para eles, pela dificuldade visual apresentada. Essa percepção está em consonância com os estudos de Masini e Bazon⁸⁸ antes mencionados. O relato de que os estudantes com deficiência eram menos exigidos

tem relação com a percepção estigmatizante da deficiência, que estende a falta de visão, neste caso, a todas as capacidades do indivíduo, inclusive a de aprender. A deficiência nesta perspectiva é automaticamente associada à incapacidade. No estudo de Martins e Silva¹⁹ foram descritas situações de distanciamento dos professores e colegas em relação a uma aluna com deficiência visual e foi mencionada a falta de recursos adaptados para o acompanhamento das aulas. É possível perceber dificuldades na maneira de agir com a estudante, uma vez que a diferença fica mais evidente do que os aspectos comuns entre as pessoas de forma geral. A falta de recursos adequados como os materiais didáticos com braile ou em áudio, por exemplo, também eleva a visibilidade das impossibilidades.

Nota-se a necessidade de refletir sobre os modos de difusão das políticas e sobre a institucionalização das práticas, a partir das normatizações e da entrada de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Conhecer e avaliar a relação entre os serviços especializados e a gestão, corpo docente e discente das universidades, possibilita elaborar novas estratégias que facilitem a quebra das barreiras existentes, assim como atuar na mudança de paradigmas, construídos historicamente e enraizados nas instituições de ensino. É, sem dúvida, um papel muito desafiador, que exige uma atuação ampla, articulada com múltiplos segmentos e profissionais das instituições. A visão de que a inclusão é apenas a mudança do sistema de ensino para atender o estudante com deficiência, não se fundamenta, pois, a inclusão vai além das transformações essenciais para acolhimento deste aluno. Precisamos de mudanças de concepções e de um novo olhar a respeito dos serviços especializados.

CAPÍTULO 2 – AÇÕES DE SERVIÇOS ESPECIALIZADOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Tive ledor, mas deram também a prova braile [no vestibular], para que, se eu tivesse alguma dúvida, eu olhasse na prova braile. [...] Na segunda fase, mesmo com a prova em braile que tinha todas as descrições dos desenhos, alguns ficavam meio difíceis de compreender. Por exemplo, tinha um mapa de geografia que até a ledora que estava comigo falou: "Nossa! É seta para todo lado. Como é que você vai fazer isso daqui?" Aí eu falava: "Vamos ler a descrição." Entendi mais ou menos o que queria dizer aquele desenho, porque, quando a gente não tem aquele conceito visual, de "o que significa, por exemplo, um mapa de geografia", o que quer dizer essas setas para um lado e para o outro... Quando a gente não tem essa noção de direção... porque, na escola, não eu tive acesso ao mapa-múndi tátil, ou mapa do Brasil tátil. (Estudante Bruno)

O início da oferta de Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência não é recente, e acontece, ainda, em diferentes formatos. Nas universidades o Atendimento Educacional Especializado tem mostrado importante atuação nos exames de ingresso: desde a criação de condições de acessibilidade para a inscrição nos processos seletivos, até o acompanhamento ao estudante durante a aplicação dos exames. A preocupação com a acessibilidade nas etapas de ingresso e nas condições de permanência dos cursos tem aumentado e provocado constantes discussões sobre o aprimoramento das ações. (Pletsch⁹⁴; Sá e Déa⁹⁵; Melo et al.⁹⁶).

Alguns trabalhos e pesquisas sobre a educação de pessoas com deficiências têm mostrado as mudanças históricas no oferecimento do atendimento para este público: inicialmente em instituições especializadas, depois ampliada para o espaço das escolas regulares, em classes especiais e posteriormente na escola regular em classes comuns com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), (Januzzi⁹⁷; Mazzotta⁹⁸).

Neste capítulo, apresentamos um panorama da realidade brasileira no que se refere à história de oferta de educação para as pessoas com deficiência visual e à configuração da Educação Especial como apoio à Educação Básica e Superior. Esse olhar para a história nos ajudará a contextualizar as discussões desta pesquisa, na medida em que amplia nossa compreensão sobre os modos de funcionamento dos serviços de atendimento educacional especializados atualmente e sobre as concepções sobre a deficiência. Também nos ajuda a responder a pergunta

anunciada na introdução deste trabalho: como os serviços de Educação Especial podem modificar concepções excludentes imbuídas historicamente nas instituições de ensino?

Direcionados por esta pergunta, iniciaremos uma breve retomada histórica sobre o atendimento à pessoa com deficiência visual no Brasil, os marcos legais e as mudanças de concepção sobre a deficiência que impulsionaram modificações nas formas de atender o público da Educação Especial, com foco na área da deficiência visual.

2.1 A escolarização de pessoas com deficiência visual e o atendimento educacional especializado

Todo meu ensino foi em escola particular. Entrei com uns 3, 4 anos no Jardim I, depois fui para o pré (...) aí, nessa época, eu estudava num instituto [especializado na cidade vizinha]. (...) A minha professora de lá, me ensinou braile (...) e ela recomendou para os meus pais: " _ Olha, eu acho melhor vocês manterem ele na pré-escola. Aí, eu acabei mudando de escola e fazendo de novo a pré escola porque eu não estava alfabetizado em braile ainda. Eu vinha para a [instituição especializada] umas três, quatro vezes por semana, depois duas e fui aprendendo braile; foi o processo de alfabetização. Depois tive aula de soroban com a professora [da sala de recursos da minha cidade]. (Estudante Bruno)

O início da educação formal de pessoas com deficiência visual no Brasil não foi muito diferente do que ocorreu com outros grupos de pessoas com deficiência. O atendimento oferecido foi centrado nas instituições, como ocorria na maior parte dos países da Europa, em regime de internato (Januzzi⁹⁷; Mazzota⁹⁸). O oferecimento da educação especializada aconteceu, num primeiro momento, de forma substitutiva ao ensino comum, em escolas especiais. A primeira criada no Rio de Janeiro foi o Instituto Benjamin Constant (1854), seguindo o modelo de uma instituição francesa. A primeira iniciativa de educação para os cegos no Brasil, organizou um currículo semelhante ao das escolas comuns, embora oferecesse disciplinas diferenciadas, relacionadas a atividades manuais, com foco na educação profissionalizante. Existia, na época, uma preocupação em ensinar um ofício, uma ocupação a essas pessoas e muitas delas permaneciam trabalhando ou mesmo vivendo na instituição. Essa

modalidade de educação não lhes proporcionava condições de viver em sociedade, de exercer uma profissão e ter uma vida autônoma, enquanto evidenciava o caráter higienista e assistencialista dessas instituições e a preocupação em retirar a população com cegueira da mendicância (Leão e Sofiato⁹⁹). Por outro lado, outras instituições foram criadas em diferentes Estados brasileiros e nesses espaços tem início a formalização dos métodos e materiais de ensino para pessoas com deficiência visual no país (Januzzi⁹⁷). Embora este modelo de atendimento tenha se propagado, as famílias de pessoas com deficiência e organizações sociais clamavam o direito pela matrícula em escolas regulares. As pressões desses segmentos, o aumento pela procura de vagas em escolas regulares e as discussões internacionais sobre os benefícios da inclusão para o desenvolvimento da sociedade moderna e globalizada, impulsionou mudanças na legislação. Gradualmente, outros modelos de escolarização e atendimento educacional especializado foram criados: em classes especiais dentro da escola comum; nas classes comuns com apoio do atendimento nas salas de recursos por área da deficiência ou nas salas de recursos multifuncionais (Brasil¹). O papel da Educação Especial foi, aos poucos, modificado, para uma proposta de serviço de apoio ao ensino regular, nomeado Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Sasaki¹⁰⁰).

A nomenclatura Atendimento Educacional Especializado é citada pela primeira vez na Constituição de 1988 (Brasil³⁴). O serviço configurou-se como um apoio à escola comum, por meio da implantação das salas de recursos e atendimento no contraturno por um professor especializado na área da Educação Especial. Alguns Estados já ofereciam este tipo de atendimento, reforçando o direito da pessoa com deficiência à educação na rede regular de ensino (embora ainda pudesse acontecer em instituições). Na década de 90 e início dos anos 2000, a Educação Especial assume, com mais força, o caráter de apoio ao ensino comum. Leis, decretos e novas diretrizes são promulgadas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil³⁶), que reafirma o direito ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino; o Parecer CNE/CEB n.º17/2001 (Brasil⁸⁵), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (Brasil¹), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2006 (Brasil³⁶), a Lei Brasileira de Inclusão, em 2015 (Brasil²). As políticas evoluíram ao longo dos anos, e detalharam com mais clareza como deveria

acontecer o atendimento ao público da Educação Especial no Ensino Regular. No entanto, é somente em 2008 que ocorreu, de fato, o financiamento do governo federal para a implantação de salas de recursos multifuncionais nos municípios, quando o Decreto n.º 6.571/2008 (Brasil¹⁰¹), revogado pelo Decreto n.º 7.611, de 2011, (Brasil⁴²) institui no âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos estudantes público da Educação Especial, em classe comum da rede pública de ensino e no AEE. Antes dessa iniciativa Federal, e com o processo de municipalização do Ensino Básico, os Estados e Municípios se organizaram para oferecer o AEE, nas salas de recursos ou em outros formatos de acordo com as especificidades locais.

Alguns estudos mostram o trabalho realizado em diversos Estados brasileiros, como as pesquisas realizadas pelo Observatório Nacional de Educação Especial (Mendes e Cia¹⁰²). No Estado de São Paulo, o AEE foi instituído na rede pública por meio do decreto 5.991 de 26/12/1960 (São Paulo¹⁰³), com a criação de classes braile, ensino itinerante. Posteriormente houve a criação das salas de recursos por área da deficiência, política que permanece vigente (São Paulo^{104, 105}) e difere das salas de atendimento multifuncionais propostas na PNEEPEI de 2008. Os serviços oferecidos nas salas de recursos do Estado de São Paulo são chamados de Atendimento Pedagógico Especializado (APE).

Em seu depoimento, Bruno faz referência a dois tipos de serviços diferentes recebidos no contraturno escolar: na ONG especializada em Deficiência Visual e na sala de recursos da Rede Estadual de Ensino (APE), com professora especialista na área da deficiência visual. Nesses atendimentos Bruno pôde aprender a usar recursos que o auxiliaram no acompanhamento às aulas, como o cubaritmo, o soroban, o sistema de leitura e escrita Braille e a Máquina de escrever em braile. Frequentou esses serviços de 2 a 4 vezes por semana durante um longo período, o que o levou a cursar a pré-escola duas vezes. A entrada tardia de crianças com deficiência na escola era comum nesta época (Lira e Schindwein¹⁰⁶ e Caiado¹⁰⁷).

Tanto Bruno quanto os participantes dos estudos mencionados, referem poucas modificações no ambiente escolar e nas estratégias de ensino. A oferta de materiais pedagógicos em outros formatos, como no sistema Braille, por exemplo, também são pouco citados. Bruno lembrou algumas situações em que a professora falava em voz alta o que era escrito na lousa e assim ele conseguia registrar na máquina braile. Outras vezes, algum colega sentava ao seu lado e ditava o que a professora escrevia.

Como estudante da rede privada de ensino, Bruno estava sujeito às práticas de acessibilidade adotadas pela escola. Neste contexto, houve um grande esforço do estudante e de sua família para desenvolver estratégias de adaptação. Os estudos Lira e Schlindwein¹⁰⁶ e Caiado¹⁰⁷, assim como o depoimento de Bruno mostram as dificuldades de acesso à escola:

Teve sim essa dificuldade de matrícula. Lá no começo, no jardim. Eles [os pais] tentaram uma escola particular. Eles falam que a pessoa literalmente negou que eu estudasse ali. Falou que não, que não poderia porque não tinha profissionais capacitados para isso. Se fosse hoje já daria problema, mas na época a gente não tinha muito conhecimento de nada. Agora já tem mais leis pra isso. Depois fomos a uma escola municipal e eles começaram a colocar muitos senões... Até que a gente achou uma escola particular [...].

A luta pela matrícula nas escolas regulares começou mesmo antes dos direitos garantidos na legislação. Em 1932 uma pessoa cega conseguiu ingressar num curso ginásial em Curitiba. A Comissão de Ensino Secundário do Conselho Nacional de Educação tentou impedi-la por fazer uso de um “método diferente”. Depois de intensas discussões, sua matrícula foi autorizada e o mesmo estudante, em 1953, ingressou na universidade (Rosa e Dutra¹⁰⁸). Esse é um exemplo dos movimentos e lutas pela participação na escola regular, os quais impulsionaram a criação de políticas públicas, inclusive para a Educação Superior, nas décadas de 50 e 60.

Nesse período foram criadas muitas instituições especializadas com o objetivo de preparar a pessoa com deficiência para a participação na sociedade: Centros de Reabilitação, escolas especiais, salas especiais, associações desportivas especiais (Sasaki¹⁰⁰). Esse processo se estende até as décadas de 80 e 90. A ONG frequentada por Bruno foi criada na década de 80 por duas professoras, com o apoio de familiares de pessoas com deficiência visual. Oferecia atendimento especializado nas áreas de ensino de braille e matemática, atividades de vida diária, orientação e mobilidade, atendimento multiprofissional clínico (terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudiólogos, psicólogos, etc) e atividades de esporte e lazer. Bruno teve aulas de orientação e mobilidade e natação durante muitos anos na instituição, e isso o auxiliava no deslocamento com mais segurança, em diversos ambientes, incluindo a escola.

A partir da implementação da PNEEPEI (Brasil¹), no início dos anos 2000, é criada outra modalidade de AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com um professor especialista em Educação Especial para atender os estudantes com

deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, de forma complementar ou suplementar ao ensino regular. De acordo com essa política:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil¹, p.18).

O AEE foi instituído como um serviço de mediação, oferecido pela Educação Especial com o objetivo de eliminar possíveis barreiras de acesso ao conhecimento e à aprendizagem no ensino comum (Siluk¹⁰⁹). Visa a autonomia na escola e fora dela e pode acontecer nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são espaços equipados com recursos de acessibilidade (Diretoria de Estatísticas Educacionais ¹¹⁰).

Bruno não teve a possibilidade de estudar em uma escola com uma sala de recursos. Na falta dessa mediação do AEE, ele relatou algumas estratégias que utilizava para ter acesso às informações no Fundamental II e Médio:

No sexto ano, que era a quinta série, tinha uns 30 alunos, então o auxílio não era tão efetivo. E o auxílio maior também foi porque eu comecei a pedir mais essa ajuda. E como tinha menos alunos por sala, (também tinha uma certa vergonha) com menos alunos eu conseguia pedir mais, principalmente do sétimo ano... tinha mais interação com o professor. A minha mãe que transcrevia tudo. Não tinha nada de sala de recursos, não. Na sala de recursos eu tinha um auxílio com o soroban, mas não tinha nenhuma ligação com a escola que eu estava. Depois de 2 anos, eu tive que parar de ir na sala de recursos, por que aconteceram uma série de mudanças.

Mesmo com a implementação de políticas na perspectiva inclusiva, nota-se que nem sempre a Educação Especial acontece de forma transversal ao ensino regular, de modo a apoiar a escola. Durante o processo de escolarização a família de Bruno assumiu diversas responsabilidades: o deslocamento até a cidade vizinha para que pudesse frequentar a instituição; a transcrição do material em braile; o auxílio

diário nas atividades escolares e a procura de recursos para a aquisição de equipamentos, como a máquina Braille.

Parte desse trabalho, deslocado para o âmbito familiar, é de atribuição do AEE, que se configura como um apoio importante para a escolarização do aluno com deficiência, uma vez que envolve o ensino de recursos e sistemas específicos, disponibiliza recursos de TA para uso na escola e em casa, realiza a adaptação de materiais didáticos para formatos acessíveis, é o responsável pela orientação e formação no ambiente escolar (Brasil¹).

Após a implementação dessa política é possível verificar um aumento considerável no número de salas de recursos implementadas nas escolas (INEP²¹). O gráfico a seguir mostra o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação que frequentam classes comuns, com e sem atendimento educacional especializado, ou matriculados em classes exclusivas entre os anos de 2016 e 2020 (Figura 1) (Diretoria de Estatísticas Educacionais¹¹¹, p.36).

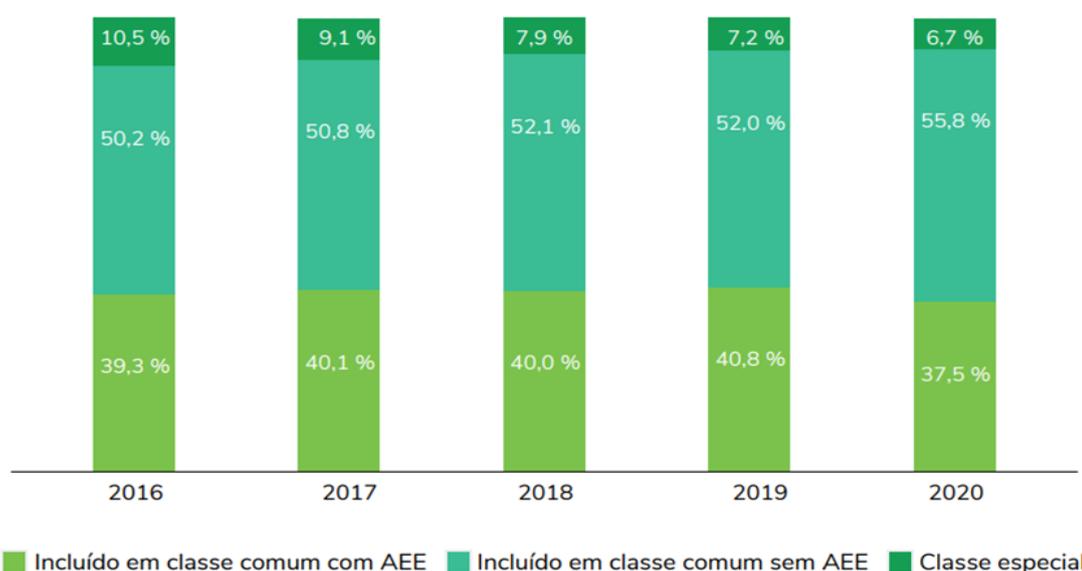


Figura 1. Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016-2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (Diretoria de Estatísticas Educacionais¹¹¹).

Descrição da imagem: gráfico com 5 colunas, que representam o número de alunos matriculados nos anos de 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020. As colunas estão divididas em três partes, em três tons de verde, do mais claro para mais escuro e de baixo para cima, representando: 1. Os alunos incluídos em classe comum com AEE 2. Incluído em classe comum sem AEE e 3. Alunos em classe especial. Em cada coluna constam os seguintes

dados nesta ordem: 2016: 39,3%; 50,2% e 10,5%; 2017 40,1%, 50,8% e 9,1%; 2018: 40%, 52,1% e 7,9%; 2019 40,8%, 52% e 7,2%; 2020: 37,5%, 55,8% e 6,7%.

Os dados permitem identificar a diminuição no número de matriculados na classe comum que recebem Atendimento Educacional Especializado. Em 2016, 39,3% recebiam o atendimento. Em 2019 há um pequeno aumento para 40,8% e em 2020 observa-se uma queda para 37,5% de atendidos pelo AEE. No entanto, nos dados do censo do mesmo período (Diretoria de Estatísticas Educacionais ¹¹²), é possível verificar um aumento gradual no número de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio).

Esses dados permitem levantar o questionamento: O número de estudantes com deficiência que frequentam o AEE (37,5%) equivale à totalidade da demanda por atendimento especializado?

A meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), vigente até 2024, e aprovado pela Lei 13.005/2014, (Brasil⁴³) descreve a universalização do 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, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação (Brasil⁵). Na análise dos dados do Censo (Diretoria de Estatísticas Educacionais¹¹²) verificamos um processo muito lento de ampliação do AEE no ensino regular e conseqüentemente no cumprimento da meta 4. Esse dado é preocupante visto que é atribuição do AEE contribuir com a construção da escola inclusiva por meio do trabalho em parceria entre a educação especial e a educação regular e este trabalho também tem sido responsável por possibilitar o aumento do número de estudantes com deficiência no Ensino Superior (Pasian et al.¹¹³; Tannús-Valadão et al.¹¹⁴).

A publicação organizada pelas pesquisadoras Enicéia Mendes e Fabiana Cia¹⁰¹ mostra uma série de estudos desenvolvidos pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) com o objetivo de analisar as políticas públicas relativas à inclusão escolar. As pesquisas discutem dificuldades na formação de profissionais para atuar nas salas de recursos e insuficiência no número de SRMs, em diversos Estados brasileiros.

A falta de investimento na implementação do AEE revela tensões no âmbito da inclusão na escola regular. Ainda há intensos debates sobre o direito à escola regular e a quem cabe a responsabilidade de oferecer escolarização às pessoas com deficiência. Historicamente, a Educação Especial brasileira foi composta por muitas instituições privadas (Ongs, instituições religiosas e filantrópicas) que estabeleceram regimes de convênios com o governo federal e secretarias de educação dos estados e municípios, o que levou a maior parte da população a pensar que essas instituições são públicas (Garcia⁷¹). Desde a criação desses espaços, seus dirigentes participaram nas decisões políticas sobre as novas propostas governamentais neste setor e na disputa por verbas para o atendimento ao público de pessoas com deficiência.

Os embates entre as diferentes categorias de instituições (privadas ou públicas), que atendem o público da Educação Especial, mostram avanços e retrocessos no entendimento sobre a Educação Inclusiva e o direito de todos à escola regular. O conflito entre ideias e interesses também impacta os investimentos e a concretização de ações de inclusão. A tentativa de implementação do Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, com a proposta de instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, é um exemplo de retrocesso e de tentativa de expansão da escolarização em espaços especializados e segregados, como as classes ou escolas especiais (Brasil¹¹⁵)^k.

A disputa ideológica entre as políticas de 2008 e 2020, se atualizou na discussão sobre o Decreto 10.502 no campo das lutas entre diferentes interesses no contexto da educação de pessoas com deficiência. Ainda há muitas disputas sobre o papel do Estado e das instituições privadas. O debate sobre as Salas de Recursos Multifuncionais fortaleceu os argumentos sobre a inclusão na escola regular e acirrou a disputa em torno dos tipos de atendimento educacional especializado.

Considerando o contexto de avanço dos direitos garantidos às pessoas com deficiência e o cenário de lutas pela ampliação da participação na sociedade, incluindo o espaço da universidade, discutiremos no próximo item, a ampliação do Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior.

^k A Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), por meio da nota técnica PFDC n.º 3/2021 (MPF¹¹⁶), suspendeu o Decreto n.º 10.502, cuja constitucionalidade e convencionalidade, no que se refere à instituição de um sistema não inclusivo e segregatório dos educandos, estão pendentes de apreciação pelo Supremo Tribunal Federal.

2.2 História da implementação de serviços de atendimento especializado no Ensino Superior

Eu fui conhecer o Laboratório de Acessibilidade [...] Conheci a tecnologia deles... [...] Comecei a pedir os materiais; livros, por exemplo. Eu pedia em arquivo acessível. Eu não tinha computador ainda, mas em casa a minha irmã ganhou aquele leitor de livro que chama Victor Reader¹, sabe? É um que você coloca o pen drive e alguns arquivos ele lê (txt. e o docx). Eu pedia esses arquivos. Chegava no meu e-mail. Nem era eu que via meus e-mails, era meu pai que acabava vendo [...] (Estudante Bruno).

O depoimento de Bruno apresenta as primeiras estratégias para tornar os materiais utilizados nas aulas, acessíveis. O serviço na biblioteca da universidade adequava os textos (em formato doc ou txt.), porém nem sempre dentro do prazo suficiente para a realização da leitura ou da escuta. Como ele mesmo tinha que fazer a solicitação à biblioteca, nem sempre os professores consideravam esse tempo de adequação do material nos prazos para a leitura. Isso gerava uma situação já conhecida por Bruno: a falta de autonomia e a dependência dos familiares para a leitura. Esse processo revela, que, assim como nas etapas anteriores de ensino, a responsabilidade de acessibilidade ao conhecimento recaía, principalmente, sobre o estudante e sua família, pela falta de um serviço especializado que funcionasse adequadamente. Essa situação foi sendo modificada no decorrer do curso, por meio da contratação de profissionais, da formação da equipe docente e discente, da aquisição de recursos de Tecnologia Assistiva.

A experiência de trabalho em parceria com serviços especializados nas universidades é recente. As primeiras iniciativas de atendimento às necessidades específicas de estudantes com deficiência, aconteceram em universidades privadas, pelo fato de receberem o maior contingente, diferentemente do que acontece no Ensino Básico. Os dados históricos já mencionados no capítulo 1, sobre a implementação do Ensino Superior no Brasil, explicam a ampla atuação da rede privada neste segmento de ensino.

¹ Victor Reader é um leitor digital oferece acesso a livros digitais através de um cartão de memória onde o usuário pode salvar textos em formato DAISY, MP3, TXT, HTML, XML. Permite navegação simples pelo texto, podendo explorar o conteúdo por parágrafo, linha ou por palavra (Tecnovisão.net¹¹⁷)

A pesquisa do professor Eduardo Drezza¹¹⁸ descreve a criação de um serviço especializado em uma universidade privada no Estado de São Paulo (UNICID), após o ingresso de uma estudante cega no curso de Pedagogia em 1995. O serviço foi implementado em 1999 e expandiu sua atuação para a área de pesquisa e extensão, oferecendo cursos de reabilitação para pessoas com deficiência visual à comunidade. Iniciativas como essa também aconteceram em outras universidades privadas, como a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, cujo Centro Interdisciplinar de Atenção à Pessoa com Deficiência¹¹⁹, criado em 1991, se tornou referência na região. A Universidade Metodista de São Paulo também criou um serviço de Assessoria Pedagógica para Inclusão em 2005.

A Dissertação de Tatiana Silveira¹²⁰ descreve a implementação de Núcleos de Apoio Pedagógico em três grandes universidades privadas, com foco na educação à distância, a Kroton, Estácio de Sá e a Anhanguera. A pesquisadora ressalta o empenho das instituições em cumprir as exigências dos decretos 5296/2004⁷⁶ e 5626/2005⁷⁷. A legislação é importante tanto pela exigência de cumprimento de alguns requisitos de acessibilidade nas instituições, principalmente arquitetônicos, quanto pela exigência de acessibilidade comunicacional em Libras. Um aspecto crítico discutido é a falta de uma política inclusiva em todas as esferas da universidade e a atuação deslocada e solitária do serviço especializado para suprir as necessidades específicas. Nesta lógica, o serviço especializado torna-se responsável por prover as necessidades do estudante, num esforço por adequá-lo à estrutura da universidade. Dessa forma, poucas mudanças estruturais são realizadas para receber o estudante com deficiência nos cursos.

Na esfera pública, os serviços especializados começaram a existir em maior número após a criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir). Antes dessa iniciativa, poucas instituições tinham serviços, como mostra a pesquisa de André Lima e colaboradores¹²¹. Os autores descrevem a primeira iniciativa para atendimento a estudantes com deficiência visual na Universidade Federal de São Carlos, em 1996, com a fundação do Programa de atendimento a grupos especiais de usuários deficientes visuais (PROVER). O serviço proporcionava acesso a tecnologias informatizadas e a confecção de materiais acadêmicos. Os estudos de Cabral e Melo⁸⁰ revelam que entre 1999 e 2004, duas instituições públicas ofereciam atendimento aos estudantes com deficiência no país.

As dificuldades para tornar as universidades acessíveis são proporcionais ao tamanho dessas instituições, maximizadas pela falta de verbas dirigidas ao desenvolvimento da acessibilidade na Educação Superior (Rabelo¹²²). O financiamento para as universidades federais (IFES), tem sido garantido pelo Decreto n.º 7.611 (Brasil⁴²). De 2010 a 2014 mais de 59% das IFES implementaram Núcleos de Acessibilidade (Cabral e Melo⁸⁰).

A PNEEPEI descreve que, na Educação Superior, as ações do AEE devem acontecer nos Núcleos de Acessibilidade com o objetivo de planejar e organizar recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados tanto nos processos seletivos, quanto nas atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil¹). Uma atuação bastante ampla, que envolve diversos setores e exige uma equipe multidisciplinar que atue nas áreas da educação, saúde e tecnologia.

No Documento Orientador do Programa Incluir¹¹, de 2013 constam algumas orientações gerais para as Instituições de Ensino Superior (IES) e outras específicas para as IFES. No item IV que trata sobre o direito das pessoas com deficiência à educação superior, as orientações são direcionadas às IES de forma geral e descrevem a necessidade da aquisição de recursos (Equipamentos de Tecnologia Assistiva e materiais pedagógicos acessíveis). O documento afirma a responsabilidade das IES pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas, sem onerar as famílias e o estudante por esses custos. O documento responsabiliza as IES por articular recursos para materializar as propostas. Ao Ministério da Educação coube a responsabilidade pelo financiamento das ações inclusivas nas IFES. Mesmo assim, verificamos no edital de 2009 que duas universidades Estaduais foram contempladas: Universidade Estadual de Maringá e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Os Núcleos foram estruturados de 2005 a 2010 por meio das verbas do Programa Incluir distribuídas através de editais específicos. Em 2012 as universidades que aderiram à iniciativa passaram a receber verbas de modo proporcional ao número de alunos matriculados em cada instituição.

Outra mudança importante foi a alteração nos critérios de avaliação das universidades por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Os novos critérios incluíram a acessibilidade aos cursos e aos campi

(Brasil¹²³). Nos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e Avaliação *In Loco* do Sinaes (Ministério da Educação¹²⁴), passa a ser oficialmente requerida das instituições de Educação Superior (públicas e privadas): “[...] a organização e implementação de Núcleos de Acessibilidade (NAs) para estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (Ministério da Educação¹²⁴, p. 13).

A oferta do AEE nos núcleos é reafirmada nos documentos como uma estratégia de construção de práticas inclusivas nas IES. Destaca-se a importância da existência de um setor que coordene as ações para a promoção da educação inclusiva e da acessibilidade. É deste setor que devem partir as iniciativas de debates, formações e ações inclusivas para toda a universidade. A maior parte dos estudos encontrados sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior, refere-se às experiências nos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais. Existem poucos estudos sobre as Universidades Estaduais e menos ainda sobre as Universidades Privadas. Encontramos poucos relatos sobre outras iniciativas e formas de atendimento ao estudante, quando não há um núcleo de acessibilidade (NA). Para compreendermos melhor a realidade específica da instituição estudada e as ações concretizadas com a entrada de Bruno no curso de graduação, analisaremos, a seguir, os depoimentos de gestores, professores, monitores, estudantes e do próprio estudante com deficiência visual.

2.3 O serviço especializado em uma universidade pública brasileira do Estado de São Paulo

Confirmei minha matrícula [...]. Foi feita uma reunião, com as professoras [especialistas em deficiência visual] para falar o que é que eles poderiam oferecer [...]. Elas falaram: “_ Olha, nós vamos ver como é que a gente vai fazer com os desenhos, a gente vai efetuar uma compra de um Display Braille... Elas tinham me ligado já por telefone [...] para perguntar: “_ Bruno como é que foi seu ensino médio, o que é que você usa?” Aí eu falei que usava a máquina, nunca usei computador, que sempre usei o braille... Aí elas disseram “_ Olha, você vai ter o apoio do computador, vai ter aulas de informática. Tem a professora [especialista] que dá aula no [Centro de Reabilitação da Universidade], para dar essa atualizada. A questão da Linha Braille^m a gente vai fazer essa compra [...]. (Estudante Bruno)

^m A linha ou “display” braille é um dispositivo eletrônico que reproduz o texto projetado na tela pelo impulso de agulhas com pontos salientes, dispostos em uma superfície retangular

Na universidade estudada, os serviços oferecidos para atender aos estudantes com deficiência visual e ao público em geral abarcavam um serviço de Reabilitação criado em 1973 e um setor de acessibilidade inaugurado em 2002 na Biblioteca Central. O Serviço de Reabilitação atendia o público com deficiência auditiva, surdez, deficiência visual e alterações de linguagem nas diversas faixas etárias e também servia de campo de estágio do curso de graduação, criado em 2001. A equipe de professores especialistas atuantes neste setor e no curso de graduação escolhido por Bruno acompanhou todas as etapas de sua seleção e ingresso. Inicialmente, foram realizadas algumas reuniões para conhecer e identificar as necessidades do estudante, esclarecer suas dúvidas e pensar nas primeiras estratégias, visando a acessibilidade das aulas e dos espaços físicos. Foram contratados profissionais especialistas na área da deficiência visual e adquiridos equipamentos. A aquisição de dispositivos, como o Display Braille, por exemplo, provocou muitos debates. Alguns professores e gestores questionaram a utilização do Sistema Braille e de dispositivos de alto custo, quando havia a possibilidade de uso de recursos de áudio e estratégias apoiadas na oralidade. A equipe de professores especialistas defendeu o uso dos equipamentos, respeitando a história de vida do aluno, que fazia uso da escrita e do Sistema Braille. Recursos em áudio também seriam utilizados de forma complementar. As decisões tomadas se apoiaram na legislação vigente que assegura o acesso ao sistema Braille aos estudantes com deficiência visual. Na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil²), encontramos a afirmação de que compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a “oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de Tecnologia Assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação” (art. XII) (grifo nosso).

O estudante fazia uso do Sistema Braille desde o início de sua escolarização e seria um prejuízo para ele, restringir essa possibilidade de expressão na vida acadêmica. Ter acesso ao texto em braille é muito diferente do acesso apenas por áudio, uma vez que permite ao estudante, retomar partes do texto com mais facilidade, compreender a ortografia das palavras, revisar a escrita. Além disso, foi

acoplada ao teclado, representando a cela braille, para ser lida por meio do tato, de modo equivalente à leitura dos pontos em relevo no papel. (Sá et al.¹²⁵, p.50)

debatido o direito do aluno ao registro em braile e à produção de materiais escritos, que requerem habilidades diferentes da produção oral. A tese de Rosana Batista (Batista¹²⁶), colabora com esta discussão ao problematizar o processo de Desbrailinização em decorrência da falta de compreensão sobre os processos de desenvolvimento psicológicos que envolvem funções mentais superiores (como a linguagem, o pensamento, a percepção, atenção e memória mediada) e as diferenças entre a aprendizagem da linguagem oral e da escrita. A autora enfatiza os estudos de Vygotsky (1995) sobre as diferenças entre o desenvolvimento da linguagem oral como um simbolismo de primeira ordem que permite à criança a transformação de signos (falados) em objetos e relações reais e a escrita, como um simbolismo de segunda ordem, que exige um processo muito mais complexo de transposição dos sons e palavras da linguagem oral para signos convencionais arbitrários. Esse processo evidencia a natureza abstrata da escrita que exige e proporciona a emergência de níveis mais elaborados de atividade mental. A autora enfatiza também a importância desse meio de expressão e comunicação na relação com as experiências culturais produzidas pela humanidade.

Em razão desse entendimento, os profissionais especialistas, defenderam o uso do braile pelo estudante e buscaram treinamentos na área da informática, o que possibilitou sua escolha pelo acesso às informações por áudio ou por meio do Sistema Braille. Os recursos de Tecnologia Assistiva também permitiram maior autonomia do estudante para usar o computador, acessar sites e plataformas de ensino remoto e realizar pesquisas. Esses recursos tornaram sua forma de participação nas aulas mais próxima dos demais estudantes.

Além do trabalho de conscientização realizado com o grupo de gestores e professores envolvidos com o curso, elencamos, no quadro 3, outras ações da universidade após a matrícula do estudante:

Quadro 3. Ações da Universidade após a matrícula do aluno

Principais ações da universidade	
1.	Reuniões entre a pró-reitoria de graduação e a equipe de professores da área da deficiência visual;
2.	Reunião com professores e funcionários envolvidos com o curso (semestral);
3.	Orientação aos alunos da turma de Bruno e vivências em Orientação e Mobilidade;
4.	Aquisição de materiais: notebook, impressora Braille, aparelho Scanner, aplicativo de <i>Optical Character Recognition</i> (OCR), Display Braille, programa de voz Jaws, modelos anatômicos;
5.	Empréstimo de uma impressora térmica Braille (Máquina Fusora ⁿ) para a reprodução de desenhos impressos em alto relevo;
6.	Elaboração de tutorial aos professores com orientações sobre a acessibilidade de textos, imagens, slides e provas, tempo adicional para a realização das provas, plantão de dúvidas para professores;
7.	Oficina de Audiodescrição com os professores;
8.	Orientação sobre Audiodescrição para os alunos monitores;
9.	Plantão de dúvidas oferecido pela equipe de professores especialistas aos docentes do curso;
10.	Contratação temporária de profissionais: um pedagogo especialista em deficiência visual e um professor de Orientação e Mobilidade;
11.	Contratação de alunos monitores para o auxílio nas disciplinas;
12.	Atendimento ao estudante na área da informática e orientação e mobilidade;
13.	Plantão de dúvidas específicas para o estudante em algumas disciplinas;
14.	Adequação de espaços: colocação de etiquetas em braille em diversos espaços; orientação aos funcionários do restaurante universitário e sinalização de reserva de mesa; instalação de programas de voz nos computadores do laboratório de informática; escolha de uma sala de aula fixa para a turma e uma carteira maior para o estudante.

Além do trabalho com os professores, gestores e estudantes, visando antecipar possíveis obstáculos, a equipe de professores especialistas orientou outros setores da universidade. Outros departamentos também colaboraram com o desenvolvimento de materiais, adaptação de equipamentos usados em algumas disciplinas, adaptação de imagens para formatos em alto-relevo, adequação de sites e páginas da universidade.

ⁿ Máquina Fusora: também conhecida como impressora térmica, possibilita reproduzir em alto-relevo o desenho impresso. É preciso imprimir em papel microcapsulado, em uma impressora a Laser, tirar uma fotocópia ou escrever com uma caneta preta e passar a folha pela máquina, para ter as formas em relevo.

Fonte: Tecnovisão¹²⁷

O apoio do Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca na adaptação de textos e livros para formatos acessíveis, também foi importante. O Laboratório realizava trabalhos com foco na acessibilidade à biblioteca desde o ingresso de uma estudante cega em 1999, que motivou a criação do setor.

Identificamos diversos grupos de pesquisa, departamentos, profissionais e funcionários envolvidos com projetos relacionados à acessibilidade na universidade. Havia uma dificuldade de articulação entre esses diferentes trabalhos e projetos, apontada pelos gestores, professores e estudantes, nas entrevistas. Para melhorar o diálogo entre os diversos setores, foi proposta a criação de um Grupo de Trabalho (GT) para coordenar os trabalhos já existentes e avaliar a necessidade de outras ações. A partir das discussões neste grupo, foi instituída uma Comissão de Acessibilidade, ligada à Diretoria Executiva de Direitos Humanos, órgão criado para promover a inclusão de diferentes grupos sociais (pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência).

No depoimento dos gestores ficou evidente a preocupação com as cotas para pessoas com deficiência e a qualidade dos serviços oferecidos para a permanência nos cursos. As falas sinalizaram problemas relacionados à morosidade na implementação de serviços e na aquisição de equipamentos, causada por processos burocráticos e pela dificuldade na execução de reformas para garantir a acessibilidade e contratação de profissionais em decorrência da redução de verbas para o Ensino Superior público. Os gestores expuseram a necessidade de garantir a eficiência do sistema, de atender à legislação e prover os recursos necessários e, em contrapartida, a falta de verbas para custear esse processo. Por essa razão, os gestores tendem a buscar formas mais econômicas de gerir os serviços especializados nas instituições de ensino, lançando mão da contratação de estagiários, cargos em regime de contratos temporários e profissionais sem formação para atuar nos Núcleos de Acessibilidade. Essa realidade implica diretamente na qualidade de atendimento e gera um cenário de sobrecarga dos docentes, da coordenação dos cursos que precisam agenciar situações particulares, por falta do atendimento adequado (Silva e Diniz¹²⁸; Pereira e Chahini¹²⁹).

A preocupação com a falta de conhecimento, do suporte e atendimento adequados aparece nos depoimentos dos professores e dos estudantes. Os docentes deixaram transparecer angústia, medo e insegurança para iniciar o trabalho com pouca antecedência para preparar os materiais e discutir metodologias acessíveis,

principalmente no primeiro ano do curso. Em alguns depoimentos nota-se certa revolta com a falta de uma estrutura adequada que os assistisse na aquisição de equipamentos, na adaptação de recursos e produção de material didático acessível. Se por um lado, verificou-se um empenho da gestão em cumprir a lei com o menor custo possível, por outro, os professores e a equipe de docentes especialistas procuraram garantir a melhor forma de participação do estudante no curso, independente dos custos.

Nos depoimentos de estudantes e professores é possível depreender inquietações quanto à formação docente e à disseminação de melhores formas de encaminhar a aula e contemplar as necessidades de todos, concepção relacionada ao conceito de Desenho Universal, preconizado na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009)⁹. Nota-se que esta visão ainda não está incorporada pelas instituições de ensino. A concepção é bastante recorrente nas falas dos estudantes ao defenderem um modelo de ensino que garanta a participação de todos, de forma igualitária. A legislação brasileira prevê o desenvolvimento e disseminação do conceito de Desenho Universal e a provisão de recursos de Tecnologia Assistiva para a garantia da acessibilidade (Brasil⁹). Nessa perspectiva, o trabalho do Serviço Especializado vai além da provisão de recursos para a acessibilidade das aulas: implica em processos de formação, que provoquem a conscientização social, a mudança de paradigmas e a disseminação de conhecimentos sobre acessibilidade.

Na universidade estudada podemos elencar ações mais pontuais em sala de aula e ações mais gerais. As ações mais específicas incluíram a organização do serviço especializado para atender ao estudante com deficiência visual; a aquisição de novos equipamentos; a disponibilização de plantão de dúvidas aos docentes; o oferecimento de formação aos professores e discentes; a realização de reuniões frequentes com o grupo de professores para a discussão sobre acessibilidade nas aulas e a contratação de profissionais. Ações mais gerais envolveram a criação de um curso de extensão sobre Recursos de Tecnologia Assistiva na área da Deficiência Visual; publicações e envio de trabalhos para congressos; discussões com o setor de informática sobre a acessibilidade das páginas WEB da universidade; criação de um grupo de trabalho (GT Incluir) e posteriormente, de uma Comissão de Acessibilidade.

Os profissionais atuantes nos serviços especializados participaram de todas essas iniciativas, dialogando, buscando parcerias com outros setores e serviços, oferecendo atendimentos, acompanhando diretamente o estudante,

produzindo materiais, elaborando documentos orientadores e espaços de formação, sugerindo a compra e a contratação de profissionais e discutindo formas de promover acessibilidade. A existência de serviços especializados é mencionada como uma necessidade por todos os grupos entrevistados, no entanto, há muitas dúvidas quanto à maneira como deveriam atuar. A descentralização dos saberes é um aspecto apontado pelos professores e estudantes como fundamental para a criação de ambientes mais inclusivos na universidade. Considerando esse aspecto, podemos refletir sobre alguns pontos: como é possível disseminar os conhecimentos sobre acessibilidade em todos os setores da universidade? É possível centralizar os trabalhos para estudantes com deficiência em serviços específicos e ao mesmo tempo, descentralizar as informações que são importantes para todos os departamentos?

A discussão sobre esses questionamentos e outros que foram surgindo ao longo dos itens anteriores, serão apresentadas nos próximos capítulos, a partir das análises dos dados coletados.

CAPÍTULO 3 – O SERVIÇO ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DE ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES

A permanência [na universidade] é uma consequência. O grande problema está na oportunidade da pessoa conseguir o acesso. Tendo o acesso, a universidade tem que dar conta de correr atrás da permanência. Se as pessoas estiverem aqui dentro, elas vão lutar pelos seus direitos! (Gestor 32)

A leitura das entrevistas e dos diversos documentos e artigos consultados favoreceu as análises dos problemas no funcionamento do sistema educacional articuladas com a lógica do sistema político e econômico vigente; das percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência e das diferentes visões sobre como deve funcionar o serviço especializado na mediação entre estudantes, professores e diversos departamentos da universidade.

Para compor a discussão, elencamos três temas principais:

1. Políticas inclusivas na concepção dos gestores e docentes;
2. Condições para o ensino e a aprendizagem da pessoa com deficiência visual na perspectiva dos docentes e discentes
3. Mediação do serviço especializado e uso de recursos de Tecnologia Assistiva

Esses temas emergiram com mais força nos depoimentos dos participantes, como aspectos relevantes para a discussão e são aprofundados nos itens a seguir.

3.1 Políticas inclusivas: concepções dos gestores e docentes

Da minha parte como gestor a percepção é muito clara desse conceito de que a universidade tem que igualar as condições...as condições de chances das pessoas terem acesso à universidade. (Gestor 32)

A necessidade de políticas públicas que modifiquem a lógica de exclusão de alguns grupos, construída historicamente e culturalmente, apareceu como uma

inquietação recorrente no depoimento dos gestores (reitores, pró-reitores, coordenadores da graduação e dos serviços especializados). Os entrevistados mostraram entendimento sobre as dificuldades que certos grupos têm para ingressar na universidade e analisaram as causas que geraram essa condição. Frisaram a importância das políticas como uma contribuição para a modificação dessa lógica e discorreram sobre as primeiras ações organizadas na universidade com o objetivo de facilitar o ingresso. Citaram programas de cotas étnico-raciais e de seleção diferenciada para a população indígena e de escolas públicas. Em relação aos estudantes com deficiência, persistem os problemas para implementar as políticas existentes.

G29: "Eu acho que aqui a gente tem a dificuldade intrínseca entre quem pensa a política, que tem a melhor intenção do mundo, para depois, a implementação dessa política, porque toda e qualquer política tem custo e esse custo precisa ser contado nessa questão. No nosso caso específico, veja que a universidade, nessa situação dramática que a gente está vivendo, do ponto de vista financeiro, nós temos aqui [aponta para documento com projeto de acessibilidade arquitetônica], uma coisa bem paliativa e, você vai ver, dá quase 60 milhões de reais! Nós não temos hoje, não temos! Por mais que seja importante, por mais que tenha Ministério Público, por mais que a gente não esteja em conformidade com alguma legislação, nós não temos! Então, não é simples fazer esse encaixe adequado entre a política e a implementação. Em algumas universidades, como as federais, eles criaram alguns mecanismos, repasses específicos, contratação de professores dessa área, mas nós não temos nada disso e, mesmo nas federais, não foi suficiente, foi feito bastante de maneira improvisada..."

A efetivação dos projetos de acessibilidade em conformidade com a legislação tem sido um desafio para os gestores, dado que a estrutura física das universidades foi construída para um estudante imaginário saudável, atlético, jovem e competitivo. Estudos como dos professores Márcia Denise Pletsch, Ricardo Melo e Lucélia Cavalcanti¹³⁰ e Leonardo Cabral e Ricardo Melo⁸⁰, denunciam as diferenças entre o que consta na legislação, o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência e o gerenciamento das verbas existentes. Uma das preocupações do gestor 29 é a ação do Ministério Público para fazer cumprir a legislação quando um estudante com deficiência ingressa na universidade. A ineficiência do Poder Público em assegurar os direitos previstos na legislação torna-se um fator propulsor da judicialização, utilizada como meio de concretizar os direitos sociais. (Da Silva Thoma et al.¹³¹; Arcanjo¹³²).

O depoimento do gestor 29 expõe o conhecimento e a concordância com a política de igualdade de direitos, porém critica as condições vigentes para promovê-

la. Mesmo com a exposição do cenário de escassez de recursos específicos para a melhoria das condições de acessibilidade, os gestores citaram diversas ações de apoio aos alunos com deficiência: adequação de provas de ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação (braile, prova ampliada, etc.), a presença de letores e intérprete de LIBRAS, uso de lupas de ampliação, ambientes reservados e adequados, tempo extra para a realização da prova. Para o apoio ao estudante durante o percurso acadêmico foram criados serviços nos moldes exigidos pela legislação, Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Brasil⁴¹). Os gestores discorreram também sobre a existência de alguns serviços especializados e de projetos em diferentes departamentos, de forma descentralizada. Essas iniciativas ocorreram na medida em que mais estudantes ingressaram nos cursos e apresentaram suas demandas.

Os relatos mostraram a preocupação dos gestores com o acesso e a garantia dos direitos promulgados na legislação:

G32: “São reconhecidas várias dificuldades adicionais para determinados grupos de pessoas chegarem a acessar uma universidade [pública], desde aquelas mais, digamos, notadas, visíveis, tipo quem estuda em escola pública, tem uma deficiência de aprendizagem decorrente do sistema brasileiro de ensino. Então, a escola pública não é boa nos níveis anteriores à universidade e isso de certa forma, entre aspas, penaliza aquele que precisa estudar na escola pública e que não tem alternativa social de poder pagar uma escola privada, então, isso gera uma defasagem no aprendizado e essa defasagem é responsável, até, por impedir que a pessoa acesse uma universidade como [essa] e isso não é decorrente de nenhuma falha da pessoa, é decorrente do sistema em que ela está inserida, do ponto de vista social e, portanto, não é justo. Então, meu pensamento sempre foi de que, esse tipo de barreira que se apresenta para as pessoas, independente da vontade delas, a universidade deveria fazer alguma coisa. A escola pública é uma delas, a discriminação étnica é outra (por preconceito, por racismo, ou o que quer que seja) faz com que as pessoas tenham menos condições sociais. Essas condições sociais mais difíceis, criam uma barreira que não depende da pessoa para que ela possa acessar a universidade”.

G29: “(...) acho que o mundo, a sociedade está mudando e a gente precisa, realmente que ela mude; é um grupo importante de gente que é excluída do ensino superior e a gente precisa, encontrar mecanismos para que eles tenham mais acesso à universidade.(...) a gente também criou um grupo de trabalho para estudar a questão, até de estabelecer algumas cotas, para ver se a gente consegue modificar um pouquinho essa situação... Porque não adianta nada você ter um programa, que você faça para ser, digamos assim, populista e depois não dar suporte aqui, aí a pessoa vai sair. Então tem que ser realista também, né? Não adianta ter todo um programa de acesso, fazer propaganda e depois, aqui dentro, não ter as condições de amparar e de, realmente, oferecer o suporte que essas pessoas, de fato, precisam”.

G32: “(...) a gente chegou a discutir vestibular em LIBRAS, chegou a discutir deficiência do ponto de vista da audição que era importante igualar a dificuldade, quer dizer, às vezes

até dificuldades além das outras: a pessoa podia ser de escola pública, ter a questão étnica e, além disso, ter alguma deficiência ou de audição ou de visão, quer dizer essas coisas, muitas vezes, estavam somadas (...) “

Os gestores expõem uma visão social e histórica dos problemas e barreiras que impedem a participação de diferentes grupos no ensino superior e entendem que a universidade tem o dever de promover ações que tornem a distribuição de conhecimento e dos bens culturais, mais justa. Mostram interesse em iniciativas que diminuam os impactos das barreiras existentes para que alguns grupos ingressem no ensino superior. Um dos gestores (G32) reconhece que o acesso ao ensino superior não é produto apenas do mérito, mas de condições que beneficiam certos grupos sociais. Essas considerações são coincidentes com as discussões de Bourdieu⁶⁶ sobre a influência do capital cultural na permanência de estruturas excludentes e na estratificação social em classes, que pouco conseguem se modificar, caso não aconteçam mudanças no acesso a certos conhecimentos durante o processo de escolarização. Os depoimentos dos gestores expressam o entendimento dessa condição e as tentativas de minimizar este quadro por meio de políticas afirmativas.

No caso do grupo específico de estudantes com deficiência, aparecem nos depoimentos, relatos sobre algumas ações que foram implementadas após o ingresso. O gestor G32 cita o ingresso da estudante cega em 1999, que gerou muitas discussões sobre acessibilidade e culminou na criação do serviço especializado que disponibilizava recursos de Tecnologia Assistiva para facilitar o acesso à informação dentro da Biblioteca, já mencionado anteriormente. Como a universidade já tinha um serviço de reabilitação que atendia à comunidade, este foi um dos responsáveis, junto à Reitoria, da articulação do atendimento e da formulação de projetos em diferentes departamentos para apoiar os estudos da aluna e possibilitar a conclusão do curso. No entanto, os próprios gestores confirmaram a precariedade no funcionamento do serviço de acessibilidade existente, por falta de profissionais concursados e especializados, o que redundava na contratação de alunos bolsistas para realizar o trabalho no setor. Essa situação gerava lentidão ou mesmo impossibilidade de responder a todas as demandas que chegavam ao serviço.

No momento de ingresso do aluno participante deste estudo foram adotadas algumas medidas descritas pelos gestores do curso e responsáveis do Centro de Reabilitação para minimizar esses problemas e criar um serviço que

atendesse em tempo hábil, as necessidades dos professores e do estudante. Os depoimentos remetem a essas ações, iniciadas após os gestores receberem a informação de que um estudante cego ingressaria na universidade:

G26: “Nós conseguimos marcar com o pró-reitor um pouco antes da matrícula. (...) pra falar sobre o aluno e saber quais eram as possibilidades da universidade para a inclusão. Ele chamou o [serviço de reabilitação]. (...) E aí [os professores especialistas] já colocaram algumas coisas, que acreditavam que poderia resolver: “olha, em primeiro lugar a gente vai ter que conhecer o aluno e trabalhar em cima de quais são as necessidades dele, mas também, de quais são as capacidades, as habilidades, o que ele hoje usa para se comunicar. (...) Com certeza ele tem uma trajetória de sucesso [...]”

G23: “Junto a pró-reitoria, além dos recursos materiais, nós pedimos a contratação de recursos humanos. Então, um pedagogo e um professor de orientação e mobilidade. Enquanto o processo seletivo ia sendo elaborado, ele foi atendido pela pedagoga especialista no setor de reabilitação. Ela foi trabalhando com ele a questão da informática e como não detinha um computador e ele ia usar os programas de voz, ela foi trabalhando com ele, além de ir preparando, para os professores, as provas em braille, transcrevendo...”

P19: “[profª especialista] “A gente, primeiro, conversou com o aluno e viu quais eram as habilidades e quais eram as preferências que ele tinha na atividade de leitura e escrita. Ele não tinha domínio no teclado do computador e tinha total domínio do Braille. Fez a prova do vestibular em Braille e, quando perguntamos para ele “Qual é o recurso de leitura e escrita que você prefere?”, ele falou: “_É o braille! A gente foi com essa informação na pró-reitoria para a gente poder explicar que, independente da deficiência visual, cada pessoa tem o seu recurso, que escolhe (...). Então a gente conseguiu um recurso que veio para a faculdade para comprar linha Braille, porque eu já conhecia e achei que era importante, porque ele tinha como aprender a usar o teclado do notebook na sala de aula. Tínhamos preocupação também com o uso da máquina braille em sala de aula por causa do barulho”.

Os gestores descreveram o contato inicial da coordenação de graduação com professores especialistas do centro de reabilitação. Esses foram os responsáveis por contatar o estudante e conhecer as suas necessidades. Os depoimentos de G26 e P19 destacam a importância de reconhecer as diferenças entre as pessoas e as trajetórias de cada uma. O grupo de gestores e professores especialistas considerou o desenvolvimento específico de Bruno, para a tomada de decisões, principalmente, durante o primeiro ano.

O gestor 23 apontou as iniciativas de contratação e aquisição de equipamentos, depois das reuniões iniciais com a equipe de professores especialistas, que aconteceram imediatamente após o ingresso do estudante. No entanto, os processos burocráticos foram muito morosos e provocaram situações difíceis que envolviam obstáculos para tornar a aula acessível. Essas dificuldades também expunham o estudante a situações que o impediam de acessar

conhecimentos ou causavam dependência de outras pessoas (ler e preencher documentos, acessar páginas web, etc). A falta de recursos adequados de Tecnologia Assistiva, além de prejudicar o desempenho nas aulas pode gerar percepções errôneas sobre a capacidade de aprender do estudante com deficiência (Chahini¹³³), como já citamos no primeiro capítulo.

Inicialmente o estudante fazia uso apenas da máquina Braille para escrever e essa foi uma preocupação da equipe de professores especialistas, por conhecerem os limites desse recurso para acompanhar um curso de graduação. A escrita na máquina gerava uma grande quantidade de material em braile, que apenas o aluno e os profissionais especialistas conseguiam ler. Por isso os professores tinham que enviar o material para o trabalho de transcrição em tinta. Esse processo era demorado e causava dependência do serviço especializado, o que levou alguns professores a buscarem formas alternativas de avaliar o aluno. Muitos optaram por avaliações orais, que, embora não fossem as preferidas por Bruno, eram consideradas mais adequadas para o andamento das aulas, mesmo existindo a possibilidade do aluno ler o conteúdo em braile para os professores. A falta de conhecimento sobre a importância do braile no processo de alfabetização de pessoas cegas causa resistência no uso do código e leva muitos docentes a priorizarem a resposta por meio da oralidade, desvalorizando o braile no processo de expressão de leitura e escrita dos estudantes (Batista¹²⁶). A aquisição do notebook e da Linha Braille era necessária para proporcionar autonomia ao aluno e facilitar sua interação com os professores e colegas nas aulas.

Apenas no terceiro semestre do curso, o estudante começou a fazer uso dos recursos. Esse também foi um aspecto que dificultou o acesso a materiais planejados para as aulas. Os obstáculos são evidenciados pelos professores, com certa indignação em alguns momentos. Recursos como videoaulas, livros digitais, slides com grande aporte de imagens, nem sempre podiam ser adequados para formatos acessíveis em tempo hábil para uso nas aulas.

P10: “Nós ficamos sabendo 2 ou 3 semanas antes do início das aulas. As aulas começaram e, nas primeiras, o aluno não teve ajuda de ninguém (...). Eu não poderia fazer aula para “o aluno”, tinha que ser aula para todos. O material usado na aula não era acessível, foram feitas tentativas de torná-lo acessível, mas não foi possível. Depois tentaram digitalizar um livro na biblioteca, mas... era um livro de 200 páginas... em braile, disseram que não dava. Essas tentativas foram frustradas... As pessoas têm muito boa vontade, isso me preocupa um pouco. Porque quando se faz com muito boa vontade, passa a impressão de que resolvemos o problema, e que, portanto, está tudo bem. Eu acho que às vezes não vale a pena fazer tanto sacrifício pessoal porque leva as instituições responsáveis a se sentirem confortáveis”.

P12: “Eu procurei na internet e tem [os símbolos em Braille], até você pode encontrar, a questão é que tem que imprimir. Eu pedi muito na secretaria de acessibilidade eu fui até lá, inclusive, mas não deram; falaram que a impressora [Braille] estava quebrada, eu pedi para conseguir de outra maneira: é uma página, então seria possível pedir fora para compra, né? Eu até pagaria, porque quanto pode custar uma folha, mas não tive ajuda”.

O primeiro ano foi um período mais conturbado, com queixas recorrentes dos docentes e discentes. Os professores P10 e P12 ministraram aulas no primeiro semestre do primeiro ano letivo e enfrentaram muitas dificuldades. A equipe de professores especialistas procurou prever as necessidades e adaptações antecipadamente, porém, muitas estratégias foram discutidas durante o percurso. Os professores e gestores especializados não conheciam toda a diversidade de materiais e estratégias utilizadas pelos professores nas aulas e não houve tempo para tratar sobre a acessibilidade de todo o material utilizado no curso (deve-se considerar também que alguns recursos são escolhidos no transcorrer das disciplinas, na interação com os alunos).

O docente P10 ficou desapontado quando percebeu que o material que tinha sido criado na universidade para uso nas aulas, não era acessível para o aluno com deficiência visual. Questionou a falta de informação sobre o tema e a limitação das políticas da universidade na criação e aquisição de recursos para um grupo mais diverso de estudantes. Por outro lado, havia uma expectativa do professor em realizar a aula da mesma maneira e “ajustar” o estudante com deficiência visual àquele esquema de aula, o que nem sempre é possível quando são utilizados muitos recursos visuais. Quando o professor diz “eu não poderia fazer aula para ‘o aluno’ tinha que ser aula para todos” identificamos a dificuldade de planejar uma aula para todos e a crença de que o estudante com deficiência precisaria de uma atenção individualizada ou de alguém que o auxiliasse o tempo todo. Essa visão deriva das concepções assistencialistas que remetem ao início da educação nas instituições especializadas e persistem em oposição às ideias atuais de protagonismo social da pessoa com deficiência.

Inicialmente, a falta de recursos acessíveis e de conhecimentos sobre acessibilidade metodológica, exigiu, de fato, mais apoio individualizado ao estudante. O uso de recursos tecnológicos (Linha Braille e computador), a adequação dos materiais usados nas aulas e a disseminação de conhecimentos sobre acessibilidade para pessoas com deficiência visual, foi gradativamente, criando um ambiente mais

favorável para a participação do estudante e, assim, a necessidade de apoio direto começou a diminuir. Num primeiro momento, alguns professores pensaram em estratégias muito particulares para o aluno e, no decorrer do curso, tornaram-se menos diferenciadas.

Uma das estratégias usadas pelos professores e avaliada positivamente pelos discentes foi o uso de massa de modelar e argila, como recurso tridimensional para explicar algumas imagens presentes no material.

A37: “Ele levava sempre massinha, ele fazia com o Bruno. Moldava junto com ele, parava, pegava na mão dele e fazia o que ele estava fazendo. As explicações dele eram muito boas, do desenho que ele estava fazendo, às vezes, porque ele desenhava, explicava, parava, fazia o molde, ou estava o Audiodescritor e também fazia o molde...[...] e acabava também aproveitando pra gente. Então ele fazia para a gente também assim. Ficou muito legal!”

O depoimento de A37 ressalta o quanto outros formatos de aula, que não sejam apenas apoiados em recursos visuais, podem melhorar o acesso ao conteúdo. Esse entendimento apareceu em outros depoimentos dos discentes e denota melhor compreensão sobre os benefícios da flexibilização metodológica para todos os estudantes.

Distinguimos aqui dois pontos relevantes no depoimento dos professores: a preocupação com a demanda maior de trabalho, quando o docente se vê obrigado a buscar meios próprios para promover a acessibilidade das aulas e a preocupação em atender o aluno porque é seu dever, a partir do que prevê a legislação vigente. O apoio recebido por P10 não atendeu às suas expectativas e necessidades, o que provocou revolta e resistência. As primeiras tentativas mal sucedidas de adequação do material causaram tensão e sobrecarga para o professor, que questionou a falta de investimento em formação ampla na área de acessibilidade em todos os setores da universidade. Houve a necessidade de mais tempo para replanejar a aula e isso implicou em trabalho extra. As pesquisadoras Lilian Nogueira e Eliete Nogueira⁷³ discutem essa realidade no ensino superior, que deve ser considerada quando se aborda a inclusão especificamente nas universidades. Evidenciam a sobrecarga de trabalho docente com múltiplas funções referentes às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ressaltam a necessidade de políticas públicas inclusivas que considerem esse contexto e prevejam tempos diferenciados para o planejamento das aulas e para a formação.

Os professores P10 e P12 enfatizaram dificuldades para tornar materiais acessíveis em curto prazo. Medidas emergenciais para atender às demandas das aulas, nem sempre são as melhores para alunos e professores. O descontentamento devido às dificuldades encontradas na adequação de materiais usados na aula gerou questionamentos e críticas sobre as políticas adotadas pela universidade e sobre os serviços disponibilizados, que nem sempre tinham todos os equipamentos funcionando ou os profissionais necessários, especialmente quando o serviço ainda estava sendo estruturado.

O professor P10 refere seu incômodo com o “esforço pessoal” de alguns profissionais para resolver situações que deveriam ser solucionadas de outra forma. Prover um material tátil de forma artesanal por exemplo, usando materiais de baixo custo, pode resolver momentaneamente uma necessidade de adaptação de imagens. Entretanto é uma forma de prover recursos que não permite a confecção de materiais em grande quantidade para atender vários professores. O esforço pessoal é questionado pelo professor como um comportamento que gera a ilusão de que os problemas estão sendo resolvidos, mas não estão, pois supre apenas parte das necessidades reais do professor e do estudante. Denota falta de políticas permanentes de inclusão e ações mais bem estruturadas em todos os setores da universidade.

Em outros depoimentos, os docentes criticaram ações, consideradas pontuais e emergenciais para suprir a demanda do aluno, porém pouco efetivas, em longo prazo. As ações emergenciais como contratação temporária de funcionários, criação de materiais de forma artesanal, adequação de materiais especificamente para o aluno, terminam quando o estudante finaliza o curso. Ações mais amplas como a criação de comissões de acessibilidade para a discussão de estratégias, aquisição de equipamentos (impressora braile, Display Braille), formação docente, criação de espaços de discussão e apresentação de ações (fóruns, simpósios) e implementação de serviços, auxiliam na melhoria da estrutura da universidade e fortalecem a política inclusiva.

Há menção, em outros depoimentos, de algumas ações coletivas para a criação de projetos mais estruturados, desenvolvidos com o intuito de ampliar a visão sobre inclusão de pessoas com deficiência na universidade e acessibilidade ao campus e aos serviços, como a criação do Grupo de Trabalho ligado à Reitoria e da Comissão de Acessibilidade já mencionados. Foi elaborado um documento com as

principais ações referentes à acessibilidade do campus, mas de acordo com o gestor G29, por questões orçamentárias, poucas foram as propostas implementadas. Um dos objetivos do GT era trabalhar para resolver os problemas que surgissem, articulando os serviços e criando outros, de acordo com as novas demandas.

P19: “Em 2006 a Reitoria que estava vigente solicitou que o [serviço de reabilitação] presidisse esse GT sobre inclusão. Era sobre acessibilidade, na verdade, e inclusão, da comunidade interna da Universidade, então eram os alunos, os docentes, os servidores de uma forma geral, que tinham qualquer tipo de deficiência; a gente fez um mapeamento, com um grupo grande do serviço, o pessoal da prefeitura do campus e do Recursos Humanos, do DGRH.(...) Fizemos um trabalho muito importante junto à pró-reitoria de desenvolvimento universitário, fizemos uma sensibilização com todos os Atendentes Técnicos das unidades e da diretoria das unidades, no sentido de saber se eles tinham pessoas com deficiência, porque o que tinha registrado no recursos humanos da Universidade e aí a gente imaginou: “Por que as pessoas não se identificam?” Porque talvez elas tenham medo, de sofrer qualquer tipo de preconceito...”

P19: “(...) observou-se que a universidade tem várias iniciativas, mas que são isoladas, por exemplo, o serviço que trabalha com a reabilitação, com capacitação de profissionais, da graduação, da extensão, da pós... tem projeto de pesquisa, tem pesquisa com Tecnologia Assistiva e tem outras unidades: a Biblioteca Central, que tem o laboratório de acessibilidade, mas que têm equipamentos, mas não tem coisas muito atualizadas por conta de recursos e conta com trabalhos praticamente de voluntários e de bolsistas, então não tem profissionais para dar continuidade para o trabalho; e tem outros institutos: a engenharia elétrica, tem profissionais interessados, tem um núcleo de pesquisa em educação usando tecnologias também, então, várias menções em relação a isso, mas precisaria talvez se concretizar, numa centralização (...).”

G29: “Então, a minha ideia agora é criar uma secretaria, uma diretoria específica que cuide desses assuntos; eu quero envolver, a questão, naturalmente, de direitos humanos, a questão de inclusão, tanto do ponto de vista étnico-racial, socioeconômico, como de pessoas com deficiência e juntar todas essas questões numa secretaria específica, uma diretoria específica... não sei ainda como vai chamar... se é de Cidadania, não sei ainda... mas é isso que eu estou agora, nesse momento, elaborando como fazer, para que as políticas tenham um espaço específico; então, é um assunto que preocupa, interessa, que, mais do que qualquer outra coisa, eu vejo que é um direito, mas é um passo imenso, tem um custo e, hoje em dia, nossa grande dificuldade é conseguir recursos.”

Ao refletir sobre a organização do serviço especializado, os participantes citaram a centralização das ações em uma Coordenadoria, como uma possibilidade de aprimoramento do serviço e de articulação dos projetos que já existiam na universidade. Sugeriram a criação de um órgão ligado diretamente à Reitoria, para articular e equalizar a garantia de direitos com os custos necessários. Foi apontada a necessidade de recursos para o investimento na estruturação do serviço especializado. Por outro lado, citaram medidas relacionadas às formas de gestão dos

serviços e projetos para otimizar a eficácia das ações que já aconteciam na universidade.

Sob outra perspectiva, se os profissionais dos diferentes departamentos da universidade tivessem mais informações e conhecimento sobre acessibilidade, haveria menos necessidade de recorrer sempre ao serviço especializado. Um pedagogo especialista em deficiência visual, pode ter vasto conhecimento em Audiodescrição ou na elaboração de uma aula acessível, mas pode não ter conhecimentos sobre a acessibilidade Web ou plataformas digitais de aprendizagem. Por isso, descentralizar as formações para atender às necessidades de cada setor é uma alternativa que pode facilitar o trabalho do próprio serviço especializado e agilizar o processo de disseminação de informações sobre acessibilidade nos departamentos e serviços.

A partir da ampliação dessa discussão, apresentamos no próximo item, algumas percepções sobre a participação do estudante com deficiência visual, as estratégias utilizadas pelos professores e profissionais especializados e as concepções construídas historicamente, ainda vigentes na educação de pessoas com deficiência.

3.2. Percepções sobre as condições de participação do estudante com deficiência visual na perspectiva dos docentes e discentes

No que se refere à percepção sobre as condições para a participação e aprendizagem do estudante com deficiência visual, foi possível depreender, das análises dos depoimentos, crenças, preconceitos e algumas concepções de ensino e aprendizagem e conseqüentemente, sobre as possibilidades (ou impossibilidades) de acompanhamento das aulas pelo estudante com deficiência visual. Apresentaremos primeiramente a percepção dos docentes e posteriormente a percepção dos discentes.

3.2.1 *Perspectiva dos docentes*

Na verdade, eu não estranhei tanto, porque como a gente está acostumada a dar aula para aluno surdo que é muito complexo, então eu achei que ele não precisa de quase nada, porque ele tem a linguagem, ele está ouvindo tudo, ele responde [...]. (Professor 4)

A maioria dos depoimentos expressou uma preocupação inicial com a própria habilidade para ensinar o estudante com deficiência visual. Alguns professores apresentaram dúvidas sobre as possibilidades de aprendizagem do estudante e sua capacidade de compreensão dos conteúdos, com os recursos utilizados nas aulas. Nas falas foi frequente a presença da palavra “preocupação” relacionada, principalmente, às formas de apresentar as informações e ao uso de recursos visuais (vídeos e slides).

Por outro lado, os professores que mostraram maior segurança relataram experiências anteriores com pessoas com deficiência visual ou mesmo outras deficiências. Dos 21 professores entrevistados, 10 mostraram maior segurança e menos estranhamento frente à presença de um estudante com deficiência visual. Alguns porque tinham proximidade ou atuavam diretamente no serviço de reabilitação da universidade, outros porque já tinham recebido alunos com deficiência visual anteriormente. As pesquisadoras Amália Oliveira, Mey Munster e Adriana Gonçalves¹³⁴, citam o “medo do desconhecido” como um dos empecilhos para as ações de inclusão e destacam a importância dos estudos que buscam ouvir e compreender os sentimentos que permeiam a prática dos professores e os impactos gerados pela inclusão dos estudantes com deficiência. O contato com os alunos com deficiência pode gerar outras percepções, quando existe um apoio aos docentes e os recursos necessários para o desenvolvimento das aulas.

Nos relatos, os professores afirmaram já “ter uma ideia de como seria”, dos recursos que poderiam ser utilizados e não se preocuparam tanto com as adequações metodológicas, porque acreditavam que não seria necessário diferenciar muito as estratégias de ensino daquelas utilizadas com o restante da turma. Mostraram maior preocupação com a utilização de vídeos e descrição de imagens e em relação ao conhecimento sobre acessibilidade aos conteúdos impressos. Professores que ministravam disciplinas mais práticas apresentaram mais dúvidas.

P12: “Eu não acho tão diferente, para falar a verdade, precisa de algumas coisas de apoio, simplesmente, então, tanto para a [aluna anterior] como o Bruno eu pedi para um aluno monitor acompanhar do lado (...). Também, eles sentavam bem perto de mim, no caso do Bruno eu coloquei na mesma mesa que eu, porque, muitas vezes, eu podia ajudar com a mão dele, tentar entender como eram os símbolos que eu estava discutindo, porque a parte visual toda estava faltando e nesse curso precisa, tanto da parte auditiva, como a parte da simbologia disso, então essa era a maior dificuldade, mas, assim, não

foi no final uma dificuldade em nenhum dos casos, foi mais ou menos o mesmo procedimento de aprendizado dos outros, contanto que ele tivesse esse apoio do aluno monitor”.

P4: “Na verdade eu não estranhei tanto, porque como a gente está acostumada a dar aula para aluno surdo que é muito complexo, então eu achei que ele não precisa de quase nada, porque ele tem a linguagem, ele está ouvindo tudo, ele responde, e com o aluno surdo é outra seara né...então eu não fiquei muito preocupada porque a nossa experiência [no serviço de reabilitação], sempre me diziam isso...porque como estava na área da surdez, eu olhava para os cegos ou deficientes visuais, eu falava, “bom tem toda a questão de acessibilidade, de usar a bengala uma lente, binóculo, mas depois eles acabam desenvolvimento muito rápido porque ele está no meio da linguagem, da Língua Portuguesa, tanto na família como aqui”.

Observamos, a partir dos depoimentos dos professores, que o contato anterior com pessoas com deficiência gerou menos tensão em relação à perspectiva de ingresso de um aluno com essa característica. Os depoimentos também denotam o entendimento sobre as necessidades do estudante e sobre suas possibilidades de aprendizagem. Na fala do professor P4 nota-se a percepção sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento e aprendizagem e a centralidade dessa concepção quando o sentido da visão está ausente, discussão presente na literatura, nos estudos do psicólogo russo Lev Vygotsky²⁴. De acordo com o relato do professor, a possibilidade de acesso às informações por meio da língua pode impulsionar o desenvolvimento, sem tantas dificuldades. Para Vygotsky²⁴, a linguagem cria outros caminhos para a aprendizagem do estudante cego. Essa forma de compreensão sobre a cegueira, a considera, não apenas sob a perspectiva da falta, mas sob o ponto de vista da reorganização de forças do organismo e da personalidade para gerar outras formas de compreensão. A professora destacou o acesso à linguagem, à língua, como um aspecto facilitador nas aulas, o que a deixou mais segura para receber o estudante e realizar adaptações que considerou pequenas, diante da experiência com alunos surdos.

Por outro lado, outros relatos evidenciaram dificuldades e resistência à aproximação ao estudante com deficiência visual devido à falta de compreensão sobre como o aluno poderia aprender conteúdos relacionados a disciplinas que envolviam mais práticas e que, na concepção dos professores, se apoiam fortemente na visão.

G23: “Eu me lembro que quando a gente fez a reunião com os professores para explicar, a vinda do estudante cego, houve resistência de alguns professores. Na verdade, eles falaram que nunca tinham sido preparados e que eles queriam ter tempo pra isso. Nós

falamos, explicamos, falamos sobre Audiodescrição e explicamos o que eles poderiam fazer na sala de aula. Foi um curso de um dia todo. Foi elaborado um tutorial, nós abrimos plantão para os professores”.

P30: “Houve resistência. Tudo o que é novo causa um estranhamento e o medo de como fazer, como agir. Aquela situação de impotência, porque nunca tinham se defrontado com um aluno com cegueira (...). Primeiro porque ninguém foi preparado para trabalhar com pessoas cegas e o medo era de como passar o conteúdo (...). Mas, é incrível como esse primeiro momento é um choque, e à medida que eles foram se defrontando... primeiro de tudo você precisa saber o que o aluno precisa de fato né, às vezes a gente fala “o que eu vou fazer”, mas primeiro você precisa saber quem é o aluno, conhecer e saber o que ele precisa de fato. E isso foi uma coisa que foi bastante significativa porque esse aluno acabou surpreendendo a todos. Ele foi de um desempenho excelente nas disciplinas e acabou dando uma segurança maior para todos”.

P5: “Eu fiquei assustado, eu acho até que essa é uma falha da universidade, sabe? Eu acho que a universidade deve ser inclusiva, deve receber os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas, primeiro, você tem que criar infraestrutura para depois receber, isso que me incomodava muito na época, então eu, a princípio achava que aquilo não ia dar certo (...).”

Os depoimentos dos professores mostram insegurança e medo de trabalhar com um estudante cego. Esses sentimentos são atribuídos à falta de preparo, falta de formação e falta de estrutura da universidade. Os professores não acreditavam que fosse possível ensinar um aluno cego sem receber um preparo anterior, informações específicas sobre como ensinar este aluno em particular.

A falta de contato também gerou resistência, porque em princípio, tudo parecia ser muito diferente para este aluno. O docente P30 afirma a importância de conhecer o aluno primeiro, para saber quais são suas necessidades específicas. Na percepção desse professor, conhecer o estudante permite identificar as suas necessidades e planejar, a partir de demandas concretas, as eventuais adaptações que se façam necessárias. O preparo não garante todo o conhecimento sobre a pessoa nem sobre os recursos que ela precisa. Isso ficou claro na ação dos profissionais especialistas quando contataram o estudante antes de tomar qualquer providência quanto à aquisição de equipamentos ou realização de reuniões coletivas para tratar sobre o assunto.

O discurso sobre a falta de preparo é bastante recorrente nos trabalhos de pesquisa sobre inclusão nas redes de ensino de modo geral (Kassar¹³⁵; Santos e Martinez¹³⁶; Rodrigues e Lima-Rodrigues¹³⁷). O conhecimento sobre a deficiência e sobre os recursos de Tecnologia Assistiva é, sem dúvida, necessário para aproximar

os professores da realidade dos alunos que recebem, entretanto entendemos também que é necessário deslocar a atenção do específico para o que é comum a todas as pessoas e pensar em estratégias de ensino que atendam a todos os alunos. Esse conceito tem sido discutido nas perspectivas atuais sobre educação inclusiva.

A construção histórica do conceito de deficiência na sociedade teve como base uma diferenciação muito grande entre os grupos de pessoas com e sem deficiência. A educação especial criou formas muito específicas de educar esse público, em espaços diferenciados, como já foi discutido. Essa diferenciação associada à visão assistencialista das primeiras instituições de ensino especializadas, colaborou com a construção da ideia de que toda pessoa com deficiência, invariavelmente, apresenta dificuldades para aprender. A concepção parte do pressuposto de que há uma “falha” em seu organismo e justifica comportamentos de descrença com relação à aprendizagem dos alunos com deficiência visual (Sasaki¹⁰⁰).

Todavia, o processo de inclusão social e escolar e a convivência com essas pessoas têm modificado essa visão e permitido um olhar mais realista sobre as possibilidades de aprendizagem. Esse processo se intensificou com a mobilização de associações de pessoas com deficiência, familiares, amigos e profissionais e a exigência de políticas públicas, principalmente a partir da década de 70 (Lanna Júnior⁵⁹). As pessoas que não apresentavam deficiência começaram a entender melhor essa condição e a desenvolver a capacidade de aceitação. Essas pessoas são chamadas por Goffman¹³⁸ de “informadas” quando começam a desenvolver uma empatia na relação com as pessoas dos grupos marginalizados e a participar desses grupos com uma visão menos preconceituosa. A mudança se deve também à possibilidade de perceber semelhanças, além das diferenças historicamente reveladas e à necessidade de mudanças na sociedade para a inclusão dessa população. Nota-se nos depoimentos dos professores P12 e P14, a compreensão de que não existem tantas diferenças.

A familiaridade, o contato com a deficiência, são fatores, que por si só, mudaram as concepções de alguns professores. Os depoimentos indicaram que a experiência anterior diminuiu o medo da situação e construiu uma visão mais aberta sobre a aprendizagem do estudante com deficiência.

A maioria dos entrevistados refere inicialmente dúvidas sobre os recursos que utilizavam (vídeos, slides, diagramas, animações, exemplos com base em

informações visuais) e sobre a adequação de sua forma de ensinar. Estas dúvidas e perguntas sobre a aprendizagem e a experiência de não ver, revelaram uma visão de aprendizagem centrada nos canais sensoriais, sobretudo no sentido visual, considerado essencial para a aprendizagem e para a compreensão.

P7: “Eu me preocupava... se eu tiver que dar algum vídeo como é que vai ser? (...) Era um seriado que eram só diálogos, mas mesmo assim, eu fiquei receosa. Passei vídeos e enviava para ele antes. Pensei que ele faria como ele faz na vida, ele deve assistir TV (...) Tem uma dimensão que a gente não entende exatamente a gente acha que eles só escutam, como o seriado...você tira toda a imagem e só fica o som...não! Eu acho que tem um terceiro elemento aí que não é nem a imagem nem o som que eles captam e que, talvez, a gente que é vidente não sabe nomear.”

P5: “Tá, mas como é que eu vou ensinar anatomia para um cego? (...) eu cheguei à conclusão de que a anatomia, você naturalmente trabalha... você tem um material palpável e eles desenvolvem uma sensibilidade incrível, né? (...) eu achava que ele não ia conseguir, teria que ter alguma coisa mais rígida, alguma coisa que oferecesse um tato melhor, uma resistência mecânica maior para ele poder ter esse tato. Aí eu me enganei, porque eles têm uma sensibilidade incrível! E a capacidade que eles têm de não sei... de projetar aquilo que ele está apalpando na cabeça. Então... isso me impressionou muito!”

P10: “Eu fiz prova com o aluno, eu e ele, eu pedi permissão para gravar, e as mesmas questões que os alunos fizeram, os outros alunos, foram as mesmas questões para o aluno com deficiência visual. Eu lia as questões com ele e discutíamos. Algumas adaptações eu fiz, obviamente, mas o rendimento dele é excelente. Ele conseguiu responder as perguntas. Claro, eu não tenho ideia de como ele constrói isso na mente dele ou se isso é uma assimilação. Eu não sei se ele compreende. Ele tem informações, mas qual a elaboração mental que ele faz disso, eu não sei te dizer. Não sei qual é o grau de entendimento ou é apenas uma memorização.”

Os depoimentos dos docentes mostraram preocupação com a modalidade de explicação necessária para cada tipo de conhecimento, apresentando dúvidas quanto à aprendizagem no caso da cegueira. Os professores se preocupavam também com as capacidades sensoriais que poderiam ser utilizadas na ausência do sentido da visão. O que persistiu como conceito de aprendizagem foi a ideia de que “se vejo aprendo, se escuto ou toco, aprendo”. Quando o professor P5 citou a necessidade de uma estrutura mais rígida para que o estudante cego pudesse reconhecer, por meio do tato, os tecidos, estava dizendo que era necessário proporcionar a percepção tátil, porque este recurso permitiria ao aluno cego compreender o que seus olhos não percebiam, ou pelo menos, havia a possibilidade de uma aproximação com o objeto. Essa concepção, fortemente arraigada em convicções sensualistas, impede considerar a centralidade do conhecimento

conceitual que se elabora e se transmite por meio da linguagem e o papel complementar dos sentidos no processo de aprendizagem.

Essa concepção está impregnada também pela noção de que o tato e a audição podem substituir a informação visual. Ainda que esses sentidos sejam muito importantes para a percepção, é necessário considerar que eles se caracterizam por serem sentidos sequenciais, em oposição à simultaneidade que marca a percepção visual. Essa diferença é essencial quando se pensa em recursos de aprendizagem, já que em primeiro lugar não é possível simplesmente transformar recursos visuais em táteis ou auditivos e por outro lado, estes devem complementar, resumir ou explicitar o caráter do conhecimento que se deseja transmitir, já que não há tradução perfeita de uma modalidade para a outra (Reily¹³⁹).

As dúvidas e preocupações expressadas nas entrevistas dos professores sobre os modos de aprender do aluno remetem a ideias empiristas e sensualistas presentes nas obras de filósofos europeus como Locke (Inglaterra) e Condillac (França), vigentes desde o século XVIII, que subsistem em diversos métodos e modelos educacionais brasileiros. O empirismo se opõe ao Inatismo defendido por Descartes (França) e afirma que as ideias não são inatas, mas se desprendem das sensações e das reflexões. O sensualismo afirma que a experiência sensível é o fundamento e a origem do conhecimento. Nesta perspectiva é necessário aprender a usar cada um dos sentidos e é possível determinar quais dão origem a cada ideia. Essas concepções atravessam o século XIX e ainda persistem no pensamento pedagógico (Locke¹⁴⁰; Monzani¹⁴¹).

A disseminação das ideias iluministas na Europa influenciou pensadores como o filósofo John Locke, que criou uma pedagogia com base na experiência, formulada a partir do treino e criação de hábitos. As experiências viriam por meio dos sentidos, por isso havia uma ênfase no treino das habilidades sensoriais, separadamente, para a verificação do que era aprendido por meio de cada um dos sentidos.

Os informes do médico Jean Itard sobre sua experiência pedagógica com o menino de Aveyron constituem um exemplo único, com base nas teorias de Condillac, discípulo de Locke. Esses documentos evidenciam a tentativa de educar Victor, o menino encontrado em um bosque, a partir do sensualismo, o fracasso de seu método e as elaborações do autor sobre a aprendizagem de seu pupilo (Banks-Leite et al.¹⁴²).

As experiências educacionais de Itard ficaram registradas em relatórios publicados em 1842 e traziam contribuições para a criação de um método de educação de pessoas com deficiência. Esse método é aprimorado, depois de 1894, por outros educadores, como Désiré-Magloire Bourneville e Edouard Séguin na França, Maria Montessori na Itália e Léo Kanner nos Estados Unidos. O método sensorialista foi empregado em várias instituições especiais da Europa e no Brasil (Banks- Leite et al.¹⁴²).

Outras perspectivas, como a culturalista, considera a aquisição de conceitos, o significado, o sentido e a linguagem como premissas. Essa abordagem nos permite conceber a aprendizagem de forma a dialogar de maneira totalmente diferente com os aspectos sensoriais. No caso de algumas teorias como a de Lev Vygotsky²⁴ (1984/1998), as condições ambientais, as sociais e as culturais são fundamentais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. A linguagem organiza e dá sentido aos conhecimentos produzidos culturalmente. As discussões de Batista¹²⁶ sobre a aquisição de conceitos por crianças cegas e a possibilidade de generalização e de compreensão de conceitos abstratos (como transparente, horizonte e arco-íris) ajudam a pensar sobre como os seres humanos aprendem e sobre qual é o papel dos sentidos na aprendizagem humana. “A primeira dimensão dos conceitos na teoria vygotskiana é a ideia de libertação dos seres humanos do contexto perceptual imediato mediante o processo de abstração e generalização possibilitado pela linguagem”. (Oliveira¹⁴³, p.55). Nessa perspectiva o foco de estudo sobre desenvolvimento muda das sensações para o pensamento. Vygotsky¹⁴⁴ (1943/1997) reconhece que a cegueira cria dificuldades para a participação nas atividades da vida social, principalmente na locomoção e no deslocamento independente. Por outro lado, ele considera que não existem diferenças básicas no processo de desenvolvimento intelectual de cegos e videntes. O pesquisador Vygotsky⁵⁶, considera a linguagem como recurso principal para a educação e o meio mais importante para remediar as consequências da cegueira. A linguagem exerce duas funções básicas: a da comunicação e a do pensamento generalizante, que torna possível a formação de conceitos. A linguagem, por sua vez, tem a sua origem em processos de interação. A formação de conceitos depende da linguagem e do pensamento, que integram informações sensoriais. Essa concepção de aprendizagem explica como é possível entender o que é um trem de 45 vagões sem tê-lo visto ou tocado, ou imaginar um órgão interno do corpo humano sem ter tido contato com o

objeto real. A partir da linguagem e das generalizações sobre o que é conhecido (a miniatura de um trem, um vagão, o som característico e a ideia de meios de transporte, por exemplo), é possível descrever e falar sobre um trem de 45 vagões, como exemplificado por Batista ¹²⁶.

As informações adquiridas pela linguagem, articuladas com as experiências vivenciadas pelo sujeito são essenciais (Vygotski¹⁴⁵). Essa reserva de experiências anteriores é necessária para que seja possível construir imagens e generalizações: “se eu não tiver alguma ideia de aridez, de areal, de enormes espaços e de animais que habitam o deserto, não posso, é claro, criar a minha imagem daquele deserto. (...) Se ninguém nunca tivesse visto nem descrito o deserto africano seria impossível imaginar esse lugar” (p.24). Para Vygotsky, a elaboração da atividade criadora da imaginação, se apoia em três bases: na experiência, na relação entre fantasia e realidade e na emoção.

A partir dessas afirmações é possível questionar como as experiências acontecem na ausência da visão. A experiência é essencial para a imaginação, portanto, como devem ser organizados esses momentos para que a pessoa cega consiga elaborar as cenas e compreender os conceitos dos objetos?

Esse é o desafio dos sistemas educacionais e de pesquisa. Compreender quais mecanismos auxiliam a pessoa cega a integrar as informações e construir a noção de totalidade para compreender e aprender. Geralmente, as situações mais difíceis de serem representadas por meio de esquemas táteis provocam mais dúvidas e insegurança quanto à possibilidade dos alunos de ter acesso a esses conhecimentos, como por exemplo a compreensão de bolha de sabão, fenômenos atmosféricos (nuvem, raio, arco íris), entre outros (Batista¹²⁶).

A complexidade dos conteúdos trabalhados no Ensino Superior e a preparação para a atuação em um campo de trabalho, exigem conhecimentos específicos sobre a aprendizagem em cada área. O professor (P5) se surpreende com a maneira como o estudante com deficiência visual compreende o conteúdo. Ele esperava mais dificuldades pela ausência da visão. Como o aluno poderia aprender sem ver? Como ele poderia compreender um conteúdo sem as informações que estaria “perdendo” com a ausência da visão? Essas concepções sobre a aprendizagem centralizadas nas informações recebidas pelos sentidos, deixam de considerar aspectos que também constituem o processo de aprender: as explicações do professor, dos colegas e os alunos monitores; as descrições dos materiais usados

nas aulas; as relações que o aluno estabelecia entre os conhecimentos anteriores e o que ouvia, anotava e tateava; as conversas com os pares; as leituras sobre o tema, etc. Independentemente da origem dessas informações e conhecimentos anteriores que o aluno usou para construir seu caminho de compreensão, o importante é saber que a construção de conhecimento acontece por uma combinação de fenômenos e que, evidentemente, a via sensorial não é a principal, nesse caso!

A partir de abordagens culturalistas e interacionistas é possível compreender o papel da linguagem no processo de aprendizagem e a importância das interações e das experiências anteriores nesse processo, para as elaborações no pensamento. A compreensão de esquemas cada vez mais abstratos e complexos pode ser construída ao longo da vida da pessoa cega, quando tem a oportunidade de participar de situações de aprendizagem, gradativamente mais elaboradas.

Identificamos, na percepção dos docentes, dúvidas sobre como se processa a aprendizagem em pessoas com deficiência visual e quais recursos podem auxiliar o percurso de aprendizagem. Observamos também como as experiências anteriores modificaram as percepções e a compreensão dos docentes sobre as possibilidades de aprendizagem de pessoas com deficiência. A aproximação com esses grupos inicia um processo de questionamento sobre concepções excludentes, fundamentadas em ideias normalizantes, relacionadas ao modelo médico de deficiência, ainda presente nas relações de ensino. As tentativas de adaptar o aluno ao modelo de aula já planejado ou de designar um estudante monitor para cuidar da acessibilidade das aulas, são estratégias ainda comuns (e menos dispendiosas) para dar acesso ao estudante com deficiência, sem promover grandes modificações nas estruturas de aula e das universidades de forma mais ampla. Outras alternativas aparecem na medida em que há maior engajamento de profissionais de diversos setores da universidade no processo educacional inclusivo. A disseminação dos conhecimentos sobre Acessibilidade e estratégias metodológicas que considerem uma diversidade maior de formas de aprender é imprescindível para a transformação das práticas. Mesmo considerando os obstáculos estruturais enfrentados por todas as instituições, é possível encontrar algumas alternativas que ofereçam melhores condições de participação aos estudantes com deficiência. Algumas são destacadas nos depoimentos desse grupo de participantes.

3.2.2 *Perspectiva dos discentes*

Na verdade, eu vejo que a inclusão seria a pessoa estar participando, atuante, sem ter que ser levantada ou diminuída ali... (Aluna 34)

A necessidade de garantir condições de igualdade para o colega com deficiência visual, apareceu em muitos momentos das falas dos estudantes e dos alunos monitores. Depreendemos preocupações com a metodologia empregada pelos professores, principalmente quando mostravam dificuldades no uso de estratégias que incluíssem as necessidades de todos, sem mencionar especificamente o aluno com deficiência. Em alguns relatos afirmaram um incômodo quando havia uma interrupção da explicação sobre um tema que estava sendo projetado em slides, por exemplo, para dizer que naquele momento seria necessário descrever a imagem. O professor poderia fazer isso durante a explicação para todos os alunos sem precisar criar um momento separado para isso.

A 34: É uma coisa, por exemplo, que eu acho que não seria necessário, a gente tem que fazer Audiodescrição, mas todo professor, quando vai fazer fala assim: "Então, Bruno, porque está assim, assim, assado na lousa!". Em vez de você falar: "Na lousa já está assim, assado...", explica e continua a aula, porque é para ser algo inclusivo, não precisa apontar a pessoa, sabe? Na verdade, eu vejo que a inclusão seria a pessoa estar participando, atuante, sem ter que ser levantada ou diminuída ali, né? Tinha que estar num patamar igual, mas se você sempre faz isso, ou você separa, eu não sei se está sendo, necessariamente, inclusivo como deveria.

A40: Às vezes, o professor quer explicar muito mais para ficar mais fácil dele entender, por exemplo, questão de uma imagem: o professor demanda mais tempo ali, explicando, e, às vezes, acaba ficando mais claro para a gente também, o conteúdo, porque se dedica mais, usa outros exemplos, outras maneiras para poder entender. Acho que acaba beneficiando a gente. E também tem essa vivência de que, muitas vezes, a gente acaba fazendo junto com ele uma representação mental. O professor começa a explicar: "Ah! Imagina a sua mão e que faz um movimento assim, assado..." para explicar, por exemplo, o movimento da língua... E a gente acaba fazendo essas associações com ele, junto!

Os estudantes citaram situações nas aulas, em que perceberam ações dos professores para construir uma aula com acessibilidade para todos, sem revelar que as estratégias usadas eram pensadas para um ou outro estudante específico. Bruno também destacou sua preferência por esse formato de aula e demonstrou incomodar-se em alguns momentos com o excesso de preocupação com seu entendimento. Estar

na sala de aula como um aluno com deficiência permitiu-lhe ter poucos momentos de inatividade.

Essa forma de apresentar a aula, num formato acessível para todos, sem precisar anunciar as adaptações específicas para o aluno com deficiência, foi avaliada como uma estratégia “mais inclusiva”.

Essa ideia remete ao conceito de *Universal Design* (Desenho Universal) criado nos Estados Unidos, inicialmente para o desenvolvimento de formas mais amplas de acessibilidade a objetos, edificações e espaços que atendam o maior número de pessoas possível, considerando suas especificidades (Zerbato e Mendes¹⁴⁶). O Artigo 2 do Decreto nº 6.949 de 2009 que promulga a Convenção Internacional Convenção apresenta a seguinte definição:

“Desenho universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (Brasil⁹).

Desse conceito surgiu um, mais específico para a Educação, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Esta concepção educacional diz respeito à elaboração de um currículo flexível que atenda o maior número de alunos, considerando a diversidade nos modos de aprender. Há uma forte crítica à maneira como os currículos têm sido construídos: com base na transmissão de conteúdos e não em sua aplicação prática (CAST¹⁴⁷).

O pesquisador Eladio Sebastián-Heredero¹⁴⁸ menciona a definição adotada pelo governo dos Estados Unidos e incluída na Lei de Oportunidades em Educação Superior (*Higher Education Opportunity Act*), de 2008:

O termo Desenho Universal para a Aprendizagem diz respeito a uma série de referências cientificamente válidas para guiar a prática educativa que: a) Proporciona flexibilidade nas formas que as informações são apresentadas, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado. b) Reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados, e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e os que se encontram limitados por sua competência linguística no idioma da aprendizagem (Sebastián-Heredero¹⁴⁸, p.737).

Nesta perspectiva o currículo deve ser elaborado levando em consideração quatro componentes: objetivos, métodos, materiais e avaliação; e contemplar uma diversidade de recursos e formas de apresentar o conteúdo que contemple mais alunos, sem que haja necessidade de adaptações, adequações ou flexibilização. (CAST¹⁴⁷). O uso de recursos de Tecnologia Assistiva como o Display Baille, ou de adaptações, como a ampliação de um texto, são considerados apoios de acesso ao currículo. Os materiais elaborados para as aulas devem contemplar as orientações sobre acessibilidade. Um vídeo produzido para uma aula precisa contar com recursos, como: legenda escrita, Audiodescrição, interpretação em Libras.

O DUA consiste num conjunto de estratégias para acessibilidade, tanto em termos físicos, quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras. O uso de tecnologias é uma das estratégias utilizadas, por isso exige investimentos na formação dos profissionais e na aquisição de equipamentos.

De acordo com os idealizadores do conceito, David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST¹⁴⁷), o DUA tem como base três pontos principais: fornecer múltiplos meios de ação e expressão, engajamento e representação (Rose et al.¹⁴⁹).

De acordo com o guia desenvolvido pelo CAST¹⁴⁷ os múltiplos meios de ação e expressão abrangem diferentes estratégias para processar as informações e mostrar a compreensão sobre o conhecimento. Os meios de expressão podem envolver interações orais, escritas, ferramentas tecnológicas, expressão corporal, interação entre pares, etc. O essencial é permitir que diferentes formas de apresentar o conhecimento e checar a aprendizagem estejam presentes nas aulas.

O princípio de engajamento envolve estratégias que podem ser utilizadas para ampliar as formas de participação do aluno nas atividades, com interesse e o mínimo de distratores, como: proporcionar diferentes formas de interação com o conhecimento e ter opções de incentivos e recompensas na aprendizagem.

E por último, o princípio de representação, que pode ser o mais desafiador em situações de ensino para estudantes com deficiência visual, por ter como principal característica o uso de representações visuais (imagens, gráficos, organogramas, tabelas, etc). Essa maneira de apresentar o conhecimento não é igualmente acessível

a todos os alunos, especialmente para alunos com deficiência visual ou aqueles que não estão familiarizados com o tipo de gráfico ou esquema que está sendo usado. A informação visual pode ser bastante complexa e gerar múltiplas interpretações e significados, dependendo de fatores contextuais e da base de conhecimento do estudante. Para garantir que todos os alunos tenham igual acesso à informação, é essencial fornecer alternativas não visuais, como descrições (escritas ou faladas) para todas as imagens, gráficos, vídeos ou animações e equivalentes de toque (gráficos táteis ou objetos de referência) que representem os conceitos trabalhados nas imagens. Outra estratégia é fornecer objetos físicos e modelos espaciais para transmitir perspectiva (CAST¹⁴⁷). Uma das dificuldades de Bruno nos exames vestibulares foi justamente a leitura das representações gráficas e esquemas visuais e suas respectivas descrições. A falta de acesso a esse tipo de representação em formato tátil durante sua escolarização tornou mais complexa a compreensão da descrição das imagens.

De acordo com as pesquisadoras Ana Paula Zerbato e Enicéia Mendes¹⁴⁵, utilizar o DUA significa fornecer vários exemplos sobre o mesmo conteúdo, destacar características importantes, recorrer a diferentes formas de avaliar a compreensão do estudante, usar diferentes linguagens (visuais, auditivas, corporais), recorrer a mídias e outros formatos que oferecem informações. Quanto maiores as possibilidades de apresentar um novo conhecimento, maiores serão as possibilidades de aprendê-lo.

Ao analisar as características do DUA e a sua aplicação, a impressão que se pode ter é de que a aula ficará mais lenta, e o professor precisará de mais tempo para trabalhar os conteúdos. Nos depoimentos de professores e estudantes deste estudo, este aspecto é observado pelos participantes. Os professores mostraram preocupação com esse ritmo diferente das aulas, inicialmente, mas depois identificamos que o cuidado com a descrição de imagens e uso de objetos tridimensionais, por exemplo, estava beneficiando outros estudantes, o que também foi destacado nos depoimentos desse grupo.

Nos relatos dos discentes e monitores constam referências às formas de tornar a aula acessível:

M2: Então, algumas questões que eram discutidas em aula, eu também tinha que aprender para poder saber como descrever melhor. Eu recebia antes esse material, era enviado antes um power point com fotos, às vezes, para eu descrever, ou a própria professora descrever, mas ela mandava para mim, para eu acompanhar e, também, vídeos, quando eu ia fazer

Audiodescrição, tinha acesso antes ao vídeo; eu assistia, fazia algumas anotações para saber o que eu ia dizer ali, na hora.

A40: Agora eu observo que os professores têm muito mais cuidado quando vão trazer uma imagem, de tentar descrever essa imagem ou, por exemplo, se vai ser uma aula de anatomia, tentar trazer a peça para ele poder tocar, ou ir lá e sentar alguém do lado dele, ir fazendo com ele. Eu percebo que isso está sendo uma coisa que está melhorando muito, aos poucos; que também, para os professores eu sei que é uma fase de adaptação, que para eles também é difícil. É muito espontânea, já, a maneira com que eles dão aula e eu percebo que tem professor que tem mesmo, muito essa preocupação de parar a aula... “_Ó, você entendeu que isso acontece assim e não assado?”

Os estudantes observaram durante o curso, o desenvolvimento dos professores no uso de estratégias para promover a acessibilidade das aulas. Destacamos também o apoio de monitores especialistas em deficiência visual como é o caso da aluna monitora (M2).

Nota-se no relato de M2 a preocupação com a acessibilidade em algumas situações específicas como a produção de slides com imagens que fossem descritas para o estudante e o acompanhamento de vídeos durante as aulas, que geralmente não eram encontrados com o recurso de Audiodescrição. No depoimento de M2 e de outros estudantes monitores identificamos a necessidade do diálogo entre professores, monitores e profissionais do serviço especializado para pensar em como apresentar os conteúdos, diante das especificidades de cada disciplina e da grande quantidade de materiais utilizados.

A aplicação do DUA poderia minimizar a necessidade de tantas adaptações e a presença tão frequente de tutores na maioria das disciplinas. Esse conceito não é novo, mas ainda não está incorporado socialmente, por isso o uso de recursos de Tecnologia Assistiva e as adaptações são, ainda, mais frequentes, num esforço de adaptar o aluno ao currículo que já está pronto. É importante ressaltar que existe uma tensão entre as possibilidades de universalizar o acesso e a necessidade de adaptar, adequar e utilizar recursos de Tecnologia Assistiva. As discussões têm se pautado no fato de que nem tudo pode ser universal (Bersch⁸⁴). O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem pretende prever, durante o planejamento do currículo, todas as adaptações que podem ser necessárias. Refere-se “ao processo pelo qual um currículo (isto é, objetivos, métodos, materiais e avaliação) é projetado desde o início, intencionalmente e sistematicamente, para abordar diferenças individuais” (Sebastián-Heredero¹⁴⁸, p.740)

Na educação, os múltiplos meios de apresentação dos conhecimentos beneficiam um número maior de pessoas e englobam formas mais variadas de aprender. Ainda há muitos entraves para a produção de materiais acessíveis. Citamos algumas situações, neste trabalho, em que adaptar um material, posteriormente se torna muito difícil ou mesmo, impossível. Nesse sentido, a apropriação dos conceitos de Desenho Universal e de Desenho Universal para a Aprendizagem pelos profissionais que atuam na educação é primordial para compor e fortalecer o trabalho de inclusão.

Na análise das percepções dos discentes sobre as condições de aprendizagem para o estudante com deficiência visual, notamos uma preocupação com a igualdade no acesso ao conteúdo e às situações vivenciadas nas aulas. Os participantes revelaram, também, um incômodo com a diferenciação, a superproteção e o desamparo do estudante. Na visão dos colegas, Bruno tinha algumas necessidades específicas, como fazer uso do computador com a Linha Braille, a descrição de imagens e ações. Esses recursos foram imprescindíveis para seu aprendizado e por isso, a falta deles, causava indignação em alguns colegas. Em consonância com o modelo social de deficiência, os relatos pontuam a necessidade de modificações nos ambientes e nas atitudes das pessoas para a melhoria das condições de aprendizagem do estudante com deficiência visual.

3.3 Mediação do serviço especializado e uso de recursos de TA

Eu vejo que tem um avanço com o Bruno... só de ter um profissional para auxiliar o aluno no que for preciso, já é um avanço. Não sei se é o ideal, mas já é um avanço muito grande. Eu via que ele estava bem inserido e tinha todos os recursos, os materiais adaptados pra ele. (Aluna monitora 26).

Neste item são apresentadas as percepções dos participantes sobre o funcionamento dos serviços especializados da universidade, os quais se distribuíam em diversos setores para atender demandas específicas de alunos, principalmente, nas áreas da deficiência visual e da surdez. O principal serviço analisado foi o oferecido pelo Centro de Reabilitação.

3.3.1 Mediação do Serviço especializado no desenvolvimento da autonomia do estudante

Nos depoimentos dos professores e estudantes são citadas várias ações realizadas pelo serviço especializado: a adaptação de materiais (em braile, em relevo, em áudio), acessibilidade a textos, Audiodescrição, descrição escrita de imagens em slides e atividades escritas e algumas ações de formação (reunião semestral com os professores, curso de Audiodescrição). Bruno enfatizou o uso, pelos professores, de práticas diversificadas como, estratégias metodológicas diferenciadas, bonecos articulados, modelos anatômicos, massa de modelar e argila. O estudante destacou também, a importância em sua trajetória, do atendimento semanal no serviço de reabilitação, a formação em Orientação e Mobilidade e do uso de equipamentos e programas de informática e o recebimento de equipamentos e programas como a linha Braille, o notebook, o software NVDA e Jaws, adquiridos pela universidade. Citou algumas estratégias que já utilizava em seu percurso de escolarização e relatou como foram se modificando com as exigências do curso de graduação e com as intervenções dos profissionais especialistas.

B: Eu não tinha computador ainda, mas em casa a minha irmã, na verdade, ela ganhou aquele leitor de livro que chama Victor Reader, sabe? É um que você coloca o pen drive e alguns arquivos ele lê (txt e o docx), aí eu pedia esses arquivos. Chegava no meu e-mail, nem era eu que via meus e-mails, era meu pai que acabava vendo (...).

B: Eu comecei aqui [com a especialista], a ter informática. Ela perguntou no primeiro dia: “O que você sabe de informática?” Eu falei: “Olha, eu sei o básico, sei chegar no Word, escrever no Word, salvar arquivo, eu lembro mais para menos do que para mais, preciso fazer uma reciclagem”.

Primeiramente, o estudante evidenciou as estratégias que costumava utilizar e o pouco conhecimento sobre os recursos de informática. Para a leitura em áudio, citou um equipamento que tinha em casa. O aluno iniciou o curso utilizando os recursos habituais. Na sala de aula, fazia uso da máquina Braille, o que dificultava algumas práticas, como o acesso a programas e aplicativos para computador e celular (Google Drive), o compartilhamento de materiais na nuvem, o acesso a e-mails e a textos. A formação recebida no atendimento semanal, no serviço de reabilitação, possibilitou o uso dos recursos de informática. Estas novas ferramentas facilitaram a participação do estudante em condição de igualdade aos outros e a diminuição da

demanda de transcrição e impressão em Braille, ao mesmo tempo em que outras demandas surgiram como: a adequação de textos em PDF para formatos acessíveis ao leitor de telas, descrição de imagens e esquemas em slides, audiodescrição de vídeos, filmes, palestras, elaboração de material em relevo (gráficos, imagens) na máquina Fusora, reuniões individuais com professores e alunos monitores para discutir estratégias metodológicas acessíveis.

Os novos recursos e estratégias de estudo também provocaram certa apreensão em Bruno. Inicialmente ele preferiu realizar as avaliações das disciplinas na máquina, mesmo depois de aprender a usar os recursos tecnológicos nas aulas.

B: Eu estava muito acostumado com a máquina, eu tinha a máquina, estava escrevendo na máquina... Aí eu falei: “_ Nossa! Vai ser duro, abandonar essa máquina...” [...] Com ela é tão fácil. Aí, assim, eu comecei, com a linha braile... Fui um pouco resistente? Fui! Para fazer prova em linha braile: não fiz; no segundo semestre [do segundo ano].

A transição entre o uso dos equipamentos tecnológicos e a máquina braile foi respeitada pela equipe do curso e, gradativamente ele foi incentivado a usar o computador, o que o levou a perceber este equipamento como um apoio mais eficiente para seus estudos.

As estratégias usadas pelos professores nas aulas também modificaram-se no decorrer do curso, a partir das mudanças nos recursos usados por Bruno e das orientações do serviço especializado.

P11: Eu sempre uso uma prova escrita no final, aí eu usei o recurso do serviço especializado e a profissional passou em Braille e ela fez a tradução. Ele fez a prova separado. (...). Logo no início do curso, da disciplina tinham alguns textos para leitura básica dos alunos, então uma vez por semana tinha uma nova leitura. Então o que aconteceu: eu trazia os xerox, ou o livro, emprestava pra ele e, pelo que eu entendi, alguém da casa, acho que a mãe lia pra ele, porque não tinha tempo de passar em braile, são textos de 30 páginas, 15, coisa assim. Mas fazia isso, virou uma rotina nos primeiros meses e ele mostrava que tinha lido. No sentido de participar das aulas, de fazer perguntas. (...)

P17: Eu contava com um estagiário que sentava junto com o Bruno e quando eu apresentava alguma coisa gráfica, o estagiário falava baixinho para ele o que tinha no diagrama. Embora eu descrevesse o que o diagrama representava o Estagiário falava baixinho mais detalhes. Assim que me falaram que eu teria um aluno com deficiência visual, eu fiquei um pouco preocupado, porque eles faziam leitura de um livro e exercícios. O estagiário conseguiu a versão em braile. O único problema eram as figuras. Aí o estagiário falou que uma aluna do doutorado poderia fazer o material de apoio. A moça fez uma primeira versão (...) eu pedi para usar massa de modelar para ficar em relevo. Ela fez como a gente queria. A adaptação foi crucial para ele entender. E quando tinha alguma imagem nos slides o estagiário explicava pra ele e funcionou bem assim.

As estratégias descritas foram: a transcrição de textos para o sistema Braille, a confecção de materiais táteis (gráfico e figuras), a presença de estagiários (estudantes monitores) que auxiliavam diretamente o estudante, o apoio de alunos da pós-graduação com conhecimentos na área da deficiência visual e o acompanhamento da profissional especialista. Houve muito envolvimento dos professores, do monitor, dos alunos da pós-graduação, da profissional especialista e de familiares. A transposição de todo o material para o sistema Braille foi uma estratégia pouco eficiente. O docente P11 fazia uso de muitos textos e a estratégia foi disponibilizá-los em xerox para leitura em casa por algum familiar. A necessidade deste suporte da família é mencionada por Bruno em todo seu percurso escolar, tanto na leitura de textos como na transcrição do Braille para tinta das atividades escolares, para a correção pela professora. Nota-se a impossibilidade de transcrever tudo o que o estudante precisava para o braille e a necessidade de possibilitar outras formas de acesso à leitura com mais independência. Isso foi discutido pelo grupo de especialistas logo que conheceram o estudante, por isso a universidade se comprometeu com a aquisição de equipamentos tecnológicos (notebook e Linha Braille) e com a formação para uso com mais autonomia de meios similares àqueles utilizados pelos colegas.

Nos depoimentos do aluno e dos professores constata-se uma lacuna entre as formas de promover a acessibilidade no ensino médio e no ensino superior. Bruno concluiu o ensino médio com apoio de uma máquina de escrita Braille, auxílio de colegas e familiares e pouco conhecimento tecnológico. Afirmou nunca ter recebido os livros didáticos ou materiais adaptados em braille na escola. A falta de recursos que promovessem maior autonomia e igualdade nos estudos gerou um excesso de tutoria de pessoas próximas e da família. Isso desloca o papel da escola para a família. Há estudos que mostram ainda, a presença de mães acompanhando seus filhos nas aulas, para garantir a permanência na escola (Caiado¹⁰⁷; Meletti e Kassar⁷²). Este papel de tutela, ainda acontece em decorrência das falhas na implementação dos serviços (Brasil¹; Brasil²).

O papel de tutela também aparece no depoimento dos monitores que, apesar de estarem nas aulas para atenderem todo o grupo, na maioria das vezes se sentavam ao lado do estudante com deficiência visual:

M8: “Às vezes, a gente tem uma tendência de querer acolher muito, de querer explicar tudo, de querer falar tudo, nos mínimos detalhes para tentar ajudar de todo jeito, mas também não precisa de tanto, porque é uma aula, ele está ouvindo [...] às vezes, eu percebia que eu precisava diminuir um pouco o que eu estava falando, porque eu estava muito assim: “_Então, ele acabou de falar... Então, está vendo ali? Entendeu um pouco o que ele quis dizer? Deixa eu te explicar um pouco... e a aula está rodando, então, às vezes eu percebia que eu tinha que reduzir [...] na contramão, também, acontecia de eu pensar “não vou falar muita coisa, vou deixar ele perguntar” e eu falava: Bruno, eu estou aqui do seu lado!”, e ficava ali e ele não perguntava, e ele não perguntava, não perguntava... até chegar um ponto e eu: “Bruno, você entendeu como que é esse aspecto que ele descreveu agora na aula?”. “Ah! Entendi!” “Explica para mim” aí ele não tinha entendido, realmente. Então, às vezes, acontecia essa variação: às vezes eu falava demais, às vezes de menos, mas eu tentava equilibrar conforme a aula ia acontecendo”.

M6: “[...] Eu tentava falar o menos possível, porque eu falar, o professor falando, aí quem que ele vai ouvir? Aí, às vezes, no horário de intervalo, ia tirar alguma dúvida...eu falava: “Ah! O que ele mostrou lá era tal coisa...”, para não atrapalhar mesmo. Eu ajudava os outros alunos, então, eu ficava um pouco longe dele, sabe? Ele ficava um tempo sozinho e eu ia ajudar as outras pessoas também, mas era pouco”.

M8 tinha dúvidas sobre como apoiar Bruno e percebia excessos na intervenção em alguns momentos e a falta também, em outros. O monitor notava o incômodo do aluno quando ele explicava ou perguntava reiteradamente sobre a sua compreensão. O excesso de tutoria também pode incomodar, principalmente o público do Ensino Superior. O trabalho de apoio durante as aulas, nesses casos, precisa ser dimensionado de acordo com a sua real necessidade. Alguns monitores relataram um incômodo com a orientação de estarem o tempo todo ao lado de Bruno. No depoimento de M6 percebemos a preocupação em não deixar o estudante muito tempo sozinho, como se ele precisasse de auxílio constante. A aluna (M6) relatou também que algumas vezes, Bruno expunha suas dúvidas para ela durante a explicação do professor. Essas dúvidas não deveriam ser dirigidas ao professor? A presença de um monitor alocado junto ao aluno pode dificultar a relação com o professor.

O estudante referiu algumas situações em que esse apoio também atrapalhava pela falta de conhecimento sobre como fazer a descrição ou pela falta de orientação sobre os momentos para realizá-la:

B: [os alunos monitores] me ajudaram muito, eles sentavam, ficavam ali do meu lado, na maioria das vezes, iam me descrevendo algumas imagens. Às vezes um colega tentava sentar do meu lado para ajudar, só que assim... às vezes o colega sentava do meu lado, ele tentava explicar, mas ele acabava atrapalhando mais do que ajudando... Porque ele ia explicando e o professor ia falando, lá na frente [...] Eu acabava até, às vezes interrompendo o professor e falando: “Pera aí, professor, como é que é isso?”.

Em que momentos a ajuda de uma pessoa ao lado de um estudante universitário é necessária? Alguns estudos têm analisado a estratégia de tutoria entre pares (Fernandes e Costa¹⁶; Silva e Diniz¹²⁸), muito utilizada no Ensino Superior.

Uma das críticas a esse modelo de apoio ao estudante com deficiência é a falta de formação e orientação técnica aos tutores, que muitas vezes têm dúvidas sobre como realizar uma descrição e como auxiliar o aluno durante a aula. Bruno procurava o contato com o professor quando tinha dificuldades na compreensão das descrições dos monitores ou colegas da turma, que também estavam aprendendo o conteúdo no mesmo momento. O fato dos monitores estarem cursando anos mais avançados ou serem alunos de pós-graduação e alguns, com conhecimentos na área da acessibilidade para pessoas com deficiência visual, facilitava muito o trabalho dos professores e a relação com Bruno.

Um aluno universitário também precisa desenvolver sua autonomia. É um aspecto importante para sua atuação profissional. Por isso, é importante avaliar em que momentos é necessário o apoio direto e quais outras estratégias podem dispensar a presença desse monitor/tutor. Além disso, um aspecto negativo da monitoria tão próxima ao aluno, observada nas anotações em diário de campo, foi a diminuição da interação dos alunos com o colega. O diálogo em alguns momentos, era estabelecido com o profissional ou estudante tutor e não diretamente com Bruno, o que significou uma diminuição das condições de autonomia em sua interação com professores e colegas e maior dependência da mediação de outras pessoas. O estudante também demonstrou incômodo com a presença de alguém ao seu lado em vários momentos. Ele questionava esse apoio e refletia sobre as situações de trabalho em que teria que cumprir a maior parte de suas responsabilidades sozinho. Por isso, ao ser questionado sobre a presença de um profissional para auxiliá-lo era recorrente a resposta negativa. Por outro lado, como os ambientes da universidade e da maioria dos locais de estágio não apresentavam boas condições de acessibilidade, invariavelmente este apoio era necessário, tanto para o auxílio em seu deslocamento, quanto para o acesso às informações.

Na nossa perspectiva, é papel da educação e do serviço especializado prover os meios para a autonomia de aprendizagem do aluno, em cada etapa da sua escolaridade e do seu desenvolvimento. O serviço especializado pode ter um papel ativo na provisão de recursos e na previsão de capacitação para o uso, que atendam

às novas necessidades, conforme a idade e as demandas de cada ciclo escolar. Pode ainda, atuar na orientação à equipe docente, na avaliação sobre as estratégias metodológicas e na orientação aos alunos monitores. Essa mediação é avaliada pelos estudantes como necessária para que atuem com mais assertividade e menos dúvidas nas situações de apoio ao estudante com deficiência. O suporte no levantamento de adequações nos ambientes também pode ser uma demanda do serviço. O conhecimento dos profissionais sobre as dificuldades vivenciadas em diversas situações, no acompanhamento direto ao estudante, é fundamental na composição de ações de acessibilidade no espaço universitário.

3.3.2 Mediação do serviço especializado: adaptação de recursos e formação

Alguns professores se surpreenderam com o processo de adaptação de materiais com a forma como eram confeccionados. Questionaram sobre a existência de meios mais rápidos e práticos para promover a acessibilidade dos materiais pedagógicos.

P13: “A professora especialista rapidamente quando soube da prova, pela comissão de graduação, já se ofereceu para fazer a transcrição da prova, inclusive gráficos. Eu estava pensando em fazer uma prova diferente para ele, mas...no braille só, sem gráfico, mas ela se propôs, ela fez uma prancha, ela fez o gráfico direitinho com alfinete...porque não sei se é esta a técnica, mas ela fez à mão ali, ela reproduziu a prova exatamente como a dos outros. Ele fez a mesma prova. Mas eu percebi que foi um esforço grande, porque demanda tempo fazer o gráfico, que eu fiz no computador, e ela fez à mão, de uma forma assim, artesanal”.

A professora P13 identificou a diferença entre um material confeccionado por meios tecnológicos e outro de forma artesanal. Uma forma de tentar suprir a demanda de materiais específicos e compensar a falta de recursos, que afeta a maioria dos serviços especializados, é a confecção artesanal, com matéria-prima simples e de baixo custo. A própria professora percebeu o limite, a dificuldade que representava utilizar modos artesanais de produzir material, devido à demora na produção, pouca durabilidade e o suprimento de necessidades pontuais. No caso do gráfico e imagens existem, atualmente, equipamentos que permitem outra forma de construção em relevo, como a máquina Fusora ou alguns tipos de impressoras Braille e 3D. Neste caso, os recursos tecnológicos podem otimizar esta confecção e poupar um tempo que pode ser utilizado em outras ações do serviço. Em uma das disciplinas,

por exemplo, foi possível confeccionar materiais em relevo com uso da máquina Fusora (Figura 3).

O equipamento foi emprestado pelo Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva (CNRTA), vinculado a um Centro de Tecnologia e Informação. No CNRTA havia um acervo com recursos de TA para pessoas com deficiência visual. A possibilidade de empréstimo da máquina fusora agilizou o processo de confecção de materiais e evitou os entraves burocráticos de compra e de aquisição de equipamentos de alto custo. Setores como este podem propiciar formas alternativas de acesso a recursos de TA, orientações de uso e apoio aos profissionais. O alto custo dos equipamentos e o número reduzido de estudantes atendidos, ainda impede a aquisição pela maior parte das instituições. Observamos, na trajetória de Bruno, as dificuldades de acesso a esses recursos e o empenho dos profissionais do serviço especializado para proporcioná-los e melhorar as condições de participação nas aulas. A possibilidade de uso da máquina fusora para a confecção dos materiais, agilizou o trabalho, antes realizado de forma artesanal e também melhorou sua qualidade e durabilidade.

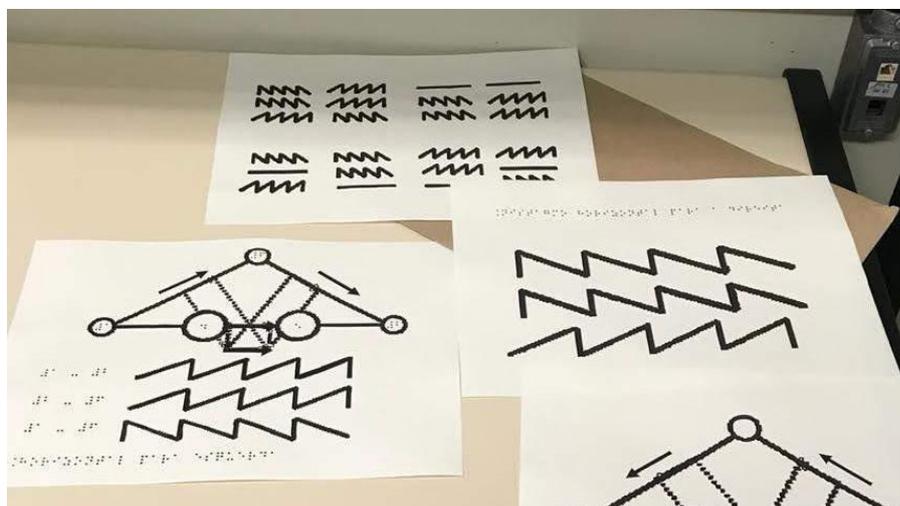


Figura 2. Foto de material confeccionado com relevo na máquina fusora.

Fonte: Da autora

Descrição da imagem: foto de quatro folhas com figuras representativas de gráficos de linha, com marcações em braile, em preto e branco.

A confecção artesanal de materiais exige muito tempo de trabalho do profissional. A possibilidade de otimizar o tempo de produção, pode ampliar as possibilidades de estudos sobre temas como, Desenho Universal e estratégias de ensino inclusivas para atuar na formação de professores. A atualização dos

conhecimentos é necessária para a realização do trabalho em uma perspectiva formativa e também na provisão de meios para o desenvolvimento de autonomia do aluno.

Restringir a ação deste profissional à confecção de materiais é aproveitar mal seu conhecimento de especialista e impossibilitar ações mais amplas de formação nas instituições de ensino. O papel restrito à provisão de materiais tem relação com a concepção Tecnista de educação, em que a lógica de instrução e transmissão de conhecimento é dominante, em oposição a um modelo de educação reflexivo e crítico (Saviani⁶¹). O trabalho do AEE também é impactado por essa concepção em que a formação reflexiva é secundária (ou inexistente) e a provisão de recursos técnicos, de materiais adaptados é a principal função. A garantia de acesso ao conhecimento é atribuída à provisão de materiais adaptados e a discussão sobre ambientes inclusivos e metodologias acessíveis fica negligenciada em função da demanda técnica.

Na universidade estudada, os espaços de formação, coordenados pelo serviço especializado, além de acontecerem em reuniões coletivas, ocorreram também nas trocas com os professores, nos momentos de elaboração do material adaptado. Em alguns relatos, os professores reconheceram mudanças no conhecimento sobre a adaptação dos materiais, depois da experiência prática com o aluno. Inicialmente pensavam que seria necessário ter a maior parte dos materiais visuais convertidos para o formato tátil e faziam essa solicitação para o serviço. Entretanto, durante o processo perceberam que o aluno não conseguia compreender toda a ideia, sem uma explicação e descrição da imagem, apresentada em relevo.

Esses diálogos entre professor da disciplina, professor especialista e aluno sobre o material tátil auxiliaram os professores na compreensão sobre a aprendizagem do estudante e sobre a concepção de materiais adaptados.

P41: Teve um dia na aula de anatomia, que por mais que ele estivesse com as figuras em relevo na mão ficava difícil para ele entender (...) por exemplo, os canais, eles estão em uma posição tridimensional do nosso ouvido, então era muito difícil para ele entender. Eu me lembro que a gente estava em uma sala e ele não estava conseguindo entender, aí eu peguei dois fones que eram arcos, fiz 3 arcos, e expliquei a estrutura com esse material. E com essa adaptação ele entendeu. (...). Eu acho que o material em relevo foi bom quando era um material com pouca informação. Quando eram estruturas muito pequenas e muito próximas não foi legal. Hoje eu penso que usar outros materiais, como massinha, coisas que eu poderia produzir na hora ali, seria mais produtivo.

A concepção final dos materiais (formatos, atributos), neste caso, foi construída na parceria entre os diversos participantes do processo. No ensino

superior, especificamente, o aluno já possui certa autonomia, adquirida nas experiências de aprendizagens anteriores, que o auxilia na tomada de decisões sobre as adaptações dos recursos e sobre o entendimento do que pode ou não beneficiar sua aprendizagem. As especificidades de cada disciplina também exigiram essa aproximação entre o profissional do serviço especializado e as demandas de cada área para compreender melhor as necessidades e os recursos úteis em cada situação. A maioria das propostas de adaptação vinha do próprio professor e o professor especialista fazia sugestões e se encarregava da confecção. O professor especialista precisou se apropriar dos conhecimentos das disciplinas para pensar, em parceria com os docentes, sobre as possíveis adaptações e avaliar, posteriormente, se foram eficientes para a aprendizagem do estudante. Foi necessário realizar o curso junto com o aluno, praticamente, para compreender como poderiam ser realizadas as adequações.

Nesse sentido, o serviço especializado tem um importante papel na aproximação dos saberes e na construção da concepção inclusiva na prática educacional. A maioria dos professores relatou a preocupação pela falta de formação para trabalhar com os estudantes com deficiência. Existem informações prévias sobre recursos, acessibilidade e estratégias de ensino que são importantes, no entanto, alguns conhecimentos e mudanças de concepções aconteceram somente na prática.

A intervenção formativa do serviço pode melhorar a relação professor-aluno e as estratégias de ensino escolhidas nas aulas. Foram discutidos, por exemplo, aspectos da percepção sensorial relevantes para o ensino, como o caráter sequencial do tato e o caráter simultâneo da percepção visual. Esse conhecimento ajudou os professores a pensarem que transpor qualquer imagem para um formato em relevo poderia não auxiliar o estudante e que, nestes casos, o aporte da linguagem poderia facilitar a compreensão do conteúdo, ao mesmo tempo que dispensaria o uso de recursos diferenciados.

P3: “A gente teve uma demanda de Audiodescrição. E ela fez uma apresentação mostrou pra gente, deu todo fundamento de Audiodescrição, deu algumas dicas, e isso foi muito importante. Porque é claro, você faz uma Audiodescrição, você descreve se tiver figuras (...). Na minha aula tem coisas que ele precisava ver. Com a Audiodescrição fiquei mais tranquila. A gente ficou preocupada com o rendimento, de como a gente daria acesso aos conhecimentos para ele. E assim, foi muito natural, eu ia dando a aula, descrevendo as figuras e ele completando. E aí foi muito bacana, porque meu ritmo diminuiu nas aulas, não muito, um pouco pra falar a verdade, um pouco sim, mas os outros alunos, que eram videntes, mas que também poderiam ter dificuldade com o conteúdo. Eu acho que acabaram aproveitando

essa descrição essa forma diferente de abordar os conteúdos. Então foi muito interessante” (...)

M26: “Eu tinha muita insegurança para a fazer a descrição na aula. Eu não tinha a mínima ideia de como fazia. Depois, com o roteiro do filme, eu treinei antes e deu super certo! [...] outra coisa que eu fazia...eu ficava mandando material para a turma e eu mandava para todos e já via o que precisava de adaptação e já providenciava com [a profissional especialista]”.

A formação e a explicação sobre o uso da Audiodescrição foram ações que tranquilizaram a professora e a aluna monitora. M26 aperfeiçoou sua prática em audiodescrever, depois das orientações da profissional especialista e do recebimento de um roteiro para descrever um filme usado na aula. Avaliou positivamente a experiência e destacou sua função de checar a acessibilidade dos materiais que seriam usados nas aulas. Essa ação da monitora evitava que o aluno tentasse usar um material com leitor de telas que não fosse acessível. A responsabilidade pela verificação da acessibilidade não poderia ser do aluno, pois isso atrapalharia os prazos de leitura e estudo. Esse tipo de atuação deveria ser disseminada entre os alunos monitores em momentos de formação. O papel do serviço especializado é de difundir, promover e mediar situações, uma vez que, os profissionais especialistas não terão todas as estratégias prontas. Elas podem ser construídas em conjunto, como temos mostrado nas situações de diálogo com professores.

A professora (P3) relatou sua preocupação com o ensino dos conteúdos para a sala e para o estudante cego, como se fosse necessária uma forma completamente diferente de ensino para este aluno, ou seja, a preparação de dois formatos de aula. A possibilidade de descrever as imagens e perceber que esta estratégia, relativamente simples, foi suficiente, diminuiu a sensação de insegurança da professora.

A docente mencionou, com preocupação, a diminuição do ritmo das aulas. É importante ressaltar que a grande quantidade de conteúdos presentes nos currículos, cria uma tensão nos professores, que procuram apressar o ritmo para abordar todos os temas planejados. Em anotações de observações nas aulas, há menção de queixas dos estudantes sobre esse ritmo e a grande quantidade de material de leitura. Essa reorganização do tempo das aulas é importante quando são utilizados mais recursos, mais exemplos e formas diversificadas de apresentar os conteúdos. O planejamento deve ser redimensionado quando o professor conhece o

grupo e consegue eleger quais recursos e metodologias de aula podem beneficiar a turma. A dinâmica de aula sempre exige mudanças. Não é estática, nem linear.

Esse tipo de experiência provoca o professor a refletir e a repensar suas estratégias de ensino. Esse processo torna-se mais difícil se não recebe apoio e auxílio de outros setores da instituição. Neste contexto, o serviço especializado pode contribuir na proposição de discussões sobre o ensino e as metodologias, visando a acessibilidade de todos os alunos, na perspectiva de Desenho Universal. A possibilidade de uso de estratégias de ensino menos diferenciadas é um dos grandes desafios da educação atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhar a experiência de Bruno na universidade foi um grande privilégio. Seu percurso suscitou inúmeros questionamentos sobre as políticas inclusivas e sobre a mediação do serviço especializado. O posicionamento de Bruno e seu aparente desconforto com algumas situações e os incômodos e necessidades da equipe docente foram fundamentais para a reflexão e o redirecionamento das ações. Gradativamente, o papel do serviço especializado foi melhor compreendido, inclusive pelos próprios profissionais especialistas.

Descrevemos neste trabalho ações do serviço em diversos âmbitos, no sentido de buscar as melhores alternativas possíveis para garantir a participação e o melhor desempenho do aluno no curso. A oportunidade de analisar o funcionamento dos serviços especializados, onde atuo há tantos anos, com certo distanciamento e posicionamento crítico, no papel de pesquisadora, permitiu redimensionar a minha percepção sobre a inclusão e sobre a prática dos profissionais especialistas. As reflexões foram inspiradas por estudos em novas áreas, como a Sociologia, a Política e a Antropologia. A realidade tão específica do Ensino Superior exigiu novas leituras e a compreensão sobre a responsabilidade social das universidades na difusão de conhecimentos e na eclosão de novas concepções sobre o direito à educação. O debate anuncia algumas possibilidades e caminhos para a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino e em outros espaços da vida!

Ouvir e, posteriormente, analisar os diferentes depoimentos dos protagonistas do processo educacional envolveu muitas idas e vindas, entre os textos teóricos e os relatos empíricos, no intuito de desvelar aspectos ainda pouco explorados sobre o tema da inclusão no ensino superior. Identificamos diferentes formas de conceber o processo de inclusão, nas falas dos participantes. Também foram diversas as expectativas sobre como deve acontecer a mediação dos serviços especializados neste contexto.

As primeiras percepções sobre a atuação do serviço, mais restrita à provisão de recursos e ao apoio direto ao estudante, provocaram incômodos, reflexões e mudanças. Ao longo do processo e dos semestres, a ação formadora foi melhor compreendida, nas reuniões em grupo e encontros individualizados com professores e estudantes monitores, inclusive, pelos profissionais especialistas. A

ação do serviço foi se definindo e redefinindo durante o processo e se tornando mais adequada às necessidades do contexto.

A estratégia de alocar pessoas para auxiliar o aluno e suprir a falta de acessibilidade das aulas, de eventos e dos diversos ambientes da universidade, solucionou as eventuais dificuldades, na maioria das situações. No entanto, questionamos se esta é a melhor forma de garantir a acessibilidade ao estudante, uma vez que, é uma estratégia que não promove a autonomia da pessoa e resolve problemas pontuais, individuais. Quanto mais os professores se apropriaram de estratégias metodológicas acessíveis, como a descrição de imagens, por exemplo, menos foi requerida a presença do profissional especializado na sala de aula. Quanto mais os professores se apropriaram do conhecimento sobre acessibilidade, menos acionaram o serviço especializado. Esse processo foi reconhecido pelos estudantes como um benefício para todos. O uso de recursos e métodos diversificados nas aulas foi evidenciado como um aspecto interessante da atuação dos professores ao longo do curso.

As políticas públicas para a inclusão na universidade podem beneficiar outros estudantes, como aconteceu com a implantação do serviço de acessibilidade na biblioteca, após o ingresso de uma aluna com deficiência visual e que, atualmente atende a toda comunidade com deficiência do município e cidades da região.

Entendemos que os processos de transformação e de tomada de consciência acontecem gradativamente, num contexto de lutas e embates sociais. Por isso, a atuação de profissionais e alunos no trabalho de tutoria aos estudantes com deficiência ainda é (e será) necessária durante o período de construção de estruturas mais acessíveis e concepções de ensino mais flexíveis. Entretanto, ressaltamos que, o papel formativo do serviço e dos profissionais especializados, no trabalho propositivo de ações nas áreas de Acessibilidade, Tecnologia Assistiva, Desenho Universal e Desenho Universal para a Aprendizagem, deve ser privilegiado continuamente, de modo que, esses conhecimentos sejam difundidos e não fiquem restritos aos profissionais da Educação Especial.

Os estudos citados neste trabalho evidenciaram alguns obstáculos decorrentes da falta de conhecimento e de acesso aos recursos de TA pelos discentes com deficiência visual. É notória e bastante crítica a percepção de que existe uma responsabilização do próprio sujeito pelas dificuldades de aprendizagem apresentadas. A cultura educacional meritocrática permeia a construção de uma visão

normalizante sobre as barreiras encontradas no percurso de escolarização de pessoas com deficiência, como se fossem somente individuais e não sociais. A mudança de perspectiva é fundamental para gerar modificações nos ambientes de ensino.

Por essa razão, o trabalho do serviço de atendimento educacional especializado deve ser realizado por profissionais que façam parte da equipe das instituições e conheçam as necessidades desses espaços e de suas equipes. Estruturar atendimentos provisórios não atende à constante demanda de discussões e ações de inclusão na universidade. Percebemos o quanto a falta de um serviço permanente dificultou a participação de Bruno no primeiro ano do curso. Por outro lado, a equipe de profissionais especialistas em deficiência visual, ligada ao curso, teve atuação fundamental nas primeiras decisões sobre a aquisição de recursos, contratação de profissionais, orientações e ações formativas. Garantir que o estudante com deficiência tenha êxito em sua formação é uma das ações. O desenvolvimento da perspectiva inclusiva nas instituições de ensino exige a tomada de consciência sobre nossas concepções capacitistas e a discussão permanente sobre as estratégias de mudança.

Uma ação importante deveria ser a incorporação, nos cursos de graduação, de disciplinas que abordem essas temáticas, e a oferta de cursos de especialização, nas modalidades presencial e EAD, que também alcancem os docentes. É necessário criar espaços na rotina dos profissionais para que recebam formação, por meio de cursos e de orientações coletivas ou individualizadas. A difusão de uma visão de aprendizagem centrada no que é comum a todos, aproxima os modos de ensinar e aprender, assim como o conhecimento sobre os recursos específicos utilizados pelo aluno (sistema Braille, Display Braille, softwares de leitura de telas).

As experiências vividas pelos estudantes tiveram um efeito nos processos de conscientização, detectáveis nas mudanças de compreensão sobre os aspectos comuns às pessoas. Os colegas de Bruno rapidamente entenderam a ideia. Ou todo mundo é especial ou ninguém é.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008 Jan. [acesso em 20 Dez 2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
2. Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União. 2015 Jul 6 [acesso em 2017 Out 29]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html
3. Santos, EF. D, Scopinho RA. Desigualdades Raciais, Mérito e Excelência Acadêmica: Representações Sociais em Disputa. *Psicol Ciência e Profissão* [Internet]. 2016 Jun [acesso em 2022 Mar 30];36(2):267–79. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/pcp/a/7pgShFwD8dXHFxqhBsCQxfH/?lang=pt>
4. Sasaki RK. Inclusão: a universidade e a pessoa com deficiência. *Revista Nacional de Reabilitação. Coluna Especial*. 2001
5. Brasil. Portaria n.º 545, de 16 de junho de 2020. Revoga a Portaria Normativa MEC n.º 13, de 11 de maio de 2016. 2020 Jun 16. [acesso em 2022 Fev 2]. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-545-2020-06-18.pdf>
6. Diniz D. O que é deficiência. Coleção primeiros passos. 1ª ed. São Paulo: Editora brasiliense; 2012.
7. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: Brasil, Plano Decenal de Educação para todos. 1990/1993. 67-81. Brasília: MEC; 1990/1993.
8. UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE; 1994.
9. Brasil. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009 Ago 25 [acesso

em 2021 Dez 10]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

10. Kassar M de CM. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Rev Bras Educ Espec*. 2011 May;17(SPEC. ISSUE 1):41–57.

11. Documento Orientador do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior. SECADI/SESu 2013 [acesso em 2021 Out 12]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192

12. Brasil. Lei de cotas. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*. 2016 Dez 28 [acesso em 2019 Ago 20]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm

13. Pletsch MD, Melo RLVM. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. *Rev Ibero-Americana Estud em Educ [Internet]*. 2017 Jul 5 [acesso em 2022 Mar 29];12(3):1610–27. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354>

14. Ciantelli APC, Leite LP. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. *Rev Bras Educ Espec [Internet]*. 2016 Jul 1 [acesso em 2022 Mar 29]; 22(3):413–28. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4TvvVT86tFY9cG66nN/abstract/?lang=pt>

15. Santos E, Gonçalves M, Ramos I, Castro L, Lomeo R. Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. *Rev Port Educ [Internet]*. 2015 Dec 4 [acesso em 2022 Mar 30];28(2):251–70. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7741>

16. Fernandes WL, da Costa CSL. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. *Rev Bras Educ Espec [Internet]*. 2015 [acesso em 2022 Mar 29]; 21(1):39–56. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbee/a/NdbbF87fYFSTdrRwwLB8hWP/abstract/?lang=pt>

17. Selau B, Damiani MF. A conclusão da educação superior por cegos e a psicologia de Vygotski: a ponta do iceberg. *Perspectiva* [Internet]. 2016 Feb 23 [acesso em 2022 Mar 30];34(3):861–79. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p861>
18. Silva DS, Rossato M, Carvalho ENS. A narrativa de universitários cegos acerca de suas experiências acadêmicas. *Rev Educ Espec* [Internet]. 2019 Apr 3 [acesso em 2022 Mar 30];32:41/1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32390>
19. Martins LM da SM, Silva LG dos S. Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior. *Rev Educ em Questão* [Internet]. 2016 Aug 15 [acesso em 2022 Mar 29];54(41):251–74. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10165>
20. Martins, LM da SM. Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário, [tese]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte; 2019.
21. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior. Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2020. Brasília: 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>
22. Laplane ALF, Lacerda CBF, Kassar MCM. Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia. *GT: Educação Especial*. 2005. [acesso em 2022 Mar 29];15. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/minicursos/GT15texto_minicurso.pdf
23. Freire P. Livro: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2014
24. Vygotsky LS. *A formação social da mente*. Org. Cole M. [et al]; Trad. Neto JC, Barreto LSM, Afeche SC, 6ªed. de 1984. São Paulo: Ed. Martins Fontes; 1998.

25. André, MEDA. *Etnografia da prática escolar*. Série Prática Pedagógica. Campinas: Papirus; 1995.
26. Erickson F. What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropol Educ Q* [Internet]. 1984 Mar 1 [acesso em 2022 Mar 29];15(1):51–66. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1525/aeq.1984.15.1.05x1472p>
27. Hymes DH. Qualitative/quantitative research methodologies in education: a linguistic perspective. *Anthropol Educ Q* [Internet]. 1977 Aug 1 [acesso em 2022 Mar 29];8(3):165–76. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1525/aeq.1977.8.3.05x1511c>
28. Dauster T.; Tosta SP. e Rocha, G. *Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis*. Rio de Janeiro: Lamparina; 2012.
29. Glat R, Pletsch MD, Fontes RS. Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia. 2007 [acesso em 2021 Dez 2];32(2). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>
30. Fundação Dorina Nowill para cegos. *Audiodescrição: tudo o que você precisa saber*. São Paulo: Fundação Dorina 2020 Ago 14 [acesso em 2021 Dez 2]. Disponível em: <https://fundacaodorina.org.br/blog/audiodescricao-tudo-o-que-voce-precisa-saber/>
31. Lüdke M, André MEDA. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
32. Softonic. NVDA para Windows. Leitor de tela grátis para deficientes visuais. Barcelona: Softonic. 2022 [2022 Jan 21]. Disponível em: <https://nvda.softonic.com.br/>
33. Brasil. Decreto n.º 44.236, de 1º de agosto de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. 1958 Ago 1º [acesso 2021 Jun 4]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>
34. Brasil. *Constituição 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado; 1988

35. Brasil. Nota técnica PFDC nº 3, de 5 de março de 2021. Inconstitucionalidade e inconveniência do Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 2020). 2021 Mar 5 [acesso em 2021 Dez 21]. Disponível em: https://www.anpr.org.br/images/2021/08/Nota_Tecnica_PFDC_MPF_3_2021.pdf
36. Brasil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996 Mar 5 [acesso em 2021 Nov 20]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
37. Brasil. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999 Dez 20 [acesso em 2020 Dez 15]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm
38. Brasil. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001 Set 11 [acesso em 2021 Dez 13]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
39. Brasil. Lei nº 11.263, de 12 de novembro de 2002. Estabelece normas e critérios para a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2002 Nov 11 [acesso em 2021 Set 2]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/L11263.htm
40. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Portal MEC. 2022 [acesso 2022 Mar 2]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>
41. Brasil. Decreto nº 7.234, de 19 de junho de 2010. Dispõe sobre o PNAES, Plano de Assistência Estudantil. Diário Oficial da União. 2010 Jun 19 [acesso 2019 Ago 10]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7234.htm.
42. Brasil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011

Nov 17 [acesso em 2021 Ago 7]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

43. Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014 Jun 25 [acesso 2021 Jun 2]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

44. Brasil. Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018. Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. 2018 Out 8 [acesso em 2022 Jan 6]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9522.htm

45. Minayo MC de S (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 24ª ed. Petrópolis: Vozes; 1994.

46. Gaio R, Carvalho RB, Simões R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: Gaio, R. (org.). Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento. Petrópolis: Vozes; 2008.

47. Orlandi EP. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas: Pontes; 2020.

48. Bardin, L. Análise de conteúdo Lisboa: Edições 70; 1977.

49. Orlandi EP. Discurso, imaginário social e conhecimento. Em Aberto, ano 14, 1994. [acesso em 2021 Dez 4]; (61):53-58. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/202>

50. Maingueneau D. Análise de textos de comunicação, 6ª ed. São Paulo: Cortez; 2011.

51. Bakhtin M. Os gêneros do discurso. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34; 2016.

52. Pêcheux M. Língua, linguagens, discurso. In: Piovezani C, Sargentini V (Org.). Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso. Tradução de Carlos Piovezani e Vanice Sargentini. São Paulo: Contexto, 63-75; 2011.
53. Bakhtin MM. Gêneros do discurso: refletir e refratar com Bakhtin. 1ªed. Organizador: Eliane Marquez da Fonseca Fernandes. Campinas: Editora Pontes; 2018.
54. Bakhtin MM. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 3ª ed. São Paulo: Hucitec; 1986
55. Caregnato RCA, Mutti R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Context - Enferm* [Internet]. 2006 Dez [acesso em 2022 Mar 30];15(4):679–84. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/>
56. Vygotsky LS. A construção do pensamento e da Linguagem. Trad. Paulo Bezerra 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes; 2009.
57. Drezza ER. O Sistema Braille. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para cegos; c2019 [Acesso em 2022 Jan 22]. Disponível em: <https://trocandosaberes.com.br/wp-content/uploads/2019/02/Cartilha-O-sistema-braille.pdf>
58. Araújo ALL, Marszaukowski F, Musial M. Matemática e a Deficiência Visual. 2009 [acesso em 2022 Jan 23]. Disponível em: <http://www.mat.uc.pt/~mat1177/web/artigomat.htm#:~:text=O%20cubaritmo%20%C3%A9%20composto%20de,utilizado%20como%20separador%20na%20opera%C3%A7%C3%A3o>
59. Lanna Junior MCM. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2010 [acesso em 2022 Mar 2]. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf

60. Coelho F. Educação superior no Brasil é historicamente limitada e necessita de políticas públicas de acesso. *Jornal da USP*. 2021 Ago. 30 [acesso em 2022 Mar 2]. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/formacao-na-educacao-superior-nao-pode-prescindir-de-politica-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao/>
61. Saviani D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 5ª ed. Autores Associados, Campinas: Coleção Memória da Educação; 2019.
62. Magalhães RCBP. Ensino Superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: *Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil, Caminhos e Desafios*. Fortaleza: EDUECE, 2006, pp 39-55.
63. Brasil. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Programa Universidade para todos (Prouni). *Diário Oficial da União*. 2005 Jan 13 [acesso 2019 Ago 10] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/lei/L11096.htm
64. Brasil. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. 2001 Jul 12 [acesso em 2019 Ago 20] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm
65. Vendramin C. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos. 2019 Ago 21-30 [acesso em 2022 Mar 2]. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393>
66. Bourdieu P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes; 1998.
67. Freitas RS de, Freitas RS de, Zílio D. A forma de acesso ao Ensino Superior nas Universidades Públicas: Justiça, mérito, esforço e oportunidades. *Rev Teor da Justiça, da Decisão e da Argumentação Jurídica* [Internet]. 2020 Aug 13 [acesso em 2022 Mar 30];6(1):37–54. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistateoriasjustica/article/view/6409>
68. Dubet F. Qual democratização do ensino superior? *Cad CRH* [Internet]. 2015 May 1 [acesso em 2022 Mar 30];28(74):255–66. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/abstract/?lang=pt>

69. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998. São Paulo: Biblioteca Virtual do Estado de São Paulo, USP [acesso em 2019 Set 10]. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superiorno-seculo-xxi-visao-e-acao.html>
70. Kassar M de CM. Escolarização de alunos com deficiências desafios e possibilidades. Silvia Marcia Ferreira Meletti, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, (organizadoras). Série educação Geral, Ensino Superior e Formação Continuada do Educador. Campinas: Mercado das Letras; 2013.
71. Garcia RMC. Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. Florianópolis: UFSC – CED – NUP; 2017
72. Meletti SMF, Kassar, MCM. Escolarização de alunos com deficiências. Desafios e Possibilidades. Mercado das letras. Série: Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador. Campinas: SP; 2013.
73. Nogueira LFZ e Nogueira JE. Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão. Quaestio - Revista de Estudos em Educação [Internet]. 2014 [acesso em 2022 Mar 30]. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2090>
74. Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002 Abr 24 [acesso em 2022 Jan 20]. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
75. Brasil. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União. 2003 Nov 7 [acesso 2017 Out 30]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>
76. Brasil. Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de

deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 2004 Dez 2 [acesso em 2019 Ago 4]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2004/decreto/d5296.htm.

77. Brasil. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União. 2005 Dez 22 [acesso em 2019 Out. 5]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192.

78. Brasil. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União. 2019 Ago 14. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf.

79. De Lacerda CBF, Gurgel TM do A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. Rev Bras Educ Espec. 2011 Sep;17(3):481–96.

80. Cabral LSAC, Melo RLV. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do Público-Alvo da Educação Especial em Instituições de Ensino Superior brasileiras. Educar em Revista [Internet]. 2017 [acesso em 2022 Mar 30];33(3). Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5104679>.

81. Durat KR. Ensino superior federal: uma análise da implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAS). II Congresso Internacional de Política Social e Serviço social: desafios contemporâneos; 2017; Londrina; 2017.

82. Heringer R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico [Internet]. 2018 [acesso em 2022 Mar 30]. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso

83. Imperatori TK. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. Serviço Soc. Soc. [Internet]. 2017 Ago [acesso em 2022 Mar 30];129(129):285–303. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/sssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/abstract/?lang=pt>

84. Bersch R. Introdução à Tecnologia Assitiva. 2017 [acesso em 2022 Mar 13]; Disponível em: https://ntmmacae.com/site/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/Tecnologia%20Assistiva/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf
85. Brasil. Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. 2001 Jul 3 [acesso em 2019 Set. 7] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>
86. Galvão et al. Deficiência visual e o acesso aos conteúdos textuais no Ensino Superior. Revista Entreideias. 2015 [acesso em 2022 Jan 21]; 4(1):143-160.. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7149/9483>
87. Curso eMAG/Desenvolvedor. Tecnologia Assistiva. Leitores de tela. Brasília: eMAG Governo Eletrônico, c2022[acesso em 2022 Jan 22]. Disponível em: <http://emag.governoeletronico.gov.br/cursodesenvolvedor/introducao/tecnologia-assistiva-leitores-de-tela.html>
88. Masini EAFS; Bazon FVM. A inclusão de estudantes com deficiência visual, no ensino superior. In: Reunião anual da ANPED, 28, 2005, Caxambu, MG: ANPED, 2005.
89. Alcoba SAC. Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp [tese]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação; 2008.
90. Xavier Dos Reis M, Eufrásio DA, Vilhena F, Bazon M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. Educ em Rev [Internet]. 2010 Abr [acesso em 2022 Mar 29];26(1):111–30. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/edur/a/JsFd7XXWkxWWfnMzKXMPqGR/abstract/?lang=pt>
91. Masini EFS. O perceber de quem está na escola sem dispor da visão. São Paulo: Cortez, 2013.
92. Claudia A, Fernandes R, Cláudia M, Lopes De Oliveira S, Da L, Almeida S. Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma

- universidade portuguesa. *Psicol Esc e Educ* [Internet]. 2016 Dez [acesso em 2022 Mar 29];20(3):483–92. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/pee/a/qkMLxjQ6XKMzyBrpsH9KL6c/abstract/?lang=pt>
93. Echeita G, Simón C, Verdugo MA, Sandoval M, López M, Calvo I, González, F. Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España [Internet]. 2009 [acesso em 2022 Mar 29]. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668197>
94. Pletsch MD. O que há de especial na educação especial brasileira? Momento - Diálogos em Educ [Internet]. 2020 Jul 22 [acesso em 2022 Mar 30];29(1):57–70. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>
95. Sá ACM, Déa VHSD. *Acessibilidade e Inclusão no ensino superior: Reflexões e ações em universidades brasileiras*. [Ebook] / Goiânia: CegrafUFG; 2020.
96. Melo FRL, Guerra ESFM, Furtado MMFD. *Educação Superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas*. Educ. Super. Inclusão e acessibilidade reflexões Contemp.; 2021.
97. Januzzi GM. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados; 2004.
98. Mazzotta MJS. *Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas*. 6ª ed. Cortez editora; 2011.
99. Leão GBOS; Sofiato CG. A Educação de Cegos no Brasil do Século XIX: Revisitando a História. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 2019 Abr. – Jun. [acesso em 2022 Abr. 2]; 25(2)283-300. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PPPVfR9HFTmgxyDW7MsNwTw/?lang=pt>
100. Sasaki RK. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 2ª ed Rio de Janeiro: WVA, 1997.
101. Brasil. Decreto 6.571, de 17 de setembro 2008. Institui o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

102. Mendes EG, Cia F. Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional Especializado. Série Observatório Nacional de Educação Especial. v. 1. ABPEEE, 2014.
103. São Paulo. Lei n.º 5.991, de 26 de dezembro de 1960. Dispõe sobre o ensino de cegos e amblíopes, e dá outras providências. 1960 Dez 26 [acesso em 2022 Jan 21]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/40991>
104. São Paulo. Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. 2014 Nov 11 [acesso em 2022 Jan 2]. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/LegislacaoEstadual/Resolucoes/Resolucao_SE_61_11112014.pdf
105. São Paulo. Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. 2017 Dez 12 [acesso em 2022 Jan 2]. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM
106. Lira MCF e Schindwein LM. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. Cad. Cedes. 2008 [acesso em 2022 Jan 8]; 28(75): 171-190. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7YjyWBtNkLdHRRHjvfSCvpC/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Por%20meio%20da%20linguagem%20o,cultural%20\(Vygotski%2C%201997\)](https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7YjyWBtNkLdHRRHjvfSCvpC/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Por%20meio%20da%20linguagem%20o,cultural%20(Vygotski%2C%201997))
107. Caiado KRM. Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados; 2003.
108. Da Rosa ER, Dutra MC. Pessoas Cegas: trabalho, história, educação e organização no Brasil. 2022 Jan 13 [acesso em 2022 Mar 22]. Disponível: <https://psicod.org/pessoas-cegas-trabalho-histria-educaco-e-organizaco-no-brasil.html>
109. Siluk ACP (org). Atendimento Educacional Especializado-AEE: Contribuições para a prática pedagógica. 1ed. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação-CE; 2012.

110. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Glossário da educação especial Censo escolar 2019. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); 2019.

111. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Glossário da educação especial Censo da Educação Básica 2020. Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); 2020.

112. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Censo Educação Básica 2020. Resumo Técnico. Brasília: INEP/MEC; 2020 [acesso em 2021 Set 7]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

113. Pasion MS, Mendes EG, Cia F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. Educ em Rev [Internet]. 2017 Abr 3 [acesso em 2022 Mar 30];33(0). Disponível em: <http://www.scielo.br/j/edur/a/S3bw9vdchLpkJ8yTN6V5HcB/abstract/?lang=pt>

114. Tannús-Valadão G, Enicéia I, Mendes G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. [acesso em 2022 Mar 30]; Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>

115. Brasil. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2020 Set 30 [acesso em 2022 Jan 2]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>

116. Ministério Público Federal (MPF). Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Nota Técnica PFDC n.º 3/2021. Inconstitucionalidade e inconveniência do Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 2020). 2021 [acesso em 2022 Jan 7]. Disponível em: https://www.anpr.org.br/images/2021/08/Nota_Tecnica_PFDC_MPF_3_2021.pdf

117. Tecnovisão.net. Victor Reader Stream, c2022 [acesso em 2022 Fev 4]. Disponível em: <https://tecnovisao.net/produtos/victor-reader-stream/>
118. Drezza EJ. Inclusão no ensino superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo [dissertação]. São Paulo: Universidade da Cidade de São Paulo; 2007.
119. Centro Interdisciplinar de Atenção à Pessoa com Deficiência. PUC Campinas. 2022 [acesso em 2021 Set 22]. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/ciapd/>.
120. Silveira TS. Política de Inclusão do Ensino Superior na modalidade EAD nas Universidades Privadas [tese]. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí; 2015.
121. Lima et al. Pessoas com Deficiência na Educação Superior: o caso UFSCar. Acessibilidade e Inclusão no ensino superior. Reflexões e ações em universidades brasileiras. In: Acessibilidade e Inclusão no ensino superior: Reflexões e ações em universidades brasileiras [Ebook]. Ana Claudia Maranhão Sá; Vanessa Helena Santana Dalla Déa. Goiânia: Cegraf UFG. 2021 [acesso em 2022 Jan 6]. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/6/cap02.html
122. Rabelo LCC. Políticas de Inclusão e Acessibilidade nas Universidades: Reflexões sobre as bases legais e trajetória do NAIA/UNIFESSPA 2020. In: Maranhão Sá AC, Déa VD (org.). Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior: reflexões e ações em universidades brasileiras. [e-book]. [acesso em 2022 Mar 13] Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/6/cap03.html.
123. Brasil. Portaria normativa nº 23, de 21 de dezembro 2017. Dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. (Redação dada pela Portaria Normativa nº 742, de 3 de agosto de 2018). Diário Oficial da União 2017 Dez 21 [acesso em 2021 Dez 2]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/39380012/do1-2%2018-09-03-portaria-normativa-n-23-de-21-de-dezembro-2017--39379864

124. Ministério da Educação. Referências de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). 2013. Brasília: MEC; 2013.
125. Sá ED de, Campos IM de, Silva MBC. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual. Gráfica e Editora Cromos: Brasília; 2007 [acesso em 2021 Nov 3]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf.
126. Batista RDO. O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização. [tese]. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba; 2018.
127. Tecnovisão.net. Máquina Fusora, c2022 [acesso em 2022 Fev 4]. Disponível em: <https://tecnovisao.net/produtos/maquina-fusora/>
128. Silva MM, Diniz M. Inclusão no Ensino Superior: estudo de caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto. 1ª ed. Jundiaí, SP: PACO; 2017
129. Pereira JO, Chahini TH. Núcleos de Acessibilidade. Expressão das Políticas Nacionais de Educação Superior. 1ª ed. Curitiba: Appris; 2018.
130. Pletsch MD, Melo R, Cavalcanti L. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos p. 26. 2021. In: Melo FRLV, Guerra, ESFM, Maciel MFDF (Orgs.). Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia; 2021.
131. Da Silva Thoma A, Hillesheim B, Corrêa Siqueira CDF. The judicialization of the inclusion process: governing through law. Cad CEDES [Internet]. 2021 Mar 29 [acesso em 2022 Mar 30];41(114):87–98. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ccedes/a/thNZWXJmWjTjfQBj4bZKxGh/abstract/?lang=en>
132. Arcanjo CB. Quando a justiça encontra a universidade: uma análise da judicialização de políticas públicas na educação superior [dissertação]. Brasília: UNB; 2019.

133. Chahini THC, O percurso da Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016
134. Oliveira ARP, van Munster M de A, Gonçalves AG. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional¹. Rev Bras Educ Espec [Internet]. 2019 Nov 25 [acesso em 2022 Mar 29];25(4):675–90. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbee/a/rGFXP54LSxdkfNmXsD9537M/abstract/?lang=pt>
135. Kassar MDCM. A formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. Cad CEDES [Internet]. 2014 [acesso em 2022 Mar 30];34(93):207–24. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/abstract/?lang=pt>
136. Santos GCS, Martínez AM. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. Rev Bras Educ Espec [Internet]. 2016 Abr 1 [acesso em 2022 Mar 30];22(2):253–68. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbee/a/DbcwYNzDMZkMw7zLRtsMFbM/?lang=pt>
137. Rodrigues D, Lima-Rodrigues L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? Educ em Rev [Internet]. 2011 Set [acesso em 2022 Mar 29];41(41):41–60. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/er/a/7Fm5pTfbN5j3QG6VRwSgZJM/?format=html&lang=pt>
138. Goffman E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC; 1998.
139. Reily L. Escola inclusiva: linguagem e mediação. 4ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2012 (série Educação Especial).
140. Locke J. An essay concerning human understanding. Oxford University Press: Oxford, 1979.
141. Monzani LR. “O empirismo na radicalidade: introdução à leitura do Tratado das sensações”. In: Condillac, Tratado das sensações, Denise Bottman (trad.). Campinas: Editora da Unicamp; 1993.

142. Banks-Leite L, Galvão I, Dainez D. O Garoto Selvagem e o dr. Jean Itard: História e Diálogos Contemporâneos. Campinas: Editora Mercado de Letras; 2017.
143. Oliveira MK. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: Oliveira MB, Oliveria MK. Investigações cognitivas – conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artmed; 1999.
144. Vygotsky LS. Obras escogidas: fundamentos de defectologia. (J.G. Blank Trad. N. J. Vargas, I. Filanova, Revisores). Madri, Espanha: Ed. Visor; 1997.
145. Vygotski LS. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
146. Zerbato AP, Mendes EG. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educ Unisinos [Internet]. 2018 May 23 [acesso em 2022 Mar 30];22(2):147–55. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>
147. CAST. The UDL Guidelines. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. 2018 [acesso em 2021 Mar 2]. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>
148. Sebastián-Heredero E. Desenho Universal para a Aprendizagem Revisão de Literatura diretrizes para a Aprendizagem (DUA) *Universal Desing Learning Guidelines*. 2020 [acesso em 2022 Mar 29];26(4):733-768. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>
149. Rose D, Meyer A, Gordon D. Universal Design for Learning: Theory and practice. CAST; 2013.

APÊNDICE

I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pesquisadora responsável: Leticia Coelho Ruiz

Orientadora: Adriana Lia Friszman de Laplane

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa intitulada

“A educação inclusiva no ensino superior: caminhos possíveis para a participação do estudante com deficiência visual”. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O objetivo desta pesquisa é analisar e discutir as condições de implementação de ações de inclusão no ensino superior, enfocando aspectos relacionados à mediação entre serviço especializado, professor e aluno, às estratégias facilitadoras e às barreiras para a participação do aluno com deficiência visual nesse nível de ensino. Considerando que a universidade começou a organizar os serviços de apoio ao aluno com deficiência recentemente é relevante analisar como tem sido implementado nestas instituições.

Procedimentos:

Para o estudo você será convidado (a) a participar de uma entrevista que será gravada com o uso de um gravador de voz. A entrevista tem duração aproximada de uma hora e será realizada a partir de um roteiro semi-estruturado. O conteúdo gravado será transcrito e armazenado durante 5 anos, a partir da data da coleta, sendo possível a utilização em outras pesquisas nesse período. Será mantido o caráter confidencial e o sigilo sobre as informações levantadas. As publicações do estudo seguirão normas científicas, e, portanto, os dados serão confidenciais. Depois de cinco anos, as gravações serão inutilizadas. As informações obtidas durante a pesquisa serão confidenciais. A sua identidade será mantida em segredo e as informações, serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa científica.

_____ *Rubrica do participante*
_____ *Rubrica do pesquisador*

Você poderá obter todas as informações que quiser, antes, durante ou após o estudo, diretamente com a pesquisadora.

Desconfortos e riscos:

Não existe nenhum tipo de risco previsto durante o desenvolvimento da pesquisa, porém, como serão utilizados equipamentos para gravação pode ser que esse tipo de procedimento gere algum desconforto aos participantes da pesquisa.

Desse modo, você tem a possibilidade de interromper a participação no estudo a qualquer momento.

Benefícios:**- Benefícios Diretos para o participante da pesquisa:**

Estudos como esse trazem avanços nas formas de ensino na área da Educação Inclusiva. Os participantes desse estudo podem vir a ser beneficiados em seu processo de trabalho ou estudo ao refletir sobre as concepções de inclusão, estratégias metodológicas e os processos de ensino de um modo mais geral. A discussão também traz subsídios para a análise de políticas públicas no Ensino Superior.

- Benefícios Indiretos para o participante da pesquisa:

Esse trabalho é importante para analisar as Políticas de Educação Inclusiva no ensino superior e os aspectos facilitadores e dificultadores para a permanência do aluno na universidade, o que pode vir a contribuir com a (re) significação dos profissionais e da sociedade acerca do tema.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores.

Na divulgação dos resultados deste estudo, seus nomes não serão citados.

Ressarcimento e indenização:

Não será feito o ressarcimento de despesas decorrentes de transporte e alimentação aos participantes da pesquisa, considerando que o estudo será feito durante a rotina do participante em seu ambiente de trabalho ou estudo. O participante da pesquisa terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Leticia Coelho Ruiz – Pesquisadora Responsável

Pedagoga, Doutoranda pelo Programa de Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

_____ *Rubrica do participante*

_____ *Rubrica do pesquisador*

Adriana Frizman de Laplane –Orientadora

Docente- Universidade Estadual de Campinas

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas.

Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar da pesquisa e autorizo a gravação da entrevista em gravador digital de voz e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Aceito participar da entrevista: () Sim () Não

Nome do participante:

Contato telefônico: RG

Data: ____/____/____ (Nome e assinatura)

Responsabilidade do Pesquisador: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente.

Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____. (Assinatura do pesquisador)

II - Roteiro de Entrevista para o Estudante com deficiência visual

Estamos realizando uma pesquisa sobre as políticas e práticas inclusivas no ensino superior, sua participação é fundamental, devido à sua vivência nesta área. É importante gravarmos a entrevista para garantir a fidelidade às informações transmitidas por você. Seu nome não será identificado. Você permite a realização da gravação da entrevista?

1. Trajetória escolar do aluno: instituições de ensino que frequentou;
2. Atendimentos especializados recebidos;
3. Deficiência Visual: Baixa Visão ou Cegueira. Congênita ou adquirida.
4. Ingresso no ensino superior: - aspectos facilitadores - aspectos dificultadores
5. Recursos de Tecnologia Assistiva
6. Adaptações realizadas pela universidade para sua participação
7. Mediação dos professores
8. Mediação dos colegas

III- Roteiro de Entrevista para Estudantes

Estamos realizando uma pesquisa sobre as políticas e práticas inclusivas no ensino superior. Sua participação é fundamental para compor a discussão desta pesquisa. É importante gravarmos a entrevista para garantir a fidelidade às informações transmitidas por você. Seu nome não será identificado. Você permite a realização da gravação da entrevista?

1. Percepção sobre a participação do aluno com deficiência visual; - Aspectos facilitadores - Aspectos dificultadores 2. Mediação do atendimento especializado; 5. Recursos de Tecnologia Assistiva utilizados em sala de aula; - Aspectos facilitadores - Aspectos dificultadores 6. Adaptações realizadas pela universidade para a participação do aluno; 7. Mediação dos professores; 8. Mediação dos colegas;

IV - Roteiro de Entrevista para coordenador do curso, serviço de apoio, professores e alunos monitores.

Estamos realizando uma pesquisa sobre as políticas e práticas inclusivas no ensino superior. Sua participação é fundamental, devido à sua vivência nesta área. É importante gravarmos a entrevista para garantir a fidelidade às informações transmitidas por você. Seu nome não será identificado. Você permite a realização da gravação da entrevista?

1. Organização das estratégias de apoio ao aluno; 2. Percepção sobre a participação do aluno com deficiência visual; - Aspectos facilitadores - Aspectos dificultadores 3. Mediação do atendimento especializado; 4. Recursos de Tecnologia Assistiva utilizados pelo aluno - Aspectos facilitadores - Aspectos dificultadores 5. Adaptações realizadas pela universidade para a participação do aluno 6. Mediação dos professores 7. Mediação dos colegas

V- Roteiro de Entrevista para os gestores

Estamos realizando uma pesquisa sobre as políticas e práticas inclusivas no ensino superior. Sua participação é fundamental, devido à sua vivência nesta área. É importante gravarmos a entrevista para garantir a fidelidade às informações transmitidas por você. Seu nome não será identificado. Você permite a realização da gravação da entrevista?

1. Avaliação das Políticas Nacionais na perspectiva Inclusiva para o Ensino Superior;
2. Políticas públicas na área de inclusão desenvolvidas pela universidade;
3. Avaliação das estratégias de apoio ao estudante com deficiência na universidade.
4. Percepção sobre a presença de estudantes com deficiência na universidade.

ROTEIRO - AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, _____ coordenadora do curso _____, estou ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS466/12 e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos /instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos. Assim, autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado: "EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL", sob responsabilidade da pesquisadora Leticia Coelho Ruiz após aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa-Unicamp.

Data

Assinatura e carimbo