

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCILENE MAGALHÃES DA SILVA

PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR:
O caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto

MARIANA
2016

MARCILENE MAGALHÃES DA SILVA

PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR:
O caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade, inclusão e práticas educativas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Margareth Diniz

Mariana
2016

S586p

Silva, Marcilene Magalhães.

Processo de inclusão no ensino superior [manuscrito]: o caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto / Marcilene Magalhães Silva. - 2016.

251f.: il.: grafs; tabs; Quadros.

Orientadora: Profª. Dra. Margareth Diniz.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Inclusão em educação . 2. Acessibilidade. 3. Ensino Superior. I. Diniz, Margareth. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

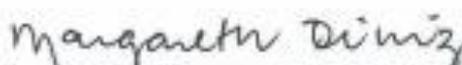
CDU: 376:378.2

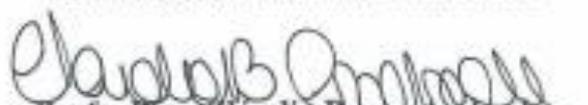


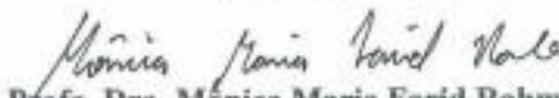
Marcilene Magalhães da Silva

"PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: o caso de estudantes com deficiência na UFOP."

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.


Profa. Dra. Margareth Diniz (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto


Profa. Dra. Cláudia Braga Andrade
Universidade Federal de Ouro Preto


Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme
Universidade Federal de Minas Gerais


Prof. Dr. Francisco José de Lima (UFPE)
Universidade Federal de Pernambuco

*Aos meus filhos, Germana, Vinícius e Phelipe,
que me presenteiam todos os dias com atitudes de doçura, leveza,
companheirismo e muito amor.*

*A todos que contribuem para dar visibilidade às diferentes formas de
exclusão presentes na instituição escolar e para defender o exercício
do direito à educação, em condições de igualdade de oportunidade.*

Aos participantes desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, luz do mundo, meu guia e protetor, que me enche de coragem, disposição e serenidade para lutar, a cada dia, em defesa dos direitos humanos.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, por esta oportunidade de realização de estudo em minha área de pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Margareth Diniz, por ter me acolhido como orientanda e pela constante interlocução e parceria durante minha trajetória no mestrado. Minha gratidão pela confiança, aprendizado, incentivo e, principalmente, pelo exemplo de profissional competente, humana e empoderada. Agradeço pela leitura atenta da pesquisa, os questionamentos, as contribuições. E, também, pelos trabalhos que realizamos de modo conjunto, em especial, o projeto de extensão Áudio-descrição, acessibilidade e inclusão. Guardarei, com muito carinho, nossa relação de respeito, amizade e confiança que construímos durante estes dois anos.

À Prof^a. Dr^a. Mônica Maria Farid Rahme, à Prof^a. Dr^a. Cláudia Braga de Andrade e ao Prof. Dr. Francisco José de Lima, pelas contribuições dadas a esta pesquisa, o que possibilitou com que me aprofundasse em algumas das análises aqui apresentadas. Sinto-me honrada em tê-los como membros das bancas de qualificação e de defesa desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da UFOP, especialmente, Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino, Prof^a. Dr^a. Rosa Maria da Exaltação Coutrim, Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, Prof. Dr. Marco Antônio Torres, Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco, Prof. Dr. Joel Windle, Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva, Prof. Dr. Cláudio Lúcio Mendes, Prof^a. Dr^a. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira, Prof^a. Dr^a. Celia Maria Fernandes Nunes e Prof^a. Dr^a. Marlice de Oliveira Nogueira.

À Prof^a. Dr^a. Fernanda Rodrigues Silva e aos amigos, Adilson, Hermê, Márcia, Raquel, Juliana, Regiane e Magna, pelo incentivo e apoio na preparação para o ingresso no mestrado.

Aos estudantes que participaram como sujeitos da pesquisa, pela confiança em compartilhar comigo suas experiências pessoais e acadêmicas, suas expectativas e seus desafios. Não existem palavras para expressar minha gratidão a todos.

À minha mãe, Terezinha, e ao meu pai, Francisco, que desde cedo me ensinaram a ser forte, determinada, virtuosa e nunca desistir de meus objetivos.

À Germana, ao Phelipe e ao Vinícius, meus filhos amados, pelo carinho e apoio dado em cada momento da pesquisa. Sorrisos, beijos, abraços, incentivos, compreensão não me faltaram.

Aos meus queridos irmãos, Carlos, Maria, Márcia, Mônica, Marta, Silvânia, João Bosco e Adeir; às minhas queridas cunhadas, Sônia e Karen; aos meus sobrinhos, Uallas, Bruno, Willian, Daiene, Patrícia, Paula, Gustavo, Luiza, Cecília, Bárbara, Bianca, João Pedro, Lucas, Eduarda, Mateus, Kayky e Marcos e aos meus sobrinhos-netos, Bernardo e Eloa pelo carinho e companheirismo.

Aos meus afilhados, Cecília, Lucas, Amanda, William, Ítalo, Pedro, Kayky, Eliane e Henry, por estarem sempre perto e em meus pensamentos.

Às minhas grandes amigas, Gena e Hermê, pelo incentivo e apoio em todos os momentos da escrita da pesquisa.

Aos amigos, Adilson, Silvana, Marina, Cláudia, Sabrina, Paulo Antonelli, Andreza, Marco Túlio, Mônica, Raquel, Hermê, Felipe, Juliana, Gilson, Emília, Elenice, Andréa, Alcilaine, Isabel, Jorge, Mateus, Tereza, Dora, Eloa, Dona Elinor, Dona Marta, Tamires, Renata, Lucas, Magda..., pela constante presença na minha vida.

A todos os colegas da pós-graduação, turma 2014, e às amizades construídas com o mestrado e que se tornaram para a vida, Rafael, Maria Helena, Bruna, Marlene, Lealce, Fernanda e Sandra.

Aos membros do Grupo de Pesquisa e Estudos Caleidoscópico, pelos conhecimentos construídos, parcerias, incentivos.

À UFOP, em especial aos Pró-Reitores de Graduação Prof. Dr. Marcílio Sousa da Rocha Freitas e Prof. Dr. Luciano Campos da Silva, por permitirem o meu afastamento do trabalho, no período de um ano, possibilitando-me dedicar exclusivamente aos estudos e à pesquisa.

A toda a equipe da PROGRAD, especialmente a do Núcleo de Educação Inclusiva e a do Núcleo de Apoio Pedagógico, com as quais compartilho o meu dia a dia.

A todos que, direta ou indiretamente, participaram na construção desta pesquisa e na minha história pessoal e acadêmica.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, identificando, segundo percepção dos próprios alunos, efeitos da formação acadêmica recebida. Para tanto, analisou-se a influência dos aspectos atitudinais, comunicacionais e físicos na formação desses estudantes na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), verificando em que medida as ações institucionais podem ser consideradas promotoras de inclusão educacional, tendo como referencial teórico a Educação Especial Inclusiva. Esta pesquisa foi construída em três eixos principais. No primeiro, retomou-se o percurso histórico que desencadeou o paradigma de inclusão social, o processo de internacionalização do direito de todos à educação escolar, problematizando as suas particularidades nos rumos adotados nas políticas educacionais. No segundo eixo, para refletir sobre o conhecimento acumulado sobre a temática, foram abordados os estudos que antecederam esta pesquisa, entre 2005 e 2013. No terceiro eixo, investigaram-se dados referentes à pesquisa de campo desenvolvida na UFOP, um estudo de caso com cinco estudantes com deficiência, matriculados em cursos de graduação, no qual foram enfocados aspectos relacionados às suas experiências educacionais, evidenciando como acontece o processo de inclusão no campo investigado. Os procedimentos metodológicos adotados compreenderam a análise documental, a prática de entrevistas com os cinco estudantes e o registro no diário de campo. Os dados obtidos permitiram a elaboração de considerações acerca do processo de inclusão dos estudantes, ligado ao ingresso, à permanência e participação e à formação profissional. Foram identificadas e localizadas barreiras atitudinais, comunicacionais e físicas e a maneira como os estudantes responderam a elas. A constatação dessas barreiras, assim como as acessibilidades, pode contribuir para a construção da cultura institucional inclusiva. Os apontamentos construídos neste estudo indicam que o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na UFOP requer o estabelecimento de estratégias políticas e pedagógicas capazes de eliminar as barreiras analisadas para possibilitar a todos o direito à educação, atentando-se para a observância do atendimento aos princípios da autonomia, independência e empoderamento.

Palavras-chave: Processo de inclusão; Estudantes com deficiência; Ensino Superior.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the students' inclusion process with disabilities in higher education, identifying, according to the perception of these students, the effects of received academic training. For this purpose the influence of the attitudinal aspects that were analysed, the communication and also the physical aspects in the training of these students at the Federal University of Ouro Preto (UFOP), checking in what extent the institutional actions can be seen as promoting social inclusion, with the theoretical reference the "Special Inclusive Education". This research was built on three main axes. On the first, it was taken up the historical path that triggered the paradigm of social inclusion, the process of internalization of the right of everyone to education, discussing their characteristics in the directions adopted in education policies. On the second axis, to reflect on the accumulated knowledge of the theme, the studies that lead this study were approached between 2005 and 2013. The third axis is investigating data on field research, developed by UFOP, a case study of five students with disabilities, enrolled in undergraduate courses, which were focused on aspects related to their educational experiences, showing the process of the case inclusion in the investigated field. The methodological procedures adopted understood the document analyses, practice interviews with five students and the record in the field diary. The data obtained allowed the development of considerations about the inclusion of students' process, linked to the entry, stay and participation and vocational training. Attitudinal, communication and physical barriers have been identified and located, and also how the students responded to them. The finding of these barriers, as well as accessibility, can contribute to building inclusive institutional culture. The notes built in this study indicate that the process of inclusion of students with disabilities at UFOP requires the establishment of policies and educational strategies, to eliminate the analysed barriers, in order to allow everyone the right to education, paying attention to the observance of compliance with principles of autonomy, independence and empowerment.

Key-words: Inclusion Process; Students with disabilities; Higher Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de matrículas nos cursos de graduação por ano.....	20
Gráfico 2 – Evolução das matrículas de estudantes da Educação Básica na Educação Especial.....	22
Gráfico 3 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior	23
Gráfico 4 – Evolução das matrículas de alunos com deficiência e/ou com necessidades específicas na UFOP (1996-2014).....	92
Gráfico 5 – Alunos de curso de graduação com algum tipo de deficiência ou necessidades específicas que ingressaram na UFOP de 1996 a 2014.....	251
Gráfico 6 – Situação acadêmica dos alunos de cursos de graduação da UFOP com deficiência e/ou necessidades específicas com ingresso de 1996 a 2014....	251

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição do número de instituições de Educação Superior e de matrícula na graduação por organização acadêmica, no Brasil (2011)	28
Tabela 2 – Teses e dissertações produzidas entre 2005 e 2013 sobre a temática inclusão no Ensino Superior de pessoas com deficiência, na CAPES e na BDTD	54
Tabela 3 – Distribuição das pesquisas entre as IES.....	245
Tabela 4 – Temáticas de estudo.....	246
Tabela 5 – Tipos de deficiência investigados.....	246
Tabela 6 – Cursos que tiveram, no período de 1996 a 2014, matrículas de estudante com deficiência ou necessidades específicas.....	247

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados referentes ao percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam ou concluíram o Ensino Superior no Brasil (1997-2011).....	21
Quadro 2 – Disciplinas que abordam as temáticas deficiência, acessibilidade e inclusão, por código, carga horária, departamento a que pertence e caráter.....	101
Quadro 3 – Caracterização por nome, idade, sexo, curso, deficiência e situação acadêmica da amostra de estudantes investigados.....	110
Quadro 4 – Perfil dos estudantes	186
Quadro 5 – Experiência na Educação Básica	187
Quadro 6 – Acessibilidades e barreiras no Ensino Superior: ingresso	194
Quadro 7 – Acessibilidades e barreiras no Ensino Superior: Questões atitudinais, físicas, comunicacionais e; intervenções sugeridas	199
Quadro 8 – Siglas dos cursos.....	248
Quadro 9 – Dados referentes à distribuição de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas com ingresso na pós-graduação da UFOP no período de 1996 a 2014.....	250

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CADEME	Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CAENE	Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CUNI	Conselho Universitário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEEDU	Departamento de Educação
EDTM	Escola de Direito, Turismo e Museologia
EF	Escola de Farmácia
EM	Escola de Medicina
ENUT	Escola de Nutrição
FMI	Fundo Monetário Internacional

FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GT	Grupo de Trabalho
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICEA	Instituto de Ciências Exatas Aplicadas
ICEB	Instituto de Ciências Exatas e Biológicas
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
ICSA	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
IES	Instituto de Ensino Superior
IFAC	Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
IFs	Institutos Federais
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes Básicas da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEI	Núcleo de Educação Inclusiva
NTI	Núcleo de Tecnologias e Informação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PDIn	Plano de Desenvolvimento Inclusivo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional De Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEPA	Universidade Estadual do Paraná
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UF	Universidade Federal
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal de Grandes Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFM	Universidades Federais Mineiras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNES	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia

UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Justificativas, objetivos e questões	45
O contexto da Universidade Federal de Ouro Preto	27
Desenho Teórico-Metodológico	45
1 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVA HISTÓRICA DOCUMENTAL DO TEMA NA EDUCAÇÃO	34
1.1 Políticas de inclusão educacional da pessoa com deficiência e seus fundamentos: experiências da educação brasileira	34
1.1.1 <i>Período que antecedeu a emergência do conceito de inclusão</i>	35
1.1.2 <i>Educação inclusiva</i>	40
1.2 Políticas públicas de educação inclusiva	45
2. ESTADO DA ARTE SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS	53
2.1 O que dizem os dados da CAPES e da BDTD	53
2.1.1 <i>Dados quantitativos</i>	54
2.1.2 <i>Análise dos dados coletados nas dissertações e teses</i>	55
2.1.2.1 <i>Trabalhos com foco em acesso, acessibilidade, ingresso, atendimento e permanência</i>	58
2.1.2.2 <i>Estudos que têm como foco a aprendizagem</i>	62
2.1.2.3 <i>Pesquisas com foco nas concepções de professores e alunos, representações e trabalho docente</i>	64
2.1.2.4 <i>Trabalhos com foco na formação e no mercado de trabalho</i>	67
2.1.2.5 <i>Trabalhos que investigam as políticas de inclusão</i>	69
2.1.2.6 <i>Pesquisas com foco no processo de inclusão</i>	73
2.1.2.7 <i>Trabalhos que investigam a trajetória acadêmica</i>	76
2.2 O que dizem os dados do GT 15 da ANPED que trata da educação especial	78
2.3 Alguns aprendizados a partir da análise dos trabalhos desenvolvidos entre 2005 e 2013	81
3 O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	85
3.1 Estudo de caso	86
3.1.1 <i>Fase exploratória</i>	89
3.1.2 <i>Estudantes da UFOP com deficiência e ações institucionais</i>	90
3.1.2.1 <i>Estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas que ingressaram na UFOP no período de 1996 a 2014</i>	91
3.1.2.2 <i>Ações de acessibilidade e PDIns dos estudantes</i>	95
3.1.2.3 <i>Apontamentos sobre os estudantes que concluíram a graduação</i>	103

3.1.2.4 <i>O que a análise documental indica sobre a acessibilidade física na UFOP</i>	106
3.2 A escolha dos estudantes participantes da pesquisa	109
3.3 Quanto aos procedimentos e construção dos instrumentos da pesquisa	111
4 EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFOP	117
4.1 O encontro com os sujeitos da pesquisa: o processo de inclusão em questão	117
4.2 Algumas análises do processo de inclusão de estudantes com deficiência na UFOP	185
4.2.1 <i>Trajetória na Educação Básica</i>	187
4.2.2 <i>Acessibilidades e barreiras no Ensino Superior</i>	192
4.2.2.1 <i>A materialização de um objetivo em comum: ingresso na UFOP</i>	193
4.2.2.2 <i>O encontro com a universidade: questões atitudinais, físicas e comunicacionais</i>	198
4.2.3 <i>Formação profissional</i>	208
4.3 Breves considerações sobre aspectos da subjetividade à luz dos relatos dos estudantes sujeitos da pesquisa	212
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICES	239

INTRODUÇÃO

Aproximações com o tema da pesquisa

A escolha do tema desta pesquisa é decorrência da minha atuação profissional. O interesse pelo tema começou em 2007, com a minha inserção como pedagoga no Núcleo de Educação Inclusiva (NEI) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde a presença de alunos com deficiência¹ e o desafio de ensinar a qualquer estudante (tendo ele deficiência ou não) têm aumentado nos últimos anos.

Assim, o trabalho que desenvolvi buscou problematizar a função social da educação inclusiva, na tentativa de desenvolver práticas de valorização e reconhecimento desses estudantes como sujeitos independentes² e empoderados³ (SASSAKI, 1997). Em 2008, a Pró-Reitoria de Extensão instituiu o Programa UFOP com a Escola⁴, no qual, além do trabalho desenvolvido no NEI, passei a atuar em projetos de extensão cuja proposta é a formação de professores da Escola Básica na educação inclusiva.

Essa trajetória me impulsionou para buscar conhecimentos relacionados à inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior, no sentido de procurar entendê-lo de maneira adequada e, sobretudo, de compreender o papel da universidade no processo. Trata-se de uma construção que tem me desafiado pela forma de perceber o processo de inclusão escolar, bem como o modo por meio do qual ele é assimilado pelo estudante, pelo docente e pelo técnico administrativo. Afirma Bujes (2002, p. 14):

¹ Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. Portanto, a pessoa com deficiência, o estudante com deficiência, não é deficiente (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, ONU, 2006).

² Independência aqui é entendida como “a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas, tais como: membros da família, profissionais especializados ou professores” (SASSAKI, 2006, p. 35).

³ “Processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição – por exemplo: deficiência, gênero, idade, cor – para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida” (SASSAKI, 2006, p. 37).

⁴ O programa extensionista UFOP com a Escola é um articulador de projetos e programas de extensão à Educação Básica com apoio das agências educacionais da região. A partir de 2013, sua gestão passou a ser compartilhada entre o Departamento de Educação (DEEDU) e a Pró-Reitoria de Extensão.

... a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação.

No decorrer de meu percurso profissional, questões práticas e teóricas se transformaram em movimentos inquietantes e desafiadores. O contato com estudantes com deficiência e com professores, em um movimento reflexivo, passou a exigir da minha parte dedicação pessoal e profissional, marcada pela busca da compreensão teórica do processo. Essas reflexões resultaram na necessidade de aprofundamento científico de questões pertinentes à inclusão de estudantes com deficiência na UFOP, tema deste estudo.

Para Japiassu (1975), o conhecimento científico, situado em um contexto histórico-social, corresponde a interesses, valores, preconceitos dos próprios indivíduos, dos grupos que produzem esse conhecimento e da sociedade que os aplica e utiliza. Em *O mito da neutralidade científica*, Japiassu (1975, p. 109) destaca:

O próprio conceito de pesquisa científica, isento de toda contaminação valorativa, já é enganador. Qual a ciência que, em suas pesquisas, deixa de fazer apelo a certos valores e a certas normas éticas? Fazem apelo, pelo menos, à norma ética segundo a qual todo conhecimento deve ser objetivo. Nas ciências humanas, o uso de valores e de normas é bem mais acentuado.

Dessa forma, o autor considera que a ciência não está isenta de elementos ideológicos, não sendo, pois, neutra, do ponto de vista social. Afirma Diniz (2006, p. 1): “as pesquisas hegemônicas no interior do campo científico não têm destacado os aspectos subjetivos que atravessam a pesquisa, para além dos aspectos ideológicos”.

Justificativas, objetivos e questões

As discussões sobre a educação pública e democrática ganharam força no cenário mundial a partir da década de 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e com a Declaração de Salamanca (1994). Estes documentos consideram que o modo como atuam os sistemas educacionais contribui

para a exclusão de muitos estudantes, passando a influenciar fortemente na formulação das políticas públicas de educação inclusiva. Posteriormente, vários dispositivos legais indicaram requisitos de acessibilidade⁵ e de inclusão, em todos os níveis educacionais, de pessoas com deficiências. No caso do Ensino Superior, instruíram sobre processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Nessa perspectiva, a análise da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior se insere em, pelo menos, duas problemáticas mais amplas: a luta histórica pela democratização⁶ do acesso ao Ensino Superior e as condições ainda adversas enfrentadas pelas pessoas com deficiência, ao longo do percurso de escolarização, desde os níveis básicos.

Em relação à primeira problemática, apesar das grandes transformações pelas quais tem passado o Ensino Superior brasileiro, é notório que a expansão não o democratizou efetivamente, havendo marcas históricas da exclusão. Nos últimos anos, o aumento de vagas trouxe aumento do número de ingressantes, conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição de matrículas nos cursos de graduação por ano



Fonte: INEP (2011)

⁵ Prover as instituições de Educação Superior de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e de aprendizagem a todos os estudantes.

⁶ Entendo como garantia de acesso, permanência e conclusão com êxito.

Apesar do crescimento observado, o percentual de acesso de jovens da faixa etária de 18 a 24 anos, segundo estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2011), é de 17,6%, o que ainda é muito restrito. Muitos estudantes em idade de frequentar a universidade continuam excluídos, entre os quais os que têm deficiência, o que pode ser constatado no Quadro 1.

Quadro 1 – Dados referentes ao percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam ou concluíram o Ensino Superior no Brasil (1997-2011)

Universo	Ano		
	1997	2004	2011
Brasil	7,1	12,1	17,6
Norte	3,6	6,3	11,9
Nordeste	3,4	6,4	11,9
Sudeste	9,3	15,4	20,1
Sul	9,1	17,3	22,1
Centro-Oeste	7,3	14,0	23,9

Fonte: INEP (2011)

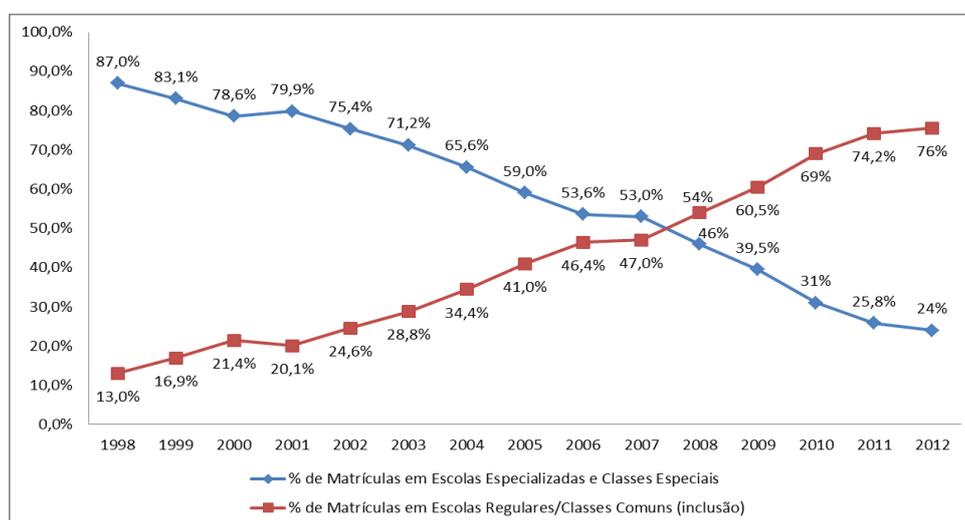
Sobre a segunda problemática, não se questiona se a escola, nos diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, deve, ou não, aceitar a matrícula de todos os alunos, um direito constitucional⁷, garantido e reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Porém há grandes desafios em transformar o discurso sobre a integração desses estudantes em política permanente e inclusiva. Afirma Wanderley (2008) que a consolidação do processo de democratização no país faz também pensar que o trabalho de combate às desigualdades educacionais tem que fornecer níveis de proteção que garantam o exercício da cidadania.

Desse modo, o processo de democratização, no Brasil, se iniciou pela ampliação do número de vagas, que não determinou, proporcionalmente, garantia de condições de permanência e aprendizagem a pessoas historicamente excluídas. É no contexto de democratização do acesso ao Ensino Superior que se abrigam, pois, o debate e a defesa em relação a políticas de educação inclusiva que assegurem, além do ingresso, a permanência e a formação acadêmica de qualidade ao estudante com deficiência.

⁷ A política de inclusão educacional encontra respaldo na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 208, inciso terceiro, que determina que o estudante com deficiência seja atendido preferencialmente por escolas comuns.

Analisando a trajetória da Educação Básica e Superior brasileira, constata-se a expansão do número de instituições, de cursos e de matrículas. O acesso, embora de forma tímida, tem acontecido também para pessoas com algum tipo de deficiência. Quais são, porém, as condições de permanência e conclusão de um curso com qualidade? Os censos educacionais realizados pelo Ministério da Educação (MEC/INEP, 2013)⁸ revelam que, em 1998, essas matrículas, na Educação Básica, totalizavam 337.326, das quais 13% em classes comuns/regulares. Esses valores passaram para 820.433, em 2012, sendo 76% em classes comuns/regulares. O Gráfico 2 apresenta a evolução de dessas matrículas na Educação Básica.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas de estudantes da Educação Básica na Educação Especial

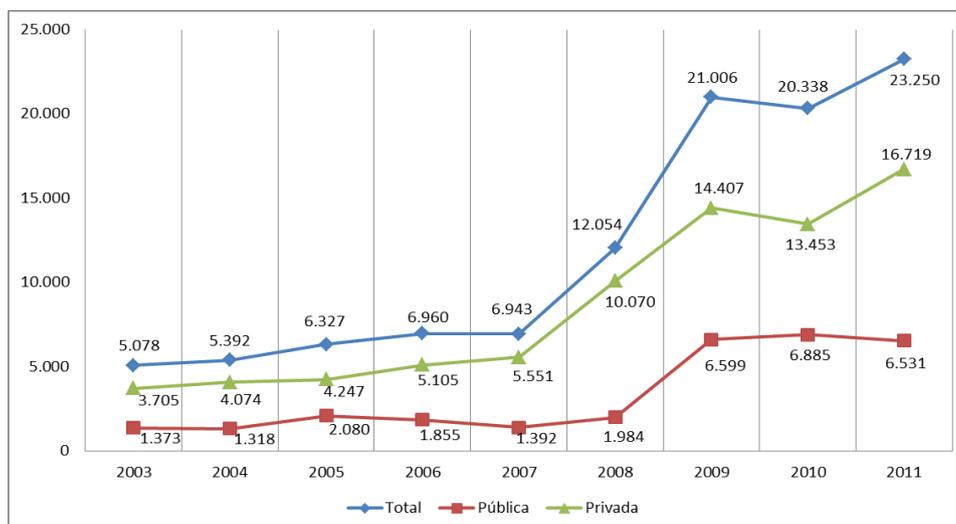


Fonte: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi, 2013)

Na Educação Superior, de 2003 a 2011, as matrículas passaram de 5.078 para 23.250, com acréscimo de 357,86%, conforme o Gráfico 3.

⁸ A opção por utilizar dados do INEP, e não do IBGE, justifica-se por haver maior regularidade das coletas realizadas, além do fato de ser um órgão do Ministério da Educação que tem se especializado na produção de informações, visando a contribuir para a avaliação do sistema educacional brasileiro. Além disso, no presente estudo, por ser possível coletar informações diretamente nas escolas.

Gráfico 3 – Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior



Fonte: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi, 2013)

Esse aumento pode ser entendido como reflexo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008)⁹, a qual propõe romper com um modelo segregacionista em favor da inclusão do estudante com deficiência na escola comum, e de legislações anteriores, normativas educacionais e documentos oficiais, tratados no Capítulo 1. Essa ampliação é, portanto, exponencial e o incremento das matrículas em todos os níveis mostra que a educação brasileira passa por um processo de transformação, ainda marcado pela falta de qualidade.

Conforme cita Guerreiro (2011, p. 24), “tem-se então um cenário, os autores e os expectadores, em que as pessoas com deficiências, que tradicionalmente eram expectadores, agora entram em cena”. Resta saber: os estudantes com deficiência têm assumido direito e voz?

De acordo com Mazzotta (1998), é na convivência com o outro e em diferentes ambientes que as necessidades de qualquer ser humano se apresentam. Portanto, a presença de estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior coloca em evidência as suas necessidades específicas e também as barreiras que limitam ou

⁹ Considero importante destacar que essa política tem causado certa ambiguidade conceitual. Para Bueno (2008), o conceito de inclusão escolar difere do conceito de educação inclusiva, sendo o primeiro uma proposição política em ação de incorporação de estudantes que historicamente foram excluídos do espaço escolar e o segundo um objetivo político a ser alcançado. Assim, os conceitos não são apenas formas de expressão, mas revelam também intenções políticas.

impedem o exercício do direito à educação em condições de igualdade de oportunidade com as demais pessoas.

Cria-se, com isso, a necessidade de superação de barreiras¹⁰ atitudinais, físicas e comunicacionais para garantir oportunidades em condições de igualdade, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior (SASSAKI, 2003). Para Mantoan (2001, p.57), “no caso da igualdade entre as pessoas, as barreiras se materializam na recusa em reconhecer e defender este valor, por meio de comportamentos, reações, emoções e palavras”, representadas nas barreiras atitudinais.

Nessa mesma perspectiva, Lima e Tavares (2007) indicam que as barreiras atitudinais são geradas e sustentadas pela sociedade, por meio de ações e de omissões contra as pessoas com deficiência, o que pode limitar e, em algumas circunstâncias, até impedir o exercício de seus direitos e de seus deveres sociais.

O conceito de barreiras atitudinais é esteado no Decreto nº. 3.956, de 2001, que regulamenta a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência (GUATEMALA, 1999), e no Decreto nº. 6.949, de 2009, que regulamenta juridicamente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e tem força de Emenda Constitucional. De acordo com tal ordenamento jurídico brasileiro, qualquer atitude que discrimine, por razão da deficiência, constitui-se crime.

Portanto, não basta o aumento de matrículas em escolas comuns para vencer a exclusão, pois se faz necessário compreendê-la como um processo permanente que depende de comprometimento político contínuo e de desenvolvimento pedagógico e organizacional nas escolas, em vez de simples mudança sistêmica nas redes de ensino. É preciso que as escolas tenham uma orientação inclusiva, para que possam combater atitudes discriminatórias, acolher a todos os seus estudantes e defender os seus direitos à educação.

Conforme orienta Sasaki (1997, p. 41), a inclusão social pode ser compreendida:

¹⁰ Barreira é “[...] qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas”. São classificadas em barreiras físicas e comunicacionais. (Brasil, Lei nº. 10.098, Capítulo 1, Artigo II, Item II). Já as barreiras atitudinais foram trazidas em documentos internacionais: Declaração de Cave Hill (1983), Declaração de Pequim (2000), Declaração de Madri (2000) (GUEDES, 2007).

... como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual, as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Os direitos das pessoas com deficiência à educação escolar fazem parte do debate da inclusão e têm se materializado em forma de leis e decretos, porém há um descompasso entre o que está previsto nas legislações e normas e o que retrata, de fato, a realidade, o que requer ainda cumprimento legal. As discussões referentes à inclusão e sua consolidação aconteceram de forma mais intensa na Educação Básica, o que se deve ao fato de ser pouco expressivo o número de estudantes com deficiência que chegam à Educação Superior.

Paixão e Zago (2011) afirmam que, no Brasil, o movimento de expansão e de disseminação de oportunidades escolares convive com orientações seletivas tradicionais dos sistemas de ensino e traz, em seu bojo, uma nova figura, que Bourdieu (1998, p. 221) apresenta assim: “os excluídos do interior. A instituição escolar tende a ser considerada como um engodo [...] que recua na medida em que avança em sua direção”.

Com base no levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD – IBICT) sobre o conhecimento acumulado na temática relacionada com este estudo, tratado com mais profundidade no Capítulo 1, verifiquei que, nos últimos anos, têm sido desenvolvidas pesquisas sobre a inclusão no Ensino Superior de pessoas com deficiência, entre as quais se destacam: Santos (2003), que discute o papel do Ensino Superior na proposta de educação inclusiva; Glat (2009), que debate o papel da universidade diante das políticas públicas para a educação inclusiva; Rossetto (2009), que estuda as vozes e os significados, no Ensino Superior, dos sujeitos com deficiência; Guerreiro (2011), que avalia a satisfação, na Universidade Federal de São Carlos, de alunos com deficiência; e Castro (2011), que investiga o ingresso e a permanência em universidades públicas brasileiras de alunos com deficiência. Considerando os efeitos, no Ensino Superior, do processo de inclusão na formação e na vida do estudante com deficiência, verificou-se que o campo de pesquisa ainda apresenta questões a serem investigadas.

Este trabalho tem o propósito de investigar como acontece o processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior e qual o efeito da formação

recebida. Busca, portanto, compreender condições de acesso e permanência desses estudantes na universidade. Em particular, busca compreender o processo de inclusão na UFOP, sob o ponto de vista dos estudantes que participam de ações de inclusão, conforme as seguintes indagações: As ações institucionais existentes podem ser consideradas promotoras de inclusão educacional? Como os estudantes com deficiência se percebem no processo de inclusão? Quais são as iniciativas de inclusão de docentes, técnicos administrativos, colegas e estudantes com deficiência? Como a UFOP tem apoiado esses estudantes durante a formação? Que efeitos a formação acadêmica tem na vida desses estudantes?

Entre as prováveis hipóteses para as indagações citadas, destaco que a inclusão pode estar vinculada à trajetória acadêmica anterior, a conhecimentos acerca dos direitos e à ausência de cultura institucional inclusiva. De acordo com Santos (2003), a cultura institucional inclusiva parte do princípio de que todos são responsáveis pela vida da instituição e qualquer desafio nela ocorrido é da responsabilidade de todos e não de apenas uma pessoa ou um segmento da comunidade escolar. Nesse sentido, a UFOP já tem a cultura institucional inclusiva?

O objetivo geral desta pesquisa é, pois, analisar como acontece o processo de inclusão de alunos com deficiência na UFOP, identificando, segundo percepção dos próprios estudantes, efeitos da formação acadêmica recebida.

Os objetivos específicos são:

- a) Identificar a influência dos aspectos (atitudinais, comunicacionais, arquitetônicos) na educação dos estudantes com deficiência da UFOP;
- b) Verificar e analisar, à luz do referencial teórico, em que medida as ações institucionais podem ser consideradas promotoras de inclusão educacional;
- c) Pesquisar e analisar a trajetória acadêmica e profissional de alunos com deficiência que se formaram na UFOP;
- d) Contribuir para o fortalecimento da política de inclusão na UFOP.

A pesquisa surge, portanto, de experiências vinculadas à necessidade de enfrentamentos e desafios para minha atuação profissional no NEI, observando o contato com estudantes com deficiência, desafios de docentes e técnicos administrativos, metodologias utilizadas, expectativas e aprendizagens e a relação com a

comunidade universitária. Além disso, vem trazer contribuições a estudos que buscam compreender os impactos das ações de inclusão na UFOP.

O contexto da Universidade Federal de Ouro Preto

A Educação Superior é organizada e conduzida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96), podendo ser ministrada em instituições públicas e privadas, com diversos graus de abrangência. Quanto à organização acadêmica, a Instituição de Ensino Superior (IES) pode ser: universidade, centro universitário, faculdade, Instituto Federal (IF) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Cada uma dessas IES tem especificidades, conforme a legislação vigente. No caso da universidade, a Constituição Federal indica que deve obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A UFOP é uma das universidades públicas federais que integram o Sistema Nacional de Educação.

De acordo com os dados levantados pelo Censo de 2011, as universidades representam 8% do total de IES do Brasil, os centros universitários representam 5% e os IF e CEFET representam 2%. Já as faculdades representam 85% do total (MEC/INEP, 2011)¹¹.

¹¹ Com a validação das informações prestadas pelas IES e disponibilizadas no MEC, o INEP elabora sinopses estatísticas, bem como resumos técnicos do Censo, que são periodicamente publicados.

Tabela 1 – Distribuição do número de instituições de Educação Superior e de matrícula na graduação por organização acadêmica, no Brasil (2011)

Organização acadêmica	Instituições	Matrícula de graduação
IFs e Cefets	40 1,7%	101.626 1,5%
Centros Universitários	131 5,5%	921.019 13,7%
Faculdades	2.004 84,7%	2.084.671 30,9%
Universidades	190 8,0%	3.632.373 53,9%
Total	2.365 100%	6.739.689 100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de MEC/INEP (2011)

No contexto das universidades federais, considerando a expansão e a descentralização, até 2011, somavam-se em 59 instituições. O Ministério da Educação (MEC) tinha como meta a criação de mais quatro até 2014, num total de 63 universidades e 321 *campi* (MEC/2011).

A UFOP, localizada na Região Sudeste, em Minas Gerais, faz parte do grupo mineiro, a que pertencem mais doze universidades públicas, sendo dez federais e duas estaduais, além dos IF e CEFET, de universidades privadas, de centros universitários privados e de faculdades. Criada em 21 de agosto de 1969, pelo Decreto-Lei nº. 778, na culminância do regime militar, “representa um efeito imediato da reforma universitária promovida pelos militares” (SANTOS, 2011, p. 76). Sua criação se deu com a fusão de duas escolas isoladas, a Escola de Farmácia, fundada em 1839, e a Escola de Minas e Metalurgia, de 1876.

Em 1979, ampliando o campo de atuação, foram incorporados, à UFOP, os cursos de licenciatura mantidos em Mariana, desde 1969, pela Universidade Católica de Minas Gerais, surgindo a terceira unidade acadêmica, o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS).

A UFOP tem cinco *campi* (dois em Ouro Preto, dois em Mariana e um em João Monlevade) e onze unidades acadêmicas, que abrigam os departamentos responsáveis por 43 cursos de graduação (38 presenciais e cinco a distância), 68 cursos de pós-

graduação (24 de mestrado, 10 de doutorado, 34 de especialização) e pelas atividades de pesquisa e extensão. Dessas onze unidades acadêmicas, oito estão localizadas em Ouro Preto, duas em Mariana e uma em João Monlevade.

Buscando apresentar o contexto no qual se deu a pesquisa, as duas unidades acadêmicas mais antigas são a Escola de Farmácia, criada em 1839, que oferece o curso de Farmácia, e a Escola de Minas, criada em 1876 pelo imperador D. Pedro II, que é responsável pelos cursos Engenharia de Minas, Engenharia Geológica, Engenharia Civil, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Ambiental e Arquitetura e Urbanismo. As duas unidades acadêmicas mais novas são a Escola de Medicina, inaugurada em 21 de dezembro de 2012, responsável pelo curso de Medicina, criado em 2007, que esteve vinculado à Escola de Farmácia, e a Escola de Direito, Turismo e Museologia, aberta em 21 de outubro de 2013, responsável pelos cursos de Direito, Turismo e Museologia, que, antes, estavam vinculados à Reitoria.

Ainda em Ouro Preto, estão localizadas as seguintes unidades acadêmicas: o Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, criado em 1981, que oferece os cursos Filosofia, Música e Artes Cênicas; o Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, criado em 1982, que tem, sob sua responsabilidade, os cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Ciência da Computação, Química, Física e Estatística, além de oferecer as disciplinas de formação básica dos cursos das áreas de Saúde e Ciências Aplicadas; a Escola de Nutrição, criada em 1994, que oferece os cursos Nutrição e Ciências e Tecnologia de Alimentos; o Centro de Educação Aberta e a Distância, criado em 2000, que oferece os cursos de Pedagogia, Administração Pública, Matemática e Geografia (em Polos de Apoio Presencial nos Estados de Minas Gerais, São Paulo e Bahia). Lembra-se que todos os citados são cursos de graduação.

Em Mariana, estão localizadas duas unidades acadêmicas: o ICHS, criado em 1979 e responsável pelos cursos de Pedagogia, História e Letras, e o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), criado em 2008, que oferece os cursos de Jornalismo, Serviço Social, Administração e Ciências Econômicas.

Em João Monlevade, encontra-se uma unidade acadêmica, o Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas. Criado em 2002, é responsável pelos cursos de Sistemas de Informação, Engenharia de Computação, Engenharia Elétrica e Engenharia de Produção.

Reflexo das políticas de globalização e da era dos direitos, a questão da acessibilidade passou a ser percebida pela instituição em meados da década de 1990, momento quando começou a receber demandas de candidatos com algum tipo de deficiência nos processos seletivos para entrada nos cursos de graduação. Desde então, a UFOP busca garantir a implantação de uma Política de Educação Inclusiva, desenvolvendo ações por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação.

Em 2006, conforme determinação do Programa de Acessibilidade ao Ensino Superior – Incluir¹², foi criado, pelo Conselho Universitário (CUNI) e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), o Núcleo de Educação Inclusiva (NEI)¹³ da UFOP, conforme Resolução CUNI 790, de 25 de outubro de 2006.

De acordo com o Regimento Interno, aprovado na Resolução CUNI 790/ 2006, o objetivo do NEI é eliminar barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de forma articulada com os setores da instituição. É preciso saber como a UFOP tem garantido, além do acesso, a permanência no curso e a conclusão, com qualidade, para estudantes com deficiência.

De 2005 a 2010, o Programa Incluir publicou, anualmente, editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições de Ensino Superior. A UFOP, uma das 79 instituições contempladas até o último edital de 2010, recebeu recursos em 2006, 2008, 2009 e 2010¹⁴. O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), determina a continuidade do serviço pela reestruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior.

¹² O Programa Incluir (MEC) convoca as IFES a apresentar propostas de criação, reestruturação e consolidação do Núcleo de Acessibilidade, para implantação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição.

¹³ Por Núcleos de Acessibilidade compreende-se a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos da instituição para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (BRASIL/MEC, 2010).

¹⁴ A informação pode ser obtida nos resultados dos editais do Programa Incluir, no *site* da Secadi/MEC.

Quando é matriculado um estudante com deficiência, a UFOP, por meio do NEI, inicia o processo de escuta¹⁵, o momento em que o aluno expõe suas necessidades educacionais específicas, expressando deficiência e demandas. Com isso, o NEI pode conhecer as especificidades do aluno, apresentando-lhe estruturas de apoio e recursos humanos, pedagógicos e instrumentais. Antes que ele inicie as atividades na sala de aula, o NEI contata o colegiado de curso e os professores, para conhecimento das demandas do aluno, e elabora o Plano de Desenvolvimento Inclusivo (PDIIn), que indica ações de inclusão. Durante todo o percurso acadêmico do aluno, o NEI e o colegiado de curso o acompanham/orientam, de acordo com o estabelecido no PDIIn.

No momento da pesquisa, a UFOP contava com cerca de 13 mil e 400 alunos regularmente matriculados nos 43 cursos de graduação, 847 professores e 808 técnicos administrativos em Educação¹⁶. Foram vinculados ao NEI, de 1996 a 2014, 122 estudantes matriculados em cursos da graduação e em seis dos cursos de pós-graduação, com diferentes deficiências. Entre esses alunos, quantos já se formaram? As informações da Coordenadoria de Administração e Registro Acadêmico da Pró-Reitoria de Graduação e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação foram analisadas e serão posteriormente apresentadas.

Em pesquisa realizada por Guerreiro (2011) foram identificados poucos estudos sobre o que foi alterado nas instituições, após serem contempladas pelo Programa Incluir, e a percepção do aluno com deficiência em relação a essa conquista. Em concordância com Guerreiro, Reis (2010), após investigar, nas universidades federais mineiras, o processo de organização e estruturação das políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, afirma a necessidade de realização de pesquisas que explorem práticas e teorias que promovam a educação na perspectiva da educação inclusiva, voltadas para o aprofundamento da compreensão do que é, realmente, educação para todos.

Assim, o cumprimento da legislação em vigor deve ser atentamente observado e acompanhado por medidas para a solidificação da atuação dos núcleos de acessibilidade e inclusão, que podem ser direcionadores e organizadores de ações inclusivas.

¹⁵ Consideramos escuta segundo a compreensão de Roland Barthes (1988): capacidade de possibilitar o conhecimento do outro, do diferente. Assim, a escuta assume papel de destaque numa sociedade em que identidades e sentidos de pertencimento se encontram em reconstrução constante.

¹⁶ As informações foram obtidas no Sistema de Controle Acadêmico da UFOP em 14 de setembro de 2014.

Desenho teórico-metodológico

Na tentativa de buscar respostas às questões apresentadas, analisadas de acordo com estudos já realizados e com a realidade de cada um dos sujeitos participantes, foi desenvolvida uma pesquisa quali-quantitativa, na primeira etapa. Na segunda, foi desenvolvido um estudo qualitativo segundo a metodologia Estudo de Caso, com cinco alunos com deficiência, três do sexo feminino e dois do sexo masculino, como sujeitos da investigação. Três se encontram matriculados, respectivamente, nos cursos de História, Letras e Ciência da Computação. As deficiências: baixa visão, intelectual e autismo. Os outros dois são cegos e já concluíram, respectivamente, os cursos de Pedagogia e Engenharia de Produção.

Os passos iniciais da pesquisa foram mapear e conhecer a produção científica, no Brasil, sobre a inclusão, no Ensino Superior, de alunos com deficiência. As informações relativas aos alunos com deficiência foram obtidas no NEI, nos colegiados de curso, na Coordenadoria de Administração e Registro Acadêmico da Pró-Reitoria de Graduação e na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Como procedimento metodológico, utilizei entrevista semiestruturada, observação, diário de campo e *feedback* da pesquisa, com a pretensão de acompanhar o cotidiano universitário dos alunos participantes matriculados, caso a caso, fundamental para a análise. Além disso, foram analisados documentos diversos que tratam da Política de Educação Inclusiva, disponíveis nas Secretarias de Órgãos Colegiados, nos Laboratórios do NEI, na Pró-Reitoria de Planejamento e na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, para levantamento das ações que a UFOP vinha desenvolvendo para garantir, além do ingresso, a permanência e a aprendizagem. A minha intenção foi utilizar várias fontes para possibilitar a construção da unidade do caso estudado, por meio da triangulação entre os dados coletados.

Esta dissertação está organizada de acordo com a indicação dada a seguir. Por compreender que analisar a inclusão de estudantes no Ensino Superior com deficiência requer, de antemão, entender o contexto educacional mais amplo, o Capítulo 1 procura situar o debate sobre a inclusão no panorama de transformações econômicas, políticas e sociais que marcaram o Brasil, principalmente na década de 1990, bem como as implicações na formulação e no direcionamento das políticas educacionais.

A produção do conhecimento científico constitui o Capítulo 2, que apresenta e analisa teses e dissertações do período de 2005 a 2013 que tratam da inclusão no Ensino Superior de alunos com deficiência, estudos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD – IBICT), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A análise foi feita de acordo com as seguintes categorias: resultados, temática do estudo, tipo de deficiência investigada, referencial teórico, abordagem metodológica e procedimento de coleta de dados.

O Capítulo 3 apresenta o caminho percorrido pela investigação e a escolha da metodologia, das técnicas e dos instrumentos utilizados na pesquisa. Traz o perfil dos alunos com deficiência que ingressaram na UFOP no período de 1996 a 2014 e as ações institucionais. Além disso, foram apresentados os alunos que foram sujeitos participantes da pesquisa e como se deu essa escolha.

Os achados do processo de inclusão dos estudantes com deficiência na UFOP investigados são apresentados no Capítulo 4, de acordo com três eixos principais: 1) Perfil e experiências na Educação Básica; 2) Acessibilidade e barreiras no Ensino Superior; 3) Formação profissional. O capítulo traz também a análise dos processos de inclusão vivenciados pelos estudantes sujeitos desta pesquisa, construída a partir de três categorias: *trajetória na Educação Básica, acessibilidades e barreiras no Ensino Superior e formação profissional*, analisadas à luz do referencial teórico da educação especial inclusiva, que será apresentado nos referenciais dos capítulos posteriores, acrescido da discussão acerca da subjetividade.

Por fim, é apresentada a conclusão, com uma síntese dos principais achados e as avaliações decorrentes da pesquisa.

1 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVA HISTÓRICA DOCUMENTAL DO TEMA NA EDUCAÇÃO

Ao definir a temática da inclusão como condutora desta investigação, faz-se necessário considerar aspectos do contexto do surgimento, além de evidenciar como o novo referencial tem sido considerado por estudiosos do assunto. Analisar a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior requer, de antemão, compreender um contexto educacional mais amplo, situar o debate sobre a inclusão no panorama de transformações econômicas, políticas e sociais que marcaram o Brasil, principalmente na década de 1990, bem como considerar as implicações na formulação e no direcionamento das políticas educacionais. Isso possibilita entender fatores importantes de seus desdobramentos na inclusão de estudantes com deficiência, objeto da desta pesquisa.

Colaborando com a proposta da educação inclusiva, Libâneo (2003, p. 4) afirma que a escola tem como função “desenvolver práticas de cidadania, para o exercício da democracia social e política”. Como novo conceito educacional, essas políticas precisam ser entendidas como acontecimento social e mundial, para, em seguida, serem internalizadas pela sociedade e construídas coletivamente, de modo especial no ambiente escolar.

1.1 Políticas de inclusão educacional da pessoa com deficiência e seus fundamentos: experiências da educação brasileira

Pesquisar a inclusão educacional de estudantes com deficiência, como pretendo, exige conhecer leis e diretrizes que fundamentam a educação, principalmente da década de 1990 até o momento atual. Requer também que a temática seja analisada de forma mais ampla na educação que se estrutura sob influência de organismos internacionais.

Por questão metodológica, apresentarei, inicialmente, o período que antecedeu a existência de legislação educacional que contemplasse o direito à educação desse contingente populacional, que, hoje, representa 32,2% da população brasileira

(IBGE/2010), algo próximo de 15% da população mundial, segundo dados da Organização Mundial da Saúde, em 2011 (com base em estimativas da população mundial de 2010).

1.1.1 Período que antecedeu a emergência do conceito de inclusão

Com referência ao período que antecedeu o conceito de inclusão, da Antiguidade à Idade Moderna, são poucos os registros sobre como viviam as pessoas com deficiência. Estudos de Pessotti (1984) mostram que, nesse período, recebiam tratamentos desumanos, resultando, muitas vezes, em abandono ou morte. Essas condições só se modificaram timidamente a partir do século XVI. Com a expansão dos princípios cristãos na Europa, os familiares passaram a decidir sobre manter, ou não, a vida das crianças que nasciam com alguma deficiência. A partir de então, as relações da sociedade com as pessoas com deficiência passaram por iniciativas de cuidado institucional, tratamento médico e tentativas de ensino, o que deu origem ao paradigma da institucionalização, que se tratou da retirada de tais pessoas de suas famílias e do seu encaminhamento às instituições onde ficavam mantidas isoladas do restante da sociedade (GOFFMAN, 1982).

Desta forma, a institucionalização da pessoa com deficiência esteia-se na proteção, na segregação, na caridade e na impossibilidade de matar as pessoas com deficiência, como havia acontecido anteriormente, desde a Grécia, e em regimes não cristãos.

Essa forma de atendimento permaneceu frequente até meados do século XIX, com tratamentos de cunho moral e atividades repetitivas. Segundo Bueno (1993), a educação recebida era mínima, prevalecendo um regime de segregação. A criação dessas instituições aconteceu no contexto da consolidação da Filosofia liberal.

Estudos de Ferreira (1989) assinalam comentários de médicos referentes a trabalhos com pacientes com deficiência, até então considerados ineducáveis. Eram ações esporádicas e, na maioria das vezes, as pessoas com algum tipo de deficiência eram encaminhadas para as instituições, como manicômios e asilos. Surgiram, na

Europa, as primeiras ações de atendimento às pessoas com deficiência, refletindo em medidas educacionais.

Mazzotta (2011) constatou que a primeira obra impressa sobre a educação de pessoas com deficiência foi editada na França, em 1620, pelo autor Jean-Paul Bonet, com o título de *Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar*. Em 1770, em Paris, foi fundada a primeira instituição especializada para a educação de surdos, pelo abade Charles Eppée. Na mesma época, ele inventou o método dos sinais e publicou várias obras, entre as quais *A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos*, de 1776. Essas obras tiveram grande influência no trabalho realizado pelo inglês Thomas Braidwood e pelo alemão Samuel Heinecke¹⁷, que fundaram, em seus respectivos países, institutos para a educação de surdos.

Quanto ao atendimento às pessoas cegas, Valentin Hauy criou em Paris, em 1784, a primeira instituição especializada para cegos, mais tarde, Institute Nationale des Jeunes Aveugles, e utilizava, para o ensino, letras em relevo. Mas cabe ressaltar que, desde 1770, havia ações voltadas para a educação das pessoas surdas. Em 1819, o francês, oficial do exército, Charles Barbier, com base em experiência com códigos utilizados para a transmissão de mensagens aos soldados no campo de batalha, criou um processo de escrita codificada e expressa por pontos salientes. Dez anos depois, em 1829, o francês Louis Braille, um dos estudantes cegos do Institute Nationale des Jeunes Aveugles, fez adaptações no código de Barbier e criou o Braile, uma forma de leitura e escrita em relevo eficiente e muito utilizada na atualidade, com simbologia específica para Matemática, Química, Física e Música (MAZZOTA, 2011).

O primeiro registro de atendimento às pessoas com deficiência física é de 1832, em Munique, Alemanha, o que pode ser constatado em estudos de Larroyo (1970). As pessoas com deficiência intelectual, denominadas, na época, de retardadas mentais, receberam as primeiras atenções educacionais com o trabalho desenvolvido pelo médico Jean Marc Itarc, que trabalhou durante cinco anos com uma criança deficiente intelectual, de 10 anos, identificada por Vítor. Tratava-se de um menino considerado selvagem, que foi encontrado na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800. Esse trabalho levou à publicação, em Paris, do livro *De l'éducation d'un homme sauvage*, registro dessas tentativas educacionais. Importante é destacar que a publicação

¹⁷ Heinecke inventou o método oral para ensinar as pessoas surdas a ler e escrever. Trata-se de movimentos normais dos lábios, hoje denominados leitura labial.

é considerada o primeiro manual de orientação à educação de crianças com deficiência intelectual (LARROYO, 1970).

O trabalho realizado por Itarc teve continuidade com o seu aluno e também médico, o francês Edward Seguin, que criou o primeiro internato público na França para as crianças com deficiência intelectual, idealizando um currículo para “reeducá-las” por meio de treinamento motor e sensorial. Em 1846, em Paris, ele publicou o primeiro livro, intitulado *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*, recebido com muita indiferença. Segundo Dunn (1971), Seguin foi considerado uma pessoa de caráter muito rígido, o que contribuiu para sua emigração para os Estados Unidos, onde continuou a desenvolver o seu trabalho.

No final do século XIX, as instituições desenvolveram um sentimento de descrença¹⁸ quanto à “recuperação” das pessoas com deficiência e as intervenções passaram a focar os trabalhos manuais, visando a mantê-las ocupadas e produtivas. Entende-se que o aumento nas atividades consideradas exclusivamente mecânicas buscava a aquisição de recursos destinados à sustentação das instituições e não ao desenvolvimento integral desses sujeitos, ou seja, eles continuavam segregados.

No início do século XX, na Itália, registrou-se a contribuição de Maria Montessori, médica e pedagoga, uma das mais influentes educadoras de sua época, que aprimorou trabalhos de Itar e Seguin e desenvolveu um programa de treinamento para crianças nos internatos de Roma. Seu trabalho consistia na “autoeducação” pelo uso de materiais didáticos com encaixes, recortes e objetos coloridos. O trabalho de Montessori repercute ainda hoje em vários países, como o Brasil, entretanto, compreende-se que a concepção de caráter excludente e assistencialista continua influenciando a educação das pessoas com deficiência.

No Brasil, as primeiras iniciativas de educação de pessoas com deficiência ocorreram com a criação de dois importantes institutos na cidade do Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos (1856), hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). No entanto, essas iniciativas representam ações isoladas, por não haver legislação educacional nacional que tratasse do direito de todos à educação, inclusive as pessoas com deficiência. A primeira Constituição Brasileira, a Constituição Imperial de

¹⁸ As causas biológicas das deficiências são conhecidas no meio científico e há preocupação com as formas de como se realiza o trabalho pedagógico.

1824, estabeleceu a instrução primária gratuita para todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades, mas direito de poucos. Cabe destacar que essa Constituição não previa alguma forma de assegurar a educação para as pessoas com deficiência.

O primeiro documento legal que estabeleceu, como competência da União, traçar as diretrizes da educação foi a Constituição Federal de 1934. Assim, a educação passa a ser um direito de todos, sendo incumbência da família e dos poderes públicos. Esse princípio foi reafirmado pelas Constituições subsequentes, a de 1937 e a de 1946, que consideraram a função da educação no processo de desenvolvimento econômico e social do país. Com o desenvolvimento industrial e a urbanização, nas décadas de 1930 e 1940, houve o aumento de instituições privadas de atendimento às pessoas com deficiências.

Apesar da garantia constitucional do direito à educação, a oferta, na prática, historicamente, reflete oscilações e descontinuidades, de acordo com as conveniências políticas e econômicas de cada período. No caso da educação especial, Bueno (2013) observa a omissão do Estado em ações direcionadas ao oferecimento. Mas é fato que isso serviu para aumentar a implantação de instituições privadas e filantrópicas, como o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, no Rio Grande do Sul.

A ausência de oferta educacional, no sistema público, para atendimento às pessoas com deficiência continuou nas décadas seguintes, fato que colaborou para a expansão das instituições organizadas pela sociedade civil. Em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)¹⁹, proliferando, depois, entidades assistenciais em todo o território nacional.

No período de 1957 a 1993, ocorreram iniciativas oficiais de âmbito nacional, por meio de campanhas, entre as quais a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (CENERDV), em 1958, e a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960.

Em 1961, com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº. 4.024, considerando-se o movimento pela integração escolar, o Estado continuou incentivando a manutenção de entidades privadas e assistencialistas. Isso pode ser constatado em dois artigos:

¹⁹ A criação da APAE teve influência de uma experiência americana que previa a construção de um movimento nacional em defesa das crianças com deficiência.

Art. 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (BRASIL, Lei nº. 4.024, 1961).

Na LDB de 1971, Lei nº. 5.692²⁰, o tema da educação de pessoas com deficiência foi apresentado no Art. 9º do Capítulo I:

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, Lei nº. 5.692, 1971).

Além de ser assegurado “tratamento especial” aos estudantes com deficiências físicas ou mentais e superdotação, aqueles que apresentavam atraso considerável quanto à idade regular de matrícula foram incluídos como público-alvo da educação especial. Esse fato contribuiu para que estudantes com dificuldades de aprendizagem fossem encaminhados para classes e escolas especiais, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, período em que a oferta da educação pública foi expandida à classe trabalhadora. Nessas duas décadas, os serviços ofertados às pessoas com deficiência foram direcionados pelo conceito da integração, mas contribuindo para a segregação. Importante é considerar que, somente em 1973, foi criado o primeiro órgão federal da política específica para atendimento a esse público, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o que revela a morosidade da ação do MEC sobre a questão.

Em 1978, a Emenda nº. 12 à Constituição de 1967 tratava de garantir igualdade, acessibilidade e integração social. No seu Artigo único, era assegurada, à pessoa com deficiência, a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante:

- I – Educação especial e gratuita;
- II – Assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País;
- III – Proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e salários;

²⁰ Esta lei teve a redação modificada pela Lei nº. 7.044/82, no entanto, o artigo que trata da educação especial não sofreu alterações.

IV – Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

Entretanto esta emenda, que cuidava dos direitos das pessoas com deficiência, não foi incorporada ao texto constitucional, revelando a dificuldade de inclusão. Apesar disso, não é possível deixar de considerar que houve um grande avanço e apontar esse momento histórico.

Com base no levantamento histórico do período que antecedeu a emergência do conceito de inclusão, é possível compreender que as ações direcionadas à educação das pessoas com deficiências se deram de modo assistencialista e segregacionista, privando-as da convivência social. Como afirma Kassari (2011, p. 62):

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos.

Desta forma, a formação de uma educação especial no Brasil ocorreu dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública de modo geral. Segundo Omote (1999), o fracasso da política de integração ocorreu devido a dificuldades de implementar uma prática integracionista no interior de um sistema excludente.

Em meio a tudo isso, apresenta-se um novo conceito, o da educação inclusiva. O conceito surgiu no contexto da implantação da agenda neoliberal, que tem, como alguns de seus objetivos, a abertura do mercado e um amplo programa de reformas no campo da educação.

1.1.2 Educação inclusiva

O paradigma de inclusão social hoje defendido é precedido pelos modelos: exclusão social, segregação social e integração social (SASSAKI, 2003). No primeiro, as pessoas com deficiência eram banidas do convívio social, não eram respeitadas

sequer nos seus direitos básicos. No segundo, segregação, surgiram as programações oferecidas apenas às pessoas que deficiência, sem possibilitá-las um convívio com o restante da sociedade. Já no modelo da integração, esperava-se que as pessoas com deficiência se adequassem, por conta própria, às exigências da sociedade.

Como já apresentado, as pessoas com deficiência não eram aceitas pela sociedade, com base nas suas características, que divergiam do conceito de normalidade estabelecido socialmente. Desta forma, as barreiras impostas à inclusão foram enraizadas ao longo da história. Para Sasaki (1997, p. 29), “o modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes”, fortalecendo as formas de exclusão. Essa visão passou por modificações a partir dos anos de 1990, com a disseminação do conceito da inclusão social.

Com a Constituição Federal de 1988, consolidou-se o sistema de proteção social. Neste mesmo período, teve início a disseminação de uma proposta de inclusão social e educacional. Para Kassar (2011, p. 47), a disseminação dessa proposta pode ser atribuída a, pelo menos, três aspectos:

- 1) Mudanças importantes ocorridas no mundo, no final da Segunda Guerra Mundial, no que diz respeito ao atendimento das pessoas que passaram a ter deficiência em decorrência dos conflitos bélicos;
- 2) Movimento das pessoas com deficiências, familiares, amigos e profissionais que se organizaram em associações em defesa de seus direitos, principalmente a partir dos anos de 1950 (MANTOAN, 2006);
- 3) A definição das convenções internacionais que são aceitas e ratificadas pelo Brasil.

Com relação ao último aspecto, Kassar (2011, p. 47) lembra que a relação entre a política pública brasileira e as convenções internacionais diz respeito ao processo de internalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais²¹, como, por exemplo, o Banco

²¹ Fundos e agências especializadas da Organização das Nações Unidas (ONU), como, por exemplo, o Banco Mundial.

Mundial. “Nesse processo, as nações têm suas ações reguladas – em certa medida – pelas agências multilaterais”.

Para a autora, estes três aspectos se entrelaçam: “As conferências internacionais encontram adesão da sociedade civil, pois respondem, de certa forma, às suas demandas. Ao mesmo tempo, a disseminação de ideias pelas conferências impacta os países e suas proposições internas” (KASSAR, 2011, p. 48). Desta forma, entender as políticas e ações educacionais adotadas no Brasil, a partir dos anos de 1990, requer considerar este panorama.

A Constituição Federal de 1988, resultado de lutas pela redemocratização política, garante direitos às pessoas com deficiência, dentre eles: igualdade no acesso à escola; acesso aos níveis mais elevados da educação, da ciência, das artes; proibição a toda forma de discriminação e, principalmente, determinação da existência de acessibilidade.

O Artigo 208, inciso III, desta lei maior apresenta determinações que norteiam a educação inclusiva no Brasil. Sendo a educação um direito fundamental e indisponível²² dos indivíduos, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (p. 34).

O Artigo 3º, inciso IV, versa sobre a aplicação do princípio inclusivo: “Promover o bem de todos sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. A acessibilidade é tratada como um direito instrumental de muitos outros direitos, como o direito à educação, à cultura, ao lazer, ao bem estar físico, a participar na política. De acordo com o Art. 224:

A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º.

Fica claro, por lei, que os edifícios de uso público, como escolas e universidades, tanto aqueles que serão construídos como os já existentes, devem ser adaptados, a fim de eliminar barreiras às pessoas com deficiência. Assim, a garantia da acessibilidade é a questão fundamental para a inclusão das pessoas com deficiência.

²² A indisponibilidade aqui significa que nem por vontade do próprio indivíduo pode-se abrir mão desse direito. A Carta Magna, ao estabelecer que a educação é um direito indisponível, quer dizer que ele é obrigatório.

Outro acontecimento que contribuiu na composição atual do modelo educacional foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, e promovida pela UNESCO, UNICEF e pelo Banco Mundial, na qual a temática da inclusão ganhou força no cenário político-educacional. Nesse encontro, foram aprovados dois documentos, a Declaração sobre a Educação para Todos e o Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, para atender à universalização do acesso à Educação Básica nos países em desenvolvimento, como o Brasil, por meio de reformas estabelecidas no princípio de equidade.

Sobre esse princípio, Soares (2009) afirma que a equidade, assim como o acesso e a qualidade, são indicadores úteis para verificar em que medida o direito de todos à educação, garantido constitucionalmente, está sendo usado. Para Santiago (2006), a inclusão tem limites estabelecidos pelo próprio modelo de desenvolvimento adotado, cuja característica principal é a exclusão.

Sequenciando os anseios por uma educação pública de bases democráticas, realizou-se, em 1994, em Salamanca, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que aprovou o documento Declaração de Salamanca, com o qual o Brasil apresentou um compromisso formal (CORDE, 1994). Este documento orienta a inclusão de todas as pessoas pertencentes aos grupos que se encontram à margem da sociedade, como os de meninos de rua, os de indígenas, os de pessoas com deficiências, dentre outros, nas escolas comuns como a medida mais eficaz de combate às situações de exclusão.

... independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Estas escolas devem incluir as crianças com deficiência e as superdotadas, meninos e meninas de rua e crianças trabalhadoras, crianças de origens remotas ou de populações nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou à margem da sociedade. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas educacionais (UNESCO, 1994).

A respeito de princípios, políticas e práticas, esse documento estabelece que os Estados atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento dos sistemas educacionais para se tornarem aptos a incluir todos os estudantes, independentemente das deficiências. Desta forma, percebe-se uma forte relação entre as agências internacionais e a elaboração de políticas educacionais.

Segundo Kassar (2011), no mesmo ano da aprovação da Declaração de Salamanca, 1994, o Brasil passou a adotar o termo “inclusão” no seu discurso educacional, a partir da elaboração do documento *Tendências e desafios da Educação Especial*, elaborado no governo de Itamar Franco. O citado documento afirmava a importância da inclusão dos estudantes com deficiência na escola comum, da participação da família e da compreensão do conceito de inclusão. Em 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foram estabelecidos princípios para a efetivação da matrícula de tais estudantes nas escolas comuns.

Tendo em vista a perspectiva da educação para todos, entende-se a inclusão como um processo permanente que vai além do paradigma da integração (SASSAKI, 2009). Portanto, compreende esforços a fim de minimizar e/ou erradicar atitudes de exclusão no ambiente escolar, as que foram identificadas ou as que podem surgir e impedir a aprendizagem dos alunos.

No Brasil, a primeira década do século XXI foi fundamental para a afirmação da educação como um direito de todos. Houve reconhecimento da necessidade de garantia desse direito, indistintamente e independentemente de origem social, cultural, pertencimento étnico-racial, orientação sexual, condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, entre outras. Afirma Sasaki (2009, p. 1):

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Dessa forma, a preocupação com a educação das pessoas com deficiência tem como objetivo garantir o direito à educação de qualidade. Segundo Santos (2003), o modo de fazer (compreensão restrita da Didática) e a finalidade de fazer (subsídio de conhecimentos do campo da Psicologia) foram, durante muito tempo, os principais questionamentos na condução dos processos de inclusão. Entretanto, a causa de fazer tem sido pouco considerada no debate.

Como Santos (2003), percebo que a inclusão está mais ligada aos valores, às crenças e aos compromissos discutidos nas instituições escolares. Os problemas estruturais e administrativos ganham relevância em função da visibilidade que apresentam. Como exemplo, é comum ouvir queixas com relação à falta de reserva de

vagas nos estacionamentos, à ausência de acessibilidade nos espaços de circulação e nos prédios e ao banheiro adaptado que não funciona, pois não raras vezes está sendo utilizado como depósito. Afinal, podem ficar ocultos processos de exclusão não visivelmente relacionados às culturas de inclusão.

1.2 Políticas públicas de educação inclusiva

Conforme foi lembrado, a educação brasileira tem, diante de si, o desafio de possibilitar a efetiva participação de todos na vida escolar, numa perspectiva inclusiva, o que requer se preocupar com o apoio à criação de políticas e culturas inclusivas e à organização de práticas de inclusão. Portanto, compreender, em documentos legais, quais são as atuais políticas públicas de educação inclusiva é fundamental para refletir acerca dos progressos e retrocessos presentes no sistema educativo, o que supõe retomar o tema da igualdade e, conseqüentemente, o da diferença, afirmando a era dos direitos em detrimento dos princípios excludentes.

Para Cury (2005), as políticas inclusivas supõem adequação efetiva ao conceito avançado de cidadania coberto pelo ordenamento jurídico do país, pois são nos espaços nacionais, espectros privilegiados da cidadania, que se constroem políticas duradouras, visando à democratização de bens sociais, incluída a educação escolar. O conceito de inclusão supõe a generalização e a universalização de um conceito contemporâneo de direitos humanos, cujo lastro transcende o liame tradicional e histórico entre cidadania e nação.

A compreensão de Cury é respaldada por Carvalho (2002, p. 9), para quem “uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico”.

Quando se aborda sobre as políticas públicas educacionais, é imprescindível considerar o papel do Estado, seu caráter dominante, regulador e avaliador, que apresenta um discurso democrático, porém, por vezes, conflitante e contraditório em vista de medidas tomadas em relação a reivindicações e necessidades educacionais. Para

isso, busquei apresentar e analisar os documentos que orientam uma política pública de educação especial na perspectiva inclusiva.

Com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, os direitos básicos das pessoas com deficiência foram regulamentados pela Lei nº. 7.853/1989, que estabelece, no Art. 2º que, ao Poder Público e seus órgãos, cabe assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício dos direitos básicos, entre os quais o direito à educação. No capítulo quarto, na área de recursos humanos, a Lei aponta para a necessária e urgente formação e qualificação de professores que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, possam atender às demandas das pessoas com deficiências.

Sobre a questão, Mantoan (2006, p. 55) afirma que “a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes”.

Em 1994, fruto da concepção integracionista, foi apresentada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de integração instrucional e condicionou o acesso às classes comuns do ensino a ter condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no compasso dos alunos ditos normais.

Dois anos depois, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº. 9.394/96, que pode ser considerada um marco legal de grande importância para a educação do estudante com deficiência, pois reforça a obrigação do país promover a educação para todos. A lei aponta para a extensão da oferta de educação especial de zero a seis anos e para a necessidade de investimento na formação dos professores e de disponibilização de recursos estruturais e materiais adequados. No capítulo quinto, a LDB dispõe que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede comum de ensino e que o aluno deve receber apoio especializado, quando for necessário. Há, portanto, a afirmação da obrigação do Estado de fornecer serviços de apoio especializado na escola comum, objetivando atender, de forma permanente, às deficiências dos alunos. Entretanto, o termo “preferencialmente” abre espaço para dúvidas e contribui para a permanência da exclusão.

Adequar a legislação brasileira às diretrizes de documentos internacionais que defendem a educação inclusiva tem sido um esforço no sentido de fazer cumprir o que

já está previsto na Constituição Brasileira. Vivenciamos a reivindicação do direito ao direito. O Conselho Nacional de Educação, pelos Pareceres nº. 17, de 2001, e nº. 4, de 2002, e pela Resolução nº. 2, de 2001, fixou diretrizes curriculares nacionais que orientam os sistemas educacionais e estabelecimentos quanto aos procedimentos a serem adotados, visando à educação especial, na perspectiva inclusiva. Assim, compete aos sistemas de ensino matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento individualizado. A quem caberá prover os recursos para implementar as mudanças necessárias?

A citada resolução procura explicitar melhor a população-alvo da educação especial e os tipos de escolarização a serem oferecidos, mas a questão do financiamento da educação inclusiva ainda não foi tratada com o devido rigor. Cabe ressaltar que esse é o primeiro documento legal, no Brasil, a utilizar o termo “alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” no lugar de “portadores de deficiência” ou “necessidades especiais”. Porém, no inciso I, do Art. 5º, abre-se espaço para outros tipos de estudantes: os que apresentam baixo rendimento escolar, mas não relacionada a uma deficiência.

Para Mantoan (2006, p. 23), a inclusão escolar não tem sido bem compreendida, principalmente no apelo às mudanças nas escolas comuns e especiais: “Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um”.

O Plano Nacional de Educação (PNE)²³, na versão de 2001-2010, aponta para o déficit nos sistemas de ensino em relação à política de educação especial, na oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino, à formação de professores, às instalações físicas e ao atendimento especializado. Por meio da meta número dez, o PNE fixou o compromisso com o estabelecimento de programas para garantir acessibilidade aos estudantes com deficiência, em até cinco anos, nas escolas da Educação Básica e, em até dez anos, nas escolas da Educação Superior, a partir da data da sua publicação.

É preciso considerar que, muitas das vezes, o anseio de gestores, educadores, alunos e familiares pela educação inclusiva não é representado por propostas

²³ O PNE, prescrito no Art. 214 da Constituição de 1988 e reafirmado na LDB nº. 9.394/96, Art. 9º, § I e art. 87, § 1, é um instrumento político de prioridades e conteúdos sistematizados, por meio do qual o Ministério da Educação coordena, controla e fiscaliza a educação brasileira, em todos os níveis de ensino.

governamentais que apontam para a direção do paradigma educacional sem contextualização da prática e das vivências.

A Convenção da Guatemala (1999), materializada, no Brasil, pelo Decreto nº. 3.956/2001, reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais das demais pessoas. Toda atitude que limite, impeça ou incapacite tais pessoas do exercício desse direito indisponível, tendo como motivo a própria deficiência, constitui crime. Discriminação é definida, por essa Convenção, como:

... toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Convenção da Guatemala, Art. I, nº. 2, 'a').

Desta forma, o decreto acima repercute na educação, pois não se pode impedir ou anular o direito das pessoas com deficiência à escolarização no ensino comum/regular, assim estaria confirmada a discriminação justificada na deficiência. O fato de pensar que um estudante com deficiência não possa estar na universidade ou qualquer atitude que o leve a não estar com igualdade de condições com os demais estudantes implica em discriminação e constitui crime em discriminação. Assim, toda iniciativa de respeitar e defender os direitos das pessoas com deficiência deve ser valorizada, pois corresponde aos anseios de uma sociedade para todos. Importante destacar que tais direitos fazem parte da Constituição Brasileira como cláusula pétrea (Art. 60, § 4º, IV, da CF/88), com aplicação imediata por se tratar de matéria de direitos humanos.

Para Garcia e Michels (2011, p. 109), a Convenção de Guatemala e a Convenção de New York (2006)²⁴, “intensificaram a divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação [...] e foram decisivos para uma mudança de curso nas diretrizes da política para o setor do Brasil.” Nesta mesma perspectiva, Rahme (2013, p. 97) afirma que tais convenções, assim como a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990),

²⁴ Convenção de New York: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em New York, em 30 de março de 2007, aprovada pelo Senado Federal pelo Decreto Legislativo 186/2008.

“são marcos importantes desse percurso, orientando os Estados signatários a adotarem uma série de medidas em favor de processos educativos mais igualitários”.

Nesse sentido, o Decreto nº. 5.296/04, que regulamenta as Leis nº. 10.048/00 e nº. 10.098/00, estabelece condições para a implementação de política nacional de acessibilidade. No Artigo 24, o Decreto determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, público e privado, proporcionem condições de acesso e de utilização dos seus ambientes ou compartimentos por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. Conforme Garcia e Michels (2011, p. 111),

ao longo do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a Política Nacional de Educação Especial ganhou novos contornos mediante três programas de governo, dois voltados para a Educação Básica e um para a Educação Superior: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; 3) Programa Incluir. Tais programas contribuíram sobremaneira para a expansão dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial no Brasil na última década.

O Programa Incluir, destinado à Educação Superior, desde o ano de 2005, visa implementar a política de acessibilidade às pessoas com deficiência, conforme abordado na introdução desta dissertação.

Em 2008, o Ministério da Educação instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. O documento especifica com mais detalhes a população da educação especial, limitando-a a estudantes com deficiência (de natureza física, sensorial ou intelectual), com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Segundo Bueno (2013), essa política pode, ou não, ser seguida, pois se trata de uma proposição de governo e não de Estado. Ela não depende de aprovação do Poder Legislativo ou do Conselho Nacional de Educação, bem como não tem poder sobre as políticas das unidades federadas e dos municípios, servindo como documento norteador, sem caráter fático.

Na perspectiva dessa política, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola comum, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e em outros, que implicam transtornos

funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Porém há grandes desafios em transformar o discurso da integração em política permanente e inclusiva.

No contexto das reformas relacionadas à Educação Básica, foram publicadas diretrizes nacionais para a educação especial. A Resolução CNE/CEB nº. 4/2009 estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado. Isso significa que, além da matrícula do ensino comum, o aluno deve ter efetivada a matrícula no AEE, o que muito contribui para a realização da inclusão.

Porém cabe indagar se essa medida é suficiente, uma vez que o contexto educacional atual revela várias carências, como a falta de professores capacitados em AEE, ausência de tecnologias assistivas e a inexistência de salas de recursos multifuncionais.

Na Educação Superior, o Decreto nº. 7.611/2011 dispõe sobre o atendimento educacional especializado que exige a estruturação de núcleos de acessibilidade²⁵ nas instituições federais de Educação Superior, visando a eliminar barreiras atitudinais, físicas e comunicações que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

No atual contexto, a escolarização de pessoas com deficiência, mais uma vez, volta ao centro dos debates educacionais nas discussões acerca do PNE para 2014-2024. Materializado no Projeto de Lei nº. 13.005, o novo plano, que tramitou no Congresso Nacional de 2010 a 2014, foi aprovado pelo Plenário da Câmara dos Deputados, em 25 de junho de 2014. Foram, praticamente, quatro anos de análises e discussões, se for considerada apenas a fase de tramitação do Projeto de Lei, pois os debates que reuniram as propostas do Governo e da sociedade se iniciaram na Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010.

²⁵ De acordo com a Lei nº. 10.098/00, “a acessibilidade é a [...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”.

O novo Plano Nacional da Educação mobilizou educadores, familiares e entidades representativas em torno das metas propostas pelo Governo Federal acerca da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Durante as discussões, dois grupos se destacaram no debate, o que defende o direito constitucional dos estudantes com deficiência frequentarem a escola comum e o que deseja a manutenção das escolas especiais. Mas há, para os dois grupos, a concordância de que a educação, no país, requer investimentos na qualidade. Assim, alvo de polêmica, a meta quatro, que trata da educação especial, foi uma das mais discutidas durante a tramitação do PNE no Congresso Nacional.

São dezenove as estratégias estabelecidas para o cumprimento da meta quatro, destacando-se: manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas; garantir a oferta de educação bilíngue: em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura; implantar, ao longo do PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva; incentivar a inserção das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, incluída a pós-graduação.

É possível entender que o novo plano traz avanços significativos na proposição da educação inclusiva, em relação ao PNE 2001-2014. Entretanto, faz-se necessário também um esforço para compreender os motivos que levaram à elaboração dessas metas e até que ponto elas possibilitam o exercício de uma prática educacional que vise à construção da educação para todos.

Mas merecem atenção certos termos, como “preferencialmente” e “incentivar”. O novo plano mantém essas palavras, o que, para Bueno (2013), sugere enfraquecer a efetivação dessas metas, abrindo brecha para que a escolarização de estudantes com deficiência aconteça em escolas especializadas. As pessoas com deficiência foram excluídas do convívio em sociedade durante séculos. A educação inclusiva, mesmo

considerando seus desafios e mazelas, é a forma mais eficaz de aceitação e valorização da diversidade humana.

Para Saviani (2014), o novo PNE não se preocupou em fazer uma revisão detida e cuidadosa do Plano anterior (2001-2010), deixando de elaborar um diagnóstico das necessidades educacionais a serem atendidas pelo sistema.

No âmbito da Conferência Nacional de Educação de 2014, a educação inclusiva é abordada no Eixo II, Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos, no qual vários segmentos e temáticas²⁶ merecem atenção especial visando à efetivação da educação pública democrática, laica e de qualidade social, nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades.

A concepção de educação inclusiva assumida pelo Brasil fundamenta-se nos documentos emanados de organismos internacionais, conforme foi dito. Esses documentos estabelecem que a escola e os sistemas educacionais devem agregar, a seus currículos e à prática, aspectos capazes de assegurar a inclusão de todos os estudantes.

²⁶ Entre as temáticas indicadas estão: inclusão de negros, indígena, quilombolas, povos do campo, povos da floresta, povos das águas, ciganos, educação de pessoas com deficiências, pessoas jovens, adultos e idosos em situação de privação de liberdade, relações de gênero, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais e diversidade religiosa.

2 ESTADO DA ARTE SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS

Para refletir sobre o conhecimento acumulado sobre a temática do estudo, estabeleceu-se, como fonte de consulta, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD – IBICT) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁷, que, desde 1987, reúne dissertações e teses defendidas por programas de pós-graduação do país. Também foi consultado o GT 15 da ANPED, que trata da educação especial.

2.1 O que dizem os dados da CAPES e da BDTD

A investigação das teses e dissertações limitou-se a trabalhos produzidos no período de 2005 a 2013, por ser 2005 o ano em que as universidades começaram a receber recursos do Programa Incluir, portanto, seria importante também verificar, na pesquisa, a influência dessa política na inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Foram usados os seguintes descritores: inclusão, pessoa com deficiência, Ensino Superior e inclusão, necessidades educacionais especiais²⁸, Ensino Superior. Eles constituem o eixo temático central dos conceitos desenvolvidos na pesquisa.

Foram identificados 202 trabalhos, alguns dos quais apareceram tanto na CAPES quanto na BDTD. Eliminadas as duplicidades, confirmou-se que 58 atendiam aos critérios do estudo.

²⁷ Como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES estava, na ocasião em que foi feita a busca, maio de 2014, realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que, por algum motivo, não foram informados de forma completa na época da coleta dos dados. Dessa forma, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estavam disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores seriam incluídos aos poucos, o que não ocorreu até o final da escrita desta dissertação.

²⁸ A utilização do termo necessidades educacionais especiais justifica-se pelo uso no contexto social do período da busca (2005 a 2013).

2.1.1 Dados quantitativos

Os trabalhos foram lidos e agrupados de acordo com as seguintes categorias: temática de estudo, tipo de deficiência estudada que consta na pesquisa, referencial teórico, abordagem metodológica, procedimento de coleta de dados e resultados.

Foram identificadas pesquisas que abordam a inclusão na Educação Básica, porém, como o estudo se volta para a inclusão no Ensino Superior, optou-se por não discutir nem apresentar esses trabalhos. A Tabela 2 apresenta os resultados alcançados com a pesquisa de revisão bibliográfica das 58 pesquisas selecionadas.

Tabela 2 – Teses e dissertações produzidas entre 2005 e 2013 sobre a temática inclusão no Ensino Superior de pessoas com deficiência, na CAPES e na BDTD

Critério de pesquisa	Número de trabalhos pesquisados									Número total	
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013		
Inclusão, pessoa com deficiência, Ensino Superior;											
Inclusão, necessidades educacionais especiais, Ensino Superior.	3	3	7	5	5	6	15	13	1	58	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da BDTD – IBICT

A distribuição das produções se deu entre 38 IES diferentes, sendo que a maior concentração do número de trabalhos está nas universidades federais, num total de 32 deles. O restante estava distribuído entre universidades estaduais e instituições de Ensino Superior particulares. As IES estão discriminadas na Tabela 3 (Apêndice).

Do total de 58 trabalhos, 49 são de mestrado e 9 de doutorado. Segundo a temática do estudo, 18 trabalhos têm, como foco, acesso, acessibilidade, ingresso, atendimento e permanência no Ensino Superior de alunos com deficiência. Apenas um trata da formação e do mercado de trabalho. Os demais tratam de políticas e processos

de inclusão, aprendizagem, concepções e representações, conforme a Tabela 3 (Apêndice).

Com relação ao tipo de deficiência abordada, verificou-se a predominância de deficiência visual e cegueira (14 trabalhos), e o número menor para deficiência intelectual (3 trabalhos). As outras pesquisas se referem à deficiência física, deficiência auditiva, surdez, pessoas/alunos com deficiências, pessoas/alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais, conforme consta na Tabela 5 (Apêndice).

Os referenciais teóricos e os autores que deram suporte aos estudos também foram observados nesta etapa da pesquisa. Dos 58 trabalhos, apenas 24 citaram, no resumo, os referenciais ou os autores que lhes deram suporte. A verificação das metodologias utilizadas nas teses e dissertações mostra predominância da pesquisa qualitativa (46 produções), enquanto cinco usaram estudos qualitativos e quantitativos, e um trabalho utilizou a análise quantitativa. Cabe destacar que cinco produções não informaram, no resumo, o tipo de metodologia utilizada.

Confirmou-se que a entrevista era o procedimento mais utilizado para a coleta de dados nas pesquisas, embora já se combinem duas ou mais técnicas, como questionário, entrevista, análise documental e observação.

2.1.2 Análise dos dados coletados nas dissertações e teses

Após a apresentação quantitativa dos dados coletados nas dissertações e teses, no período pesquisado, reflexões foram tecidas sobre os aspectos qualitativos das 58 produções.

Com relação ao tipo de deficiência estudada, a predominância de deficiência visual pode ser compreendida, segundo dados do IBGE Censo (2003), por atingir quase metade (48,1%) da população. Baixa visão²⁹ é menor apenas que a deficiência física, conforme os dados do Censo da Educação Superior de 2011.

Esse fato pode ser também constatado na pesquisa de Duarte (2009), que, após realizar levantamento de estudantes com deficiência, nas IES de Juiz de Fora-MG,

²⁹ Desde 2007, o Censo da Educação Superior coleta separadamente dados sobre deficiência visual, com as categorias “cegueira” e “baixa visão”.

identificou que a deficiência visual apresentava, tanto nas instituições privadas quanto nas públicas, o maior número de matrículas, correspondente a 40% do total. A deficiência física correspondia a 33,3% e a deficiência auditiva, a 26,7%.

Há que se considerar também a luta histórica de cada segmento de pessoas com deficiência e a importância da atuação das associações de cegos e de baixa visão que, por meio de programas e projetos, oferecem apoio psicopedagógico específico, como é o caso da APAE, dos Centros Especializados, dentre outros. Também é importante se atentar para questões relacionadas às concepções e práticas pedagógicas de inclusão nas IES.

Sobre os estudantes com deficiência intelectual³⁰, cabe considerar a evolução da matrícula na Educação Superior. Em comparação com a evolução de matrículas de estudantes das demais categorias de deficiência, percebe-se que é insignificante o quantitativo de acesso desse grupo, representando apenas 477 matrículas, em 2011, num total de 23.250 (MEC/INEP). Cabe perguntar: na UFOP, qual é a representação desse grupo e como tem acontecido o percurso acadêmico?

Para Dantas (2012), a inclusão desenvolvida nos primeiros níveis de escolarização, Educação Infantil e Básica, é interrompida quando o estudante com deficiência intelectual conclui estas etapas e ingressa em instituições especializadas ou fica no isolamento familiar. Os dados apontados pelo Censo da Educação Superior (2011) e as conclusões de Dantas corroboram a compreensão de haver número reduzido nas IES de pesquisas sobre a pessoa que tem essa deficiência.

Quanto aos referenciais teóricos utilizados nos 58 trabalhos, foram mencionados mais de cinquenta autores, dos quais Mantoan, Sasaki e Glat apareceram em diferentes estudos. Outros estudos assinalaram a Psicologia Sócio-Histórica e, como seu principal representante, Vigotski. Basearam-se também no pensamento de Maturana, na Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Moscovici, em 1961, e no referencial socioantropológico, citando, principalmente, Candau e Skliar.

Sobre as metodologias utilizadas, ficou evidente a opção pela pesquisa qualitativa, sendo possível identificar que a entrevista foi o procedimento mais utilizado como coleta de dados. Diz Szymanski (2011, p. 10): “Esse instrumento tem sido utilizado em pesquisas qualitativas como solução para o estudo de significados

³⁰ Cabe esclarecer que, desde a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 2004 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), o termo deficiência mental foi substituído por deficiência intelectual.

subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado”.

Outro aspecto observado foi a combinação de duas ou mais técnicas de coleta de dados. Os pesquisadores pareciam sugerir que questões que envolviam a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior deviam ser investigadas sob mais de um ângulo. André (2011, p. 32) confirma:

Quanto às técnicas de coleta de dados, observa-se uma evolução positiva nos últimos anos: pesquisadores passam a utilizar o questionário, que havia sido banido das pesquisas nos anos 1990, o que mostra uma diminuição do preconceito sobre dados quantitativos. Além disso, outro aspecto positivo nas pesquisas recentes é a combinação de duas ou mais técnicas de coleta.

Além da combinação de duas ou mais técnicas, foi possível observar a presença de formas diferentes de coleta, como a roda de conversa. Importante é ressaltar que os dados obtidos nas pesquisas foram analisados, em grande parte dos trabalhos, de acordo com o método de análise de conteúdo, com base em Bardin, a análise hermenêutica, sugerida por Minayo, e a narrativa, indicada por Queiroz.

A seguir, são apresentados e analisados os 58 estudos selecionados. Para melhor organização, foram agrupados de acordo com a temática de estudo:

- a) Acesso, acessibilidade, ingresso, atendimento e permanência;
- b) Aprendizagem;
- c) Concepção de professores/alunos; representações e trabalhos docentes;
- d) Formação e mercado de trabalho;
- e) Políticas de inclusão;
- f) Processo de inclusão;
- g) Trajetória acadêmica.

2.1.2.1 Trabalhos com foco em acesso, acessibilidade, ingresso, atendimento e permanência

Neste grupo estão Guerreiro (2011), Rocha (2011), Veronezi (2011), Castilho (2012), Negry (2012), Castro (2011), Morejón (2009), Albino (2010), Martins (2008), Cechinel (2005), Chahini (2006), Colacique (2013), Gonsales (2007), Martins (2012), Oliveira (2011), Pellegrini (2006), Santos Nogueira (2012) e Santos (2012).

A pesquisa de Cechinel (2005) investigou se a tradução da língua portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) favoreceu o acesso, ou não, de aluno surdo aos conteúdos científicos do curso de nível superior. Teve, como sujeitos, dois alunos surdos de uma universidade e, como fundamentação teórica, a Psicologia Histórico-Cultural, com destaque para Vigotski e colaboradores. Os resultados revelaram que, por vezes, tanto o aluno surdo quanto o professor ficavam em uma situação de dependência em relação ao profissional intérprete de LIBRAS. A autora conclui que, em muitas situações, o aluno surdo está apenas integrado ao contexto educativo, o que não significa que ele esteja incluído.

Chahini (2006) teve como objetivo analisar os principais desafios enfrentados por 31 alunos com deficiências visual, auditiva e física, quanto a acesso, permanência e atendimento especializado em seis IES de São Luís, no Maranhão, sendo duas públicas e quatro privadas. Foram utilizadas a análise documental e entrevistas semiestruturadas como técnicas para a coleta de dados. Os resultados evidenciam que as IES investigadas não se encontravam preparadas com recursos materiais e humanos especializados para garantia de acesso e permanência, principalmente para alunos com deficiências visual e auditiva.

Para os alunos com deficiência auditiva, a maior barreira “tem sido a falta de recursos especializados em suas necessidades educacionais especiais, com intérpretes de LIBRAS com nível universitário, capazes não apenas de traduzir o que o professor diz, mas entender o assunto dado em sala de aula” (CHAHINI, 2006, p. 171).

A pesquisa de Pellegrini (2006), que teve como campo de estudo a Universidade Federal de Santa Maria, apresenta semelhanças com a de Chahini (2006), tanto no que se refere aos objetivos e aos tipos de deficiência pesquisados, quanto aos aspectos metodológicos. Os resultados da análise indicam que a universidade não estava

preparada para cumprir o que preconizam vários dispositivos legais sobre acesso e permanência no Ensino Superior de pessoas com deficiência.

Em perspectiva semelhante, Guerreiro (2011) investigou o nível de satisfação de dezoito alunos com deficiência para acesso e permanência na Universidade Federal de São Carlos. Identificou que os alunos com deficiências visual e física apresentavam níveis menores de satisfação no fator estrutural e os que apresentavam deficiência auditiva apresentavam menores níveis no fator operacional.

As duas últimas pesquisas citadas sugerem que a maior dificuldade de acesso e permanência para o grupo de alunos com deficiência auditiva dizia respeito aos aspectos operacionais da Lei Federal nº. 10.436/02, que viabiliza o uso da LIBRAS. Isso pode ser constatado também nos estudos de Colacique (2013), que investigou como tornar acessível, para os alunos surdos, um curso de graduação a distância.

Após observar um aluno surdo do curso de Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e realizar análises sobre as adaptações necessárias para promover a acessibilidade de pessoas surdas a ambientes virtuais de aprendizagem, Colacique (2013, p. 152) afirma:

Embora a legislação assegure ao estudante surdo o direito de receber instrução em LIBRAS – bem como dispor de espaços virtuais acessíveis – as práticas pedagógicas para a inclusão de estudantes com deficiência no curso à distância pesquisado, não estão consolidados. Não obstante o vestibular do curso ofereça vagas reservadas às pessoas com deficiência, e haja uma comissão instituída para as ações de acessibilidade, nossos estudos apontam para uma falta de institucionalização das práticas inclusivas.

Mesmo estando geograficamente distantes e em contextos sociais, econômicos e políticos distintos, os resultados das pesquisas mencionadas indicam que os problemas enfrentados eram os mesmos, ou seja, as IES estudadas ainda não estavam preparadas para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência.

Morejón (2009) investigou o número de pessoas com deficiência matriculadas nos cursos de graduação das universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul e verificou, em entrevistas realizadas com alunos com deficiências física, auditiva, visual, intelectual, os recursos disponíveis em relação ao acesso e à acessibilidade.

Albino (2010) também trabalhou nessa perspectiva, porém analisou o acesso e a permanência de alunos com deficiências física, visual e auditiva na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no ponto de vista deles e dos docentes.

Apesar de ter identificado avanços significativos na efetivação de ações inclusivas, constatou que a IE não tem um planejamento sistematizado da política de inclusão. Afirmou: “A UFRN vem caminhando lentamente, com rupturas, devido à ausência de um programa integrado de apoio e permanência desses estudantes de forma institucionalizada” (ALBINO, 2010, p. 170).

Gonsales (2007) desenvolveu pesquisa com 42 funcionários do corpo técnico-administrativo de uma IES. Seu objetivo foi analisar de que forma ocorria o atendimento aos estudantes com deficiência no Centro Universitário Senac. Os resultados mostraram fragilidades de organização para atender aos estudantes e o desconhecimento de quem são as pessoas com deficiência e seus direitos. Por outro lado, os sujeitos investigados mostraram abertura para realizar cursos de formação.

Santos Nogueira (2012) analisou como se dava a acessibilidade física na Universidade Federal de Sergipe (UFS), especificamente na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos. Para isso, realizou entrevistas com estudantes com deficiência física, professores e servidores, e constatou que a instituição pesquisada apresenta barreiras físicas e atitudinais.

Negry (2012) avaliou os recursos disponibilizados nas instituições de Ensino Superior do Distrito Federal para a permanência e conclusão de curso de alunos com deficiência visual. A pesquisa contou com relatos desses alunos, entrevista de representantes das instituições e observação *in loco*. As conclusões apontam para a presença de barreiras físicas, além das comunicacionais e atitudinais.

Santos (2012) avaliou em que medida as IES da cidade de Natal-RN atendiam às recomendações do Aviso Circular nº. 2.777/96, referente às condições oferecidas aos candidatos com deficiência nos processos seletivos. A investigação foi realizada com dez instituições e os resultados indicaram que apenas seis delas ofereciam atendimento especial nos processos e somente duas apresentavam informações claras nos editais dos processos seletivos para ingresso na graduação.

Castro (2011) analisou ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e à permanência de pessoas com deficiência, a fim de verificar barreiras e facilitadores encontrados no cotidiano do Ensino Superior. Para a autora, uma educação aberta à diversidade necessita de investimentos em materiais adequados, em qualificação docente, em adequação física, mas, principalmente, em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosas.

A pesquisa desenvolvida por Martins (2012), que teve como objetivo analisar se a adesão da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) à Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) favoreceu, ou não, o acesso ao Ensino Superior de alunos com deficiência, constatou que as matrículas por cotas para alunos com deficiência cresceram, principalmente, a partir de 2010. Os resultados indicam que, com o REUNI, o aluno com deficiência teve mais oportunidade de chegar a um curso superior na UFMA.

Considerando esses estudos sobre acesso, acessibilidade, ingresso, atendimento e permanência no Ensino Superior de aluno com deficiência, destacam-se dois aspectos principais: condições de acessibilidade garantidas pela legislação vigente e instrumentalização das práticas inclusivas pela IES.

Quanto ao primeiro aspecto, a Constituição Federal de 1988 e outros dispositivos legais e políticos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto de Acessibilidade nº. 5.296/2004, garantem o direito à educação. No entanto, no caso de estudantes que necessitam de atendimento diferenciado na Educação Superior, as pesquisas revelam que esse direito nem sempre tem sido respeitado.

Quanto ao segundo aspecto, esses estudantes apresentam um modo singular de lidar com o saber e precisam de recursos adicionais, como apoio do intérprete e tradutor de LIBRAS, para participação e aprendizagem nos espaços educacionais. Assim, desafiam o sistema de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância, a rever práticas e bases conceituais.

A maioria das pesquisas apresentadas destaca o maior desafio no acesso e na permanência do grupo de estudantes surdos. As conquistas legais das pessoas com surdez se deram a partir de 2002, com a aprovação da Lei nº. 10.436, que reconhece a LIBRAS como língua, e em 2005, com o Decreto nº. 5.626, que garante educação bilíngue, ou seja, garante educação oferecida com LIBRAS e língua portuguesa escrita, além da presença de intérprete nos ambientes de aprendizagem, como a sala de aula. Porém as pesquisas também apresentaram grandes desafios em colocar em prática os preceitos estabelecidos nesses dois dispositivos legais, uma vez que há ausência de profissionais intérpretes de LIBRAS nas IES.

2.1.2.2 Estudos que têm como foco a aprendizagem

No período analisado, de 2005 a 2013, foram identificadas as pesquisas de Parreira (2007), Pires (2008), Mariante (2008) e Benevides (2011), que tiveram, como temática, a aprendizagem no Ensino Superior do aluno com deficiência.

Parreira (2007) mostra como a Universidade Católica de Goiás (UCG) realiza a educação inclusiva, de modo a garantir a aprendizagem de estudantes com deficiência. Após entrevistar e observar dezoito deles em sala de aula, os dados obtidos foram sistematizados, categorizados e analisados, conforme orientação da metodologia da análise de conteúdo, na busca de evidenciar como percebem a inclusão, como se veem no processo de aprendizagem e que dificuldades enfrentam.

Os resultados indicam que somente um mencionou ter dificuldade de aprendizagem e que essa dificuldade estava vinculada à falta de materiais de estudo adaptados às suas necessidades. Os demais revelaram que a aprendizagem era consequência de seus esforços individuais e do apoio de professores e familiares, porém enfrentavam barreiras que deviam ser consideradas pela universidade, como formação de professores e outros profissionais para o atendimento de necessidades específicas.

Não é novidade que a maioria dos docentes do Ensino Superior não teve, na formação, disciplinas pedagógicas e, principalmente, as que abordam aspectos da diversidade e da inclusão, considerando as diferentes áreas de atuação deste nível de ensino. Um exemplo é traduzido pelo momento em que o professor universitário recebe um estudante com deficiência e, não raras vezes, revela um sentimento de medo, por ser a primeira vez que se informa sobre o assunto. As temáticas e as abordagens implicadas são de natureza complexa e, muitas vezes, desconhecidas ou negadas pela sociedade. O país resistiu e ainda resiste a abordar certos temas que, como estratégia, durante anos negou.

Outro estudo que tem, como temática, a aprendizagem do aluno com deficiência é o de Pires (2008), que investigou o percurso da aprendizagem de oito sujeitos surdos concluintes do Ensino Superior. O autor utiliza o depoimento como forma de coleta de dados e fundamenta-se, na concepção de inclusão como desigualdades educativas, em Bourdieu, na concepção de aprendizagem, em Charlot, e, na aprendizagem de surdos, em Quadros. Os resultados indicam que havia fatores que dificultavam a efetiva

aprendizagem, no ambiente universitário, de alunos com deficiência, o que os colocava em situação de desigualdade de oportunidades em relação aos demais estudantes. Enquanto o processo inclusivo não se concretizava, os alunos surdos se valeram de estratégias durante a escolarização e facilitaram o sucesso escolar, como o uso de intérprete de LIBRAS e a ajuda de colegas de sala, amigos e familiares.

Estudos realizados por Mariante (2008) e Benevides (2011) indicam fatores que prejudicam a aprendizagem desses alunos, mas trazem dados importantes. Na perspectiva educacional, a inclusão não se limita a olhar somente para os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas para todos que participam do processo educativo, na condição de docente, discente ou técnico administrativo. Benevides (2011) alerta que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e a forma com que elas são administradas pelos órgãos superiores, marcada pela demora, podem interferir negativamente na entrada, permanência e aprendizagem no Ensino Superior.

É importante assinalar que as representações referentes à aprendizagem de pessoas com alguma deficiência explicitam, em geral, a visão de que apresentam dificuldades mais marcantes na assimilação dos conhecimentos acadêmicos, o que, muitas vezes, acaba criando novas barreiras de aprendizagem. Compreender que as limitações desses estudantes não se devem apenas às características individuais, mas também às relações que a sociedade e a escola desenvolvem é uma via importante para desconstruir ideias já cristalizadas.

Os resultados dessas pesquisas apresentadas revelam que as adaptações realizadas para o estudante com deficiência ainda eram insuficientes para ajudar a aprendizagem. As dificuldades se referiam à formação docente, à ausência de profissionais de apoio, à falta de adequação física e estrutural e à ausência de mais discussão sobre o tema. As sugestões apontavam para a importância de investimento em recursos materiais e humanos e para a adequação dos espaços físicos, visando à garantia de igualdade em relação aos demais estudantes.

A partir dos estudos citados, parece que os processos de ensino e aprendizagem são, ainda, desafios às formas tradicionais de organizar o trabalho pedagógico no Ensino Superior. É comum um docente procurar o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão na busca de técnicas para conduzir práticas pedagógicas. Surgem perguntas diversas. Como ensinar desenho a um aluno cego? Como saber se o aluno autista está, de fato, construindo o conhecimento necessário? Em geral, o docente recorre a soluções

externas, como uma receita para o ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiência. Parece que o desafio está em se colocar como sujeito do processo, como organizador de estratégias capazes de incluir, de se ver como docente que aprende constantemente na ação de considerar a diversidade de alunos.

2.1.2.3 Pesquisas com foco nas concepções de professores e alunos, representações e trabalho docente

Entre as pesquisas que têm, como foco, concepções de professores e alunos, representações e trabalho docente sobre a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior estão as de Fortes (2005), Müller (2005), Souza (2008), Alcoba (2008), Nogueira (2010), Rambo (2011), Santos (2011), Coutinho (2011), Soares (2011), Nascimento (2012), Jesus (2012) e Cruz (2012).

Müller (2005) estudou o imaginário social dos docentes do Ensino Superior em relação a alunos com necessidades educacionais especiais e mostra que a inclusão era ainda um desafio. Afirmou: “O percurso de cada um é único, singular. [...] Não bastam textos legais, nem formação específica, é necessário o comprometimento do sujeito, a sua autonomia e a sua práxis” (MÜLLER, 2005, p. 106).

Fortes (2005) investigou, na percepção de universitários, a inclusão, na UFRN, de três estudantes com deficiência visual. Seus achados indicam:

Ao nos remetermos aos dados obtidos durante a análise das respostas dos colegas desses alunos, podemos perceber que, mesmo com diferentes percepções frente aos discentes com deficiência visual, todos buscam ajudá-los nas atividades, quando necessitam (FORTES, 2005, p. 2007).

Fortes, ainda identificou – assim como Albino (2010) que também teve como campo de estudo a UFN – fragilidades de uma política institucional de inclusão, principalmente na formação dos professores e funcionários para atender a todos os alunos.

Em perspectiva semelhante, Alcoba (2008), na pesquisa de doutorado, investigou o modo como os professores encaravam as possibilidades de alunos com deficiência seguirem cursos oferecidos na Unicamp. O objetivo foi conhecer fatores que

promoviam ou dificultavam a inclusão do estudante com deficiência. Para isso, foram realizadas entrevistas abertas com trinta professores das áreas de conhecimento e diferentes papéis nas unidades de ensino. Os resultados evidenciam grande diversidade de opiniões e situações na universidade, além de hesitação e insegurança, decorrentes da falta de experiência e contato anterior com o estudante com deficiência e do desconhecimento de apoios e adaptações possíveis ou disponíveis na universidade. Diz Alcoba (2008, p. 209):

A variedade de posições que os professores manifestaram nos permite ser otimistas. Muitos dos que apresentavam objeções, admitiram que algumas coisas poderiam ser repensadas e modificadas. Outros docentes já defendem ou até mesmo trabalham pela inclusão dos alunos com deficiência. Mas atuam ainda como fios soltos, que precisam ir se ligando, se enlaçando, tramando-se em meio à tessitura maior, para dar ao ninho a conformação necessária a um bom acolhimento a todos os estudantes.

Para a autora, o direito de estudantes com deficiência terem as mesmas condições de participação e aprendizagem nos cursos ainda não é inteiramente garantido e compreendido.

Os resultados obtidos na pesquisa de Souza (2008) identificam que a maioria dos docentes entrevistados na Universidade Federal do Piauí (UFPI) tinha pouco conhecimento sobre o assunto, além do desconhecimento da existência de ações de apoio à inclusão na instituição, principalmente no que dizia respeito a apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

Nogueira (2010) analisa modificações e interferências que a realidade da inclusão de alunos com deficiência impõe a docentes em instituições do Ensino Superior. As conclusões indicam que, na realidade estudada, a presença de estudantes com deficiência interferiu positivamente no trabalho docente, mas que era preciso pensar ferramentas de suporte para políticas educacionais inclusivas, ampliando as ações para além dos esforços individuais dos docentes.

Santos (2011) busca entender a atividade docente de um professor da Educação Superior, do curso de Educação Física que teve um aluno com deficiência física. De acordo com a autora (2011, p. 213):

Ao analisarmos a história de vida do professor, percebemos que os saberes que subsidiavam a sua atividade docente, mais especificamente, aquelas que aconteceram em um contexto inclusivo, tiveram como base suas experiências familiares e/ou escolares.

Para Santos (2011), a metodologia utilizada proporcionou ao docente a reflexão sobre o processo inclusivo e suas implicações no cotidiano da educação superior. Isso porque foi atribuindo novos significados à sua atividade, durante as aulas do curso de Educação Física, e começou a identificar que deveria fazer os exercícios práticos de uma forma diferente para que o aluno com deficiência fosse incluído.

Jesus (2012) analisa as representações sociais dos docentes da Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) sobre desafios da inclusão no Ensino Superior de alunos com deficiência visual. Para isso, aplicou questionário e realizou entrevistas com dez professores. Constatou grande sensibilidade dos docentes em trabalhar numa perspectiva inclusiva e, também, o reconhecimento da falta de formação necessária.

Cruz (2012) analisa as concepções e representações sociais de estudantes com deficiência visual da Universidade Federal da Paraíba (UFPA). Após a análise dos dados, coletados em entrevistas com seis estudantes com baixa visão e cegueira, constatou a presença de várias barreiras, principalmente as arquitetônicas.

A pesquisa realizada por Nascimento (2012), com rodas de conversa, investigou o modo como alunas de cursos de Pedagogia elaboravam questões relacionadas à escolarização do estudante com deficiência, ou seja, quais eram as concepções de pessoas com deficiência e as possibilidades de escolarização. Os resultados indicam que o Ensino Superior tem importante função na formação de profissionais, na graduação, e que a maneira como a deficiência é tematizada pode conduzir a mais invisibilidade ou silenciamento da questão.

Coutinho (2011) analisou a inserção na Educação Superior da pessoa com deficiência visual, na perspectiva da educação inclusiva, segundo entrevistas com oito alunos com deficiência visual que concluíram a graduação em diferentes instituições, no município de Campo Grande-MS. Como outras pesquisas apresentaram, sua análise indica que as estratégias utilizadas para que os alunos com deficiência concluíssem a graduação passavam muito pelo apoio de amigos e da família. Verificou também que os professores da Educação Superior não levavam em conta a diferença do aluno com deficiência visual, tinham representações negativas sobre eles e não estavam capacitados para trabalhar com a inclusão.

Soares (2011) investigou a inclusão, na Universidade Federal do Ceará (UFC), de alunos com deficiência visual, considerando a percepção deles, de docentes e de

administradores. Os resultados revelam a existência de ações pontuais, isoladas e sem articulação entre si, porém constata grande esforço por parte dos docentes.

O estudo de Rambo (2011) procura desvelar a concepção de inclusão escolar, não do ponto de vista dos docentes, mas dos discentes com deficiência que estão cursando o Ensino Superior. Fundamenta-se, principalmente, nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Os sujeitos da pesquisa foram oito alunos com deficiência matriculados em uma universidade pública e em uma universidade particular do Estado do Paraná. Como instrumento metodológico para a coleta de dados, o pesquisador utilizou a entrevista semiestruturada, composta de sete questões norteadoras, trabalhadas segundo a análise de conteúdo. Disseram os alunos entrevistados: “Ainda falta muito para que o ambiente escolar possa fornecer subsídios que permitam uma real inclusão, considerando-se que o professor é a escola em si” (RAMBO, 2011, p. 133).

Para Rambo (2011), investigar a inclusão por meio da perspectiva do aluno com deficiência é possibilitar uma análise do homem concreto, fruto de transformações históricas e culturais. É considerar as relações produzidas e as relações que produzem, mas no contexto histórico.

Os resultados dessas pesquisas, cujo foco foi as concepções de professores e alunos, representações e trabalho docente, revelam que, embora os docentes reconhecessem o direito de todos à educação e a diversidade interferisse positivamente no seu trabalho, encontravam muitos desafios na prática, seja pela carência de formação pedagógica para o trato com a diversidade, seja pelo desconhecimento da existência de ações e apoio específico à inclusão na instituição, tanto para os alunos quanto para si próprios, principalmente no que se referia ao ensino e aprendizagem. Portanto, as ações inclusivas precisam ser ampliadas para além de esforços individuais docentes, por construção e efetivação de políticas institucionais educacionais que visem à formação e práticas mais efetivas. A presença de estudantes com deficiência exige das IES novos posicionamentos e procedimentos de ensino, fundamentados em concepções e práticas pedagógicas que valorizem e respeitem a diversidade humana.

2.1.2.4 Trabalhos com foco na formação e no mercado de trabalho

Foi localizada, no período analisado, a pesquisa de Elias (2012), que tem como objetivo problematizar a formação e a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho. A pesquisa documental teve, como lócus de coleta de informações, o banco de dados de egressos dos cursos de extensão para a formação de pessoas com deficiência em uma IES de Belo Horizonte-MG.

Além da pesquisa documental, foram realizadas entrevistas com onze pessoas com deficiência intelectual, egressas de cursos de extensão oferecidos pela IES, entre os quais Informática, Relações Interpessoais e Ética no Trabalho, e Formação de Auxiliar Administrativo.

Quanto ao aspecto da formação, o estudo constatou que apenas um dos onze, entrevistados chegou a cursar o Ensino Superior, entretanto, acabou evadindo devido ao baixo rendimento acadêmico. Dos demais entrevistados, 64% deles concluíram o Ensino Médio e o restante apenas o Ensino Fundamental.

A maioria dos entrevistados estudou parte do tempo na escola especial e parte em escola regular/comum. Ao indagar sobre as barreiras vivenciadas, constatou:

Para 31% das PCDIL, os recursos nas escolas regulares são inadequados; 23% visualizam o relacionamento com colegas; 15% afirmaram que o acompanhamento das matérias é comprometido porque os professores desenvolvem os estudos para a maioria da classe; 8% entendem que suas dificuldades provêm da própria timidez; 8% se sentem excluídos e sofrem *bullying* (deboche, apelidos); 8% afirmaram terem sido muitas as dificuldades, sem querer entrar em detalhes; e a matemática foi citada em 7% dos casos (ELIAS, 2012, p. 90).

Quanto ao acesso ao trabalho, a autora concluiu: “O acesso ao trabalho por uma PCDIL ainda é imposto pelas leis de cotas”. Para ela, pensar e agir na defesa de uma sociedade inclusiva é considerar “a igualdade de acesso aos direitos fundamentais como o trabalho, que é uma das possibilidades de construção de cidadania ativa” (ELIAS, 2012, p. 98).

Cabe destacar que o Artigo 27 da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), aprovada pela ONU, se manifesta sobre o direito da pessoa com deficiência de trabalhar com autonomia e em condições de igualdade de oportunidade com as demais pessoas:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência de trabalhar, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Este direito abrange o direito à oportunidade de se manter com um trabalho de sua livre escolha ou aceito no mercado laboral em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência. Os Estados Partes deverão salvaguardar e promover a realização do direito ao trabalho, inclusive daqueles que tiverem adquirido uma deficiência no emprego, adotando medidas apropriadas, incluídas na legislação (ONU, 2006).

Nesse sentido, é importante destacar que a contratação de pessoas com deficiência pelas empresas e órgãos públicos significa oportunidades, e não assistencialismo. Assim, as barreiras atitudinais, quando presentes, podem impedir ou dificultar o exercício desse direito (LIMA; TAVARES, 2007).

Após as análises dos dados, a autora afirmou que o funcionamento da inserção de pessoas com deficiência intelectual na escola e no trabalho depende de mudanças atitudinais da sociedade. Diz ela: “Se não houver mudanças de atitudes por toda a sociedade, a inclusão pode funcionar de modo perverso e se tornar mais uma palavra sem credibilidade social” (ELIAS, 2012, p. 99).

Destaco a carência de estudos que investiguem o que fazem os alunos com deficiência intelectual e outras deficiências, após concluir cursos de graduação. A formação recebida foi suficiente para, com independência, desenvolver as profissões? Os postos de trabalho cumprem com os requisitos conceituais e legais no que diz respeito à acessibilidade e inclusão? São questões que precisam ser investigadas e que servem de *feedback* para as IES nesse trabalho que vêm desenvolvendo.

2.1.2.5 Trabalhos que investigam as políticas de inclusão

Entre as pesquisas que investigam as políticas de inclusão estão as de Drezza (2007), Oliveira (2009), Reis (2010), Souza (2010), Ruivo (2010), Silva (2010), Patrício (2011), Ferreira (2012), Azevedo (2012), Santos (2012) e Nogueira (2012).

Drezza (2007) analisou a inclusão no Ensino Superior de alunos com deficiência pela análise de políticas internas e do trabalho do Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes da Universidade Cidade de São Paulo. Embora o autor ressalte a importância da universidade se preparar para receber estudantes com deficiência,

entende que a efetivação das ações de acessibilidade deve incentivar o trabalho voluntário. Diz o autor: “O bom atendimento exige soluções criativas e atendimento ágil e eficiente, como a flexibilização dos currículos; incentivo ao voluntariado” (DREZZA, 2007, p. 64).

Entende-se que a efetivação de uma política inclusiva depende de trabalho institucionalizado, inserido no Plano de Desenvolvimento Institucional da IES, com investimento em recursos humanos e materiais, portanto, não deve depender de ações voluntárias, como foi proposto.

A tese de Oliveira (2009) aborda a política de ações afirmativas para pessoas com deficiência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), *Campus Francisco Negrão de Lima*. Problematiza os fatores que dão sustentabilidade, aperfeiçoam ou dificultam o acesso, a acessibilidade e a permanência de estudantes com deficiência que ingressaram com a reserva de 5% das vagas.

Oliveira (2009, p. 194) destaca:

Os depoimentos são, de modo geral, impregnados de vivências de invisibilidade, solidão, medo, impotência, isolamento, insegurança dentro da Universidade. Preconceito, estigma e falta de conhecimento geram invisibilidade e, por isso, são fatores que dificultam o processo de discussão sobre o portador de deficiência na educação superior.

A ausência de associações, organizações, debates e discussões em defesa dos direitos à acessibilidade educacional e o conformismo de alunos com deficiência, para a autora, determinam invisibilidade, contribuindo para enfraquecer a luta pela educação inclusiva.

A pesquisa de Oliveira (2009) colabora para a compreensão de que a existência do dispositivo legal, no caso a política de cotas para as pessoas com deficiência, por si só, não é suficiente para a garantia do direito à educação de qualidade. Não basta o acesso para incluir estudantes com deficiência, pois tem de haver embates, debates e trabalho institucionalizado para a efetivação.

O desafio da inclusão pode ser visto na pesquisa de Reis (2010), que estuda o processo de organização e estruturação das políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em onze universidades federais mineiras (UFM), entre as quais a UFOP.

Os resultados da análise revelam que a maioria das UFM não cumpria a determinação legal: “Não disponibiliza intérpretes de LIBRAS, materiais em Braille, áudio, adaptações físicas e recursos de informática acessíveis, bem como apoio de copistas e monitorias” (REIS, 2010, p. 119). Ainda não se cumpria o disposto na Portaria nº. 3.284/2003, sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, na autorização e no reconhecimento de cursos e no credenciamento de instituições.

Ao detalhar os recursos disponibilizados a alunos com deficiência pelas UFM, a autora destaca que alguns dos itens não eram atendidos por 45% delas, como correção de provas com critérios especiais, flexibilidade na correção da redação e disponibilização de intérpretes. Embora a pesquisa não tenha contemplado a escuta de alunos com deficiência, Reis (2010, p. 125) reconhece a importância desse procedimento:

... uma vez que a proposta da pesquisa foi investigar a organização das UFM na implementação das políticas públicas para educação inclusiva nas universidades, optou-se por não realizar um estudo diretamente com os alunos com NEE. Mas ressalta-se que, sem dúvida, esses alunos precisam contribuir com a sua percepção sobre este processo.

A implementação de políticas de inclusão exige, pois, escutar os sujeitos a quem se destina o processo. A singularidade das questões trazidas pelos estudantes, em sua particularidade, impacta sobremaneira a subjetividade dos docentes e outros atores institucionais, por vezes elucidando e evidenciando a relação “saber não saber”. Assim, é importante compreender como os sujeitos são subjetivados por discursos, bem como, os usos que são feitos desses discursos, tanto para incluir, quanto para excluir também no Ensino Superior.

Souza (2010) analisou o Programa Incluir como expressão das políticas de acesso e permanência na Educação Superior de sujeitos com deficiência. De acordo com os discursos contidos nos editais, o Núcleo de Acessibilidade tem como objetivo facilitar o acesso das pessoas com deficiência a espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas instituições. Porém essa perspectiva parece não se confirmar quando são avaliados relatos de algumas das instituições contempladas com o Programa Incluir que consideram a implantação do Núcleo de Acessibilidade insuficiente para garantir a qualidade no acesso e, sobretudo, a permanência na Educação Superior de sujeitos com

deficiência. Compreende-se, em vista disso, que o estudo possibilita refletir sobre implicações ideológicas, financeiras e de gestão do Programa Incluir.

Ruivo (2010, p. 101) avaliou a política de acessibilidade de pessoas com deficiência física em uma IES privada de Curitiba. Os resultados evidenciam, embora inegáveis os avanços relacionados à eliminação de barreiras, “a falta de metas mais específicas em nível institucional dificulta uma avaliação mais precisa da efetivação da política institucional”. Patrício (2011) também realizou estudos em uma IES privada de Curitiba, com o objetivo de estudar as políticas públicas que envolviam o processo de inclusão de estudante surdo. Os sujeitos da investigação foram alunos surdos, professores e intérpretes de LIBRAS. As análises indicam falta de fundamentação teórica por parte dos docentes envolvidos no processo e falta de profissionais intérpretes de LIBRAS nas atividades de aprendizagem.

A pesquisa de Nogueira (2012) teve como foco a inclusão de estudante com surdez. O objetivo foi analisar o desenvolvimento de políticas de inclusão e acessibilidade em duas universidades do Ceará, por pesquisa quali-quantitativa. Os dados revelam a importância da atuação do profissional intérprete de LIBRAS nas atividades de aprendizagem, incluídos eventos acadêmicos.

A efetivação da política de inclusão exige, pois, considerar a atuação de outros profissionais nas IES, como intérpretes de LIBRAS, na construção de um tempo-espço acessível. Os desafios que envolvem a abstração, a comunicação e a interação social que os docentes estejam atentos para os modos como instituem as práticas, elaboram planos de aula e projetos de extensão e pesquisa e conduzem o processo de avaliação.

Silva (2010) identificou políticas públicas de inclusão e permanência na Universidade Estadual do Paraná (UEPA) de alunos com necessidades educacionais especiais, usando, para isso, entrevistas com discentes, docentes e técnicos. Os resultados indicam avanços, com reconhecimento dos esforços realizados pela instituição. Azevedo (2012) investigou políticas de acesso de pessoas com deficiência visual à Universidade Federal da Paraíba, identificando dificuldades enfrentadas. Santos (2012) investigou condições de acessibilidade do Centro Universitário Metodista, no que se referia ao planejamento de políticas, metas e ações indicados no Plano de Desenvolvimento Institucional, com entrevistas realizadas com cinco pessoas cegas e cinco videntes.

A pesquisa documental de Ferreira (2012) analisou como estavam sendo construídas as políticas educacionais de inclusão de pessoas com deficiência, sendo o campo de investigação a Universidade Federal do Maranhão, *Campus* de Bacanga. A pesquisadora fundamentou-se em autores que discutem a inclusão e os princípios da sociedade inclusiva, como Werneck (1997) e Sasaki (1997).

A pesquisa revela que o processo de construção de inclusão para a pessoa com deficiência na UFMA era realidade e representava avanço em termos de políticas educacionais. Mas o autor acrescentou: “ainda [...] insuficiente e restrito às ações pontuais e setoriais, precisando ser ampliado e consolidado enquanto política educacional inclusiva (FERREIRA (2012, p. 94).

Em conformidade com os resultados apresentados pelos trabalhos que investigaram o acesso, a acessibilidade, o ingresso, o atendimento e a permanência no Ensino Superior de alunos com deficiência, as pesquisas apresentadas também revelam que não bastava o acesso para incluir, neste nível de ensino, alunos com deficiência, sendo indispensáveis lutas, debates e trabalho institucionalizado, para a efetivação.

2.1.2.6 Pesquisas com foco no processo de inclusão

Investigaram o processo de inclusão Perini (2006), Nascimento (2011), Piza (2011) e Melo (2011).

Perini (2006) investigou como os estudantes com deficiência definiam o processo de inclusão segundo suas percepções. O campo de pesquisa foi a Universidade Católica de Goiás (UCG), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG). Destaca o autor: “Os jovens, que estão neste segmento de ensino, contam com a ajuda de seus familiares e travam luta desigual com aqueles que julgam normais” (PERINI, 2006, p. 110). Assim, os resultados apontam para a fragilidade das ações de inclusão nessas IES, ficando a responsabilidade do processo para os próprios sujeitos e seus familiares.

Nascimento (2011) ouviu pessoas com deficiência para identificar características do processo de inclusão no Ensino Superior. Os sujeitos da pesquisa foram oito universitários com deficiências matriculados em universidades e faculdades de Recife-

PE e João Pessoa-PB. O trabalho indicou que o preconceito e a falta de acessibilidade ainda estavam presentes e se constituíam em entraves para o acesso e a permanência nas instituições e que havia carência de políticas públicas institucionais direcionadas para o atendimento às especificidades dos alunos. Outros fatores identificados foram o papel da família como sustentação ao processo de inclusão e a tenacidade com que os alunos com deficiência enfrentavam as diversas barreiras impostas à vida acadêmica. Afirma Nascimento (2011, p. 23):

Dar voz a um grupo social marginalizado significa respeitar o movimento reivindicatório desse segmento populacional denominado “Nada Sobre Nós Sem Nós”, contemplado na Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que basicamente consiste em assegurar que suas vozes e suas perspectivas e demandas sejam escutadas, ideia essa construída a partir da ótica de que as próprias PcD são as que sabem o que é melhor para elas e, por isso, devem ser ouvidas em todas as ações que as envolvam.

Diante da constatação de que ainda persistiam barreiras ao acesso e à permanência, nas universidades brasileiras, de alunos com deficiências, tornam-se fundamentais estudos que ampliem as discussões, com investigações que considerem as experiências vividas pelos protagonistas do processo e que levem em conta que grande parte dos estudos realizados sobre a temática pautou pesquisas com outros atores.

O estudo realizado por Piza (2001) verificou como ocorria a inclusão nos cursos de graduação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) de alunos com deficiência. A investigação envolveu estudantes com e sem deficiência, além de docentes, num total de 234 participantes. A autora afirma que muitos desses participantes acreditavam que a universidade realizava ações inclusivas pelo simples fato de receber alunos com deficiência em seus cursos.

Melo (2011) analisou o processo de inclusão de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música, na Escola de Música da UFRN. Ele usou a metodologia de estudo de caso e refletiu sobre a importância da constituição de sistemas de apoio para assegurar o processo inclusivo universitário de pessoas com deficiência visual. Os sujeitos da pesquisa foram: o aluno cego, professores do curso, dois colegas de turma, o monitor de apoio, o coordenador do curso, o diretor da escola e duas pessoas que contribuíram com o processo de inclusão em ações não formalizadas institucionalmente. Foram realizadas entrevistas, observações, além de análise de documentos e registros fotográficos.

Os resultados revelam iniciativas propostas pela UFRN que contribuíam para inclusão, na instituição, de alunos com deficiência, como a criação da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE). Explica Melo (2011, p. 126): “Trata-se de um grupo que orienta setores administrativos, professores, diretores, coordenadores e alunos quanto às medidas necessárias para o acesso e a permanência do estudante com deficiência”. Apesar dessas iniciativas, Melo (2011, p. 127) afirma, considerando o resultado das análises, que o aluno não estava totalmente incluindo:

Entendo que o problema maior da não efetivação da inclusão de Raul, não por parte da deficiência visual e das dificuldades encontradas por ele proveniente dessa deficiência, e sim da ausência de um conhecimento prévio em música que está afetando diretamente em seu desempenho acadêmico. Trata-se da necessidade de uma inclusão não pela restrição sensorial, mas pela restrição econômica e cultural.

Considerando a constatação de Melo (2011), entendo que a inclusão requer um olhar que vai além da deficiência, sendo imprescindível considerar o sujeito na sua totalidade. Os resultados dos estudos que investigaram o processo de inclusão corroboram com o reforço de aspectos já identificados: embora, em algumas das IES investigadas, existissem sistemas de apoio aos estudantes com deficiência, como o Núcleo de Acessibilidade e a Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, ainda persistiam barreiras de acesso e de permanência. Parece que as ações emanadas não estavam inscritas nos princípios estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional da IES.

O compromisso de promoção de ações de acessibilidade e de inclusão recaía sobre o Núcleo de Acessibilidade, a Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, os próprios alunos com deficiência e seus familiares. O desafio está em reconhecer o estudante com deficiência como um sujeito singular e diferente.

A construção de possibilidades inclusivas não pode renunciar ao singular, aos espaços de manifestação da expressão, da subjetividade, dos desejos dos sujeitos envolvidos, estudantes, docentes e demais atores implicados no processo.

2.1.2.7 Trabalhos que investigam a trajetória acadêmica

A trajetória acadêmica no Ensino Superior de alunos com deficiência é pesquisada por Lima (2007), Cruz (2007), Pereira (2007), Momberger (2007), Duarte (2009), Ansay (2009) Rossetto (2009) e Ferreira (2010).

A pesquisa de Lima (2007) investigou a trajetória pessoal, familiar e acadêmica, de uma aluna com Síndrome de Down, na graduação em Tecnologia em Dança, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), *Campus Canoas-RS*. O estudo de caso mostrou o caminho percorrido pela aluna para alcançar a inserção acadêmica no curso de Dança. A autora constatou que houve adaptação acadêmica, bons relacionamentos interpessoais e aprendizagem e que o apoio recebido adveio dos docentes e dos colegas.

Cruz (2007) analisou a experiência de sete estudantes universitários surdos em três municípios da Região Norte do Estado de São Paulo. De acordo com os resultados, a trajetória acadêmica deles no Ensino Superior foi marcada por dificuldades, impedimentos, abandono e rejeição, sendo eles os próprios responsáveis por sua aprendizagem, uma vez que “as instituições se organizam de acordo com interesses e necessidades dos ouvintes (CRUZ, 2007, p. 159)”.

Os resultados relevam, ainda, a ausência do profissional intérprete de LIBRAS e o apoio no português como segunda língua. Portanto, a consolidação da trajetória escolar do estudante surdo foi uma conquista pessoal, mediante seu esforço e conquistas da comunidade surda.

Outra pesquisa que investigou a trajetória acadêmica de estudantes surdos é a de Ansay (2009). Seu objetivo foi conhecer os desafios e possibilidades encontradas por nove alunos surdos que frequentavam, em 2007, universidades de Curitiba. A pesquisadora destaca a importância dos serviços de apoio e seus resultados mostram que as IES onde os alunos investigados estudavam contavam com um Núcleo de Apoio. Embora tenha havido limitações e falhas, esses serviços “constituem-se em espaços de reflexão e participação efetiva dos próprios alunos surdos” (ANSAY, 2009, p. 113). Assim como Cruz (2007), Ansay identificou a falta de profissionais intérpretes de LIBRAS, além de despreparo do docente, preconceito e discriminação.

Duarte (2009) realizou um levantamento dos alunos com deficiência em processo de inclusão em onze IES de Juiz de Fora-MG, sendo dez privadas e uma

pública. Posteriormente, analisou a história de vida de dois alunos com deficiência física, em cursos superiores de Educação Física de uma IES pública e outra privada.

O autor concluiu que a inclusão no Ensino Superior, em Juiz de Fora, estava sendo efetivada. Constatou uma vivência de respeito e amizade entre os estudantes com e sem deficiência. Acredita que essa vivência contribui para o rompimento de barreiras atitudinais.

A trajetória acadêmica de estudantes com deficiência também foi pesquisada por Rossetto (2009), que buscou compreender singularidades da trajetória pessoal e acadêmica de pessoas com deficiência, identificando suas características e suas necessidades específicas no contexto educativo e acadêmico e tomando como campo de pesquisa a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Ferreira (2010), ao descrever a trajetória escolar de treze estudantes com deficiência visual ou cegueira em quatro IES de Uberlândia-MG, identificou as principais dificuldades e facilidades vivenciadas por eles no cotidiano das instituições.

Apesar do despreparo dos docentes para o atendimento aos princípios de uma educação inclusiva, eles “buscam obter informações com os próprios alunos sobre possíveis adaptações a serem realizadas, de forma a atender às suas necessidades educativas” (FERREIRA, 2010, p. 18).

A pesquisa de Ferreira (2010) reforça um aspecto que tem sido apontado por outros estudos e que diz respeito à formação dos docentes e dos demais profissionais da IES, a fim de oferecer oportunidades acadêmicas de fato inclusivas.

A trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência tem acontecido de forma distinta nas IES investigadas. Por um lado, os resultados de algumas pesquisas revelam que os estudantes estavam adaptados academicamente, construindo bons relacionamentos interpessoais e aprendizagem e recebendo apoio dos docentes e dos colegas. Por outro, indicam que a consolidação da trajetória escolar dos estudantes tinha sido uma conquista pessoal, mediante esforço do próprio estudante com deficiência e de seus amigos e familiares. Nesse caso, os estudantes com deficiência tinham sido os únicos responsáveis pela aprendizagem, uma vez que as instituições se organizavam de acordo com interesses e necessidades dos estudantes ouvintes, com ausência de profissionais qualificados e despreparo dos docentes, além de preconceito e discriminação.

A formação de docentes que atuam no Ensino Superior apresenta desafios. É preciso incorporar outras necessidades que o trabalho docente demanda, como constituição de sentidos subjetivos decorrentes da própria prática. Os docentes se constituem como sujeitos da experiência com a escuta de alunos, a reflexão, o diálogo e a diversidade de saberes.

2.2 O que dizem os dados do GT 15 da ANPED que trata da educação especial

Nos anais da ANPED, foram verificados os trabalhos publicados no GT 15, que trata da educação especial. O levantamento foi realizado também no período de 2005 a 2013, perfazendo os últimos oito anos de publicações. Após o levantamento, foram selecionadas as produções que abordam a inclusão no Ensino Superior.

Em 2005, apenas dois dos 23 trabalhos publicados abordaram a inclusão no Ensino Superior de pessoa com deficiência, sendo que o artigo de Moreira (2005) e o artigo de Almeida (2005) trazem contribuições importantes sobre a formação docente para a educação inclusiva. O trabalho de Moreira (2005) apresenta resultados de uma pesquisa realizada com estudantes com deficiência e seus docentes, sendo o objetivo verificar como estavam se efetivando as práticas avaliativas em sala de aula. Os alunos entrevistados informaram suas dificuldades para se aproximar dos docentes e discutir sobre os encaminhamentos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, sobre o processo avaliativo.

Para Moreira (2005, p. 9), a falta de recursos e apoio pedagógico interfere e provoca prejuízos no processo de avaliação desses alunos.

A inexistência de recursos e apoios didático-pedagógicos e tecnológicos na universidade em estudo, para os alunos com NEE, reveste-se numa forma de não só manter como até promover desigualdade. Esta situação desrespeita principalmente o estudante, mas também acentua as dificuldades do professor em trabalhar com as necessidades mais específicas dos alunos.

Os resultados evidenciam a necessidade de investimento na formação continuada dos docentes e a disponibilização de recursos e apoios educativos capazes de auxiliá-los na prática pedagógica com esses alunos.

Em perspectiva semelhante, Almeida (2005), ao discutir universidade, educação especial e formação de professores, destaca que a formação do docente que atua com alunos com deficiência deve ser preocupação das universidades. Ampliando as ideias dessa autora, Santos (2003, p. 106) afirma que as universidades têm duas funções principais: (a) Formar professores para a Educação Básica, sensíveis ao trato com a diversidade; (b) Servir de exemplo, no decorrer do próprio processo formativo. Em relação ao modelo no qual deve se converter, a universidade precisa ser referência também no trabalho que ela própria desenvolve com as pessoas com deficiência da sua comunidade, especialmente com os seus estudantes.

Ao tratar de inclusão educacional, as questões ligadas à formação docente devem ser consideradas, uma vez que eles são agentes fundamentais no processo. A educação inclusiva deve assegurar o que ditam as diversas diretrizes curriculares, com destaque para as de formação de professores³¹ e para as do curso de Pedagogia, referenciais nos quais são afirmados os compromissos com a garantia dos direitos humanos de que o Brasil é signatário. Ampliando tal reflexão, destaca-se a necessidade das universidades se comprometerem também com a formação de outros graduados conforme os fundamentos e os princípios dos direitos humanos. Considera-se que o trato com a diversidade deve ser mais amplo, e ir além dos currículos de formação de professores e de outras carreiras.

Seguindo a investigação, em 2006, entre os doze trabalhos publicados, foram identificados os de Thoma (2006), que discute a inclusão no Ensino Superior com a reflexão de que ninguém foi preparado para trabalhar com alunos com deficiência, e o de Lorenzini (2006), que relata e analisa uma experiência pedagógica em sala de aula universitária com a presença de uma estudante surda. Para a autora, a chegada de alunos

³¹ A Resolução CNE/CP nº. 1/2002 faz referência à Educação Inclusiva no Art. 2º – I – O acolhimento e o trato da diversidade; Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas: as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas. DCNs Pedagogia: Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X – Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, dentre outras; Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I – Um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas.

com deficiência à universidade começa a ter visibilidade e provoca estranhamentos que colocam à mostra preconceitos, fragilidades e superficialidade dos discursos de uma educação para todos.

Em 2007, foram encontradas vinte publicações, porém nenhuma aborda a inclusão no Ensino Superior. Em 2008, das 21 publicações, dois trabalhos abordam o tema: o de Martins (2008) e o de Franco (2008). Ambos trazem reflexões sobre a educação da pessoa surda no Ensino Superior. Franco discute o Decreto nº. 5.626, de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº. 10.436, sobre a oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, de 2002. A autora destaca o compromisso das IES na criação da Licenciatura Letras/LIBRAS ou Letras/LIBRAS/Português e cursos de formação de tradutores/intérpretes de LIBRAS/Português e Português/LIBRAS, para lecionar LIBRAS e atuar na interpretação/tradução, da Educação Básica ao Ensino Superior, conforme a legislação. Martins (2008) estuda trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de LIBRAS e língua portuguesa certificado pelo exame nacional de proficiência para tradução e interpretação para esse nível de ensino.

Em 2009, embora tenham sido publicados dezoito trabalhos no referido GT, como em 2007, nenhum se refere à inclusão no Ensino Superior. Em 2010, entre as 22 publicações, encontra-se o artigo de Fischer, que apresenta resultados de pesquisa qualitativa desenvolvida com estudantes universitários com deficiência, seus docentes e colegas. O estudo teve como objetivo analisar possibilidades e desafios do processo de inclusão em uma universidade. A análise dos dados coletados foi feita recorrendo-se aos estudos de Michel (2005), Mantoan (2003), Moreira (2009), entre outros. Como a análise feita por pesquisadores apresentadas neste capítulo, Fischer afirma que muitas das iniciativas para a inclusão de estudantes com deficiência na universidade partem de ações individuais.

Embora 2011 e 2012 tenham sido os anos com o maior número de publicações no GT (24 e 25, respectivamente), não foram encontrados trabalhos que discutissem a inclusão no Ensino Superior da pessoa com deficiência. Em 2013, último ano investigado, dos 22 trabalhos publicados, apenas o de Selau e Damiani traz reflexões sobre a inclusão nesse nível de ensino. O texto é resultado de uma tese de doutorado que teve como objetivo descrever como um grupo de pessoas cegas egressas da Educação Superior explica a conclusão de curso nesse nível de ensino. Os dados foram interpretados segundo as teorias de Vygotsky e os resultados da análise evidenciam que

a inclusão de estudantes cegos no Ensino Superior dependia do próprio sujeito, da tomada de consciência e da sua vontade de concluir essa etapa de ensino. Porém ressaltam que esta compreensão não eximia a IES de responder pela inclusão educacional.

Nesta investigação, percebeu-se que o número de publicações acerca da temática da inclusão no Ensino Superior da pessoa com deficiência, no período de 2005 a 2013, disponibilizadas nos anais da ANPED, no GT 15 que trata da educação especial, ainda é muito pequeno, apenas oito trabalhos, principalmente em comparação com o número total de publicações, 187 trabalhos.

Porém se ressalta que os trabalhos realizados trazem reflexões fundamentais sobre questões diretamente ligadas à construção de uma IES inclusiva, como responsabilidade no encaminhamento de ações inclusivas, conforme preconizam os diversos dispositivos legais, entre as quais, formação de recursos humanos, aspectos subjetivos presentes nessa construção, compromisso dos atores envolvidos, dentre eles, o próprio estudante com deficiência.

2.3 Alguns aprendizados a partir da análise dos trabalhos desenvolvidos entre 2005 e 2013

Considerando a importância de refletir sobre o conhecimento acumulado na temática relacionada ao estudo, é possível estabelecer conclusões acerca das produções analisadas, de 2005 a 2013, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD – IBICT) e no GT 15 da ANPED que trata da educação especial.

Houve um aumento do interesse de pesquisadores pelo tema da inclusão no Ensino Superior da pessoa com deficiência, ou seja, as pesquisas vêm tomando novo direcionamento, da Educação Básica para o Ensino Superior. Acredita-se que esse movimento é fruto do aumento do número de estudantes com deficiência nesse nível de ensino, conforme já foi apresentado, consequência das lutas históricas pela democratização do acesso ao ensino em todos os níveis. A Política Nacional de

Educação Especial Inclusiva, de 2008, entre outras medidas políticas, influencia a produção do conhecimento sobre inclusão educacional, uma vez que as ações políticas são constantemente objeto de análise de pesquisadores.

Os estudos realizados no período indicam que as instituições de Ensino Superior ainda não estão preparadas para receber alunos com deficiência, embora vários dispositivos legais disponham sobre o acesso, a permanência e a aprendizagem do estudante com deficiência. Em muitas instituições pesquisadas existe o Núcleo de Acessibilidade, mas as ações têm acontecido de forma isolada e desarticulada e muitos estudantes contam apenas com o apoio da família, dos colegas e de alguns professores para concluir o curso. Dessa forma, tudo indica que, em muitas, o Núcleo de Acessibilidade parece não estar regularizado ou não tem força política, havendo pouca implicação na gestão universitária. Os desafios estão relacionados ao investimento em recursos materiais e humanos e à adequação dos espaços físicos, visando à garantia de igualdade diante dos demais estudantes.

Foi possível observar que grande parte dos estudos realizados não faz distinção entre educação especial e educação inclusiva, ou seja, nas pesquisas, a distinção desses conceitos não aparece. Os resumos revelam certa fragilidade, com ausência de elementos essenciais que deem, ao leitor, condições de saber de que trata, efetivamente, o trabalho. Há escassez significativa de trabalhos que investigam o percurso escolar de estudantes surdos-cegos e autistas. Onde estão eles? Será que ainda não alcançaram a universidade? Se o desejável é a construção da educação para todos e a valorização da singularidade humana, é preciso que essas pessoas tenham acesso ao Ensino Superior. O fato é que continuam silenciadas nas pesquisas analisadas.

O estudo realizado possibilita, ainda, discutir outras cinco questões. A primeira diz respeito ao pequeno número de pesquisas que têm, como sujeitos da investigação, os próprios estudantes com deficiência. Considerou-se que a escuta deve ser o ponto de partida para a avaliação e o planejamento de atividades nas instituições. Com a escuta constante se torna possível avaliar se as ações de acessibilidade são, ou não, propositoras de inclusão e promover mudanças no sentido de fazer da instituição um lugar de bem-estar e aprendizagem com independência, na perspectiva da educação para todos.

Percebeu-se a importância de oportunizar espaços de escuta aos estudantes com deficiência, para que pudessem se sentir sujeitos no processo de inclusão e indicar

caminhos e possibilidades para garantir a permanência e a educação de qualidade. Portanto, não há meios de produzir pesquisa relevante sobre o aluno com deficiência, sem a sua participação ativa: “Nada sobre nós, sem nós”³². Mas as pesquisas revelam certa fragilidade em considerar o estudante com deficiência como protagonista do processo de inclusão educacional. Ninguém melhor que ele sabe que estratégias e recursos são os mais adequados. As suas vivências devem ser consideradas.

A segunda questão trata da análise dos aportes teóricos das pesquisas desenvolvidas nas dissertações e teses no período pesquisado. Foi possível constatar que Sasaki, Glat e Mantoan aparecem como os principais clássicos da educação inclusiva no Brasil. Por outro lado, há também um conjunto de estudos, inicialmente, situados no campo das Ciências Sociais, da Filosofia e da Psicologia.

Quanto à terceira questão, trata-se da observação de certa fragilidade das pesquisas analisadas no que se refere à contextualização histórica e política. Poucos estudos dedicam um capítulo a essa contextualização. A educação especial inclusiva é uma prática social, não podendo estar desconectada.

O que pretendo destacar, com essa observação, é a importância da contextualização do objeto de estudo, para melhor análise da realidade, no caso, a inclusão na Educação Superior. Assim, o objeto de estudo não se constrói no vazio, pois tem estreita articulação com o contexto econômico, o sociopolítico e o cultural dos quais surge.

Outra questão, já apontada, diz respeito ao fato de estar no mestrado a maior concentração das produções analisadas no período de 2005 a 2013.

A quinta e última questão a considerar diz respeito ao impacto social que os estudos sobre a inclusão no Ensino Superior da pessoa com deficiência analisados no período de 2005 a 2013 podem ou poderiam ter. Para Santos e Azevedo (2009), nem sempre o impacto é preocupação do pesquisador ou da instituição a que ele se vincula, uma vez que a vida acadêmica, muitas vezes, se distancia da vida prática.

As considerações das autoras fazem surgir inquietações. As produções científicas sobre inclusão educacional do estudante com deficiência do período investigado têm impacto na política e na vida escolar dos estudantes com deficiência? As investigações desenvolvidas têm retornado às universidades como indicadores de

³² A frase “Nada sobre nós, sem nós” tem sido usada como um lema para promover os direitos das pessoas com deficiência.

soluções ou análises aprofundadas sobre os objetos que são focos de investigação? Para Gohn (2005, p. 271), esse retorno é fundamental, pois “só assim as pesquisas poderão ser ferramentas que promovam alterações qualitativas, que contribuam para a melhoria das escolas e das relações que lá se desenvolvem”.

São inquietações que aumentam ainda mais a minha responsabilidade com esta pesquisa. É preciso considerar que o retorno à universidade deve passar pela iniciativa de pesquisadores, mas, essencialmente, por gestores e prioridades governamentais.

O estudo realizado contribui para a compreensão de que a inclusão no Ensino Superior do estudante com deficiência é recente e requer discussões e estudos diante dos desafios enfrentados, com relação tanto ao acesso quanto à permanência na instituição e à conclusão de curso com qualidade. É preciso saber por que, apesar das produções existentes, ainda são tímidas as modificações. As pesquisas continuam mais denunciando problemas enfrentados do que propondo, por meio das análises, sugestões de intervenção. Somado a isso, é preciso questionar o aproveitamento que os poderes públicos fazem de análises e/ou sugestões presentes nessas pesquisas, utilizando-as como subsídios para a construção de uma universidade de fato para todos.

Fica evidente que as ações inclusivas precisam ser ampliadas na construção e efetivação de culturas e políticas institucionais educacionais inclusivas, que visam à formação e às práticas mais efetivas. Para que isso ocorra, as IES precisam assumir o compromisso de produzir conhecimentos, qualificar recursos humanos, envolver os protagonistas do processo, não deixando de considerar a importância da gestão universitária no compromisso de regularizar o Núcleo de Acessibilidade.

A reflexão coletiva sobre a prática inclusiva deve ser incentivada no ambiente acadêmico. Ao mesmo tempo que proporciona a formação em serviço, ela vai atribuindo sentidos subjetivos. É importante organizar momentos de formação nos quais os agentes educacionais são instigados a questionar concepções e a assumir eventuais preconceitos e estereótipos presentes na sua prática e na cultura universitária.

3 O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Quando o foco da pesquisa e a participação de estudantes com deficiência da UFOP foram definidos, chegou-se à conclusão de que o trabalho exigia a utilização de um método qualitativo pelo fato dessa vertente enfatizar a qualidade do fenômeno investigado, os processos e os significados, embora, em alguns momentos, tenha percebido a importância do levantamento estatístico e da localização dos estudantes com deficiência.

Para Pinto e Martins (2009, p. 113), como instrumento auxiliar de grande importância para a pesquisa educacional, “a estatística não deve ser rejeitada pelo/a pesquisador/a, mas ser utilizada como subsídio relevante para a análise qualitativa dos dados da realidade investigada”. De acordo com as autoras, é necessário que o pesquisador da educação considere a existência de uma relação entre as mudanças quantitativas e as mudanças qualitativas dos fenômenos educacionais. Assim, as pesquisas qualitativas podem se beneficiar também das estatísticas. No caso da presente pesquisa, foi utilizada a apresentação de gráficos e quadros com o propósito de ilustrar informações e análises.

Para Richardson (1999), a escolha do método é feita de acordo com a natureza do problema ou o nível de aprofundamento. O autor esclarece que método não deve ser confundido com metodologia. O método é o caminho ou a maneira de atingir certo objetivo e a metodologia é todo procedimento e regra utilizados por algum método.

De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa tem como características principais o caráter descritivo, a coleta dos dados no campo de estudo, a consideração dos significados atribuídos pelos sujeitos do campo de estudo e a presença do pesquisador como instrumento fundamental. Triviños (1987) também indica as características da pesquisa qualitativa, semelhantes às apresentadas por Godoy (1995), enfatizando que o pesquisador qualitativo está preocupado com o processo e não simplesmente com os resultados. Portanto, a pesquisa qualitativa busca compreender o significado de comportamentos e situações, sendo adequada a estudos de caso singulares, restritos a um campo, em tempo determinado, como nesta pesquisa, quanto à inclusão de estudantes com deficiência na UFOP.

Em vista do exposto, pode-se conhecer o que os sujeitos investigados pensavam sobre o processo de inclusão no Ensino Superior, bem como identificar, por vivências dos próprios estudantes com deficiência, fatores que caracterizavam os conflitos entre inclusão. Espera-se que seus resultados tragam à tona aspectos da realidade atual da UFOP, de forma a contribuir para a reflexão e a construção de uma universidade mais acessível, mais aberta às necessidades humanas e, portanto, mais inclusiva.

3.1 Estudo de caso

Feita a escolha do método qualitativo para o caminho investigativo, adotou-se, como apropriada aos objetivos da pesquisa, a metodologia do estudo de caso, por possibilitar analisar criticamente uma experiência no sentido de tomar decisões a seu respeito ou propor ação inovadora. É o que confirmam Ludke e André (1986, p. 19):

O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

As autoras esclarecem que o estudo de caso é a investigação de um caso, que pode ser simples, como o de um único sujeito, ou complexo, como o de um conjunto de situações que possuem a mesma classificação, como os estudantes de determinada universidade. Mas o caso a ser estudado tem de ser sempre bem delimitado, com contornos bem definidos no desenvolver do estudo. A unidade de estudo deve ser claramente delimitada e o foco deve ser o que o caso apresenta como único e singular. Nesta pesquisa, a unidade de estudo investigada é o processo de inclusão na UFOP de alunos com deficiência.

De acordo com André (2005), o estudo de caso pode ser: a) Etnográfico, em que um caso é estudado em profundidade por meio de observação participante; b) Avaliativo, em que um ou vários casos são estudados de forma profunda com o propósito de fornecer aos agentes educacionais informações relevantes quanto à política, ao programa ou instituição; c) De ação, em que o pesquisador contribui para o desenvolvimento do caso por meio de *feedback*; d) Educacional, em que o pesquisador

tem a preocupação de compreender a ação educativa. Esta pesquisa, portanto, situa-se, ao mesmo tempo, no estudo de caso avaliativo e no educacional.

Chizzotti (2006, p. 136) apresenta o objetivo do estudo de caso:

Explorar um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma boa circunstanciada de informações sobre um caso específico. O caso pode ser único e singular ou abranger uma coleção de casos, especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos individuais como, por exemplo, o estudo de particularidades ocorrentes em diversos casos individualizados.

Nesse ponto de vista, o estudo de caso corresponde a uma coleta de informações sobre um ou mais sujeitos, sobre uma universidade, por exemplo, ou um conjunto de relações para melhor conhecer singularidades, particularidades e o modo como operam em determinado contexto real. Visa a alcançar um conhecimento mais elaborado sobre o objeto, evidenciando questões pertinentes, e, principalmente, a contribuir para ações futuras.

Dessa forma, o conhecimento construído com o estudo de caso qualitativo é concreto e atende a cinco características fundamentais: 1) Visa à descoberta; 2) Enfatiza a interpretação em contexto; 3) Usa uma variedade de fontes de informação; 4) Revela a própria experiência do pesquisador; 5) Representa diferentes pontos de vista presentes numa situação (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Com relação à primeira característica, o estudo de caso pode “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p. 18). Assim, cabe ao pesquisador, de acordo com pressupostos iniciais, ficar aberto a elementos e indagações que podem surgir no decorrer do estudo. A segunda característica citada exige refletir sobre o contexto específico onde o objeto se situa, para melhor compreendê-lo. A terceira característica possibilita ao pesquisador cruzar informações, descobrir novos dados e confirmar ou rejeitar hipóteses. Quanto à quarta característica, em função do conhecimento advindo da experiência, o pesquisador, ao se deparar com os dados encontrados, pode confirmar a própria vivência em relação à experiência presente. Nesta pesquisa, a minha experiência profissional, no convívio com estudantes com deficiência, é fundamental para ressignificar o objeto de estudo. A quinta característica mostra que a realidade pode ser vista de formas distintas. Nesse sentido, os diversos pontos de vista dos estudantes

com deficiência sobre o processo de inclusão na UFOP podem apresentar semelhanças e divergências, dependendo da experiência de cada um.

Essas características apresentadas por Ludke e André (1986) são contempladas nesta pesquisa, cuja unidade de investigação é o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Considerando as especificidades e particularidades do fenômeno investigado, a metodologia de estudo de caso, como foi dito, apresenta-se como apropriada para a execução desta pesquisa, por possibilitar investigar, segundo a singularidade, o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Cada realidade ou cada um dos sujeitos investigados “é tratado como único e singular” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23). Assim, cada informação coletada no campo deve ser considerada. A investigação científica do processo de inclusão deve ser realizada com a consideração do sujeito, reconhecido como sujeito de desejo, singular e diferente dos demais.

Não se pretende entender o conhecimento produzido como imutável, inflexível ou completo, pois se considera a flexibilidade e a falta de neutralidade. Nenhuma interpretação científica é neutra, haja vista que o conhecimento científico situado em um contexto histórico-social corresponde a interesses e valores dos próprios pesquisadores e da sociedade que o utiliza (JAPIASSU, 1975).

Ao mesmo tempo, concordo com André (2005) e Szymanski (2011), que afirmam não ser possível esquecer a ética, que deve permear qualquer pesquisa realizada com seres humanos. Para as autoras, o pesquisador precisa deixar claros os critérios utilizados, principalmente com relação aos sujeitos, à unidade de análise e aos dados apresentados, e os critérios descartados. Alves (1991) alerta para a confiabilidade dos resultados uma vez que podem ser utilizados em estudos científicos ou em intervenções no campo educacional. No caso desta pesquisa, estão relacionados com o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

De acordo com Ludke e André (1986), o estudo de caso apresenta três fases no desenvolvimento: a fase exploratória, que representa a primeira etapa da pesquisa, a fase de delimitação e coleta de dados, e a fase da análise sistemática dos dados coletados, para a realização do relatório.

A seguir, apresento as fases iniciais desta pesquisa.

3.1.1 Fase exploratória

A fase exploratória ocorreu de outubro de 2013 a maio de 2015, com o tratamento documental, histórico, teórico e político do tema na educação, conforme descrito nos capítulos anteriores. A fim de conhecer as propostas que as IES brasileiras vinham desenvolvendo na inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, foram analisadas, em 2013, teses e dissertações do período de 2005 a 2013 que tratam da temática e estavam disponíveis na CAPES, na BDTD e na ANPED.

No caso específico da UFOP, verificou-se, no período de 1996 a 2014, a política institucional para a inclusão de estudantes com deficiência matriculados nos diferentes cursos de graduação e pós-graduação. De início, pensou-se em trabalhar com os dados disponíveis no período de 2005 a 2013, por ser 2005 o ano em que a UFOP começou a receber recursos do Programa Incluir e foi iniciada a criação do NEI. No entanto, considerando a ausência de pesquisas que analisam o período anterior e os dados coletados nos documentos, decidiu-se ser fundamental para o estudo analisar os dados disponíveis a partir de 1996, data de registro na UFOP da matrícula do primeiro estudante com deficiência.

De acordo com André (2005), a fase exploratória é o período em que o pesquisador, a fim de ter definição mais precisa do objeto de estudo, entra em contato com o campo a ser investigado. É o momento também de confirmar, ou não, as questões colocadas inicialmente, fazer os contatos iniciais, identificar e localizar os sujeitos e as fontes de dados, além de determinar os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Para Ludke e André (1986, p. 22), a primeira fase é extremamente importante, pois possibilita ter uma “visão de abertura para a realidade tentando captá-la como é realmente, e não como queria que fosse”.

O fato de atuar profissionalmente na UFOP e de desenvolver as atividades no NEI facilitou o acesso ao campo. Acompanhei questões relacionadas à efetivação da política de inclusão e às barreiras a ela impostas, assim como observei a trajetória acadêmica de estudantes com deficiência mediante a minha atuação como pedagoga. Essas experiências profissionais foram enriquecedoras para o desenvolvimento dos passos metodológicos da investigação, uma vez que me permitiu familiaridade com a

problemática. Por outro lado, a cada olhar sobre o campo, novos dados iam surgindo, como sugestão para repensar a realidade.

A seguir, são apresentados os estudantes da UFOP com deficiência e as ações desenvolvidas como promotoras de acessibilidade e de inclusão.

3.1.2 Estudantes da UFOP com deficiência e ações institucionais

A intenção, neste tópico, é apresentar os estudantes da UFOP com deficiência e/ou necessidades específicas, no período de 1996 a 2014, e delimitar as ações institucionais de acessibilidade e inclusão, no período, principalmente a partir de 2005, quando a instituição começou a receber recursos do Programa Incluir. Para isso, o primeiro passo foi a coleta de documentos, projetos e PDIns disponíveis na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e no NEI. Após a autorização para acesso aos dados, iniciaram-se as consultas aos registros.

Foram eleitas, para a análise, três fontes de informações: 1) As referentes aos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas disponíveis no Sistema de Controle Acadêmico, por ano de ingresso na UFOP, curso, deficiência, sexo e situação acadêmica, no período de 1996 a 2014; 2) As referentes aos projetos e atividades realizadas como propostas de acessibilidade e de inclusão disponíveis no NEI, no período de 1996 a 2014; 3) As referentes aos PDIns dos estudantes com deficiência elaborados por profissionais do NEI e por colegiados de curso, no período de 1996 a 2014.

A análise realizada possibilitou buscar, na fase exploratória, informações relativas aos objetivos, às intervenções pedagógicas e às estratégias adotadas pela UFOP no trato com os estudantes com deficiência. Para Ludke e André (1986), os documentos representam uma fonte riquíssima de informações sobre determinado contexto, podendo ser retiradas daí evidências que fundamentam afirmações do pesquisador.

Conforme a introdução desta dissertação, o NEI foi criado em 2006 e, ao longo dos anos, tem procurado desenvolver suas atividades em conjunto com os colegiados de curso, com as outras Pró-Reitorias e com outros setores. O NEI está vinculado à PROGRAD e, de acordo com o seu Regimento, tem como objetivo organizar e incentivar ações institucionais que visam a identificar e eliminar barreiras atitudinais,

físicas e comunicacionais, no cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e na consolidação de uma cultura, de uma política e de uma prática inclusiva na UFOP.

Tem sede no Bloco de Salas de Aula, *Campus* Morro do Cruzeiro, em Ouro Preto. Há também salas de acessibilidade localizadas no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB), *Campus* Morro do Cruzeiro, e no Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas (ICSA) e no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (IHS), ambos em Mariana.

Estão lotados, no NEI, nove servidores efetivos: duas pedagogas, um técnico administrativo e seis intérpretes de LIBRAS. Um servidor contratado (serviço terceirizado) desempenha a função de recepcionista. Além desses, participam estudantes de vários cursos, com e sem deficiência, que desenvolvem atividades de monitoria nos projetos de acessibilidade e inclusão.

3.1.2.1 Estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas que ingressaram na UFOP no período de 1996 a 2014

Em 2012, foi criada, pelo Núcleo de Tecnologias e Informações (NTI), uma ferramenta de acessibilidade no Sistema de Controle Acadêmico que permite ao estudante da graduação, desde a efetivação da matrícula, declarar ter, ou não, deficiência ou demandas específicas. Essa ferramenta fica disponível para que o estudante atualize seus dados a qualquer momento. Após a manifestação da deficiência, o Sistema de Controle Acadêmico envia duas mensagens: uma para o *e-mail* do NEI, para conhecimento e contato com o estudante, e outra para o *e-mail* do estudante, informando sobre a existência e os objetivos do NEI e a forma de entrar em contato com ele.

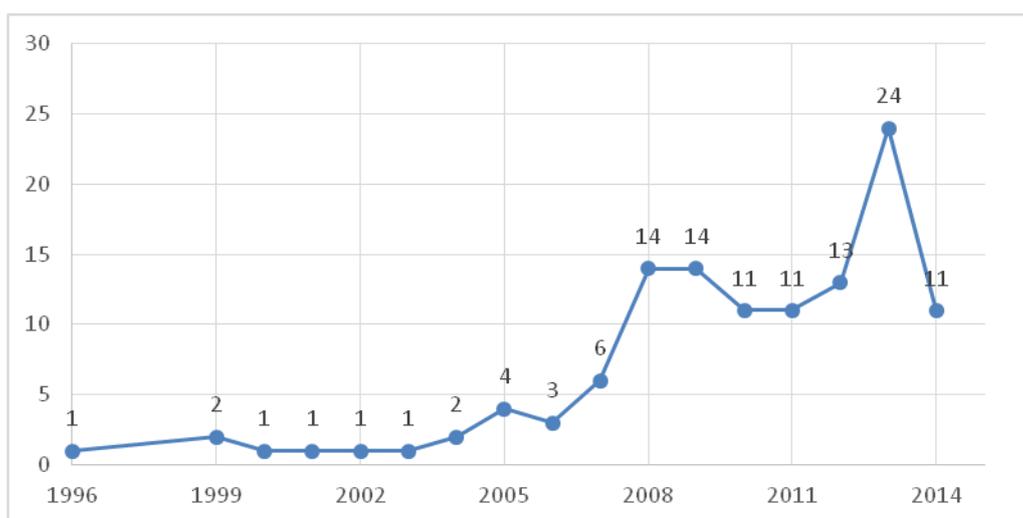
Essas informações ficam arquivadas no Sistema de Controle Acadêmico, o que me possibilitou realizar a consulta sobre os alunos com deficiência da UFOP (tipo de deficiência, curso, matrícula, sexo, entre outras informações). Os alunos que tiveram ingresso na UFOP antes de 2012 não fizeram declaração de ter deficiência e/ou necessidade específica no Sistema, o que exigiu consulta ao arquivo físico do NEI e o

cruzamento dos dados. Outro fator importante é que a ferramenta citada está disponível apenas para alunos dos cursos de graduação. Com relação ao período de 1996 a 2014, as informações relativas aos alunos da pós-graduação foram obtidas no NEI e na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP). O NTI está trabalhando para a ampliação dessa ferramenta para os alunos da pós-graduação.

Optou-se por apresentar os dados dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas da graduação, mas posteriormente foram apresentados os dados da pós-graduação.

O Gráfico 4 apresenta a evolução das matrículas de alunos com deficiência ou com necessidades específicas nos cursos de graduação da UFOP, no período de 1996, ano de ingresso do primeiro estudante registrado como tendo uma deficiência, a 2014.

Gráfico 4 – Evolução das matrículas de alunos com deficiência e/ou com necessidades específicas na UFOP (1996-2014)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/ UFOP (2014)

De 2007 para 2008, o ingresso de alunos com deficiência e/ou com necessidades específicas subiu de seis para quatorze, com decréscimo nos anos seguintes, porém foram 24 em 2013. Importante é esclarecer que o total de ingressantes em 2014 (11 alunos) corresponde aos dados referentes ao 1º semestre letivo.

Os dados apresentados pelo Gráfico 4 podem ser interpretados como decorrentes de um processo de inclusão já instalado no Brasil, de uma intensificação da discussão e implementação de legislação sobre a educação inclusiva na Educação Básica e Superior,

sobretudo a partir da segunda metade dos anos de 2000, conforme abordado no primeiro capítulo desta dissertação. O aumento da matrícula de estudantes com deficiência na Educação Básica e a maior conscientização do direito parecem ter contribuído para o ingresso desses estudantes na Educação Superior.

Um estudante matriculado em 1996 em Engenharia Metalúrgica ficou cego, dois anos depois. Foi o primeiro registro de estudante a demandar apoio institucional e ocorreu em 1998. A situação do estudante exigiu a elaboração de estratégias que levassem em conta a sua deficiência e particularidades para que ele continuasse a trajetória acadêmica. Foram encontrados registros de várias ações implementadas, como aquisição de tecnologias assistivas, reuniões entre docentes e técnicos, e elaboração de materiais acessíveis. Em 2001, o estudante transferiu-se para o curso de Matemática, mas uma série de desencontros de ordem institucional e pessoal resultou no seu jubramento.

Foi possível constatar que, em 40 dos cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas), houve ou há a presença de aluno com deficiência e/ou necessidades específicas, sendo o curso de Pedagogia (presencial e a distância) o que registra o maior número dessas matrículas: oito na licenciatura a distância; quatro na licenciatura para a Educação Infantil a distância; e duas na licenciatura presencial, portanto quatorze matrículas. Os cursos de Letras, História e Direito ocupam o segundo lugar, com sete matrículas cada um, o que revela que a concentração das matrículas dos 122 estudantes com deficiência está na área das Ciências Humanas. Trata-se apenas de escolhas individuais? Acredito que não. É preciso considerar que essa escolha depende também do contexto histórico e pode sofrer influências de fatores diversos, como classe social, situação socioeconômica, cor, gênero, tipo de deficiência (ZAGO, 2006). Embora não seja objetivo deste estudo investigar esta questão, julgo importante assinalá-la aqui.

Quanto ao tipo de deficiências e/ou necessidades específicas presentes, a deficiência visual é a mais apresentada. A Tabela 6 e o Gráfico 5 (Apêndice) apresenta o número de estudantes da graduação que ingressaram na UFOP de 1996 e 2014, de acordo com o tipo de deficiência e/ou necessidades específicas. Optou-se por utilizar as categorias disponibilizadas no Sistema de Controle Acadêmico (cegueira, baixa visão, surdez, deficiência múltipla, surdez cegueira, deficiência física, deficiência intelectual, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo e superdotação), por possibilitar o cruzamento dos dados disponíveis nos PDIns.

A deficiência visual (36 estudantes com baixa visão e cinco com cegueira) é a categoria de deficiência mais representada na graduação. A menos representada é a surdez, com apenas um aluno. Nenhum estudante declarou deficiência múltipla, surdez e cegueira, síndrome de Asperger e síndrome de Rett.

Quanto à representação por sexo, dos 122 alunos da graduação que declararam ter deficiência e/ou necessidades específicas, 60% são do sexo masculino. A predominância, portanto, está no sexo masculino e se contrapõe aos dados levantados pelo Censo do IBGE (2010), ao identificar que, no Brasil, existiam 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que representava 23,9% da população brasileira, sendo que o percentual da população feminina com, pelo menos, uma das deficiências investigadas foi de 26,5%, correspondendo a 25.800.681 mulheres. O percentual era superior ao da população masculina com, pelo menos, uma deficiência, que foi de 21,2%, correspondendo a 19.805.367 homens (IBGE, 2010). No entanto, nesses cursos de graduação da UFOP, a população masculina é mais bem representada.

Como foi abordado em capítulos anteriores, a garantia do direito de todos à Educação Superior vai muito além do acesso à universidade. Assim, procurou-se identificar a situação acadêmica desses 122 alunos da graduação. A organização dessas informações exigiu, da minha parte, grande disponibilidade de tempo e dedicação, considerando que o Sistema de Controle Acadêmico não disponibiliza o cruzamento dos dados. O Gráfico 6 (Apêndice) mostra a situação acadêmica dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas dos cursos de graduação da UFOP com ingresso de 1996 a 2014.

Analisando o Gráfico 6, é possível perceber que, embora haja número considerável de estudantes que não concluíram o curso de graduação (cancelaram a matrícula, não renovaram a matrícula, foram desligados ou foram jubilados), 27 se formaram e 64 estão fazendo o curso.

Não se pode deixar de considerar a representatividade desse total de matrículas. No período em que foi realizada a coleta de dados no Sistema de Controle Acadêmico, em junho de 2014, havia 64 alunos em curso de graduação que manifestaram ter deficiência e/ou necessidades específicas, em um total 13.400 alunos, o que é pouco, se forem considerados que o percentual de pessoas no Brasil com, pelo menos, um tipo de deficiência e idade de 15 a 64 anos é de 24,9% do total de pessoas com deficiência (IBGE, 2010).

Apresentados os dados da graduação, seguem informações da pós-graduação. O primeiro registro de estudante com deficiência e/ou necessidades específicas na pós-graduação ocorreu em 2007, um aluno do mestrado em Filosofia com baixa visão. No período de 1996 a 2014, foram identificados sete estudantes com deficiência³³, conforme mostra a Tabela 6 (Apêndice).

Desses sete estudantes, três são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Quanto à deficiência: um estudante tem deficiência física, um estudante tem baixa visão, dois estudantes têm surdez e três têm deficiência auditiva. Quanto à situação acadêmica, cinco deles se formaram e dois se encontram matriculados. No período em que foi realizada a coleta de dados, junho de 2014, havia dois estudantes com surdez cursando o mestrado em Educação, em um total de 1.002 estudantes matriculados nos cursos de pós-graduação.

Localizar os estudantes com deficiência ou necessidades específicas e analisar a situação acadêmica abriu possibilidades para conhecer o campo da forma como realmente é (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

3.1.2.2 Ações de acessibilidade e PDIns dos estudantes

Com a análise dos projetos e atividades realizadas como proposta de acessibilidade e de inclusão e dos PDIns, do período de 1996 a 2014, identificou-se que a UFOP, inicialmente, desenvolveu ações de acessibilidade nos processos seletivos. Eram ações que visavam ao acesso dos estudantes com deficiência. Mas, à medida que eles foram rompendo as barreiras e ingressando nos cursos de graduação e de pós-graduação, uma política de educação de pessoas com deficiência foi se delineando.

No ato da matrícula ou quando o estudante indica, no Sistema de Controle Acadêmico, deficiência e/ou necessidades específicas, o que pode ocorrer a qualquer momento do curso, o NEI inicia o processo de escuta. É o momento em que ele expõe as necessidades educacionais especiais, expressando a deficiência e demandas. A UFOP apresenta-lhe estruturas de apoio e recursos humanos, pedagógicos e instrumentais e

³³ Estes números estão de acordo com as declarações feitas pelos próprios estudantes ao NEI. No entanto, podem existir outros estudantes com deficiência na UFOP, não declarados.

contata o colegiado de curso, docentes e profissionais dos outros setores, de acordo com a demanda, para conhecimento da deficiência e elaboração do PDIn, que indica ações de acessibilidade e de inclusão.

A análise dos PDIns foi uma etapa exploratória da pesquisa. Verifiquei, nesse documento, registros feitos por profissionais do NEI acerca de falas dos docentes e de estudantes sobre demandas e ações de acessibilidade implementadas. Assim, articulei as questões da pesquisa com as informações dos PDIns, no sentido de desvelar a política de inclusão educacional praticada no cotidiano universitário.

Nos documentos disponíveis nos arquivos, localizei atividades pedagógicas desenvolvidas principalmente a partir de 2008. Trata-se de reuniões pedagógicas entre docentes de diferentes áreas do conhecimento para reflexão e reorganização de diversas estratégias metodológicas e de formas de avaliação, considerando singularidades dos estudantes. De acordo com os registros localizados em alguns PDIns, o objetivo dessa ação é incentivar, no ambiente acadêmico, a reflexão coletiva sobre a prática inclusiva.

Além dos relatos dessas reuniões, foram encontrados registros de encontros realizados entre os colegiados de curso, profissionais do NEI e docentes que ministravam disciplinas para estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas. Trata-se de reuniões menores, com a intenção de apresentar demandas e desafios, tanto dos estudantes quanto dos próprios docentes, e construir alternativas. Constatou-se que essas situações contribuíram para que os docentes questionassem suas próprias concepções e até mesmo identificassem estereótipos presentes em suas práticas profissionais.

Foi possível identificar que os estudantes que mais demandaram realização de reuniões pedagógicas entre docentes e técnicos do serviço especializado foram os que tinham autismo, surdez, cegueira e baixa visão. Os assuntos estavam relacionados à acessibilidade e às barreiras: estratégias pedagógicas, formas de avaliação, monitoria individual, uso de tecnologias assistivas, tradução e interpretação, empréstimo de tecnologias e professor tutor. É possível avaliar a importância desses encontros para deslocamento e reorganização do fazer docente, propiciando a construção de saberes necessários para a inclusão desses estudantes. Trata-se de construir um saber possível partindo de um não saber.

Em um dos PDIns, está o registro da inquietação de um docente diante de um não saber. Tratava-se de como conduzir o processo de ensino e aprendizagem para um

estudante cego, em uma disciplina que tinha como um dos conteúdos o Desenho Tridimensional.

Verificou-se que há preocupação dos docentes de incluir os estudantes, porém a ênfase, em muitos casos, ainda está na deficiência e não no sujeito. Nesse sentido, as características subjetivas e intelectuais são ofuscadas ou até mesmo anuladas.

O trabalho do NEI pode contribuir, pois, na formação e informação, dando visibilidade ao sujeito e não à limitação. O foco deve estar na barreira e não na deficiência.

Por outro lado, constatou-se abertura para o diálogo e disponibilidade para construir práticas pedagógicas diferenciadas e compartilhar experiências. Alguns estudantes têm um professor tutor que os acompanham mais de perto, orienta nas escolhas, estimula a participação, envolvendo-os em um processo de aprendizagem cooperativa. O professor tutor discute com os demais docentes e com os profissionais do NEI as estratégias de acessibilidade e inclusão.

Identificou-se também ações no âmbito do Programa Pró-Ativa, no qual uma das linhas é destinada a ações de acessibilidade e de inclusão. O objetivo do Programa Pró-Ativa é incentivar o desenvolvimento de projetos que contribuam para a melhoria do ensino na graduação, entre os quais se ressaltam acessibilidade a espaços museológicos e acessibilidade a ambientes virtuais e produção de materiais táteis acessíveis para um estudante cego do curso de Geografia a distância.

O NEI trabalhava com pouca tecnologia da informação e, para construir estatísticas de avaliação de alunos com deficiência, consultar número de atendimentos, catalogar acervo de material acessível, entre outras atividades, há acúmulo de tarefas manuais extremamente caras e quase sempre pouco produtivas. Destaca-se o Projeto Sistema de Controle de Documentos e Base de Dados para o Núcleo de Educação Inclusiva da UFOP, financiado com bolsa do Programa Incluir. Ele é desenvolvido por um docente e por um aluno autista do curso de Ciência da Computação. O projeto visa a programar um sistema computacional que organize e consulte fontes de dados do NEI, incluindo nas bases de dados, e documentos diversos.

Foi possível compreender que esse projeto, além de impactar na melhoria do atendimento a estudantes da UFOP com deficiência, contribui diretamente para o empoderamento do estudante com autismo envolvido. Diante dessa informação, surgem novas perguntas. Os outros 64 estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas

matriculados durante o período desta pesquisa estão vinculados a algum dos projetos de ensino, pesquisa e extensão? Existem barreiras impostas a eles quando buscam experiências que vão além da sala de aula?

À medida que analisava as informações nos documentos disponíveis, novas perguntas iam surgindo, revelando a complexidade do processo de inclusão de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas na UFOP.

Quanto às ações que visam à acessibilidade comunicacional, a inclusão de estudantes com deficiência na UFOP tem sido compreendida como indo além do ingresso nos cursos. A instituição procura trabalhar no sentido de identificar e romper diversas barreiras comunicacionais que, cotidianamente, são impostas a eles. Assim, uma das ações comunicacionais desenvolvidas no período de 1996 a 2014 foi a transcrição, para Braille, de materiais didáticos. Para isso, os docentes encaminharam, para o laboratório do NEI, textos, obras inteiras e apresentações em Power Point para transcrição para estudantes cegos. A demanda exige dos docentes e do NEI planejamento e conhecimento específico. A ação é realizada em sete etapas: escaneamento do texto; limpeza/organização (notas de rodapé e notas inseridas no corpo do texto); descrição de imagens/gráficos/tabelas/fórmulas; transcrição para Braille; revisão; impressão e encadernação. Além de materiais didáticos, foram produzidos conteúdos diversos em Braille, como cédula de votação para participação em eleições de colegiado de curso, ofícios, atas de reunião, planos de ensino, programação de eventos, certificados, entre outros.

Pela análise documental foi possível compreender como ocorria a produção e a adaptação de materiais didáticos acessíveis, que, normalmente, já estavam indicadas no PDIn do estudante. As ações evidenciaram concepções e valores referentes a pressupostos de inclusão, uma vez que se propunham a identificar e a romper as barreiras à aprendizagem, com estímulo, cooperação e busca de independência.

Uma barreira identificada foi a demora no envio do material pedagógico ao laboratório do NEI para adaptação ou até mesmo o não envio. Assim, o estudante não recebia o material didático a tempo de se preparar para as aulas, o que acarretava prejuízos acadêmicos. O fato demonstra que a cultura institucional inclusiva ainda estava se fortalecendo e apresentava desafios de ordem atitudinal e organizacional. É preciso acompanhar de que forma cada sujeito envolvido no processo educacional responde às ações de acessibilidade e de inclusão implementadas. As barreiras

atitudinais presentes no contexto universitário, principalmente nas relações que envolvem o ensino e a aprendizagem, quando conhecidas e prevenidas continuamente, podem transformar a cultura institucional. Assim, identificar tais barreiras deve ser o ponto de partida para a implementação de medidas capazes de transformá-la em possibilidade de inclusão.

A construção de mapas táteis também foi uma ação desenvolvida na UFOP com o objetivo de promover acessibilidade comunicacional. Dependendo dos detalhes do material didático, a utilização de recursos táteis é necessária para o acesso do estudante aos conteúdos e à construção do conhecimento com independência e empoderamento. Em 2012, 2013 e 2014, ocorreram estudos sobre a construção de materiais didáticos táteis e foram construídos materiais para estudantes cegos e com baixa visão, principalmente para um aluno do curso de Geografia. O material produzido era composto de mapa tátil, legenda e descrição em Braile. Considera-se que os estudos sobre a produção de materiais táteis contribuem para a ampliação das ferramentas de acessibilidade, porém há outros elementos que devem ser considerados, como o modo de usar estes recursos. A intervenção pedagógica e o retorno do estudante por causa da acessibilidade do material didático tátil foram fundamentais para verificar a aprendizagem, assim como aprimorar a elaboração e a apresentação do recurso.

Outras ações que visavam à acessibilidade comunicacional foram a tradução/interpretação de LIBRAS para estudantes surdos da graduação e da pós-graduação. A atuação de profissionais intérpretes de LIBRAS ocorreu na sala de aula, em palestras e em eventos acadêmicos realizados na instituição. A experiência institucional na acessibilidade a estudantes surdos é recente e os registros nos PDIns revelam desafios de ordem organizacional e de aprendizagem: domínio da segunda língua, o português, relações que envolvem o tripé aluno, docente e intérprete/tradutor, e formas de avaliação foram alguns dos elementos que evidenciaram a necessidade de mais investigações.

Visando à acessibilidade instrumental, a UFOP adquiriu, com recursos do Programa Incluir e com outros recursos da planilha orçamentária, um acervo significativo de tecnologias assistivas, disponíveis nas salas de acessibilidade e emprestadas a estudantes com deficiência. A aquisição se deu acordo com as demandas apresentadas a partir de 2001. Trata-se de globo de aumento, lupas eletrônicas, impressoras Braile, máquinas de escrever Braile (mecânica e elétrica), linhas Braile,

telescópios monoculares, leitores de telas (autônomo e instantâneo) para pessoas cegas, leitores de livros digitais falados, mesas táteis falantes, *softwares* ampliadores de telas com auxílio de voz, *notebooks*, entre outras. Há vários registros nos PDIns indicando empréstimos e ações de capacitação para o uso de tecnologias assistivas, o que contribuiu para a independência de estudantes.

A construção de uma universidade que atenda às necessidades dos estudantes exige planejamento e investimento. Tão importante quanto o investimento em tecnologias é o investimento na formação humana para a quebra de sentimentos e atitudes de preconceito, estereótipos e estigmas sobre a pessoa com deficiência. As universidades têm, pois, compromisso com uma formação que valorize, respeite e defenda os direitos humanos.

No período de 1996 a 2014, ocorreram eventos de formação de docentes e técnicos, em seminários, encontros, fóruns, oficinas e cursos que trouxeram a discussão e a reflexão sobre educação das pessoas com deficiência. Foram abordados temas diversos, como acessibilidade atitudinal, física, deficiência, áudio-descrição, LIBRAS e educação de estudantes autistas. Destaca-se a realização do Encontro do Núcleo de Educação Inclusiva, que, em 2013, realizou sua quarta edição, junto com o IX Simpósio de Formação e Profissão Docente. O evento representou uma oportunidade para dar visibilidade às ações de acessibilidade e inclusão e, principalmente, às barreiras existentes no meio acadêmico. Durante o evento aconteceu um encontro entre estudantes (com e sem deficiências), familiares de estudantes, docentes e técnicos da UFOP e outras pessoas da comunidade. Foi uma roda de conversa sobre barreiras e ações propositoras da educação para todos, indicando propostas para fortalecimento da política de educação para a inclusão.

Outro fator observado nos levantamentos de dados da pesquisa foram os currículos dos cursos de graduação da UFOP. Partiu-se da compreensão de que os cursos de graduação têm papel fundamental na construção, informação e disseminação de conhecimentos teóricos e práticos sobre a educação inclusiva.

A construção do currículo implica seleção de certos conteúdos em detrimento de outros. Afirmam Rahme, Diniz e Maia (2014, p. 144):

O currículo funciona como um artefato, que produz e reproduz o que a sociedade determina. Desse modo, podemos pensar em como as características que são determinadas pela sociedade se dão no contexto

escolar, uma vez que a escola segue um padrão determinado pela sociedade e tende a excluir as diferenças.

Neste sentido, considero pertinente, para meu objeto de estudo, verificar em que medida os currículos dos cursos de graduação da UFOP, oferecem condições para uma formação na perspectiva inclusiva aos seus estudantes. Tais condições foram verificadas também durante a coleta de dados com os sujeitos da pesquisa.

Desta forma, verifiquei, nas matrizes curriculares dos cursos, disponíveis no *site* da PROGRAD, a oferta de disciplinas sobre a temática, possibilitando conhecimentos sobre deficiência, acessibilidade e inclusão. O Quadro 2 apresenta essas disciplinas e os departamentos a que pertencem.

Quadro 2 – Disciplinas que abordam as temáticas deficiência, acessibilidade e inclusão, por código, carga horária, departamento a que pertence e caráter (eletiva, obrigatória, optativa por curso)

DISCIPLINA	DESCRIÇÃO	CH. SEM.	DEPART.	CARÁTER		
				ELETIVA	OBRIGATÓRIA	OPTATIVA
LET817	PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA – LIBRAS	60	DELET	LTB LTL – Língua Inglesa	LTL – Língua Portuguesa	-
LET966	INTRODUÇÃO À LIBRAS	60	DELET	ACB ADM ALI AMB ARQ AUT CBB CIV CJM COM DIR ECO EFB EJM EST FAR FLB FSB GEO HIB HIL JOR LTB LTL MEC MED MET MUL MIN MTB NUT PJM QUI SER SJM TUR	ACL EFL FLL FSL LTL MTL MUS PED QLI	PRO
LET911	TRADUÇÃO DE LIBRAS	60	DELET	AMB AUT LTB LTL	-	-
CSA504	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DEFICIÊNCIA	60	DECSO	JOR	-	-

CSA361	POLÍTICA SOCIAL SETORIAL IV: IDOSOS E DEFICIENTES	60	DECSO	-	SER	-
CSA553	IDENTIDADE E "DEFICIÊNCIA"	60	DECSO	SER	-	-
EDU533	NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	60	DEEDU	-	PED	-
EDU414	FUNDAMENTOS PSICOSSOCIAIS DO CÓDIGO BRAILE	60	DEEDU	PED	-	-
EAD614	LIBRAS	30	DEEAD	-	GEO/EAD PED/EAD	-
EAD261	PROCESSOS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	60	DEEAD	-	PED/EAD	-
MUL406	ACESSIBILIDADE EM MUSEUS	30	DEMUL	MUL	-	-
EFD119	EDUCAÇÃO FÍSICA: NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL	60	CEDUFOP	-	EFB EFL	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Sistema de Controle Acadêmico da UFOP (2015)

Nota: A descrição das siglas dos cursos encontra-se no apêndice.

Com base nesses dados, constatei a presença das temáticas deficiência, acessibilidade e inclusão em cursos da UFOP. Por outro lado, considero essa presença incipiente, visto que, na maioria dos cursos, essas disciplinas são oferecidas como eletivas ou ainda não são ofertadas. É preciso considerar a transversalidade das temáticas, o que demanda formação acadêmica atenta à questão da diversidade e das necessidades humanas. Mas espero ampliar, com informações sobre os cursos que oferecem essas disciplinas, os dados coletados. E, por meio de entrevistas com os estudantes pesquisados, buscar evidenciar contradições, visibilidades e invisibilidades em currículos.

A formação nas temáticas deficiência, acessibilidade e inclusão vai além de conhecimentos teóricos. A UFOP indica que está caminhando nesse sentido, pois verificou-se que, desde 2011, docentes dos cursos de Pedagogia e de Museologia encaminharam, ao todo, seis estudantes para a realização de estágios curriculares no

laboratório do NEI. Essa ação demonstra sensibilidade e compromisso dos docentes com a formação prática dos seus alunos e pode servir de exemplo a seus pares, fazendo do NEI um grande centro de estágio.

Alunos de cursos de graduação e pós-graduação da UFOP realizaram visitas técnicas ao laboratório do NEI para ampliação de conhecimentos sobre acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência. As visitas foram agendadas pelo docente responsável em formulário disponibilizado em *www.nei.ufop.br* e ocorreram de acordo com os objetivos apresentados. A formação por meio de visitas ao NEI também ocorreu para alunos da Educação Básica e Ouro Preto e de Mariana.

3.1.2.3 Apontamentos sobre os estudantes que concluíram a graduação

Verificou-se, nos PDIns dos estudantes que concluíram a graduação, informações sobre o que aconteceu após essa etapa. A formação que receberam contribuiu para o exercício da profissão? Esses estudantes deram continuidade aos estudos? Considerando os PDIns dos 27 estudantes egressos, em apenas sete deles foram localizados registros dessas informações.

O primeiro PDIn é de um aluno de Engenharia de Produção com baixa visão que se graduou em 2008. Os registros revelam que o estudante exercia a função de engenheiro de produção em uma empresa de grande porte, desde 2009, e tinha regressado à UFOP para dar notícias, tanto profissionais quanto pessoais. Em 2010, 2011, 2012 e 2013, solicitou o apoio do NEI na orientação da operacionalização de leitores de tela e na forma de orientações à empresa, quanto à aquisição de tecnologias assistivas, visando à acessibilidade e ao melhor desempenho profissional.

O segundo PDIn é de um aluno do curso de Matemática com baixa visão que se formou em 2011. Após concluir a graduação, fez mestrado em uma universidade pública federal do Estado de Minas Gerais. Em 2013, retornou à UFOP como professor substituto do Departamento de Matemática. Um ano depois, fez concurso público e passou a compor o quadro dos docentes efetivos da UFOP.

O terceiro PDIn é de um aluno do curso de Matemática com baixa visão. Ele se formou em 2010 e é professor de Matemática concursado, nas redes de ensino estadual

e municipal de Ouro Preto. Registros, em seu PDIn, informam que ele regressa sempre à instituição, durante o evento Mostra de Profissões, com os alunos, para conhecer os cursos oferecidos pela universidade e visitar o *stand* do NEI. Durante a Mostra de Profissões, a UFOP recebe estudantes da Educação Básica de várias cidades de Minas Gerais e de outros Estados, sendo oportuno para o NEI informar a esse público o que a instituição pode oferecer quanto às questões de acessibilidade.

O quarto PDIn é de uma aluna do curso de Direito que adquiriu deficiência física durante a graduação. A estudante se formou em 2010 e advoga em Ouro Preto. Essas foram as únicas informações encontradas.

O quinto PDIn é de uma aluna do curso de Letras que tem deficiência física. Ela se graduou em 2013 e, desde então, é docente em escolas públicas de Educação Básica de Mariana e Ouro Preto. A ex-aluna procura sempre o NEI para conversar sobre os desafios encontrados na atuação profissional, não por sua deficiência, mas por deficiência do sistema de ensino, por fragilidades e contradições. Além das questões profissionais, foram encontradas, no PDIn, informações pessoais relacionadas com saúde, família, casamento e expectativas de continuidade dos estudos.

Os dois últimos PDIns são de estudantes cegos. A aluna do curso de Pedagogia se graduou em 2012, com rendimento acadêmico de destaque: 5º lugar entre os 117 graduados. No mesmo ano, ela foi aprovada em concurso público estadual para professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda em 2012, regressou para informar sobre as barreiras impostas a ela no momento de assumir o cargo. O relato deixa explícito que foi impedida de tomar posse no cargo para o qual realizou o concurso público. Está anexado ao PDIn o documento expedido pela junta médica, que a considera inapta para o exercício do cargo, pelo fato de ser cega. Assim, ela solicitou apoio à UFOP, no sentido de ajudá-la a reivindicar seus direitos. Em 17 de maio de 2013, a UFOP enviou carta à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão do Governo de Minas Gerais manifestando repúdio à decisão que julgou inapta, em razão de ser cega, uma candidata aprovada em concurso público.

O acontecimento revela desconhecimento do disposto no Decreto nº. 3.298/1999 e na Constituição Federal de 1988 e de diversos tratados internacionais sobre direitos das pessoas com deficiências. Como foi abordado no Capítulo 2, ter uma deficiência historicamente implicava (parece que ainda implica) ser parte das minorias, dos marginalizados. Esses grupos eram vistos pela sociedade como os anormais, e, por isso,

lhes era negado o exercício dos direitos, principalmente o direito à educação e ao trabalho. Prevaecem os sentimentos de uma sociedade preconceituosa, orientada por estigmas e estereótipos.

As últimas informações que constam nesse PDIn são de novembro de 2013, registrando que a ex-aluna esteve na UFOP para participar do Encontro do Núcleo de Educação Inclusiva.

O outro ex-aluno cego graduou-se em Engenharia de Produção, em 2014. Em seu PDIn consta que atua profissionalmente como *coach*, levando pessoas e empresas a alcançar resultados positivos por meio de um processo estruturado de autoconhecimento, aumento de percepção e reestruturação cognitiva. Consta também que ele continua a contar com o apoio da instituição na preparação de materiais acessíveis.

Foi encontrada uma cópia de uma carta, transcrita em Braile, escrita por colegas do estudante após a conclusão do curso.

Agradeço a Deus por ter planejado que você e seus pais escolhessem visitar aquela velha casa bagunçada na esquina da Rua José Trindade. Hoje tudo faz sentido, não imaginava o quão importante seria conviver com você todos esses anos. Você me ensinou mesmo sem perceber que “há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem”. Obrigado por me ensinar que os problemas são do tamanho que a gente dá a eles. Vai ser estranho continuar aqui e não te encontrar nos lugares de sempre e acostumar com nossos amigos perguntando de você, mas ao mesmo tempo estarei com muito orgulho de saber que você é um profissional de sucesso e consegue transformar a vida de tantas pessoas através do seu exemplo de luta. Desde o início acho que o que nos aproximou foi a alegria de viver, que temos de sobra. [...] É com muito orgulho e alegria que comemoramos essa vitória com você! Durante esses anos, foi uma honra, para nós, conviver, sorrir e aprender grandes lições com um cara excepcionalmente maravilhoso – como pessoa, como amigo, como estudante... Como REPUBLICANO! Sempre bem humorado, com boas histórias. Sempre disponível para os amigos. [...] A força não vem de vencer. Suas lutas desenvolvem suas forças. Quando você atravessa dificuldades e decide não se render, isso é força. Você é a prova mais intensa de força de vontade e garra na busca de seus ideais, obrigado por ter me inspirado por todos esses anos juntos, e mesmo que esteja indo embora o nosso laço de amigos/irmão nunca se romperá (Trecho da carta, 2013).

O conteúdo da carta demonstra que a presença do ex-aluno na instituição contribuiu para a valorização do ser humano e o fortalecimento da cultura inclusiva entre os estudantes. O foco dos colegas não estava na deficiência, mas no amigo e colega, considerado como sujeito, evidenciando atitudes acessíveis. Há reconhecimento

e valorização das potencialidades intelectuais e da convivência respeitosa e afetuosa entre os pares.

3.1.2.4 O que a análise documental indica sobre a acessibilidade física na UFOP

No que se refere à acessibilidade física, em 2008, foi desenvolvido, com recursos do Programa Incluir, o projeto Adequações Arquitetônicas para Acessibilidade Física no Prédio do ICEB. O projeto, elaborado pelo NEI, contou com recurso financeiro no valor de R\$ 119.484,80, para a instalação de rampas e plataformas elevatórias, além de sinalização tátil.

As obras e aquisições para instalação das rampas e plataformas foram concluídas. Para a sinalização tátil foi elaborado, sob a responsabilidade de arquitetos da UFOP, um levantamento arquitetônico esquemático do ICEB. O documento subsidiaria o termo de referência para a contratação de empresa especializada para elaboração do projeto de sinalização piso-tátil. Em vista do prazo para execução da proposta e da morosidade nos encaminhamentos, a etapa não foi concluída.

Verificou-se também documentos datados dos anos de 2011 e 2013, referentes a solicitações de manutenção das plataformas elevatórias no prédio do ICEB aos órgãos competentes da UFOP. Diante desta informação, decidiu-se, no dia 2 de junho de 2015, fazer uma visita *in loco*. Lamentavelmente, foi possível constatar que as plataformas não garantiam acessibilidade, pois necessitavam de manutenção. Os botões e alavancas estavam quebrados, impossibilitando seu funcionamento. Além disso, o ICEB continuava sem sinalização piso-tátil. Portanto, a acessibilidade física apresentava desafios tanto de ordem política e organizacional, quanto de ordem atitudinal. Mais uma vez, estava diante da complexidade do processo de inclusão. Não se constrói uma universidade acessível e inclusiva se a prática não estiver articulada com as dimensões da cultura e da política institucional (SANTOS, 2003).

Em 2009, a UFOP, por meio do NEI, submeteu nova proposta ao Programa Incluir, também visando à acessibilidade física, a Elaboração de Projeto de Acessibilidade nos *Campi* da UFOP, aprovada com recurso orçamentário no valor de R\$ 120.000,00. A proposta teve como objetivo contratar empresa especializada para

elaborar projeto de acessibilidade nos *campi* da instituição. Há registros de grandes desafios na execução da proposta quanto aos encaminhamentos para a contratação e execução dos respectivos serviços e quanto aos atrasos na liberação do recurso, associados ao longo período de greve. Assim, o prazo para execução da proposta foi prorrogado para o final de 2010 e o projeto foi concluído.

A empresa contratada elaborou o projeto de acessibilidade das áreas externas dos *campi*. Entretanto, a instituição informou que não dispunha de dotação orçamentária para a implantação do projeto. Os registros também ressaltam o comprometimento da administração da instituição em buscar junto ao Ministério da Educação para liberação dos recursos necessários, comprometendo-se a instaurar o competente processo licitatório tão logo isso ocorresse.

No início de 2011, foram feitas diligências na UFOP por parte do Ministério Público Federal, decorrente de Ação Civil. A Promotora Federal reuniu-se com os estudantes com deficiência atendidos pelo NEI e a equipe de peritos inspecionou as instalações da instituição, no *Campus* Morro do Cruzeiro. A promotora constatou que a UFOP vinha se esforçando no sentido de garantir o direito à educação quanto às questões pedagógicas, comunicacionais e instrumentais. Constatou também a inadequação dos espaços físicos e recomendou à universidade realizar as adequações de modo a equacionar o objeto da Ação Civil.

No dia 1º de março de 2011, aconteceu a audiência no Ministério Público Federal e o juiz estabeleceu o prazo de 90 dias para que a UFOP apresentasse um projeto de adequação mínima de acessibilidade física, conforme consta no despacho do Ministério Público Federal (2011):

Estabeleço prazo de 90 (noventa) dias para que a Universidade apresente um projeto de adequações mínimas de espaços físicos de acessibilidade das pessoas com deficiência. Após, o decurso de tal prazo, abra-se vistas ao MPF, a DPU para que se manifestem. Deverá a UFOP informar e fraquear ao MPF e a DPU ao acesso às reuniões que forem realizadas para a finalidade determinada.

Assim, a administração superior da UFOP reuniu-se para ciência do Termo da Audiência e para discutir estratégias de encaminhamento da decisão judicial. Como estratégia implementada, foi instituída uma Comissão Especial, que realizou levantamento/diagnóstico das condições de acessibilidade nos prédios da UFOP, para

subsidiar o Termo de Referência na contratação de empresa para elaboração do plano mínimo de acessibilidade, conforme determinou a Justiça.

Foi feito um *check list* na parte interna dos prédios em todos os *campi* da UFOP, com a opinião dos estudantes com deficiência, para os quais os prédios antigos do IFAC e do ICHS eram os que apresentavam as condições mais críticas de acessibilidade. A realização da etapa contou com o apoio de 22 estudantes de diferentes cursos e da equipe do Pet Civil, que subsidiaram o trabalho da Comissão Especial. Foi elaborado o Memorial Descritivo, que possibilitou encaminhamentos na contratação da empresa que elaborou o plano de acessibilidade. Encerrado o prazo estipulado pela Justiça, o projeto, assim com as atas das reuniões, foi encaminhado ao Ministério Público para avaliação.

Constatou-se que a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (PROPLAD) possui os projetos detalhados para acessibilidade às edificações no perímetro tombado pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): ICHS, em Mariana, e IFAC, em Ouro Preto. Possui também os projetos de adequação da acessibilidade externa para o *Campus* de João Monlevade e o *Campus* Morro do Cruzeiro, elaborados com base em Elaboração de Projeto de Acessibilidade nos Campi da Universidade, em 2010.

Em relatório recente encaminhado ao MEC, no ano de 2015, foram encontradas as seguintes informações:

Para viabilizar os projetos foi encaminhado à SESU/MEC, o pedido de descentralização de crédito para a execução das obras, com valor estimado em R\$ 1.595.041,87 (um milhão, quinhentos e noventa e cinco mil, quarenta e um reais e oitenta e sete centavos), o qual não teve sua aprovação até a presente data.

Entende-se que a UFOP tem realizado ações no sentido de viabilizar adequações físicas, com o objetivo de promover a acessibilidade universal. Entretanto, tem de haver a liberação de recursos específicos para esses fins, o que me leva a questionar se o compromisso está, de fato, inserido nas linhas políticas da UFOP ou caminha à medida que os que enfrentam as barreiras de acesso aos espaços públicos reivindicam judicialmente seus direitos.

Considera-se que a UFOP tem se empenhado no fortalecimento da política de inclusão das pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas, principalmente em comparação com o trabalho realizado em outras IES, conforme apresentado no Capítulo

2 desta dissertação. A consolidação do NEI, o acompanhamento dos estudantes por meio da realização dos PDIns, as ações de acessibilidade atitudinais, comunicacionais, pedagógicas, curriculares, instrumentais e de formação, tudo isso revela comprometimento e valorização da diversidade humana. Obviamente, como foi observado, é preciso eliminar as barreiras já existentes e as que vão surgir.

A análise documental revela que o principal desafio estava na superação das barreiras físicas, que eram obstáculos às pessoas com deficiência que buscavam a UFOP para estudar ou trabalhar.

A fase exploratória contribuiu para o meu próprio deslocamento, possibilitou abertura para compreender melhor o campo e, conseqüentemente, ampliou escolhas na condução da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

3.2 A escolha dos estudantes participantes da pesquisa

A escolha dos estudantes participantes da pesquisa passou por várias etapas, à medida que a pesquisa caminhava. Com a análise de teses e dissertações que tratam da temática, a localização e identificação dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas que frequentaram ou frequentam a UFOP e as ações institucionais apresentadas nos PDIns dos estudantes e nos projetos, os rumos do estudo foram se definindo, tanto na escolha dos sujeitos, quanto na forma de conduzir a coleta dos dados.

Assim, a amostra, em conformidade com os objetivos do estudo, foi formada por cinco estudantes da graduação, sendo dois cegos, um com baixa visão, um com deficiência intelectual e um com espectro do autismo. A amostra foi composta segundo três critérios: a) Deficiências abordadas em pesquisas realizadas; b) A representatividade de estudantes com deficiência na UFOP; c) A disponibilidade dos estudantes em participar da pesquisa.

Quanto ao primeiro critério, o fato de estudantes com deficiência intelectual não terem sido mencionados em estudos realizados sobre a temática, na Educação Superior, me levou a inquietações. Por que os estudantes com essa deficiência não foram abordados nas pesquisas? Será que poucos têm alcançando esse nível de ensino? Para

aqueles que o alcançaram, como tem ocorrido a trajetória acadêmica? Assim, defini que seria importante investigar os estudantes da UFOP que se declararam como deficientes intelectuais e autistas.

Sobre o segundo critério, ao constatar que a deficiência visual era a mais representada entre os estudantes da UFOP com deficiência, considerou-se pertinente envolvê-los na amostra. A escolha dos estudantes tornou-se viável pela possibilidade de contato e, principalmente, pelo fato de dois já terem concluído a graduação e os outros três terem mais de três anos na instituição, o que poderia contribuir para a consistência dos dados coletados. Também foram levados em consideração os registros nos PDIns, o que possibilitaria fazer o cruzamento dos dados. Esses sujeitos, mesmo enfrentando barreiras, em constante luta pelo reconhecimento de suas potencialidades, concluíram a Educação Básica em escolas comuns e ingressaram no Ensino Superior. No Quadro 3, a amostra de estudantes é apresentada.

Quadro 3 – Caracterização por nome, idade, sexo, curso, deficiência e situação acadêmica da amostra de estudantes investigados

Nome	Idade	Sexo	Curso	Deficiência	Situação
Hevila	30	Feminino	Pedagogia (Licenciatura)	Cegueira	Formada
Marta	21	Feminino	História (Licenciatura)	Baixa visão	Cursando
Vitor	24	Masculino	Engenharia de Produção	Cegueira	Formado
Joaquim	36	Masculino	Ciências da Computação	Espectro de autismo	Cursando
Gabriel	23	Masculino	Letras (Licenciatura)	Deficiência intelectual e física	Cursando

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/UFOP (2014)

Nota: Os nomes utilizados são fictícios, exceto o da Hevila, que preferiu ser identificada.

Delimitei o número de cinco estudantes, por possibilitar explorar os dados qualitativos de forma detalhada, por meio do uso da entrevista e da observação, considerando o tempo previsto no cronograma. Entretanto, estava ciente de que não se esgotariam as possibilidades do processo de inclusão que se poderiam encontrar.

3.3 Quanto aos procedimentos e construção dos instrumentos da pesquisa

Considerando as características da metodologia estudo de caso, apresentadas no início deste capítulo, diferentes instrumentos foram utilizados para a coleta das informações: entrevista semiestruturada, observação, diário de campo e *feedback* da pesquisa. A entrevista, segundo Ludke e André (1986), é um dos principais instrumentos para a coleta de dados em estudos de caso, por possibilitar o estabelecimento de uma relação de interação, em que o sujeito entrevistado pode discorrer sobre a temática proposta na pesquisa, além de permitir adaptabilidade, acompanhamento de ideias e aprofundamento das respostas dadas.

Segundo Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser classificada em três tipos: 1) Estruturada; 2) Completamente aberta; 3) Semiestruturada. A entrevista estruturada apresenta um conjunto de questões já determinadas e o pesquisador parte do princípio de que o entrevistado apresenta as condições necessárias para fornecer dados relevantes. A entrevista completamente aberta apresenta um número de questões que não são específicas nem fechadas, ou seja, não delimita uma estrutura de forma fixa. A entrevista semiestruturada está entre os extremos das duas primeiras, sendo necessários o planejamento e a elaboração de um roteiro com perguntas norteadoras, para que o participante possa relatar o que é relevante para a pesquisa. Portanto, as respostas podem ser relativamente livres, além de o pesquisador poder “acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas dos respondentes” (MOREIRA, 2002, p. 54).

Assim, a escolha da entrevista semiestruturada para a realização da coleta dos dados nesta pesquisa mostrou-se mais adequada por possibilitar manter a clareza dos objetivos do estudo e, ao mesmo tempo, permitir a reelaboração e a elaboração de perguntas à medida que as informações eram relatadas. Tavares (2000, p. 49) afirma que, na entrevista semiestruturada, o entrevistador “tem clareza de seus objetivos, de que tipo de informação é necessária para atingi-los, e de como essa informação deve ser obtida”. Assim, a técnica da entrevista apresentou grande contribuição para a pesquisa, por desvelar a realidade dos sujeitos participantes no processo de inclusão na UFOP e compreender melhor os dados obtidos por meio da análise dos documentos, projetos e PDIns, apresentados anteriormente.

Dessa forma, para saber o que os estudantes pensavam sobre o processo de inclusão na universidade, as entrevistas semiestruturadas ocorreram durante o mês de julho de 2015. Antes, porém, de ir a campo, foi realizado o planejamento da entrevista e construído o roteiro semiestruturado.

Esse exercício, que envolveu o planejamento e a construção do instrumento, não foi algo fácil como pensava de início. No primeiro momento, foi elaborada uma lista grande de perguntas consideradas relevantes para o estudo por atender aos objetivos da pesquisa. No segundo momento, levou-se em conta os critérios apontados por Szymanski (2011) como fundamentais para a elaboração de perguntas em pesquisas qualitativas: a) Consideração dos objetivos da pesquisa; b) Amplitude da questão para permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema da pesquisa; c) Cuidado para evitar indução de respostas; d) Escolha dos termos das perguntas; e) Escolha do termo interrogativo.

Com esses critérios, foram realizadas as adequações necessárias nas perguntas elaboradas anteriormente, selecionadas as melhores e eliminadas as que não trariam insumos para o problema. Elaborou-se, assim, o roteiro semiestruturado (Apêndice), com perguntas norteadoras que tinham como objetivo trazer à tona as elaborações dos participantes sobre o tema do estudo. A entrevista foi dividida em três partes: 1) Perfil e aquecimento; 2) Acessibilidade e barreiras no Ensino Superior; 3) Formação profissional.

Na Parte 1, os participantes apresentaram dados referentes ao perfil (sexo, cor, idade, tipo de deficiência, estado civil e outros) e à caminhada na Educação Básica. Na Parte 2, as perguntas referiam-se a estes tópicos: a) Processo seletivo; b) Acessibilidade e barreiras. Na Parte 3, os sujeitos da pesquisa foram indagados sobre a formação e a atuação profissional: objetivos, projetos e atuações. O que desejava era obter, com as questões apresentadas nos três momentos, um relato das ações e experiências, o que, de acordo com Szymanski (2011), faria emergir várias abordagens da temática e, conseqüentemente, contribuiria para o enriquecimento da análise.

Após a seleção dos participantes, fiz o contato inicial com cada um. Os procedimentos utilizados foram embasados em Szymanski (2011, p. 25), que ressalta cuidados que o pesquisador precisa ter no momento da entrevista, entre os quais: assegurar-se da compreensão dos participantes acerca dos objetivos da pesquisa; oferecer-lhes um mínimo de segurança em relação ao pesquisador; dar-lhes liberdade

para não participarem da pesquisa; protegê-los por meio do sigilo quanto aos depoimentos; possibilitar-lhes acesso aos dados e análises, além de levar em conta que eles estão situados num ambiente social. Para a autora, “as razões para esses cuidados são éticas e também metodológicas, no sentido de se procurar maior fidedignidade nas informações” (p. 25).

Assim, o tema e os objetivos da pesquisa foram apresentados aos participantes, abrindo espaço para perguntas e dúvidas e estabelecendo um clima cordial. Foi explicado que, por meio da entrevista, apresentariam aspectos do seu processo de inclusão no Ensino Superior e que as entrevistas seriam semiestruturadas com um roteiro, para facilitar a coleta das informações, deixando clara a importância da sua participação na pesquisa. Esclareceu-se ainda que a entrevista ocorreria durante o mês de julho de 2015 e que haveria três encontros, sendo dois reservados para a entrevista e um para a apresentação dos dados coletados e de considerações. Os encontros seriam agendados de acordo com a disponibilidade, sem prejudicar os estudos, o trabalho e o descanso. Por fim, solicitou-se a permissão para a gravação da entrevista, garantindo direito ao anonimato, acesso às gravações e análises, além de poder fazer as perguntas que desejassem. Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice).

Feito o contato inicial, seguiu-se à condução da entrevista propriamente dita. No dia e hora agendados, realizei, com cada participante, um pequeno período de aquecimento para fazer emergir questões mais pessoais e estabelecer um clima mais informal. Pedi que o estudante falasse do percurso acadêmico na Educação Básica e dissesse com quem morava e os membros da família, entre outras questões (Apêndice). Essa foi a primeira parte da entrevista, que chamei de aquecimento e que trouxe informações fundamentais sobre os participantes, estabelecendo, ao mesmo tempo, a introdução ao tema da pesquisa. Szymanski (2011, p. 28) afirma que “a preparação de uma entrevista é um processo cuidadoso” e os momentos iniciais propiciam informações importantes para o pesquisador.

Realizado o aquecimento, fiz a primeira pergunta: Como aconteceu ou acontece o seu percurso acadêmico na UFOP? A questão teve como objetivo trazer à tona o primeiro arranjo narrativo dos estudantes com deficiência sobre o objeto de estudo. Foi, portanto, o ponto de partida para o relato, com foco no ponto que queria desvelar, mas,

ao mesmo tempo, ampliando o suficiente para que eles escolhessem por onde começar (SZYMANSKI, 2011). Deixei que o entrevistado falasse livremente.

Após a questão desencadeadora, fui inserindo as demais perguntas, referentes à acessibilidade e às barreiras no Ensino Superior, a segunda parte da entrevista. As perguntas foram feitas de forma gradativa e, à medida que os relatos eram concluídos, ia apresentando a minha compreensão do discurso do entrevistado. Para Szymanski (2011), a compreensão da fala do entrevistado pelo pesquisador tem o objetivo de descrever e sintetizar as informações recebidas, sem assumir a forma de uma avaliação pessoal. Trata-se, portanto, de expressar a compreensão da fala nas palavras do pesquisador. Para Szymanski (2011), esse *feedback* representa cuidado ético e possibilita a correção por parte do participante. O procedimento foi fundamental no decorrer da entrevista, principalmente para um dos entrevistados, pois possibilitou clareza e aprofundamento do que estava sendo dito.

Durante a segunda e a terceira parte da entrevista, além de indicar a compreensão da fala do entrevistado, a minha atuação se deu no sentido de manter o foco no problema da pesquisa. Assim, apresentei, no final de cada parte da entrevista, uma síntese, utilizando as palavras do entrevistado. De acordo com Szymanski (2011, p. 44), a finalidade de fazer uma síntese, de momento em momento, “é a de se apresentar qual o quadro que está se delineando para o/a entrevistador/a, isto é, como se está acompanhando a fala do/a entrevistado/a.” Dessa forma, a síntese contribuiu para trazer a entrevista para o foco que desejava aprofundar, principalmente nos casos em que ocorreu digressão. Conforme as recomendações de Szymanski (2011), observei em que momento os entrevistados saíram do tema, que tipo de assunto abordaram e como responderam ao serem chamados de volta ao assunto da pesquisa, o que foi muito significativo e será considerado na hora da análise.

Além da elaboração de sínteses, ao longo da entrevista, foram elaboradas questões de esclarecimento, quando a narrativa se mostrava confusa ou não muito clara, questões focalizadoras e questões de aprofundamento (SZYMANSKI, 2011, p. 49). Considerando que a entrevista estava organizada em torno de um objetivo, essas questões tiveram a função de focar o objetivo: analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

A entrevista foi a etapa de coleta de maior relevância para a pesquisa, pois, além da escuta de cada sujeito participante, a observação revelou importantes informações.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 36), o pesquisador, na entrevista, deve levar em conta não apenas o roteiro da entrevista e as respostas verbais dos participantes, mas também a comunicação não verbal. Explicam os autores: “Gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal, cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (p. 36).

Dessa forma, a observação ocorreu durante a realização das entrevistas e permitiu um olhar atento ao contexto. Isso me levou a identificar novos elementos, por meio dos gestos e do modo como os estudantes com deficiência expressaram vivências e sentimentos. Sabendo que a observação, mesmo aberta à dinâmica do campo, deve ser orientada e sistematizada para que se torne uma técnica científica, foram observados, além das expressões não verbais, o contexto em que ocorreram as entrevistas, a acessibilidade e as barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais, considerando os objetivos do estudo.

Afirmam Ludke e André (1986, p. 25):

Planejar a observação significa determinar com antecedência o que e como observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco de investigação e sua configuração espaço-tempo, ficam mais ou menos evidentes quais os aspectos do problema que serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los.

Para registrar os elementos observados, utilizei o diário de campo, que me acompanhou no momento empírico da entrevista. Assim, foi possível fazer notas sobre o campo, a comunicação não verbal, as impressões acerca das questões atitudinais e físicas e as facilidades e dificuldades vivenciadas por nós no acesso ao campo.

As entrevistas foram transcritas, constituindo a primeira versão escrita do texto da fala, que foi registrada tal como se deu. Ao transcrever as falas, revivi cada momento e a forma como ocorreu a interação. Na segunda versão, que passou a ser o principal referente, fiz uma revisão, sem substituir termos.

As entrevistas foram lidas, relidas e apresentadas aos estudantes entrevistados, pessoalmente e por *e-mail*, para aprovação ou ampliação das questões apresentadas por eles anteriormente. Para Szymanski (2011), o *feedback* na pesquisa científica é muito relevante. Portanto, esse momento representou, para os participantes da pesquisa, o

conhecimento da forma como os dados foram organizados e serviu para aprofundarem a reflexão sobre a temática, o que contribuiu para enriquecer os dados.

Com as entrevistas e observações realizadas, portanto, está sendo construído este estudo de caso, que utiliza os PDIns de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas, projetos de acessibilidade e inclusão e notas de campo.

4 EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFOP

Este capítulo apresenta as experiências de inclusão vivenciadas por cinco estudantes com deficiência, entrevistados segundo três eixos principais: 1) Perfil e experiências na Educação Básica; 2) Acessibilidade e barreiras no Ensino Superior; 3) Formação profissional.

Conforme foi explicado, os nomes que identificam esses estudantes são fictícios, em respeito ao direito ao anonimato na pesquisa, com exceção de Hevila, que reivindicou ser identificada.

4.1 O encontro com os sujeitos da pesquisa: o processo de inclusão em questão

Hevila – Estudante cega que se formou em Pedagogia

1) Perfil e experiências na Educação Básica

O convite feito a Hevila para participar da pesquisa foi encaminhado por *e-mail*, em 29 de junho de 2015, com obtenção da seguinte resposta:

Estou com muito desejo de comunicar a minha experiência na Universidade e a boa nova da minha vida: a conquista do direito de lecionar, que só agora se efetivou. Não restam dúvidas de que quero sim participar de sua pesquisa (E-mail enviado por Hevila, em 30 de junho de 2015, em resposta ao convite).

Diante da aceitação, marcamos a entrevista para o dia 10 de julho de 2015, na Escola Estadual Padre Café, em Guanhães-MG, onde ela atua como docente. A decisão de me deslocar quase 300 quilômetros para gerar os dados não foi por um acaso, haja vista que poderia entrevistá-la pelo *Skype*. No *e-mail* da resposta, Hevila informou que, havia cinco dias, estava atuando na docência, depois de quase três anos reivindicando judicialmente o direito que lhe foi negado pelo fato de ser cega. Assim, seria

enriquecedor para o estudo observar as relações implícitas nesse ambiente educacional e registrar, no diário de campo, minhas impressões e sentimentos acerca de acontecimentos que surgiam no momento empírico da pesquisa.

Quando cheguei à escola, fui recebida pela vice-diretora, que me conduziu até a sala de professores, onde Hevila me aguardava, acompanhada da professora de apoio. Estava corrigindo atividades realizadas pelos seus alunos. Encontrava-se presente também seu esposo, que havia levado um lanche, mas logo se retirou.

A escola, localizada no centro da cidade, tem um prédio de quatro andares que dificulta a acessibilidade física. Hevila informou que a entrevista poderia acontecer em uma sala de aula, no terceiro andar. Ao subirmos as escadas, foi possível observar a ausência de corrimões. Hevila não usava bengala, e colocou a mão direita no ombro da professora que a conduzia.

Ao chegarmos à sala, a professora de apoio demonstrou que ficaria presente durante a conversa, sentando-se ao lado da Hevila, como se fosse uma extensão do seu corpo. Percebi certo desconforto da entrevistada. Assim, agradei à professora e pedi que ficasse à vontade para se retirar, pois a entrevista seria apenas com Hevila. Ela se retirou demonstrando insegurança, sem ter certeza de que deveria mesmo se afastar. A expressão de seu rosto demonstrou preocupação. Ao mesmo tempo, levou uma das mãos à sua cabeça e parecia confusa. Ao sair, se esqueceu de levar a sua pasta, e voltou algum tempo depois para buscá-la.

Hevila, natural de Guanhães, estava com 30 anos. Declarou-se de cor parda. Assumia quase sempre papel de liderança nos grupos a que pertencia (grupo de estudantes, grupo de amigos, grupo familiar). Começou a perder a visão aos três anos de idade, consequência de artrite e uveíte ocular, ficando cega. Formou-se em Pedagogia na UFOP, em 2012, e morava com o esposo e a mãe na cidade em que nasceu. Recentemente, assumiu a função de professora de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental e estava se preparando para ser mãe.

Membro de uma família numerosa, de seis irmãos (que, na época da entrevista, residiam em Guanhães, em Belo Horizonte e nos Estados Unidos), Hevila sempre contou com o apoio dos familiares na trajetória escolar, principalmente, do pai, já falecido, e da mãe, ambos com formação escolar da primeira etapa do Ensino

Fundamental. Ela recebeu o Benefício de Prestação Continuada³⁴ até 25 de junho de 2015, data em que solicitou a suspensão especial, uma vez que iniciou as atividades profissionais.

Hevila iniciou os estudos em 1991, com seis anos de idade, em uma escola particular de Guanhães. Sua experiência na Educação Básica foi marcada pela busca constante do direito a uma educação escolar que respeitasse as suas singularidades. Ela afirmou:

Ainda tenho bem nítido, na minha lembrança, aquele dia do mês de janeiro, de 1991, em que ouvi um diálogo entre minha mãe e meus irmãos, em que os mesmos comentavam que havia chegado a hora de eu entrar na escola; e que uma instituição particular era a única escola que tinha aceitado me matricular. Eu, na minha candura infantil, não entendi a frase: “A única escola que tinha aceitado me matricular”. Mas confesso que algo me intrigou, indicando que alguma coisa estava escapando da normalidade (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Hevila relatou uma experiência traumática vivenciada na primeira escola. Contou que a professora colocou sobre a mesa uma folha de papel e uma lata de lápis de cor, recomendando a todos que colorissem para ficar bonito. Os colegas coloriram, entretanto, ela não podia. Como permaneceu quieta, logo começou a chamar a atenção dos colegas, que indagavam o motivo, fazendo que ela desse conta da sua deficiência:

Acredito que, naquele instante, eu comecei a entender o porquê das outras escolas terem me rejeitado. Naquele momento, eu percebi que era diferente. De imediato, a professora não reagiu, hoje penso que ela não sabia lidar com uma aluna com deficiência visual, e nem mesmo ousou tentar (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Foi neste momento que Hevila tomou consciência de sua deficiência. E, frustrada por não fazer as atividades propostas e ficar sozinha na sala de aula, nos momentos de lazer, ela começou a querer saber por que, em casa, fazia coisas que não era possível fazer na escola. Diante de tamanha frustração, passou a recusar ir para escola e a família acatou sua decisão. Assim, a escola onde foi alfabetizada passou a ser o seu lar: *“Todos eram muito pacientes e com uma pedagogia suave, foram dando conta*

³⁴ O BPC é um benefício da Política de Assistência Social, individual, não vitalício e intransferível, que garante a transferência mensal de um salário mínimo ao idoso, com 65 anos ou mais, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família.

de saciar a minha fome de saber”. Porém, as tentativas da família de buscar uma escola pública que aceitasse matricular Hevila não cessaram.

Três anos depois, em 1994, já com nove anos, uma escola estadual bem próxima de sua casa aceitou a sua matrícula. Propositalmente, ela ficou na turma do filho da sua irmã, pois havia esperanças da família de que ele pudesse apoiá-la. Durante toda a Educação Básica, Hevila não recebeu apoio da administração da escola e dos professores. O apoio recebido vinha da família, que não media esforços para fazer o que fosse necessário para otimizar seus estudos, e do sobrinho e colega de sala, Lucas, sempre pronto a conduzi-la. Até o segundo ano do Ensino Médio, eles estudaram na mesma sala de aula e construíram, coletivamente, estratégias de acessibilidade.

Para as letras, ele pegava na minha mão, eu decorava o contorno. E a minha família passou a comprar as letras táteis, porque eu também não tive acesso ao Braille. Era o Lucas quem ditava, passava do quadro para mim. Eu escrevia, mas eu mesma não lia. Mas eu escrevia para ocupar meu tempo. Então, o meu sobrinho foi comigo até o segundo ano do Ensino Médio (Entrevista concedida por Hevila, em 10 de julho de 2015).

Lucas era amigo e tutor. Todas as atividades eram realizadas pela dupla, que criava as próprias metodologias e se destacava pela independência e aprendizagem. Eles eram sempre os primeiros, tendo sido considerados, em várias ocasiões, os melhores da classe, com medalhas de honra ao mérito. Porém Hevila se sentia excluída: *“Quando os professores achavam que eu não ia dar conta de alguma coisa, já me excluía sem consulta, sem verificar se eu dava ou não conta, se eu tinha outra possibilidade”*.

As adaptações pedagógicas eram de responsabilidade da família, que recebia orientações de uma psicopedagoga de um hospital público, em Belo Horizonte. Todo recurso de acessibilidade era oportunizado pela família, que sempre fez questão de garantir a ela condições para independência e desenvoltura. No entanto, lhe era proibido levar, para a escola, tecnologias para a acessibilidade: *“Eu tinha uma carteira inclinada que minha família mesmo comprou. A escola não a preservou e, com menos de quatro meses, estava toda destruída. Então, proibiram-me de levar as tecnologias, porque não iam se responsabilizar”*.

No segundo ano do Ensino Médio, Hevila deixou de contar com o apoio do amigo, tutor e sobrinho. Lucas desejava estudar à noite, para ficar próximo da namorada, e Hevila se recusava a estudar no período noturno:

A namorada do Lucas era da turma da noite e estudar neste turno, para mim, era inviável. Também eu já estava mais consciente sobre os meus direitos, da minha independência, eu não queria estudar à noite e entendi que a escola tinha que se adaptar a mim. Nessa época, eles me deram, por escrito, uma recomendação para que eu passasse a frequentar as turmas do supletivo. Minha irmã teve que ir até a Secretaria de Educação e protestar (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

A partir de então, Hevila ouvia as aulas, mas não participava, não realizava as atividades, porque não havia acessibilidade, pois era proibida de levar o *notebook* para a sala de aula. Disse ela: “[...] *ia à escola só para debruçar na carteira, porque não tinha o Lucas, não tinha mais nada*”. Então, passou a ir à escola somente para realizar as avaliações.

Comecei a constatar que, em casa, eu aprendia mais que na escola, pois eu podia usar meus recursos, podia ler um livro e eu aprendia mais. Então, eu comecei a entrar num processo meio depressivo e de resistência, tanto que a maioria do meu terceiro ano foi com base em atestado médico. Porque eu passei a questionar: se a escola era só para me avaliar, eu ia passar a ir lá só para fazer a avaliação. Foi isso que aconteceu (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Hevila reforçou a importância do apoio da família, que, quando ela ainda era pequena, aos poucos, a ensinava a buscar ser independente, reivindicar por si mesma os direitos e lutar pelos sonhos. Um deles era graduar-se em Pedagogia e se especializar em Psicopedagogia: “*Sempre tive certeza que queria cursar Pedagogia. Meu objetivo, na verdade, sempre foi ser psicopedagoga pelo suporte que eu recebi de uma psicopedagoga, cujo nome é Lenira, que foi tão importante na minha vida!*”. Ela deixou claro que a escolha profissional teve influência do trabalho realizado pela psicopedagoga, na orientação à família.

Assim, logo após a conclusão do Ensino Médio, seguiu na busca de acesso ao Ensino Superior, para a concretização da formação profissional. Entretanto, isso implicava a superação de novas barreiras. Então decidiu silenciar por um tempo esse sonho, para realizar outro, o casamento. Com o apoio do marido, iniciou o percurso no Ensino Superior. A seguir, é apresentado o relato de acessibilidades e de barreiras nesse nível de ensino.

2) Acessibilidade e barreiras no Ensino Superior

a) Ingresso

Ciente do desejo de cursar Pedagogia, Hevila entendeu que a modalidade a distância seria a mais apropriada para ela, por possibilitar a permanência em Guanhães e por parecer que teria menores barreiras. Em 2007, ela participou do processo seletivo de uma instituição particular, mas, mesmo tendo informado, na inscrição, que era cega, as provas não foram adaptadas. “*Não havia prova especial, arrumaram um leitor de última hora, aquele improvisado todo. Eu falei: ‘Meu Deus, eu não quero voltar a passar por tudo que eu já passei no traumático Ensino Médio’*”.

Decidida a não cursar Pedagogia nessa instituição, Hevila participou do processo seletivo da UFOP, em 2008, por haver, na modalidade a distância, o curso pretendido.

Quando me inscrevi na UFOP, pediram laudo e as provas foram estruturadas. Falei: “Aqui o caminho pelo menos está começando diferente”. Teve leitor e transcritor e a redação pediram que eu mesma escrevesse em uma folha bem grande, e eu escrevi, porque consigo escrever (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Embora houvesse pessoas que transcreviam as respostas da candidata, pela observação da demanda na ficha de inscrição, foi exigido a ela que escrevesse redação.

Aprovada em primeiro lugar, para cursar Pedagogia no Polo de Apoio Presencial de Divinolândia de Minas-MG, ela pôde efetivar a matrícula:

A matrícula foi tranquila, não vi nenhum obstáculo. Eu já senti a diferença quando me pediram os dados sobre minha deficiência e necessidades, e me deram informações sobre o NEI. Então, aquela expectativa minha que já vinha positiva pelo acesso, aumentou mais ainda quando eu fui recebida dessa forma, sendo informada que eu seria acompanhada, que eu teria um suporte, que o NEI estaria à disposição (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Segundo Hevila, a proposta de acessibilidade e de apoio acadêmico anunciada no ato da matrícula significava uma quebra de paradigma. Mas não imaginava que a

recepção na matrícula se daria dessa forma, principalmente por se tratar de um curso a distância.

Eu que pensava ter na frieza do ensino a distância uma espécie de armadura para me proteger do despreparo do sistema educacional brasileiro, encontrei, no curso de Pedagogia ofertado pelo CEAD da UFOP, uma das formas mais humanizadoras de educação pelas quais passei até hoje. Não se trata de uma fórmula perfeita, mas de um modo de fazer educação que se esforça, no sentido de reduzir ao máximo as disparidades, com vistas a oferecer igualdade de condições e oportunidades (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Os primeiros dias de acesso ao curso no Polo de Apoio Presencial, em Divinolândia de Minas, por meio da Plataforma Moodle, foram como se ela estivesse de volta ao Ensino Fundamental, pois estava fora da sua cidade. Sem o seu leitor de tela, não conseguia acessar a Plataforma. Assim como fazia com Lucas, o marido lia em voz alta todos os textos, digitava os comentários e postava na Plataforma, no tempo previsto.

Só então, ao regressar à casa, ela pôde conhecer as salas de aula virtuais, utilizando o leitor de tela:

Acessei a plataforma e achei tudo assim bem acessível. Eu tinha dificuldade para postar as atividades. Porque o menu lá na plataforma era um pouco tipo deslizante e o leitor não lia. E, às vezes, para mim, localizar era complicado. Então, na maioria das vezes, era o meu marido que enviava as atividades (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Ela disse que encontrou barreiras durante todo o curso, quando alguns professores postavam documentos salvos como imagem ou como PDF, pois o leitor de tela não lia esses formatos.

b) Questões atitudinais

Hevila afirmou que, nos primeiros semestres letivos na UFOP, a sua vivência, principalmente com alguns colegas, foi marcada por estereótipos. Com os colegas de Guanhães, que já a conheciam, os laços se fortaleceram, porém, com os demais, sempre encontrava ressalvas quanto à sua capacidade de realizar um curso de graduação.

Tratavam-me como se eu fosse uma criança. É essa questão de infantilizar sempre a pessoa com deficiência. Então era um pouco assim, sempre eu tinha que mostrar para eles, que eu sou casada, tenho vivência normal, o mesmo que acontece com eles. Um dia a gente estava num grupo e uma colega falou: Deixa eu pegar na sua mão? E eu falei [riso]: “Pode”. Ela disse: “Esta mãozinha é igual de bebê! Você é tão bebezinha que dá até medo de chegar perto que você, é delicada.” [riso] Eu sorri e falei assim: “De fato, fisicamente sou toda pequenininha [riso], mas, vamos olhar da identidade, eu acho que sou até muito grande.” [riso] Ela silenciou. Eu falei: “Não, pode perguntar!” E eu fui me abrindo para ela. Então, as pessoas têm os seus porquês e ao invés de chegar e perguntar, eles ficam construindo as próprias respostas, suas próprias concepções (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Segundo a entrevistada, à medida que revelava seu potencial, nas relações estabelecidas nos ambientes virtuais do curso, nos encontros no Polo de Apoio Presencial e nos seminários, os estereótipos eram amenizados e a atitude dos colegas passava a ser de admiração: *“Foram desconstruindo essa ideia da diferença. Pois eles apoiavam muito na deficiência, então, estava levando-os a se apoiarem naquilo que eu tinha e não naquilo que me faltava”*.

Hevila ainda afirmou que sempre aproveitava as oportunidades acadêmicas, como trabalhos em grupos sobre questões dos ritmos de aprendizagem, para abordar, com os colegas, temas sobre deficiência e necessidades humanas. *“Sempre que tinha um trabalho para apresentar, eu estava na explicação, então puxava esses ganchos [risos]”*. Por sua habilidade, ela passou a assumir um papel de liderança nos grupos de trabalho.

Quando pedimos que falasse sobre as relações estabelecidas com os docentes, Hevila afirmou que o seu contato maior era com os tutores: *“[...] quem sabia mais das necessidades especiais eram os tutores, por causa da questão da correção”*. Ela complementou:

Por isso que eu falo que acho que pode ter, e tinha, professores que nem sabiam da minha deficiência. Porque quando tudo estava correndo tranquilo na plataforma eu não via necessidade de ir lá e grifar: “Ah, professor! Eu sou a aluna Hevila e tenho deficiência visual.” Porque a prova era lá no Polo, e já estava tranquilo, eu não via necessidade (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Ela disse recordar que, quando procurava docentes para pedir determinada intervenção especial, a atitude sempre foi de abertura para atendê-la. Havia aqueles com quem ela tinha mais empatia e outros que eram mais distantes. Para solicitar apoio à sua necessidade específica, seguia a orientação que lhe era passada pela coordenação do

curso: “*Sempre protocolizar no Polo. Só que, muitas vezes, era um pouco demorado. Então costumava encaminhar para o próprio professor. Quando também não surtia muito efeito, aí eu já mandava direto para o NEP*”.

Hevila disse que aprendeu com a família a lutar sempre pela sua independência. Portanto, desaprova todos os sentimentos de pena: “*Tinha um trabalho em grupo e diziam: ‘Não, não vamos dar nada para ela porque é mais fácil’.* Eu dizia: ‘*Não, todo mundo vai dividir igual, se for sorteio é sorteio*’”.

A sua atitude diante da sua deficiência sempre foi marcada pela afirmação do direito à participação com independência. Entretanto, revelou que, diante de certas barreiras atitudinais, como as impostas em videoconferências e seminários, preferiu não reivindicar esse direito.

Olha, eu porque não sou muito de reclamar, mas geralmente eu estava com meu esposo ou com outros colegas e eu mesma pedia, por exemplo, as videoconferências. As questões, assim, de apoio pedagógico eu nunca procurei o Polo não, assisti minhas videoconferências lá de casa mesmo e apoio pedagógico nunca necessitei. Só que quando tinha seminários, os grupos lá apresentando os vídeos, eu sentia falta de uma preocupação com descrição. Os vídeos, às vezes, eram só de imagens, então, essa questão aí nunca se atentaram. Mas também eu nunca cobrei, porque eu recorria ao colega que estava do lado e eu mesma criava uma estratégia. Mas falar que havia essa preocupação, ela nunca foi percebida não. (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Perguntei à Hevila como os docentes conversavam com ela para obter informações sobre a melhor maneira de apresentar o conteúdo e de avaliar a aprendizagem. Sua fala reforçou o que já havia anunciado:

Os docentes nunca me contataram para obter informações sobre minha aprendizagem, nem quando eu os procurei para adaptação das provas. Quem contatou com dúvidas sobre o que vinha em tabela, em gráficos, sobre o leitor de tela foi o NEI, mas os docentes nunca questionaram isso. Na verdade, o fato do curso ser numa modalidade a distância, apoiado mesmo na plataforma, já foi bem fundamental para mim. Já me permitiu muita autonomia no acesso aos textos, às minhas produções. Então eu acho que isso foi o melhor e também a questão de não ter que deslocar todo dia, já que tenho limitação de mobilidade, então isso tudo contribuiu (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Além dos docentes, os colegas também não se preocupavam em promover a acessibilidade da colega durante a apresentação dos seminários. Embora Hevila sempre

fizesse questão de lembrá-los da importância da acessibilidade, a atitude que prevaleceu foi a indiferença.

Nos seminários, eu encontrava com a mesma barreira, por exemplo: muitas vezes, como já é próprio da Pedagogia, os colegas traziam, para nossos seminários, vídeos e não tinham a preocupação de áudio, descrevê-los para mim. Nessa hora, eu já puxava-lhes a orelha: ‘Nossa, nós estamos estudando inclusão e vocês não estão preocupados em incluir colega?!’ [riso] ‘Olha, eu entendi tudo desse vídeo!’ [riso] (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Perguntei também qual era a reação dos colegas para a falta da acessibilidade nos conteúdos apresentados. Ela disse: *“Eles sorriam e no próximo seminário não mudavam a postura, continuavam do mesmo jeito. E continuou assim no curso inteiro”*.

Ela destacou a necessidade de haver um processo de conscientização atitudinal dos docentes, dos próprios estudantes que fazem parte da turma de pessoas com deficiência e de todo o pessoal envolvido no processo educacional. A experiência mostrou que o trabalho de inclusão não podia ficar restrito ao NEI, acrescentando: *“Muitas vezes, a gente tem um núcleo isolado, mas tem esses fragmentos. Eu penso que o Núcleo de Inclusão deveria ser por setores, ser uma coisa mais intensiva”*.

Afirmou que o curso de Pedagogia devia trabalhar com educação para a diversidade, acrescentando: *“Embora muito se fale, a minha formação não foi para a diversidade”*. Citou, como exemplo, uma disciplina específica do curso cuja avaliação não atendeu aos anseios de formação para atender às necessidades dos estudantes.

A própria estruturação da disciplina Processos Educacionais de Inclusão e Exclusão dentro do curso de Pedagogia é muito superficial. O importante é o pedagogo estudar para lidar com o aluno. Eu questionava com os colegas e cheguei a comentar com a professora do curso também. Não trazem ali o que realmente o professor precisa saber (Entrevista concedida por Hevila, em 10 de julho de 2015).

Para Hevila, o fato de um estudante com deficiência chegar à escola hoje e enfrentar as mesmas dificuldades que ela enfrentou se deve muito à formação inicial do professor, que oferece uma base muito superficial. Afirmou: *“Não precisa de mágica, se o professor chegasse a mim ou, pelo menos, me ouvisse de como seria mais fácil para mim, eu mesma teria dicas para ele”*. Considerou, pois, que os alunos do curso de Pedagogia a Distância da UFOP não estavam preparados para lidar com inclusão na escola.

Perguntei à Hevila que aspectos do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia a Distância ela considerava relevantes para a política de inclusão de estudantes com deficiência na UFOP. Respondeu que não teve acesso a esses documentos, por isso, não tinha subsídios para argumentar. Entretanto, reforçou dois elementos que considerava necessários: *“Acessibilidade nas atitudes e na comunicação. Pois, na verdade, não há preocupação tão explícita com a diversificação de estratégias que venham atender a todos”*.

Hevila deixou claro que, durante o curso, a instituição não tomou atitude para promover acessibilidade nas videoconferências e seminários. Sempre solicitava ao esposo e aos colegas fazer a áudio-descrição³⁵ de imagens, filmes, legendas. Ela construiu, com alguns colegas, um grupo de afinidades, do qual era líder. Segundo ela, era o grupo dos empolgados, que a apoiou, principalmente nas atividades que exigiam deslocamento físico.

Relatou que uma das lacunas na sua independência estava na questão da mobilidade. Nunca recebeu orientações de mobilidade e, hoje, a utilização da bengala não é recomendada, devido à artrose nas mãos. Quando precisava fazer atividades externas, era a grande amiga no curso, Eliane, quem a acompanhava nos lugares.

Para conhecer tais lacunas na sua mobilidade, apontarei o relato acerca das acessibilidades e barreiras físicas na UFOP.

c) Questões físicas

Para Hevila, a aplicabilidade das normas de acessibilidade física na UFOP sempre foi discutida, porém, com limitações. Embora seu curso fosse a distância, a estudante, além de frequentar o Polo de Divinolândia de Minas, algumas vezes visitou o *Campus* Morro do Cruzeiro, em Ouro Preto, para a realização de seminários e participação em eventos acadêmicos. Ela explicou:

³⁵ A áudio-descrição é uma técnica de tradução visual intersemiótica, a qual traduz empoderativamente os eventos visuais em palavras, a serem lidas ou ouvidas por pessoas com deficiência. Assim, a áudio-descrição possibilita a inclusão, principalmente da pessoa com deficiência visual, na sociedade, por meio do acesso à cultura, à arte, à educação, ao lazer e ao entretenimento. Outrossim, constitui resposta legal à Lei n.º 1.098/2000, principalmente no que tange à acessibilidade comunicacional; ao Decreto Federal n.º 5.296/2004, em particular o Artigo 53; e ao Decreto Presidencial n.º 6.949/2009, principalmente no que determina o Artigo 9.

Na nossa vivência de pessoas com deficiência, percebemos que, muitas vezes, os decretos e as normas trazem um certo amparo, mas um amparo do último fôlego. As pessoas se preocupam mais em encontrar formas de burlar essas normas, do que de concretizá-las. Na UFOP, eu sempre percebi uma caminhada ascendente, um esforço de concretizar acessibilidade (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Para realizar o trajeto no Polo de Apoio Presencial até a sala de videoconferência e as áreas de convivência, a estudante era acompanhada por uma pessoa da família. Depois, passou a contar com o apoio de colegas, jamais fazendo o trajeto sozinha. O mesmo acontecia quando visitava o *Campus Morro do Cruzeiro*: “*Quando eu precisava me locomover eu conseguia, mas por questão de amizade*”. Relatou que não houve preocupação da instituição em descrever o espaço físico, o que representou uma barreira, acarretando desafios na referência espacial.

Durante o curso, Hevila não utilizou a biblioteca do Polo de Apoio Presencial, por ausência de acessibilidade: “*Nunca utilizei a biblioteca do Polo, também nem haveria a possibilidade, porque o material era todo impresso em tinta e o computador não contava com leitor de tela*”.

A ex-estudante explicou que a acessibilidade física ao Polo de Apoio Presencial se resumia a algumas rampas. Ela destacou: “*É importante ter os guias táteis de chão e também o cardápio da lanchonete em Braille. Lá no Polo, eu tinha sempre que perguntar alguém o que estava disponível no cardápio*”. E reforçou a necessidade de promover acessibilidade para além das rampas, não restringindo o direito de ir e vir.

d) Questões comunicacionais

Hevila compreendia que a UFOP devia avançar em questões relacionadas à acessibilidade comunicacional. Ao perguntar a ela como teve acesso aos conteúdos didático-pedagógicos trabalhados no curso, relatou que as duas maiores barreiras encontradas foram textos postados no formato de imagem ou de PDF e as videoaulas, que não contavam com a áudio-descrição.

Eu tinha problemas mesmo quando os textos eram salvos como imagens, pois os leitores de tela não realizavam a leitura. Buscava apoio nos bancos de teses e dissertações, porque eu queria complementar minhas pesquisas. A comunicação com os tutores era tranquila, eu recebia os e-mails normalmente. As videoaulas não eram descritas, por exemplo: um professor, numa videoconferência passou o conteúdo de LIBRAS, que estava previsto no curso. E ensinou sinais de LIBRAS. Eu comentava com as colegas: ele estava buscando atender as pessoas com deficiência, mas, eu não vou aprender nada. [riso] Porque não tinha alguém para me mostrar os sinais, transcrever. Então, de LIBRAS, eu não aprendi nada (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Conforme seu relato, até a disciplina que discutiu a inclusão comunicacional de pessoas com deficiência pela LIBRAS não lhe proporcionou formas de se apropriar do conhecimento e de interagir com ele. Foi, ao contrário, uma forte barreira comunicacional, comprometendo a aprendizagem.

Pedimos a Hevila que explicasse como reivindicou acessibilidade às videoaulas da referida disciplina: “*Não reivindiquei esse direito ao serviço especializado e nem à coordenação. Porque era final de curso e a avaliação dessa disciplina era só fazer um resumo das leis, então essa parte estava tranquila*”.

Quanto ao atendimento educacional especializado no colegiado de curso e no NEI, visando à sua acessibilidade comunicacional, Hevila informou:

Quando havia necessidade mais explícita, eu procurava o NEI ou mesmo o professor. O professor contatava o NEI, como aconteceu em Estatística, que eu passei a demanda ao professor e ele passou para o NEI e construíram o material acessível. Agora, no mais, era tranquilo, porque acho que era mais o NEI que me procurava, me contatava de tempo em tempo para buscar alguma dificuldade. Porque eu só o procurava nas questões extremas. Acho que estou tão acostumada a ter que buscar eu e minha família. [riso] Até discutia isso lá em casa, que mesmo quando o texto era postado como imagem eu procurava meu marido, meu irmão e procurava encontrar sozinha a versão dos textos em PDF na rede. Muitas vezes, eu encontrei e fazia a conversão (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

De acordo com seu relato, ela procurava o apoio institucional para resolver barreiras comunicacionais somente em último caso, depois de esgotadas as possibilidades de resolvê-las com o próprio esforço e o apoio da família. Embora o NEI a procurasse para saber de suas demandas, ela preferia rompê-las com o apoio familiar, como fazia desde o início na Educação Básica.

Outra barreira comunicacional estava na renovação de matrícula, pois não conseguia realizá-la com independência. Não podia tomar decisões por si mesma, afetando o seu empoderamento. Disse ela: “*Não sei se a limitação da acessibilidade era*

do site ou do leitor de tela que eu usava, mas eu encontrava algumas dificuldades”. Ela não conseguia avaliar se as barreiras estavam nos ambientes virtuais da UFOP ou no leitor de tela que utilizava. O fato é que não tinha acesso a todas as informações.

O leitor de tela lia parte sim, parte não. Mas eu também associo a isso o fato que não tive um curso para lidar com meu leitor de tela e nem mesmo um curso de computador. O que eu sei, aprendi a partir das minhas necessidades e o que meu irmão me ensinou. Então não consigo definir se era uma limitação minha, do leitor ou do site (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Nos fóruns virtuais, ela acessava a participação dos colegas, porém encontrava barreiras no *link* para suas próprias postagens. Disse ela: “*O leitor lia as postagens dos colegas, mas não conseguia incluir a minha; todas as vezes que chegava no campo da edição, o leitor pulava para o final da tela*”. Informou também que ela e o esposo fizeram várias tentativas para resolver a barreira, mas não tiveram resultado positivo. Assim, quem postava suas mensagens nos fóruns era Adailton, o esposo, como já fazia para o envio das demais atividades.

Como forma de acessibilidade que lhe foi oferecida, relatou a elaboração de avaliações com utilização de materiais táteis.

Recebi figuras geométricas em relevo, mas era só na hora da prova. Durante o desenvolvimento da disciplina não, porque, na verdade, eu encontrava em casa um objeto que pudesse representar e ficava lá, discutindo com meu marido e dava certo. Mas, novamente, estava eu buscando as estratégias. [risos] (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Dessa forma, Hevila indicou que as barreiras comunicacionais vivenciadas no Ensino Superior foram a ausência de áudio-descrição e a falta de acessibilidade a ambientes virtuais, principalmente na área do estudante e em ambientes de aprendizagem. Como forma de acessibilidade, recebeu materiais táteis, porém oportunizados somente no momento das avaliações. Assim, a promoção da acessibilidade comunicacional, durante o curso de Pedagogia, ficou, como na Educação Básica, a cargo da família.

3) Formação profissional

Hevila considerou que, com a formação recebida na UFOP, se tornou uma pessoa mais crítica e posicionada, como profissional do processo de ensino e aprendizagem: *“Toda essa luta que eu, pessoa com deficiência, tive para acessar o contexto dessa formação tem sido essencial para lidar com as fraturas do sistema”*.

Em 2012, antes da colação de grau, Hevila participou de um concurso público para professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Foi aprovada em primeiro lugar, antes da prova dos títulos. Como ainda não tinha título de graduação, foi classificada no terceiro lugar geral e no primeiro lugar na vaga de pessoa com deficiência. Foi nomeada em abril do ano de 2013 e, no ato do exame pré-admissional, na fase de caracterização da deficiência, conforme determina o Decreto nº. 3.298, de 1999, foi considerada inapta pela deficiência atestada. Houve uma batalha judicial para a garantia do direito de lecionar, ora negado.

No aguardo da decisão judicial, Hevila se especializou em Psicopedagogia Clínica Institucional, pela Universidade Cândido Mendes. Realizou também dois cursos de aperfeiçoamento pela UFMG, Educação de Jovens e Adultos e Gênero e Diversidade na Escola.

Em abril de 2015, foi nomeada, por decisão judicial, e, em maio do mesmo ano, tomou posse na Escola Estadual Padre Café, onde atua, passando a enfrentar novas barreiras na garantia do acesso para o exercício da profissão.

Da escola não recebi nenhum tipo de resistência, porém, do setor da SEAR, dos responsáveis, houve uma tentativa para que eu desistisse do cargo. O Estado também não se mostrou disposto a oferecer o que meu é de direito, acessibilidade no cargo, conforme o Artigo 37 da constituição. Então eu tive que apelar, além da via judiciária, que é mais lenta, apelar para os recursos da mídia. Quando a história saiu na mídia e tomou amplitude maior, foi revogada a posição da Secretária de Educação. Eles me garantiram, pelo menos, o básico para eu desenvolver o meu trabalho, que é minha professora suporte (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Hevila disse que não tinha plena acessibilidade, considerando, principalmente, as questões físicas do prédio da escola, porém não estava questionando essa barreira, no momento.

Ela afirmou que, na escola, era tratada com igualdade pela gestão, pelos colegas professores e, muito mais, pelos alunos, que sempre foram inclusivos e receptivos. Disse: “*Na verdade, eu criei espaço para que meus alunos trouxessem as questões, as dúvidas. Eles ficaram perguntando como ia ser para transpor o conteúdo e eu informei*”.

O desempenho da docência se dava com independência e muita dedicação:

Em termos práticos, eu, Hevila, faço meu plano de aula digitado e já trago para a escola tudo memorizado. Eu trago digitado, porque, para mim, escrever é complicado. Meu roteiro, eu tenho memorizado e minha professora de apoio transcreve para o quadro algumas atividades que eu lanço no quadro. Gosto muito de usar o livro didático, uso muitos jogos, muitas músicas, muitos vídeos. Então, não me apoio muito com a professora de suporte. O apoio é na questão de cópia, no auxílio na correção dos cadernos e das avaliações. Eu quem elaboro as avaliações, todas as atividades ou plano de aula. Cuido da disciplina e já conheço todos os meus alunos (Entrevista concedida por Hevila, em 10/07/2015).

Terminada a entrevista, encontrei os seus alunos, que chegavam à escola. Foi possível observar a atitude inclusiva dos estudantes: abraços, perguntas sobre a aula, demonstração de afeto e respeito.

Embora tivesse apenas quinze dias de atuação como docente, ela afirmou que já conseguiu aplicar muito do que aprendeu na universidade: “*A priori, me adiantaram ser uma coisa utópica, mas eu estou vendo que não é utópica, o que eu aprendi na academia está se concretizando na prática sim*”.

Marta – Estudante com baixa visão do curso de Licenciatura em História

1) Perfil e experiências na Educação Básica

O convite à aluna para participar da pesquisa foi feito pessoalmente, no dia 28 de junho de 2015, após uma reunião do projeto de extensão Áudio-descrição, acessibilidade e inclusão, do Programa Caleidoscópio e do NEI, do qual a mesma era monitora. Diante da sua concordância, no mesmo dia, o convite foi enviado também por *e-mail* e, então, agendei a entrevista para o dia 16 de julho de 2015, no apartamento onde a aluna residia na cidade de Mariana.

Ao chegar à residência, localizada no centro da cidade, fui recebida por Marta. Encontrava-se presente o irmão, que também tem baixa visão, que permaneceu em seu quarto. O apartamento fica no segundo andar do prédio e o acesso é apenas por meio de escadas. Marta não usava bengala e demonstrou familiaridade com o espaço. Observei que sua bengala estava encostada na parede próxima à porta de entrada. Disse que estava cansada e contou que, no dia anterior, havia regressado de uma viagem a Porto Alegre-RS para visitar o namorado. Diante do fato, apresentei-lhe a possibilidade de realizar a entrevista em outro momento. A estudante disse que não havia necessidade, pois tinha grande interesse em contribuir com a pesquisa e, apesar de cansada, desejava fazê-la naquele dia.

Marta estava com 21 anos, matriculada no 7º período do curso de Licenciatura em História da UFOP, no ICBS, *Campus* Mariana. Não tinha filhos e se autodeclarou de cor branca. Nasceu com baixa visão, consequência de uma síndrome chamada acromatopsia. Não trabalhava e não recebia benefício de prestação continuada. Desde o início do curso foi beneficiada pelo Programa Bolsa Permanência³⁶ da UFOP, o que ajudava a complementar a renda familiar, que vinha do trabalho da mãe, que é supervisora pedagógica na rede estadual de educação de Minas Gerais. Sempre se

³⁶ O Programa de Bolsa Permanência é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situações de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício (MEC/2013).

mostrou dedicada aos estudos, foi bolsista em projetos de monitoria, de iniciação científica e de extensão.

Embora more apenas com sua mãe e seu irmão, é de uma família numerosa: *“Tenho meus avós numa outra cidade, tem meu pai, tenho outros irmãos também, morando em outros lugares”*. Filha de pais separados, disse que contou sempre com a presença e apoio da mãe.

Natural de Campinas-SP, Marta iniciou seus estudos na idade pré-escolar, em uma escola particular na cidade de São Lourenço-MG. Mas logo, antes mesmo de concluir esta etapa, sua mãe a matriculou em uma escola municipal, por julgar ser mais fácil reivindicar seus direitos à acessibilidade. *“A minha mãe resolveu me colocar numa escola pública porque entendeu que seria melhor para reivindicar recursos. Reivindicar direitos seria de alguma forma mais fácil numa escola pública”*.

Assim, a estudante permaneceu na escola municipal até o final da primeira etapa do Ensino Fundamental. Sua experiência, nesta escola, foi marcada pela reivindicação de direitos por parte da mãe, que exigiu atitudes pedagógicas acessíveis dos professores. Marta relatou:

Na escola municipal que eu estudei, geralmente, os professores copiavam as matérias que eram passadas no quadro no meu caderno, com uma caneta piloto preta, com letras maiores e maiúsculas. Faziam todo esse processo de copiar no meu caderno para que eu conseguisse ler, porque eu não conseguia enxergar aquilo que estava escrito no quadro. As provas também vinham dessa maneira. Eu acho que era a principal coisa que era utilizada. Quando tinha desenhos para eu colorir, eles também recebiam contorno mais escuro para que eu pudesse fazer (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

Como não enxerga cores, a aluna dependia, além dos contornos nos desenhos, de alguém para etiquetar os lápis de cor e pinceis para que pudesse pintar com independência. Tarefa que ficava a cargo da mãe: *“[...] eu tinha todos os materiais com etiquetas das cores, mas quem fazia isso era a minha mãe”*. Já a áudio-descrição desses desenhos e demais imagens, Marta revela nunca ter recebido. *“Hoje eu tenho noção de que seria muito importante que essas imagens recebessem áudio-descrição para mim, mas isso não aconteceu na minha época de escola básica”*.

Durante a segunda etapa do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio, Marta estudou em uma escola estadual e o apoio da mãe e de um colega de sala foi fundamental para seu acesso aos conteúdos trabalhados. Sua mãe fazia a leitura dos

livros didáticos para ela e, muitas vezes, gravava com sua voz os capítulos e atividades. “[...] *Ela lia um determinado capítulo e ia gravando e depois eu escutava. Quando eu precisava fazer um exercício, uma atividade do livro, ou ela ia lendo isso para mim e eu ia fazendo no caderno, ou então ela fazia uma cópia com letras maiores.*”

Quanto aos conteúdos disponibilizados no quadro, diferentemente de como acontecia nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os professores não criaram estratégias para que a estudante tivesse acesso aos registros feitos. Mostraram-se indiferentes à deficiência da aluna. Afirmou Marta:

Na escola estadual os professores não tinham tempo. Então eu tinha um colega que sentava do meu lado e ditava para mim tudo que estava no quadro e eu ia escrevendo no meu caderno. O que não era muito bom, porque eu tinha que escrever tudo bem rápido. Imagina, esse colega tinha que fazer sua própria cópia da matéria e ainda ditar para mim! Enfim, eu tinha que fazer isso rápido para não atrapalhar a pessoa. E eu tinha certa dificuldade para escrever (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

A estudante relatou que, desde pequena, foi uma pessoa de poucos amigos e se considerava um pouco “fechada”. Contou que sempre teve colegas que faziam piadas a seu respeito, desde a pré-escola até o Ensino Médio, o que, para ela, caracteriza demonstrações de preconceito. Apesar disso, superou essas dificuldades e o apoio que recebeu na escola básica foi graças a muita luta, principalmente por parte da sua mãe.

Marta disse que houve negação de suas necessidades específicas por parte da escola e também da sua própria parte. Ela afirmou: “*Eu não queria admitir que a falta de acessibilidade era ruim para mim, porque, de alguma forma, eu me sentia menos diferente dos outros alunos*”. Apesar de não conseguir copiar do quadro, a estudante revelou que, tal como os colegas, escrevia no seu próprio caderno, apesar de não conseguir ler depois, e “[...] *achava isso bom de alguma maneira. Escrevia, mas depois era ruim de ler. Às vezes, não conseguia nem escrever na linha, escrevia uma coisa por cima da outra. Enfim, não era das melhores coisas, mas eu fiz isso até o 9º ano*”.

No Ensino Médio, as constantes reivindicações da mãe para que a escola disponibilizasse à Marta os livros didáticos ampliados foram em vão. As justificativas eram: “*Não sabemos o que fazer, como fazer e a quem pedir*”. Alternativamente, na tentativa de ajudar a filha, a mãe batalhou para trabalhar nessa escola. E, tão logo isso aconteceu, fez ela mesma a solicitação dos materiais ampliados ao Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAP).

Eu comecei, então, a receber o livro ampliado. Ele vinha em folha A3, eram grandes e pesados, mas era melhor, porque eu conseguia ler. Eu ganhei certa independência em relação ao livro didático, embora chegassem sempre depois de dois ou três meses de aula e todos os colegas já haviam recebido. As avaliações e demais atividades também passaram a ser ampliadas (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

Embora recebesse os materiais sempre com atrasos significativos, eles contribuíram para sua independência até a conclusão do Ensino Médio. Marta disse que não tinha compreensão das suas singularidades, no sentido de assumir sua deficiência visual e reivindicar por si mesma o direito à acessibilidade.

Alguns professores se esforçavam para promover acessibilidade, mas a maioria não se implicava. Eu não tinha muita noção dos meus direitos e também não queria aparecer. Não queria ser eu a levantar a bandeira da diferença e aparecer ali, para todos os outros alunos, como uma pessoa com deficiência visual (Entrevista concedida por Marta, 16/07/2015).

Concluída a etapa da Educação Básica, Marta desejou realizar sua formação superior em uma escola pública, como fez ao longo de sua trajetória escolar. Este foi o primeiro passo para que ela concorresse a uma vaga na UFOP, conforme a experiência relatada a seguir.

2) Acessibilidade e barreiras no Ensino Superior

a) Ingresso

Certa de que teria o apoio incondicional da mãe, Marta escolheu a UFOP para realizar sua formação superior, por ser uma das poucas universidades a oferecer o curso de Letras, com habilitação na área de Bacharelado em Tradução, curso, que *a priori*, desejava fazer. Matriculou-se em um cursinho preparatório e, durante dois meses, mesmo sem nenhum tipo de acessibilidade oferecida a ela, esforçou-se na busca de seu objetivo.

Ao realizar o ENEM, as suas provas foram ampliadas, conforme solicitou no ato da inscrição. Foi disponibilizado a ela também um profissional que descreveu as imagens, transcreveu a redação e preencheu os gabaritos. Marta disse que poderia ter utilizado melhor estes recursos.

Assim que saiu o resultado daquele processo avaliativo, realizou, com a família, uma visita à UFOP. Definitivamente decidiu-se por essa universidade e inscreveu-se, no ano de 2012, no curso de Licenciatura em História, e não em Letras, como pretendia de início. *“Alguns dias antes de fazer a inscrição no SISU, eu comecei a pensar se era isso mesmo que eu queria e acabei mudando de ideia. Resolvi estudar História”*.

No ato da matrícula, a aluna revelou ter tido uma surpresa:

No momento da matrícula, eu já fui abordada por servidores da universidade que falaram sobre a existência do Núcleo de Educação Inclusiva. Foi aí que eu fui saber da existência do NEI na UFOP, que poderia dar esse suporte que foi necessário para realização do curso em termos de acessibilidade. Então, acabou sendo uma surpresa boa nesse primeiro momento de realização da matrícula. Saber que a universidade tinha um núcleo que a gente sabe que muitas não têm (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

Embora se sentisse confortável por saber que teria o apoio do NEI, seus primeiros dias de vivência na cidade de Mariana e na UFOP foram desafiadores e angustiantes.

Eu não andava sozinha, minha mãe me levava até dentro do campus e me buscava no final das aulas. Nos primeiros dias na universidade, eu fiquei meio perdida, não conhecia nada, tive dificuldades em circular nos espaços, biblioteca, salas de aula, restaurante, banheiros. E foi uma colega que estudava na mesma sala, que também tinha acabado de chegar, que se aproximou e me apresentou um pouco o campus. (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

Afirmou que se sentiu retraída em um ambiente totalmente novo, e por ser uma pessoa tímida, não buscou ajuda.

b) Questões atitudinais

Marta relatou que, no primeiro semestre letivo na UFOP, participou de uma reunião com o NEI e com o colegiado do curso para encaminhamentos de acessibilidade. Após esta reunião, os docentes seriam informados e orientados acerca de suas demandas. Foi possibilitado a ela utilizar a copiadora do instituto para ampliação dos textos, sem nenhum custo. Apesar de tais iniciativas, apenas um de seus professores do 1º período chegou a ela para perguntar sobre suas necessidades específicas e a conduziu até a copiadora, apresentando-a aos funcionários, e informou sobre os procedimentos para a utilização do serviço. Disse que os professores, talvez por desatenção, não perceberam sua deficiência.

No terceiro semestre, um professor chegou para mim, dois meses depois da disciplina já acontecendo, e disse: “Ah, você tem deficiência visual?” Daí eu: “É, pois é, tenho”. Ele: “Ah! Mas eu não sabia, só percebi hoje”. E aí eu pensei assim: “Bom, eu deveria ter conversado com o professor no primeiro dia de aula”. Mas também houve uma falha aí, porque ninguém passou para ele que teria uma aluna com deficiência visual na sala de aula. Ou não passaram a ele, ou passaram e ele não se atentou para o fato (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

Marta afirmou que, a partir do momento que seus professores tomavam conhecimento de suas necessidades educacionais específicas, passavam a ter uma atitude compreensiva, atendendo-a. Ela recordou que, pelo fato das aulas serem basicamente expositivas, eram poucas as suas demandas.

Com relação ao contato com os colegas na UFOP, nunca percebeu nenhum tipo de preconceito ou discriminação por causa de sua deficiência visual. Nas atividades em grupo sempre foi vista com igualdade, bem recebida e integrada. Por ser tímida, preferia fazer as atividades sozinha, mas era só uma questão de escolha pessoal, assegurou.

Por outro lado, relatou a existência de barreiras atitudinais, em outras situações vivenciadas por ela na UFOP. Muitas vezes, ao chegar às salas de aula e demais espaços da UFOP, os colegas, assim como os docentes e os funcionários, não falavam nada. “Quando eu conseguia perceber que tinha alguém eu falava: ‘Boa tarde. Bom dia.’ Porque se não fosse isso, seria bem complicado. As pessoas não falavam, não se apresentam, não dizem nada”. Para Marta, em muitos momentos, não houve

consideração às suas necessidades específicas e nenhuma preocupação em romper com essas barreiras de atitude. Disse acreditar que as pessoas nem se davam conta de que as praticavam.

Quando perguntei sobre sua atitude diante de suas necessidades educacionais, Marta afirmou que, durante toda a Educação Básica, principalmente na adolescência, procurou se assemelhar ao máximo possível aos demais alunos sem deficiência, numa tentativa de negar as suas características.

Hoje eu digo que a pessoa que tem baixa visão, geralmente quer ser vidente. Quer parecer o máximo possível com as pessoas que enxergam. Não quer ser identificada como uma pessoa que não enxerga, como uma pessoa cega, algo assim. E foi meu caso (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

Ao entrar na UFOP, tal atitude acabou, durante um tempo, refletindo negativamente no seu processo acadêmico. E à medida que, aos poucos, rompia com essa forma de anulação de parte da sua subjetividade, começou a demandar estratégias para sua acessibilidade. “*Não demandava antes, justamente para parecer menos pessoa com deficiência visual possível. Hoje, minha atitude em relação à minha deficiência é mais positiva do que anteriormente*”. Segundo Marta, reconhecer e aceitar ter uma deficiência visual a coloca, hoje, em situação de vantagens, pois aprendeu a reivindicar melhor os seus direitos. Passou, por iniciativa própria, a conversar com os seus professores sobre suas demandas específicas.

Marta relatou que o fato dos professores darem, basicamente, aulas expositivas contribuiu para que ela fizesse registros em seu computador. Tais registros foram importantes para seu estudo em casa e, conseqüentemente, para sua aprendizagem. A maioria dos professores, quando apresentava um esquema ou uma tabela no quadro, fazia explicações detalhadas sobre eles. Tal estratégia pedagógica permitiu à aluna acesso àquelas informações que, até então, seriam apenas imagens.

Durante a entrevista, a estudante revelou uma atitude pedagógica acessível utilizada por uma docente, que merece destaque. A experiência aconteceu em uma disciplina que exigiu muita exploração visual.

Eu tive uma experiência muito, muito, muito boa com a disciplina de LIBRAS. Tive uma monitora, que me passava tudo o que a professora ensinava de sinais. Ela fazia tudo na minha mão para que eu pudesse ter acesso. Ela fazia os sinais e eu com a mão junto da mão dela. Para que eu

pudesse ter acesso àquilo e pudesse aprender. E aprendi (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

Marta contou que queria muito realizar a disciplina de Introdução à LIBRAS, entretanto, não tinha a menor noção de como seria possível, visto que havia muita exploração visual. Sua atitude foi a de procurar a professora e o NEI para saber qual seria o melhor método.

Primeiro, entrei em contato com a professora para ver o que sugeria. Então, ela disse que o melhor seria a gente ter um monitor em sala para me auxiliar. E encaminhou uma solicitação ao NEI para disponibilizar uma bolsa para contratação do monitor. Depois, eu também enviei e-mail ao NEI. Assim, desde a primeira aula, eu já tinha uma monitora, uma colega que já tinha um conhecimento da LIBRAS. A professora não tinha experiência em dar aulas de LIBRAS para estudantes com baixa visão, então, a gente foi descobrindo como fazer, eu, a professora e a monitora. De que forma a gente poderia fazer tudo da disciplina em igualdade com os outros colegas, no mesmo tempo, mas respeitando as minhas diferenças e apoiando em outros recursos (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

Segundo a estudante, esta experiência foi uma forma de superação de suas limitações e preconceitos, pois representou uma oportunidade para colocar em evidência as suas necessidades educacionais e, ao mesmo tempo, de reivindicar ser tratada com igualdade diante os demais colegas.

Foi uma experiência mais bacana ainda porque representou uma oportunidade de fazer uma coisa que eu me neguei a fazer por muito tempo: mostrar que eu tenho uma deficiência. Naquele caso ali estava na cara para todo mundo. Então eu me permiti fazer um curso, uma disciplina que, para isso, eu tinha que deixar de lado um preconceito, porque, querendo ou não, todo mundo ali sabia que eu tinha uma deficiência visual, pois tinha um apoio diferenciado (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

Marta recordou que, assim como na disciplina de LIBRAS, ouviu outra em que o professor teve uma atitude acessível para possibilitar a ela acesso aos conteúdos visuais. Tratava-se de mapas que foram descritos, por ele, para toda a turma.

Há momentos em que os professores trazem imagens ou mapas e aí eu já tive um professor que teve bastante preocupação com isso, inclusive sem que eu precisasse de chegar e falar, uma coisa que eu tinha me esquecido mas que vale a pena ser lembrado, e esse professor, inclusive, tinha um monitor e pedia que o monitor me explicasse o mapa e me mostrasse bem próximo pra que eu pudesse enxergar aquele mapa e ele ia me explicando. E quando passava alguma imagem, acredito que não só por minha causa, ele descrevia aquela imagem para que depois fosse feita uma análise pela turma (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

Porém, ressaltou que, com os demais professores, isso não acontecia. *“Eles mostram mapas ou imagens, mas não descrevem. Então, quando se trata deste tipo de material, eu acabo ficando sem acesso à informação”*. Disse ainda que a atitude dos dois docentes citados acabou sendo uma exceção diante das atitudes dos demais docentes.

Marta continuou seu relato afirmando que nunca os professores a procuraram para saber sobre a melhor forma de possibilitar seu acesso aos conteúdos. Era ela quem os procurava para conversar sobre as suas demandas, porém isso só aconteceu a partir de certo momento do curso, quando começou a aceitar a sua deficiência visual.

Para realizar as avaliações, contou que os professores traziam as questões em um *pen drive* e ela as realizava em seu próprio computador. *“[...] abro a prova no computador, realizo a digitação das respostas e assim que termina o tempo eu já devolvo no pen drive mesmo para o professor”*. Para Marta, diferentemente da forma como eram realizadas as avaliações na Educação Básica, na UFOP, foi possível fazê-las com o máximo de independência possível, no mesmo tempo que os demais colegas.

A estudante afirmou que apenas uma vez a avaliação não se deu desta forma, pois a professora considerou que tal procedimento a colocaria em situação de vantagem em relação aos demais colegas, pois o fato de usar seu próprio computador possibilitaria “colar”, caso desejasse. *“[...] Então eu disse: ‘Olha, é a maneira que eu tenho para fazer a prova, é a melhor maneira. Se não puder ser assim, eu vou ter que pedir a você que me conceda mais tempo para poder realizar a prova’. E aí ela me disse: ‘Eu vou pensar e na hora da prova a gente vê’”*. A professora acabou dando a prova em dupla, o que, segundo Marta, não foi a melhor decisão para a sua acessibilidade.

Ao perguntarmos quais os aspectos do Plano de Desenvolvimento Institucional ela considerava importantes para a política de inclusão na UFOP, a estudante disse que não conhecia o Plano, mas que seria fundamental pensar, de imediato, em promover acessibilidade física.

Afirmou também não ter tido acesso ao Projeto Político Pedagógico do seu Curso. *“Apesar de eu não conhecer o Projeto Político Pedagógico do meu curso, posso dizer que a questão de acessibilidade atitudinal e comunicacional não está presente, porque isso se mostra na prática”*. Para Marta, a sua experiência como aluna com deficiência visual na UFOP revela que o Projeto Pedagógico não foi pensado para

atender às singularidades dos estudantes. Disse que são questões que os professores precisariam pensar quando estão planejando o curso. Lembrou que, nas eleições para representação departamental e colegiada, não foi possibilitado, a ela, a acessibilidade, o que demandaria uma organização política e pedagógica.

c) Questões físicas

Ao perguntarmos à Marta como avaliava a aplicabilidade das leis de acessibilidade física na UFOP, ela respondeu:

No Campus de Mariana, aqui no ICHS, onde eu estudo, é bem complicado em relação a isso. Porque o caso do caminho da biblioteca fica muito claro. E é engraçado porque a biblioteca hoje tem uma sala de acessibilidade, mas o caminho até você chegar àquela sala de acessibilidade, olha, é praticamente assim. [pausa] É muito inacessível (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

Marta lembrou que a sala de acessibilidade fica localizada na biblioteca do instituto em um prédio anexo, e um dos acessos de dá por escadas totalmente irregulares e não há corrimões. Para a estudante, a presença da sala de acessibilidade neste espaço, “[...] *chega a ser irônico, pois para você chegar lá, tem que passar, primeiro, por uma quase total inacessibilidade*”. O que, para ela, é uma forma de exclusão.

Para ir à biblioteca e à sala de acessibilidade, Marta desce com muita dificuldade as escadas, fazendo uso da bengala. Lembra que outra forma de ter acesso ao prédio é sair do instituto e caminhar pelo centro da cidade, em ruas totalmente inacessíveis, por, aproximadamente, 20 minutos, para chegar à outra portaria. Para a aluna, isso é totalmente inviável e, de certa forma, excludente, pois teria que ir por um caminho que ninguém faz. Disse: “*O que deveria ser feito é promover acessibilidade pelo mesmo caminho, para todos os usuários*”.

A estudante citou a experiência de uma colega com deficiência física do curso de Letras, que reivindicou à instituição, por várias vezes, acessibilidade neste trajeto. Segundo Marta, as justificativas para a não efetivação era a autorização por parte do IPHAN. Afirmou que o prédio da biblioteca, em si, é muito bom, mas é preciso possibilitar que todos possam chegar a ele. Pois, para ela, que tem deficiência visual,

por mais que este espaço e outros da instituição sejam inacessíveis, são ainda obstáculos possíveis de serem transpostos, o que seria impossível para uma pessoa que faz uso de cadeira de rodas. Relatou Marta:

No ICHS, o acesso a um dos prédios de sala de aula se dá apenas por escadas. Para mim não é problema nenhum. Mas se a gente tivesse um aluno que usa cadeira de rodas, como é que ele faria? Estaria totalmente privado de ter acesso a todas aquelas salas de aula. No outro prédio de salas de aula até tem um elevador, que eu não sei se funciona ou não. Coloco essa questão de funcionar ou não porque eu sei que o elevador do ICESA, por exemplo, não funcionava. Só foi funcionar depois que um cadeirante [pessoa que usa cadeira de rodas] foi reclamar e reclamar até que deram manutenção (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

Marta disse que conhecia quase todos os espaços da UFOP, principalmente o ICHS, em Mariana, e o Campus Morro do Cruzeiro, em Ouro Preto, e considerou que a instituição precisava avançar muito na promoção da acessibilidade física. Sugeriu três intervenções de curto prazo e mais urgentes: 1) Promover acessibilidade no caminho que liga o prédio antigo do ICHS ao Prédio Anexo, onde está localizada a biblioteca e a sala de acessibilidade; 2) Cuidar da manutenção dos elevadores; 3) Instalar piso tátil e outras formas de sinalização, de início, nas salas de acessibilidade e bibliotecas, e, posteriormente, nos demais espaços.

d) Questões comunicacionais

Marta afirmou que o curso de História demanda um grande volume de leitura. Para que fosse possível realizá-la, nos primeiros semestres, o seu acesso aos textos era unicamente por meio de cópias ampliadas no formato A3, como acontecia na Educação Básica. Isso porque tinha muita resistência em utilizar os leitores de tela, e ampliações no computador, mesmo depois das orientações e do treinamento oferecido pelo NEI. Não queria utilizar recursos que não fossem de uso dos demais colegas.

A partir do 3º período, diante do volume de textos, ela passou a usar outras tecnologias assistivas, como *scanner*, *softwares* ampliadores de tela e leitores de tela. O procedimento era o seguinte: acesso às cópias disponibilizadas pela instituição; escaneamento e conversão da imagem em texto editável; aplicação de fonte, tamanho,

cor, contrastes de acordo com suas necessidades. Afirmou que tal procedimento proporcionou a ela liberdade e independência, visto que parte do material era preparado por ela mesma, em sua casa. Apesar disso, em alguns momentos ainda fazia uso das cópias ampliadas. “*Em determinados momentos, eu preciso fazer a leitura na hora. Então eu ainda utilizo a xerox ampliado*”.

Outra forma de acessar os conteúdos trabalhados no curso foi através da *internet*. Em muitas das disciplinas, os textos estavam disponíveis para *downloads*. Assim, Marta ganhou tempo e qualidade no acesso às informações, uma vez que ora aplicava as ferramentas de ampliação, ora utilizava o leitor de tela NVDA.

Marta relatou que as tecnologias (*notebook*, gravador, lupa eletrônica) disponibilizadas a ela, pelo NEI, foram importantes para a sua acessibilidade comunicacional. Durante o curso, recorreu ao NEI, por meio de reuniões, *e-mail* e ligações telefônicas, para apresentar algumas de suas demandas.

Eu tenho emprestados, através do NEI, um notebook, que, para mim, é fundamental. É através dele que eu leio os textos e eu faço as anotações de aula. Eu tenho também emprestada uma lupa eletrônica, que me atende em algumas coisas pontuais, mas, para fazer uma leitura extensa, ela acaba não servindo porque ela é pequena. Tenho um gravador. As xerox que eu faço, eu não pago por elas, é a universidade que custeia. Porque a cópia ampliada tem custo muito elevado que a comum (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

O acesso aos textos se deu de forma satisfatória, porém não foram suficientes para a sua acessibilidade comunicacional. O desafio estava nas imagens e filmes exibidos em sala de aula. Embora fossem poucos os momentos em que o recurso didático foi utilizado, a aluna relatou que os docentes não tiveram a preocupação com a áudio-descrição e nem mesmo em utilizar uma versão dublada dos filmes.

Às vezes acontece de um professor ou outro querer passar filme. A gente sabe que os filmes, na sua maioria, não têm áudio-descrição. Já aconteceu comigo várias vezes, os filmes nem dublagem tinham. Então, nesses momentos, eu fico totalmente sem acesso ao conteúdo (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

A estudante contou que utilizou o programa KM Player para fazer a leitura das legendas, quando estas não eram parte da imagem da obra. Desta forma, conseguia ter acesso aos filmes em casa, depois de todos os colegas terem assistido. Perguntei como fazia para reivindicar aos docentes tal acessibilidade. Marta relatou:

Apesar da minha dificuldade inicial de reivindicar acessibilidade aos professores, no caso dos filmes, eu sempre dizia para o professor: “Ah, qual é o nome do filme? Onde é que eu posso conseguir esse filme? Será que você pode me emprestar para eu poder assistir?” Ou então: “Olha, será que você pode colocar o filme dublado para que eu possa ter acesso também?” Com relação aos filmes, eu acho que não teve nenhuma vez que eu não fiz essa reivindicação. Até porque são poucas as situações em que acontece essa questão do filme. (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

Marta revelou a presença de barreiras comunicacionais e também atitudinais. Depois de sua conversa com os professores, que sugeriu serem mais observações do que reivindicações, a cena sempre se repetia. Mesmo assim, citou novamente a atitude acessível do professor que passou a descrever as imagens para a turma toda e exibiu sempre filmes dublados.

Quanto ao acesso aos ambientes virtuais da UFOP, a entrevistada disse que não encontrou barreiras. Seu acesso aos *sites*, área do estudante, e demais ambientes educacionais ocorreu com a utilização do leitor de tela NVDA. Outras vezes, utilizou fonte ampliada, com luz em alto contraste. *“Para mim o sitio é bem acessível. Usei também a Plataforma Moodle em uma disciplina que era semipresencial sem obstáculos. Não sei até que ponto estes ambientes estariam acessíveis para uma pessoa totalmente cega”*.

3) Formação profissional

Marta estava quase se formando no curso de Licenciatura em História, faltava-lhe apenas um semestre letivo. Disse que a formação recebida ofereceu boas bases para o exercício da docência, embora, não tenha possibilitado formação com relação à inclusão educacional de estudantes com deficiência.

É um curso que não tem preocupação com formação para a inclusão. A gente vê um tópico com relação a isso na disciplina de Psicologia II. Mas quando eu fiz não houve nenhuma aula sobre isso. Houve apenas um seminário sobre inclusão junto a outros seminários de outros tantos temas (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

Para Marta, o curso de Licenciatura em História deveria contemplar as questões de acessibilidade e inclusão. Afirmou: “*Hoje em dia é praticamente impossível pensar num professor que não vá trabalhar com um aluno com deficiência na sala de aula. O professor não está preparado para isso. Isso é uma falha bem grave no curso de História*”. Reforça que é fundamental oferecer aos estudantes maior contato com a temática, para que possam agir de forma mais inclusiva na sala de aula na Educação Básica. Lembrou que cursar a disciplina de LIBRAS foi por iniciativa própria e que muitos dos seus colegas não a fizeram.

Relatou que fez dois estágios obrigatórios e foi bem recebida no campo. Entretanto, avaliou o resultado como não satisfatório.

Em relação ao estágio eu acho que eu fui bem recebida no campo de estágio, levando-se em conta a questão da deficiência. Mas eu considero que a minha atuação no estágio não foi satisfatória, muito por questões pessoais. Eu tive certa dificuldade em relação a ter um diálogo, um contato maior com os alunos. Então é uma coisa que eu vejo que preciso rever e refletir para ver os pontos em que eu preciso melhorar para realização de um estágio melhor e mais satisfatório no próximo período (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

A estudante acreditava que, a partir das experiências durante a realização do estágio, teria mais vontade de atuar na docência, porém, “[...] *não foi muito o que ocorreu. Eu ainda estou numa fase de pensar se eu quero atuar realmente nessa área*”.

Para Marta, foi a partir de sua formação no Ensino Superior que teve oportunidades de se conhecer melhor. Passou, então, por um processo de aceitação e valorização das suas singularidades. Hoje, se considera uma pessoa que luta por direitos à acessibilidade e inclusão.

Eu acho que hoje, em relação a mim, eu estou em um momento da vida mais dentro do curso principalmente, de aprender a fazer uma coisa que eu meio que fugi de fazer sempre, que é colocar a questão da deficiência e de demandar tudo o que precisa ser demandado. Porque, geralmente, a minha tendência era demandar as coisas que não tinham como fugir da demanda. Hoje eu já me vejo num processo de fazer um esforço e começar a aprender a colocar na roda tudo que tem que ser colocado. De expor o que precisa ser exposto. Estou aprendendo a fazer isso, porque não fiz isso a vida toda. Isso é importante não só pra mim, mas para outros alunos que certamente virão para universidade (Entrevista concedida por Marta, em 16/07/2015).

Para a estudante, a luta por uma UFOP mais acessível e inclusiva não é só pessoal. Disse: “*Cada um tem esse papel de deixar um legado para quem vem depois*”.

Vitor – Estudante cego do curso de Engenharia de Produção

1) Perfil e experiências na Educação Básica

O convite para Vitor participar da pesquisa foi feito por *e-mail*, no dia 29 de junho de 2015. Até o dia 6 de julho não obtive retorno. Assim, fiz contato também por telefone e quem me atendeu foi a sua namorada. Disse que o estudante estava em viagem de trabalho e que, possivelmente, não havia lido o *e-mail*. Empenhada em ajudar, ela se colocou à disposição para falar com Vitor da minha necessidade em contatá-lo. Assim, no dia 7 de julho, recebi de Vitor a confirmação de seu interesse em participar da pesquisa.

Coloquei-me à disposição para me deslocar até sua cidade natal, Linhares-ES, onde Vitor residia com seus pais e seu irmão, para a realização da entrevista, porém, o estudante afirmou se sentir mais confortável se o encontro ocorresse via *Skype*, pois estava com a agenda de trabalho bem cheia. Desta forma, o encontro virtual foi agendado para o dia 15 de julho, às 10 horas, de forma a não interferir na atividade profissional de Vitor.

No dia e hora marcada, o estudante estava *online*, pronto para relatar sua experiência educacional. Encontrava-se em seu escritório, localizado na residência de seus pais. A conversa se deu apenas por áudio, pois a opção de vídeo estava desativada.

Inicialmente, agradei a Vitor pelo aceite ao convite e dissemos o quanto seria enriquecedor para a pesquisa o relato de sua experiência. Ciente dos objetivos da pesquisa e de todos os procedimentos para a coleta dos dados, o estudante demonstrou grande interesse em contribuir.

Vitor formou-se em Engenharia de Produção na UFOP no ano de 2014 e recebeu o prêmio de melhor aluno de seu curso. Foi membro, presidente e conselheiro administrativo da Empresa Júnior de Engenharia de Produção (PROJET). O estudante disse:

Impossível falar da minha vida sem falar da Empresa Júnior. Foi um dos maiores momentos que eu tive até hoje na minha vida foi a Empresa Júnior,

o PROJÉT. Foi lá onde eu aprendi a superar desafios, aprendi que era capaz de fazer as coisas, de liderar pessoas, iniciar um pouco mais o que eu já sabia. Foi muito bom! Lógico que teve dificuldades, sempre tem, mas foi excelente mesmo para o meu desenvolvimento (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

No momento da entrevista, Vitor assumia o cargo de presidente do Conselho Nacional de Empresa Junior e atuava profissionalmente como *coach*. O estudante afirmou que sempre contou com o apoio da família. Sua mãe e seu pai, ambos graduados, nunca mediram esforços para oferecer a melhor educação para o filho. E, acima de tudo, acrescentou Vitor, sempre acreditaram em seu potencial, dando-lhe condições de fazer suas próprias escolhas.

Natural da cidade de Linhares, Vitor, estava com 24 anos, não tinha filhos e declarou-se de cor branca. Afirmou que sempre foi um bom estudante. Aos seis anos, recebeu diagnóstico de perda progressiva e irreversível da sua acuidade visual. Aos quinze, ficou cego, decorrência principal de uveíte intermediária bilateral. Disse Vitor: *“Várias coisas causaram a cegueira, mas a uveíte foi a primeira coisa que eu tive. Então, da 5ª a 8ª série foi um processo de perda muito grande e no Ensino Médio eu já tinha perdido toda a visão”*.

Toda a trajetória escolar de Vitor, anterior à universidade, ocorreu na rede particular de ensino. Conviveu com a perda gradual da visão e, quando cursava a 5ª série, tal perda tornou-se mais evidente, exigindo dele, da família e da escola estratégias de acessibilidade.

Eu precisei de apoio quando comecei a 5ª série, no ano de 2001. Foi quando eu tive uma maior perda da minha visão. Tive que começar a utilizar uma lupa. A gente buscou em São Paulo, nessas empresas especiais. Para escrever nos cadernos, ao invés de lápis ou caneta, eu usava aqueles pincéis de quadro, porque a escrita era melhor para eu enxergar e as linhas do meu caderno, agente marcava de uma forma diferente, para ficar maior e mais fácil de ver (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Para ter acesso aos registros do quadro, Vitor contava com a ajuda dos colegas que liam em voz alta para que ele pudesse transcrever no caderno, e os professores o ajudavam sempre. Isso ocorreu da 5ª a 8ª série. As avaliações eram todas orais, o professor lia e ele respondia. O grande desafio foi com relação às apostilas utilizadas. Contou Vitor:

O único problema que eu tive foi com relação às apostilas porque, naquela época, não existia acessibilidade no Word, e eu não tinha acesso a leitores de texto, como o Leitor Sara. Não existia essa metodologia de digitalização de material e eu nem tinha computador para ler para mim. A gente até olhou com a empresa que fazia as apostilas, para disponibilizar a ampliação. Ela não disponibilizou. Para aumentar um pouquinho a letra da apostila ela cobraria, por apostila, doze mil reais. Por ano, eu tinha doze apostilas, não tinha como. Isso foi o único problema, eu precisava das pessoas para ler para mim (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Diante da ausência de livros didáticos acessíveis, Vitor não hesitava em recorrer aos amigos, aos colegas e aos familiares para solicitar ajuda: fazer, em voz alta, a leitura dos conteúdos para ele. A solicitação era feita com naturalidade “[...] a quem estivesse por perto”. Assim, foi até concluir o Ensino Fundamental.

Ao iniciar o Ensino Médio, Vitor mudou de escola e enfrentou grandes desafios. Já quase não enxergava. Relatou: “[...] cada dia que passava ficava muito difícil. A lupa não fazia tanta diferença, os óculos também não, a caneta hidrocor também não dava muita coisa, a luminária que eu usava na minha mesa também não. Cada dia eu sentia que clareava menos”.

O estudante relatou que, no primeiro ano do Ensino Médio, quase entrou em um processo depressivo: “Eu tive muitos desafios, foi uma época muito, muito difícil, eu quase entrei em depressão, eu não acreditava muito nas coisas, mesmo assim eu me esforçava para ser um bom aluno”. Segundo Vitor, ele sempre foi bom aluno, porém foi a partir do momento em que começou a perder a visão, na 5ª série, que passou a ocupar um lugar de destaque entre os colegas “Desde a 5ª série, quando comecei a perder a visão, eu sempre fui um dos melhores. Antes eu era bom aluno, mas não era um dos melhores”.

Ao mesmo tempo em que a cegueira exigiu de Vitor a superação de diversos desafios, ele passou a ter um melhor aproveitamento acadêmico. Pedi a ele que relatasse o fator contribuiu para isso:

Eu acho que as aulas eram a única coisa que eu tinha como prestar atenção de verdade. Porque o resto me foi limitado. No primeiro ano, teve um dia que eu tive que aceitar que eu estava cego e tinha que viver como um cego. Não que tenha sido nesse momento que eu comecei a viver como um cego plenamente, mas foi quando eu percebi. Foi muito difícil o primeiro ano, eu tinha mudado de escola e aconteceu. A escola me ajudou muito, tudo que dava para eles fazer eles faziam. E os meus amigos me ajudaram demais. Eu nunca precisei estudar sozinho, as vezes que eu precisei minha mãe ou meu primo ou meu irmão me ajudavam. Foi isso assim, teve muitos fatos marcantes, mas girou em torno disso (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Aceitar a nova condição de ser um jovem cego, não foi, a princípio, algo fácil para Vitor, como parece não ser também para outras pessoas. No entanto, a forma como cada sujeito lida com a sua deficiência é subjetiva. Apoiado na certeza de ser uma pessoa inteligente e poder contar com a presença e apoio da família e dos amigos, Vitor decidiu que a cegueira não tiraria o seu mérito de estar entre os melhores alunos da turma e viver plenamente a vida, se relacionar com as pessoas, ajudar e ser ajudado.

O estudante reforçou a importância do apoio dos amigos, dos professores e da família, durante toda a sua trajetória na Educação Básica. Trajetória marcada pela aceitação da diferença, convivência com os pares, descobertas, quebra de estereótipos ou estigmas da sua parte e da parte daqueles com quem se relacionava. Apesar da falta de acessibilidade comunicacional relatada, no caso das apostilas, sua experiência na Educação Básica mostra um processo de apoio, amizade e transposição de barreiras. Vitor contou: “[...] *Os professores eram muito compreensivos e eu sou muito grato. Os meus amigos me ajudaram demais. Quando eu fui estudar para o vestibular, a gente juntava, fazia grupo de estudos, a galera estudava, eu nunca precisei estudar sozinho*”.

Antes mesmo de terminar o Ensino Médio, Vitor, assim como os seus amigos, se preparou para a realização das provas do vestibular. Desejava ingressar em uma escola pública, porém, antes de realizar o processo seletivo, procurou saber o que algumas universidades poderiam lhe oferecer.

2) Acessibilidade e barreiras no Ensino Superior

a) Ingresso

Em 2009, quando cursava o 3º ano do Ensino Médio, Vitor, com o apoio dos colegas, visitou o ambiente virtual de algumas instituições federais e decidiu que se inscreveria naquelas em que tivesse o curso de Engenharia de Produção, por acreditar que este o daria oportunidade de vivenciar experiências empresariais e interagir com as pessoas. Ao realizar a inscrição na UFOP, acabou tendo uma surpresa: “[...] *o meu*

amigo que estava me ajudando não encontrou Engenharia de Produção no campus de Ouro Preto, só no de João Monlevade. Então eu coloquei Física porque também era um curso que eu tinha muito interesse”. Assim, na UFOP, o estudante concorreu a uma vaga no curso de Física.

Pedi que relatasse como ocorreu o processo seletivo na UFOP e Vitor disse que, no geral, foi bom, houve condições de acessibilidade e um clima de tranquilidade para que realizasse as provas: sala especial; ampliação do tempo, caso necessitasse; prova adaptada; profissionais que leram as questões e transcreveram a redação e as respostas abertas; transcrição para o gabarito.

No processo da UFOP, teve um ponto muito bom sobre o acompanhamento que recebi. A UFOP mandou dois técnicos que já tinham recebido treinamentos para aplicar as provas e aí foi bom. Na UFES, para as questões abertas, mandaram um professor da área. Isso foi ruim porque, caramba, era um professor com doutorado em Física que estava ali me dando a questão de Física. Então foi meio complicado, porque gerou certa pressão, eu já estava nervoso porque era vestibular (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Vitor destacou pontos positivos no processo seletivo da UFOP, porém, ao fazer comparações com o processo de outra instituição, lembrou que houve também um ponto falho:

Na UFOP, houve uma situação que não foi muito boa. A pessoa que estava lendo a prova de Língua Inglesa, para mim, não sabia inglês. Então, meio que soletrava tudo e isso me prejudicou um pouquinho na prova. No caso da UFES, na prova de Inglês, eles mandaram um cara que sabia inglês. Isso ajudou até na compreensão mesmo, porque a minha forma de ler é áudio (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Vitor teve aprovação acima da média nas duas instituições: Engenharia de Produção na UFES e Física na UFOP. Era de se esperar que optasse pela UFES, por ter sido aprovado no curso de sua primeira preferência e pelo fato daquela instituição estar localizada em seu Estado, possibilitando-lhe ficar mais próximo da família e dos amigos. Porém, não foi esta a sua escolha. Contou:

Uma das melhores coisas que já fiz na minha vida foi ter escolhido vir para Ouro Preto. Esta escolha foi muito difícil porque era longe, mas foi fácil porque o apoio que a equipe do NEI me deu quando eu cheguei foi muito superior do que o da UFES, por exemplo, que foi outra universidade que eu cheguei a visitar (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Vitor, acompanhado da sua família, visitou as duas universidades em que foi aprovado nos processos, na tentativa de identificar qual delas lhe proporcionaria melhores condições de acessibilidade para a realização de sua formação. Assim, optou por cursar Física na UFOP. Com entusiasmo, relatou suas lembranças do dia da matrícula:

O dia da matrícula foi o máximo. Foi a equipe do NEI que me recebeu primeiro e me mostrou o que ia ter, para mim, na universidade. Como é que seria o apoio, como é que seria a minha moradia, como é que seria [pausa] das possibilidades que eu tinha. Foi me apresentada coisa que não me foi apresentada quando eu fui à UFES. Lá eles falaram: “A gente vai tentar e não sei o quê, vamos ver o que é que dá, não sei o quê”. E foi por isso que a gente escolheu a UFOP. Basicamente, por ter sido mostrado muito para a gente como seria o apoio. E mesmo se não tivesse apoio, a UFOP mostrou que ia ser de outro jeito (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Assim, Vitor efetivou matrícula na UFOP para cursar Física, e estava convicto de que a forma como foi recebido pela instituição orientou tal decisão. O próximo passo foi a escolha da moradia. Decidiu morar em uma república, com mais dez rapazes de diferentes cursos, que passou a ser o seu novo lar até a conclusão da formação.

Os primeiros dias na universidade foram desafiantes. Segundo o estudante, o novo trouxe angústias e, ao mesmo tempo, serviu como possibilidades de enfrentamentos e construção da sua independência. Disse Vitor: “[...] *eu não sou desses que acha que tem que ter todo o apoio do mundo não. Eu acho que o cara tem que aprender a se virar*”. Acrescentou:

Foi esquisito. Porque era tudo muito novo. Eu não tinha em quem... [pausa] Eu não tinha, vamos dizer assim, um porto seguro, uma pessoa. Os meus pais tinham ido embora. Tinha os meninos lá de casa [os colegas da república] que eu estava conseguindo confiança e os meninos da turma que eu conhecia todo mundo. Mas foi rápida a adaptação. Depois de duas semanas, eu já estava super bem, eu estava achando tudo bom, eu já estava conseguindo entender direitinho todas as matérias. Então foi um processo, assim, diferente, no sentido de que eu não tinha um porto seguro, eu não tinha essa desenvoltura para lidar com as coisas, mas foi rápida a adaptação (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Vitor destacou que a sua adaptação na UFOP foi um processo diferente dos vivenciados anteriormente, considerando que era a primeira vez que ficava longe da família e dos amigos. Precisava fazer novos laços, conseguir a confiança dos novos colegas. E foi exatamente o que aconteceu. Desde os primeiros dias de aula, disse que

contou com o apoio dos colegas para ter acesso aos prédios do *campus*, às salas de aula e ao restaurante.

Eu fazia tudo acompanhado com o pessoal, ou da minha turma ou da minha república. [...] foi muito rápido, todo mundo querendo me ajudar. Isso não acontece em todo lugar, não. Não foi só um grupinho fechado, como o pessoal da minha república, o pessoal da minha turma, foi todo mundo. Não deu um ano, assim, todo mundo me conhecia, todo mundo me oferecia ajuda. Isso foi o melhor (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Assim como na Educação Básica, Vitor relatou uma boa vivência com os colegas da UFOP, com muito respeito, companheirismo, amizade, porém algo se destacou: a solidariedade e união daqueles que não faziam parte dos grupos fechados. Os primeiros dias de aula foram marcados positivamente pela forma como foi recebido.

b) Questões atitudinais

Perguntei a Vitor como foi a atitude dos docentes e colegas durante a sua formação no curso de Física. O estudante contou que:

[...] os professores dos departamentos de Física e de Matemática, os colegas, os técnicos, todas as pessoas que eu tive no curso de Física foram muito compreensivas. Porém, Física é um negócio que nem conseguiu me ajudar, porque não tem como, é muito pouca coisa que dá para fazer para o cara que estuda Física tendo esta sensibilidade. Foi basicamente eu ajudando eles a me ensinar (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Vitor destacou a atitude sensível dos docentes, dos colegas e dos técnicos, durante o período que estudou Física e que teve dificuldades de acesso aos conteúdos de exploração visual, dada a natureza do curso. Porém sua atitude foi de ajudar os professores a criar estratégias capazes de tornar possível seu acesso ao conteúdo.

Relatou que, após cursar o primeiro semestre de Física, se inscreveu em uma disciplina do curso de Engenharia de Produção. Após concluí-la, teve a certeza de que sua formação no curso de Física não contribuiria para realizar um grande desejo: trabalhar diretamente com pessoas. Desta forma, no final do ano de 2009, teve seu pedido de reopção de curso aprovado para o curso de Engenharia de Produção.

No início do ano de 2010, Vitor iniciaria seus estudos no novo curso, porém decidiu trancá-lo, por seis meses, para vivenciar uma experiência desejada por muitos estudantes: realizar intercâmbio internacional. Vitor foi sozinho para os Estados Unidos e teve a oportunidade de aprender uma língua e uma nova cultura. Relatou que o seu maior aprendizado foi se tornar independente. No segundo semestre de 2010, de volta ao Brasil, iniciou seus estudos na Engenharia de Produção.

Pedimos que relatasse acerca das acessibilidades e das barreiras atitudinais vivenciadas no curso de Engenharia de Produção. Contou que houve atitudes positivas dos docentes, como escuta, compreensão, respeito e valorização de suas potencialidades, o que contribuiu muito para sua formação. Destacou, principalmente, a atitude dos presidentes do colegiado deste curso, que sempre se reuniam com o NEI e com os demais docentes, na tentativa desenvolver estratégias de acessibilidade.

Durante toda a sua formação acadêmica na UFOP, Vitor disse que teve muito diálogo com os docentes, o que possibilitou uma construção de ações pedagógicas importantes. Contou que não tinha receio de pedir para eles descreverem uma imagem e ensiná-los como, pedagogicamente, proceder para que ele pudesse se apropriar do conteúdo. *“No caso do meu curso, os professores preocuparam com a didática, mas tem muito a melhorar é claro”*.

Relatou sobre a importância dos docentes sempre terem uma segunda alternativa, um segundo plano para possibilitar aos estudantes acesso ao conteúdo. Não ficavam na dependência de único recurso ou uma única metodologia, mas conheciam e utilizaram várias delas, para garantir acessibilidade.

Prosseguindo seu relato, contou que houve apenas um momento em que vivenciou uma barreira atitudinal com um docente. Disse Vitor:

Eu só tive muito problema quando eu fui fazer a disciplina de Inspeção Gráfica e o Departamento de Arquitetura não compreendia que eu conseguiria fazer essa matéria, e eu tive muitos problemas. O professor até tentou compreender. Porém, só no fim do curso, nas últimas três semanas, que eles entenderam que dava para eu fazer a disciplina. O Professor Jonas, que era presidente do colegiado na época, foi exemplarmente categórico na hora de falar que eu daria conta de fazer, e dei conta (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

De acordo com o relato de Vitor, o professor da referida disciplina, assim como o Departamento de Arquitetura, inicialmente, não imaginavam como um estudante cego poderia se apropriar de conteúdos que dependiam de grande exploração visual. Tal

atitude representou uma barreira na forma de estigmas e estereótipos que apareceram na linguagem e nas omissões dos docentes.

Vitor argumentou:

Tal atitude é entendível, compreensível, visto que a maioria dos docentes não tem experiência em trabalhar com alunos cegos. Porém passou um pouco do ponto. E acabou tendo que arrumar uma monitora para mim, só para mim, para me ajudar, e, no fim das contas, eu consegui. Foi a época mais complicada da minha formação, essa matéria que eu fiz (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Vitor lembrou que, quase no final da disciplina, o professor passou a adotar um espírito investigador, buscou informações junto ao NEI e procurou remover o estigma que tinha sobre a pessoa cega. “*Com o apoio do NEI e do professor Francisco Lima, da UFPE, com experiência no ensino para estudantes cegos, o professor desenvolveu estratégias acessíveis e [...] no final o resultado foi satisfatório*”.

Perguntei ao estudante como foi a atitude dos servidores técnicos administrativos da UFOP, vinculados às pró-reitorias, bibliotecas, sessão de ensino, restaurantes, NEI e demais setores diante à sua deficiência. Relatou Vitor:

Foi sempre muito bom, sempre que precisei me ajudaram. Acho que é a mesma relação que os outros alunos têm. Ah, tirando o NEI. O NEI foi top, sempre ajudou muito. Muito atencioso e preocupado com tudo. A preocupação não só com disponibilizar acessibilidade ao conteúdo da área, mas de proporcionar uma vida boa para eu viver em Ouro Preto (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

O estudante ressaltou, mais uma vez, a importância que o Núcleo de Educação Inclusiva teve para sua formação. Já com relação aos colegas do curso de Engenharia de Produção, Vitor reforçou que sempre percebeu uma atitude acessível. Contou:

O pessoal da UFOP é bem aberto. Eu gosto dessa imagem dos colegas. Aventura, tentar entender primeiro. Tem alguns pontos específicos que o pessoal vacilou, mas nada que tenha prejudicado. Os alunos da UFOP têm como prioridade ajudar os outros, eu acho isso muito importante (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Vitor esclareceu que essa abertura não se estendia a todos os moradores da cidade de Ouro Preto. Para ele, é bem diferente o pensamento de quem é de Ouro Preto e de quem é da universidade. Disse: “*Tem exceções maravilhosas que eu encontrei pelo*

caminho, mas, no geral, quem é de Ouro Preto não compreende a capacidade que uma pessoa com deficiência tem de fazer algumas coisas”.

Vitor enfatizou que, durante a sua formação acadêmica na UFOP, sempre teve facilidade em realizar trabalhos em grupo, participar de eventos e fazer todas as demais coisas que os jovens da sua idade costumam fazer. Relatou: *“Nos trabalhos em grupo, por exemplo, as coisas que eu não conseguia fazer sozinho, alguém me ajudava e eu ajudava o grupo. Como eu prestava muita atenção na aula, era sempre avaliador. Tudo era compartilhado”.*

Ele destacou a experiência de amizade e parceria com os colegas das repúblicas e do projeto de extensão e defendeu a importância dessa vivência para a formação do ser humano egresso da UFOP.

Eu defendo muito isso. Porque a minha compreensão da vida mudou a partir de duas experiências, que foi a república e a empresa júnior. Porque eu tinha que tomar decisão por mim mesmo. Na empresa júnior eu tinha uma equipe para liderar, atender os prazos do mercado, então era a minha responsabilidade ali, a minha capacidade. A universidade pode dar o maior apoio do mundo, mas o cara não vai aprender a se virar, se ele não tiver uma experiência desafiante (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Para Vitor, o apoio às demandas específicas de cada estudante, com ou sem deficiência, é muito importante. Porém, há coisas que não podem ser dadas, têm que ser conquistadas pelo próprio sujeito a partir da superação dos medos e o enfrentamento dos desafios. Para ele, a universidade precisa incentivar seus alunos a superar desafios.

Relatou que sua atitude foi sempre de valorização das suas singularidades. Enfrentou os desafios encontrados com o apoio de várias pessoas e superou limites. Criou fortes laços de amizade e ajudou as pessoas a ajudá-lo, nunca negou a sua deficiência visual.

Vitor disse que não conhecia o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOP, porém ressaltou a importância de propostas institucionais voltadas para a conscientização e a realização de ações acessíveis e inclusivas por todos os setores da Universidade. Acrescentou:

Acho que umas das coisas que poderia ser feita é uma conscientização, uma preocupação maior dos professores em organizar acessivelmente os materiais que eles vão utilizar. Ter um banco de materiais já em PDF, já em DOC, já digitalizado. Porque facilita muito. Às vezes, é muito material e o NEI está sobrecarregado (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Para o estudante, o Projeto Político Pedagógico do curso da Engenharia de Produção é bem pensado no profissional que se quer formar, porém precisa oportunizar mais momentos de experiência da prática. Disse Vitor: *“O cara tem que experimentar para saber se dá certo. A atitude do professor não deve ser pedir ao aluno para fazer trabalhinho, tem que envolvê-lo em um projeto grande. Isso é para todas as disciplinas”*.

c) Questões físicas

Desde os primeiros dias como estudante no *Campus* Morro do Cruzeiro, em Ouro Preto, Vitor precisou criar estratégias para transpor as barreiras físicas e circular pelos espaços acadêmicos, restaurantes e setores administrativos. Contou:

O trajeto da minha república até os espaços da universidade aconteceu com o apoio das pessoas. Eu nunca consegui fazer sozinho. Não que eu tenha tentado muito, pois eu tinha apoio sempre. Eu nunca ando sem alguém do lado, até hoje. Sempre tenho o apoio de uma pessoa, que eu conheça ou não (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Para Vitor, o fato de pedir ajuda às pessoas, conhecidas ou não, para transitar no *campus* e na cidade de Ouro Preto não lhe incomodava. Disse que não tinha muita habilidade com o uso da bengala e preferia mesmo um apoio humano. Destacou a falta de acessibilidade na cidade para além do *campus*: *“[...] se na universidade está ruim, imagina como está em Ouro Preto, a cidade não tem nenhuma acessibilidade”*.

Já na metade do curso ele tentou fazer o trajeto com um cão guia, porém não deu muito certo. *“[...] Tenho um cão guia, mas não deu muito certo porque eu não cheguei a conseguir aprender. Fiquei com ele por três semanas e foi muito difícil, ruim e estressante. Então o mandei de volta para o treinamento”*. Disse que fará uma nova tentativa, mais tarde.

Para o estudante, a aplicabilidade das normas de acessibilidade física, na UFOP, é algo ainda a se concretizar. Segundo ele, a realização de ações que tornem a UFOP

acessível fisicamente não é algo tão complicado, a sinalização com piso tátil já seria um grande avanço, principalmente nos espaços entre os prédios.

A UFOP é uma universidade relativamente fácil de locomover, ela precisa de sinalização. Se tivesse, por exemplo, sinalização no chão e mapas indicativos, seria muito bom. O prédio do ICEB é como um labirinto! Se tivesse a sinalização, nossa, ia ser bom. Porém, isso não garante independência, pois depende do cara. Mas, é o que UFOP pode fazer (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Vitor considerou que é obrigação da UFOP romper com as barreiras físicas. Defendeu também que a construção da independência dos estudantes com deficiência vai além da garantia da acessibilidade física, pois depende de aspectos que marcam a subjetividade de cada um.

A maior barreira física que Vitor teve durante a sua formação universitária foi na circulação dos espaços entre um prédio e outro. Disse: “[...] *para ir de um prédio a outro, eu não tinha sinalização, então como tem esses espaços muito abertos, tive desafios*”.

Perguntei ao estudante quais intervenções físicas acessíveis ele proporia à UFOP. Disse Vitor que precisaria ser feita a acessibilidade em todos os espaços, da universidade, tanto na parte interna quanto externa. Acrescentou:

Agora tem uma parte que precisa fazer com urgência que é a externa entre os prédios. Porque é muito mais fácil o cara arrumar uma pessoa para ajudar dentro do prédio, do que fora. Então, dentro de um prédio, se ele estiver perdido, ele dá um jeito de encontrar alguém ali. Ou aprende a pedir se ele não gostar muito. Agora, fora do prédio, pode ser que não (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Para Vitor, a UFOP tem muito que fazer para garantir acessibilidade física. Sugeriu intervenção urgente na parte externa para garantir segurança aos estudantes com deficiência: rampas, sinalização tátil, mapas táteis em lugares estratégicos, indicando, principalmente, onde a pessoa pode e não pode ir. Relatou que o prédio que oferecia mais condições de acessibilidade é o do curso de Turismo, porém ainda falta muito para torná-lo acessível.

d) Questões comunicacionais

Quando perguntei a Vitor como teve acesso aos conteúdos trabalhados, inicialmente no curso de Física e depois no curso de Engenharia de Produção, ele enfatizou que a UFOP vem desenvolvendo um trabalho muito importante na preparação de materiais acessíveis, no apoio aos estudantes com deficiência visual. Relatou:

Várias vezes eu pedi ao NEI para adaptar o material didático em áudio e em DOC, que é o que eu gostava mais. Algumas vezes, eu pedi em Braille. Sempre quando eu tinha alguma dúvida sobre como ter acesso ao material era o NEI quem tinha mais contato com isso, eu pedia para o NEI. Quando era coisa de conta eu pedia para alguém ler (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Para Vitor, a digitalização e a adaptação do material pelo NEI em formato acessível possibilitaram seu acesso a obras inteiras, capítulos de livros e apresentações utilizadas pelos docentes. Contou que o material adaptado em formato DOC era enviado diretamente para seu *e-mail* e, a partir daí, ele utilizava o leitor de tela Java para a leitura. Já o material impresso em Braille era encadernado e encaminhado ao colegiado do curso.

Por se considerar um estudante com muita facilidade de aprendizagem, utilizava também outras estratégias para se apropriar do conhecimento. Contou: “[...] *no começo eu gravava as aulas, depois eu parei, não precisava tanto assim. Eu prestava muita atenção, eu tinha os colegas que sempre estudavam comigo*”.

O alto nível de inteligência de Vitor, o seu controle sobre o desenvolvimento do seu potencial, aprendizado e autorrealização, e a parceria dos colegas contribuíram para que ele próprio desenvolvesse estratégias comunicacionais de acessibilidade e ensinasse à UFOP como ajudá-lo. Suas singularidades logo chamaram a atenção dos seus professores e colegas. Contou que, logo no início do curso de Engenharia de Produção, recebeu convite dos colegas da empresa júnior para participar do processo de seleção da PROJÉT. Tal atitude o deixou muito feliz, porém o melhor estava por vir. Passou no processo seletivo e desenvolveu um trabalho de destaque: “[...] *fui trainee, assessor e diretor de recursos humanos e também presidente. Foram as melhores experiências de minha vida*”.

O estudante contou que não houve barreiras comunicacionais que o limitassem a assumir os cargos pelo fato de ser cego. Conseguiu fazer todas as atividades com êxito, o que, segundo ele, contribuiu para motivar os demais membros que, inicialmente, demonstraram barreiras atitudinais, em forma de receio, por causa da sua deficiência visual.

Com relação ao seu acesso ao ambiente virtual da UFOP, área do aluno, plataformas e sites, Vitor relatou: *“Meu acesso aos sites da UFOP foi com a ajuda de outras pessoas, pois eu não tenho muita habilidade com internet. É uma limitação que ainda tenho que trabalhar. [...] Eu não sei dizer se o site da UFOP era acessível”*.

Perguntei como foi a sua participação nos processos de eleição para reitor, para representação discente, para chefe de departamento e quais foram os procedimentos para garantir a sua acessibilidade e independência. Ele respondeu que suas cédulas eram feitas num formato acessível. *“Nessa época, eu tinha a célula em Braile”*.

Para Vitor, as barreiras comunicacionais encontradas durante a sua formação na UFOP foram transpostas a partir de um esforço coletivo. Houve empenho do NEI, do colegiado de curso, dos colegas e, principalmente, dele próprio. Ele recomendou a ampliação da equipe do NEI que trabalha na adaptação dos materiais em DOC e Braile ao lembrar que essa tarefa passa por um longo processo até chegar à etapa final.

3) Formação profissional

Para Vitor, a formação acadêmica recebida na UFOP contribuiu para sua competência profissional. Disse: *“[...] Passei a pensar de um jeito rápido, um jeito para utilizar menos recurso, menos tempo e isso eu aprendi na Engenharia de Produção”*. No momento da entrevista, ele atuava profissionalmente como *coach* e não deixou dúvidas sobre a importância que o curso teve para sua descoberta profissional. Acrescentou:

A profissão que exerço não é a que eu me formei. Eu sou coach. Agora, como é que a engenharia contribuiu? A pessoa que eu me tornei, por conta da empresa júnior, por conta da vivência da universidade, não necessariamente, por conta do conhecimento técnico, ajudou de uma forma absurda. Eu descobri a minha profissão dentro da Engenharia de Produção, a partir de

uma aula. Saí da minha formação e descobri outra que é paixão, eu gosto mais (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/ 2015).

O estudante contou que foi durante uma aula de Recursos Humanos que ficou sabendo sobre *coach*. Relatou: “[...] *O professor da disciplina era muito bom, sempre trazia assuntos diferentes. Em uma das aulas ele comentou da situação do coach e eu fiquei intrigado, queria saber mais. Depois, acidentalmente, eu fiz um curso de coach e gostei muito, então decidi ser coach*”.

Durante sua gestão na presidência da PROJET, Vitor e sua equipe fizeram um dos melhores trabalhos da empresa. Relatou com entusiasmo: “*Na minha gestão, a equipe da PROJET dobrou o número de projetos realizados. Aumentamos o número de membros de 15 para 29, e o faturamento da empresa passou de R\$ 11.250,00, em 2012, para R\$ 178.300,00, em 2013. O maior faturamento da história da PROJET*”.

Vitor disse que, ao longo de sua vida, enfrentou diversas barreiras por ser deficiente visual. Porém, quando começou a identificar o que realmente o fazia se sentir feliz, ficou mais fácil lutar para transpor tais barreiras. É foi a partir do seu trabalho na PROJET que isso aconteceu. Descobriu ser muito competente e, acima de tudo, descobriu que poderia ajudar as pessoas a serem mais competentes e felizes também.

Ciente do que lhe fazia feliz, ele começou a atuar como *coach* antes mesmo de concluir o curso de Engenharia de Produção. Após a conclusão do curso, permaneceu por mais seis meses em Ouro Preto para terminar o atendimento já iniciado com algumas pessoas. Logo depois, voltou para a cidade de Linhares e montou um escritório.

O ano 2014 foi um grande ano: atuei como presidente do conselho da FEJEMG; fui conselheiro estratégico da Confederação Brasileira de Empresas Junior; terminei minha graduação; fiz um processo de coaching e iniciei meu trabalho como lifecoach; encontrei o amor da minha vida; dei dezessete palestras ao longo do ano, uma delas na Suíça; fui eleito presidente do conselho da Brasil Júnior e decidi qual seria minha profissão e missão de vida (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

Em seu escritório, Vitor é *coach*, trabalha para ajudar pessoas a serem mais produtivas e felizes. Seu objetivo é se preparar, cada vez mais, por meio de cursos e treinamentos no Brasil e no exterior, para cumprir bem sua profissão. Destacou: “*Missão é formar pessoas mais felizes e preparadas para a vida*”.

Finalizando a entrevista, perguntei a Vitor se teria sugestões a dar à UFOP, visando o fortalecimento da Política de Inclusão. O estudante apresentou duas questões:

1) Trabalhar para formar estudantes com capacidades de humanização. Segundo ele, “*formam-se muitos técnicos que não sabem o porquê fazem as coisas*”; 2) Desenvolver projetos institucionais que incentivem os estudantes, principalmente aqueles com algum tipo de deficiência, a superar desafios, terem algumas experiências de transformação pessoal. Vitor citou um exemplo:

Poderia desenvolver um programa que colocasse os estudantes com deficiência a provas, para testarem seus limites. Um profissional capacitado para levar todos os estudantes com deficiência visual, por exemplo, para subir ao Pico Itacolomi. Superar os desafios, porque dá. Eu já fiz isso duas vezes. Para eles verem que dá para fazer coisas que eles achavam que não daria. (Entrevista concedida por Vitor, em 15/07/2015).

O exemplo de Vitor não nos deixa esquecer que, na sociedade, ainda prevalece o estereótipo de que pessoas que têm algum tipo de deficiência não são capazes de fazer algumas coisas. Tal estigma sobre a pessoa com deficiência contribui para o fortalecimento de barreiras atitudinais, ampliando as situações de dependência e exclusão, seja no espaço escolar ou na sociedade como um todo.

1) Perfil e experiências na Educação Básica

O convite feito a Joaquim para participar da pesquisa foi encaminhado por *e-mail*, em 19 de junho de 2015, com resposta de aceite: “*Ainda dá para participar da pesquisa? Pois só agora li seu e-mail*” (*E-mail* enviado por Joaquim em 21 de junho de 2015, em resposta ao convite).

Ante a aceitação, agendamos entrevista para 9 de julho de 2015, às 16 horas, no Prédio Bloco de Salas de Aula, localizado no *Campus* Morro do Cruzeiro, em Ouro Preto, onde ele estudava. A escolha do local, feita pelo estudante, contribuiu para enriquecer a pesquisa, pois nos possibilitou observar as relações implícitas no ambiente universitário.

No dia da entrevista, eu aguardava por Joaquim na portaria do prédio. A princípio, pensei que houvesse desistido de participar da pesquisa, pois já havia passado muito tempo do horário combinado. Contudo, resolvi esperar. O estudante chegou para a entrevista com cinquenta minutos de atraso e demonstrou estar cansado. Sem que perguntasse, disse que estava em uma prova de exame especial e o professor concedeu a ele e aos colegas prorrogação do tempo para fazê-la, por isso, a demora.

Disse que compreendia a situação e, caso desejasse, poderíamos agendar a conversa para outro dia. O estudante preferiu conceder a entrevista naquele momento. Afirmou que estava próximo ao período do recesso escolar e que teria de ir para a casa da mãe. Assim, nos dirigimos a uma sala de aula no primeiro piso do prédio de dois andares e iniciamos a entrevista.

Joaquim nasceu na cidade de Ipanema-MG. Estava com 36 anos na data da entrevista. Declarou-se de cor parda, solteiro, sem filhos. Tinha uma irmã e um irmão, sendo ele o primogênito da família. Seu pai, já falecido, estudou até a 3ª série do Ensino Fundamental e exercia a profissão de pedreiro. Sua mãe, depois dos filhos já crescidos, formou-se em Pedagogia. Joaquim cursava os últimos períodos de Ciência da Computação na UFOP e morava em uma quitinete, na cidade de Ouro Preto. Não recebia benefício de prestação continuada, desde o início do curso foi contemplado com

bolsa permanência e bolsa alimentação e estava, no momento da entrevista, vinculado a um projeto de iniciação científica como bolsista. Disse que sempre gostou de ficar sozinho, imaginando coisas.

Desde criança, eu era um garoto isolado, era muito agressivo e também eu nunca vivia com outras crianças. Também eu tinha assim, é. [pausa] Por exemplo, gostava de pegar objetos, sabe? Eu ficava no quintal pegando aqueles matos, ficava imaginando coisas. Gostava muito de imaginar assim. [pausa] Viver no meu mundo (Entrevista concedida por Joaquim, em 09/07/2015).

Nos primeiros anos de vida, Joaquim não falava e não interagia, nem mesmo com as pessoas da sua família: *“Eu demorei a falar, diz minha mãe que eu comecei a falar e logo parei. Comecei a falar de novo depois dos quatro anos, mas continuei isolado. Eu era diferente”*. Tal fato fez com que sua mãe procurasse diferentes médicos em busca de respostas para seu comportamento. Foram feitos vários exames sem nenhum diagnóstico. Então, Joaquim foi encaminhado para o serviço de Psicologia de um hospital público na cidade de Belo Horizonte.

Eu era um garoto problemático e os médicos não sabiam o que eu tinha. Então fiz tratamento psicológico na infância, muita terapia. Eu viajava a Belo Horizonte sempre para fazer um tratamento psicológico. Depois, algumas psicólogas disseram que eu tenho algum grau de autismo. Mas isso não é minha principal dificuldade. Eu tenho mais dificuldade é com relação à família. Acho que ser autista não me atrapalha muito não. (Entrevista concedida por Joaquim, em 09/07/2015).

Joaquim demonstrou reconhecer as suas singularidades como algo positivo, afirmou que ser diferente das demais pessoas não lhe incomodava. O que o incomodava era a interferência da família, que não acreditava na sua capacidade de fazer as mesmas coisas que outras pessoas fazem.

O estudante iniciou os estudos na pré-escola, com seis anos de idade, em uma instituição particular de Ipanema. Tal experiência foi marcada pela afirmação de suas singularidades. Contou: *“Na pré-escola, até a professora notou que eu era diferente dos demais alunos. Eu era muito quieto, não falava, não brincava, rabiscava as atividades. Eu não queria ficar no meio dos alunos. Era notável que eu era diferente”*.

A partir dos sete anos de idade, Joaquim passou a estudar em escola pública da rede estadual de educação. Lembrou que também nunca conversava e nem brincava com os colegas e, por isso, era alvo de piadas e provocações:

Os colegas, eu não gostava deles. Eu era muito esquisito, por isso, eles me provocavam. E quando eu ia revidar, dar um soco, eles se faziam de vítimas. Como diz um certo historiador: os portugueses eram pobrezinhos com seus canhões bacamarte diante da hostilidade dos índios [riso] (Entrevista concedida por Joaquim, em 09/07/2015).

Durante toda a sua Educação Básica, Joaquim teve um único amigo: Leandro. Disse: “*Só tive um amigo, na infância, mas também acho que as pessoas atrapalham muito. Eles querem ter controle da nossa vida*”. O estudante deixou claro que nunca teve dificuldades para aprender os conteúdos trabalhados na escola, porém o desafio estava em se relacionar com as pessoas e demonstrar o seu aprendizado. Nem sempre foi compreendido nas suas singularidades. Contou:

Na 2ª série, a supervisora queria me reprovar porque eu não lia. Mas só que eu não lia na frente dela, porque era muito autoritária e eu ficava nervoso. Mas eu lia nos grupos de reflexão. E também a minha professora fez um pé de guerra para me aprovar, porque eu tirava as maiores notas (Entrevista concedida por Joaquim, em 09/07/2015).

Joaquim sabia e gostava muito de ler, embora algumas pessoas não acreditassem nisso. Lia nos encontros da igreja, lia para a professora, mas não lia para a supervisora e nem para os colegas. A desaprovação do seu comportamento contribuiu, segundo ele, para um isolamento ainda maior. Seu refúgio era a biblioteca da escola, lugar que gostava de permanecer depois do término das aulas. “*Eu não gostava de voltar para casa. Tinha vontade de ficar na biblioteca, ler aqueles livros, estudar. Eu tentava, só que meu pai sempre me buscava*”.

Finalizado o Ensino Fundamental, Joaquim sentiu-se motivado a iniciar a fase seguinte. Sabia que no Ensino Médio estaria a um passo da universidade, que era seu objetivo. Relatou: “*Em Ipanema, tinha duas opções de Ensino Médio, ou Magistério ou Contabilidade. Optei por Contabilidade, embora não tivesse muito interesse em nenhuma das áreas*”. Seu desejo na verdade era fazer o Científico para se preparar melhor para o vestibular.

Durante o Ensino Médio, o estudante permaneceu isolado dos demais colegas, com dificuldades de ser compreendido, até mesmo pelos seus professores. “*Eu não conversava com ninguém, nunca conversava, só mais recentemente que eu converso*”.

Concluía aquela etapa, Joaquim iniciou a batalha para ingressar em uma universidade pública. Após participar de alguns processos seletivos, o estudante

começou a observar que tinha mais facilidade nas provas do tradicional vestibular do que nas do ENEM. Contou: *“Notei que nas provas tradicionais eu tinha melhor desempenho do que no ENEM e comecei a participar do processo seletivo das universidades que tinham o tradicional vestibular”*.

Decidido a investir em seu objetivo, no ano de 2007, Joaquim solicitou, a uma de suas tias, o empréstimo de materiais preparatórios para o vestibular. Disse que, embora a tia tenha concedido o empréstimo, não acreditava na sua capacidade de ser aprovado e cursar uma universidade. Diante da descrença da tia, assim como de outros membros da família, o estudante decidiu que o seu esforço nos estudos preparatórios precisava ser mais intenso. E o resultado foi a sua aprovação no vestibular da UFOP para o curso de Ciências da Computação, no ano de 2009.

Joaquim conseguiu negar o discurso daqueles que não acreditavam na sua vitória e iniciou o percurso no Ensino Superior. No entanto, isso significava, além de uma grande conquista, a superação de novos desafios.

2) Acessibilidade e barreiras no Ensino Superior

a) Ingresso

Ao participar do vestibular da UFOP, no primeiro semestre do ano de 2009, para cursar Ciências da Computação, Joaquim não solicitou nenhum tipo de atendimento especial. Afirmou que o processo ocorreu de forma tranquila: *“O vestibular da UFOP não foi difícil, não é esse monstro não. É porque a escola básica pública não funciona, não ensina muitas coisas e a gente tem que aprender a estudar sozinho”*. Com a sua aprovação neste processo seletivo, Joaquim teve que enfrentar outro desafio: a desaprovação da família. Relatou:

Minha tia não acreditou que eu tinha passado no vestibular da UFOP, pois nem seus filhos tinham passado em uma federal. Para minha mãe, parecia até que eu ia para o corredor da morte. [riso] Tanto assim, que dizia que eu não ia dar certo aqui, que era loucura. Minha irmã dizia que minha mãe nem devia ter deixado eu fazer vestibular. Eu acho que esse povo também tinha

algum interesse, puxar a sardinha para o lado deles. Eles não queriam gastar comigo (Entrevista concedida por Joaquim, em 09/07/2015).

Joaquim contou que ficou muito nervoso diante da reação da família e a sua mãe acabou aceitando a sua decisão de estudar na UFOP. *“Ela não queria, aceitou a minha decisão. Mas sempre insistiu para que eu desistisse do curso”*. No dia da matrícula, o estudante contou que foi acompanhado da sua mãe, que falava e decidia por ele. Lembrou: *“A minha mãe disse que eu era muito especial. Então foi a primeira a descobrir o Núcleo de Educação Inclusiva para me ajudar. Foi correndo atrás, conversando com as pessoas. Ela ficou muito preocupada, parecia uma tragédia, [riso] parecia que eu ia para uma prisão”*.

Segundo Joaquim, os primeiros dias na UFOP foram marcados por um clima de medo, insegurança e angústia. Mas não para ele. Disse: *“Como dizia Nietzsche: os fortes têm que se proteger dos fracos, porque os fracos querem submeter os fortes. Na verdade, foi mais difícil para a minha mãe do que para mim, pois ela se sentiu muito sozinha e fez tudo para que eu recusasse a estudar”*. Tais sentimentos eram da mãe, que permaneceu por alguns dias na companhia do filho na esperança de que ele desistisse da sua nova empreitada.

Para Joaquim, a UFOP representou muito mais que a possibilidade de realizar uma formação de nível superior, foi a oportunidade de conquistar sua independência. Disse: *“[...] Eu não me sentia preso como lá em Ipanema. Fiquei mais livre, não no sentido de fazer algazarra, mas livre para fazer o que eu quero. Faz bem ficar longe da referência dos outros, ter meu próprio rumo”*.

b) Questões atitudinais

Joaquim, aos poucos, foi aprendendo a organizar seu tempo e seu espaço na universidade, como o horário das aulas e a localização das salas. *“Eu achei no início muito confuso, mas fui acostumando com isso”*. Já a sua convivência com os colegas, assim como na Educação Básica, foi desafiante. Contou:

Com os colegas é muito difícil porque eu só tenho contato com eles quando faço algum trabalho em grupo. Mas é muito difícil sentar e ter contato com

eles, porque cada um faz um curso, tem colega, por exemplo, que eu vejo um dia e depois não vejo mais. Às vezes, para conversar com o grupo uso o Facebook. Mas conversar na sala de aula... [pausa] Só converso com o Tiago e mais com o Barlon, que é peruano (Entrevista concedida por Joaquim, em 09/07/2015).

O estudante disse que não era muito popular na UFOP e encontrou muitas dificuldades para trabalhar em equipe. Disse: *“Tem gente que já tem colega, já tem grupo formado e eu fico sem ninguém”*. Para encontrar um grupo de trabalho, a atitude de Joaquim foi sempre de recorrer ao professor da disciplina para incluí-lo em um dos grupos.

Pedi a Joaquim que relatasse como era a atitude dos colegas. Ele contou: *“Não sei bem descrever a reação deles, por não conversar muito com eles, eu não sei bem o que pensam de mim, mas eu não me preocupo com isso”*. Nas atividades desenvolvidas no grupo, disse que, às vezes, os colegas o deixavam de fora, o que lhe incomodava muito. Suas tentativas de participar nem sempre eram respeitadas, pois os colegas sempre estavam mais adiantados no trabalho e ele não gostava de *“ser carregado pelo grupo, queria fazer mais”*.

O encontro com os colegas se dava unicamente nos ambientes acadêmicos, não se relacionavam em outros espaços, como os de lazer. Contou: *“Ninguém nunca me convidou para ir em festas em república. Só vejo esses convites por aí, mas não me interessa não”*. Joaquim parecia não se incomodar com o fato de não estabelecer vínculo com os colegas universitários.

Disse que, a partir do momento que iniciou seus estudos na UFOP, sua vida mudou para melhor e estava feliz. Afirmou que algumas pessoas da família reconhecem essa mudança: *“Diz meu irmão que minha ida para universidade foi muito boa, que eu mudei muito, passei a conversar com as pessoas”*.

Quanto aos docentes, Joaquim afirmou que as relações eram boas e que suas *“diferenças não faziam tanta diferença”*, pois era apenas um estudante no meio da multidão, onde todos eram tratados da mesma maneira, como se fossem todos iguais. Relatou:

Há um estereótipo de aluno, pensam que todo aluno é de um certo jeito. O aluno indivíduo não aparece. O professor só conhece a multidão de alunos, não convive individualmente, não conhece a vida de cada um deles. Então se apegam mais aos estereótipos (Entrevista concedida por Joaquim, em 09/07/2015).

O estudante contou que, a partir do 3º período do curso, teve professores tutores que, juntamente com o NEI, o orientaram nas questões acadêmicas do dia a dia. Com estes, de certa forma, estabeleceu um vínculo maior. Tais professores se interessaram em conhecê-lo fora da multidão. A partir daí, passou a participar das aulas, fazia perguntas, reunia com os professores fora da sala para resolver suas dúvidas. Destacou: “*Como dizia o Pietro, eu não poderia faltar, porque faltaria 90% da turma, pois só eu participava na sala de aula [riso]*”.

Para realizar seus estudos extras, Joaquim contou que utilizava uma sala de acessibilidade localizada na biblioteca do curso. E a atitude dos funcionários deste serviço e dos demais serviços da UFOP sempre foi positiva. “*Eu tenho uma boa relação com os servidores, muitos conversam comigo e eu nem sei o nome deles até hoje*”.

Contou que, no início do curso, conheceu o NEI, juntamente com a sua mãe, e, desde então, sempre recorria aos profissionais do setor para buscar apoio pedagógico e psicológico.

Quando tinha problemas com professores ou precisava de orientação em algum procedimento eu recorria ao NEI para orientações pedagógicas. Também fui acompanhado por uma psicóloga. Ia quase todos os dias e era ótimo. Depois criaram o Programa Portas Abertas e abriu para atender o público em geral e ficou muito demorada as consultas. Com a psicóloga Marina era rápido e a terapia me ajudava muito (Entrevista concedida por Joaquim, em 09/07/2015).

Joaquim ainda relatou que participava de reuniões com o colegiado de curso e com o NEI para discutir estratégias que pudessem ajudá-lo no curso. Apesar disso, considera que o colegiado poderia ter lhe ajudado mais. Disse: “*O colegiado poderia ter me ajudado mais. Não sei dizer como, talvez não soube explicar para eles como me ajudar nas disciplinas*”.

O estudante contou que foi jubilado do curso e, com o apoio do NEI e do colegiado, seu pedido de recurso foi deferido pelo Conselho Universitário. Afirmou não ter dúvidas que irá se formar no tempo extra concedido. Pediu, então, para relatar quais fatores contribuíram para o jubramento, ao que ele respondeu:

Queria estar no período ideal, não deu. Eu atribuo isso à formação que eu não tive na escola pública básica, isso me prejudicou um bocão. Exercício de Cálculo, por exemplo, o professor dizia que isso é coisa de 2º grau, que a gente tinha que saber. Só que no 2º grau eles nem ensinam. Minha deficiência em inglês é uma das atribuições também. Mas a principal é a

interferência da minha família. Talvez meus planos não dessem certo, mas ela não deixa eu tentar (Entrevista concedida por Joaquim, em 09/07/2015).

O estudante contou que sempre fazia planos de estudar nos períodos de férias e recesso escolar, porém não conseguia colocá-los em prática, pois viajava para a casa da família, em Ipanema, e não podia estudar. Acrescentou: *“Eu tinha que cuidar da minha sobrinha, ajudar a minha mãe nos trabalhos da casa, ela queria que eu conversasse com os parentes. Eu não posso ir lá em casa porque é difícil falar não e o pessoal aproveita”*.

Joaquim não conseguia falar “não” diante dos apelos de sua família, que não compreendia a sua necessidade de estudar. E, por várias vezes, a mãe propôs ao filho que abandonasse os estudos: *“Ela sempre insistiu para eu desistir desse curso. Mas eu não quero desistir, quero ir até o fim. Diz ela que isso é muito difícil, que não é coisa de gente. Mas não foi ela quem batalhou para chegar até aqui”*. A atitude do estudante sempre foi resistir, a seu modo, diante das barreiras impostas.

Joaquim costumava procurar os professores fora da sala de aula para tirar dúvidas, buscar entender melhor os conteúdos trabalhados. Disse: *“Eles falam os pontos negativos e positivos, tem uns que fazem uma entrevista individual sobre o trabalho”*. O estudante reconheceu que alguns professores tiveram atitudes acessíveis e se esforçaram para ajudá-lo a compreender os conteúdos. Entretanto, havia aqueles que nunca o procuraram para conversar. Afirmou: *“Para alguns professores, eu sou apenas mais um no meio da multidão, camuflado”*.

O estudante contou que, no momento das avaliações, era concedido a ele tempo maior para realizá-las. Relatou: *“Houve um esforço para me ajudar. Depois das reuniões com o NEI, muitos professores me deram mais tempo para realizar as provas. Com isso, eu tive um desempenho melhor”*.

Para Joaquim, a didática do curso exige dos estudantes muita autonomia³⁷, o que, para ele, representava grandes desafios. Relatou: *“Eu gosto muito de estudar, ter uma sala reservada para mim. Mas não gosto da didática do curso de Ciência da Computação. Eles querem que o aluno tenha muita autonomia e isso é tão pesado”*. O estudante afirmou que muitos conteúdos são aprendidos por conta própria, os professores ensinam, de forma expositiva, o básico. E cabe aos estudantes se esforçarem

³⁷ Na teoria da inclusão, autonomia são os recursos e serviços. Computador, cão guia, leitor de tela são exemplos de ajudas técnicas. Portanto, são recursos de autonomia. Com a autonomia, o sujeito alcança a independência, tem a possibilidade de tomar decisões (SASSAKI, 1997).

para entender as linguagens de informação, usar as ferramentas e toda parte complexa, e, por isso, ele já foi reprovado por coisas simples.

Joaquim afirmou que precisava de tempo maior para os estudos e não só para fazer as avaliações, o que nem sempre foi possível. Contou:

Eu acredito que, nas férias, eu poderia ter mais tempo para ir atrás dessas coisas, porque isso gasta muito tempo. Mas a minha mãe não deixa, ela planeja minhas férias. Se o tempo é meu, eu poderia gastá-lo como quiser. Como diz um artista, a vida é sua, extraia como quiser. É melhor eu estragar a minha vida como quiser do que os outros estragar (Entrevista concedida por Joaquim, em 09/07/2015).

O desejo de superar os desafios era grande e o estudante considerou ser possível extrapolá-los, porém precisava ser considerado e respeitado na sua singularidade, ter um tempo maior para construir seus conhecimentos, que não é o mesmo tempo dos colegas, para, com independência e sem interferência da família nos estudos, concluir a sua formação superior.

Pedi para Joaquim relatar acerca dos aspectos do Plano de Desenvolvimento Institucional, que considerava importante para a política de inclusão na UFOP. Ele disse que não conhecia o plano e achava muito difícil dizer o que precisaria contemplar, pois não tinha conhecimento da legislação. Da mesma forma, afirmou não conhecer o Projeto Político Pedagógico do seu curso, porém apresentou duas sugestões: 1) Implantação de curso de verão para os alunos com baixo rendimento: “*Um curso de férias de um mês seria mais plausível para recuperar o baixo rendimento*”; 2) Valorizar o esforço dos alunos, considerar o seu aprendizado: “*Quando o aluno tira uma nota cinco é reprovado. Apesar de ter assimilado quase a média, ter se esforçado, ele é jogado fora, então eu acho que deveria aproveitar mais o rendimento*”.

Joaquim enfatizou a importância do Projeto Pedagógico do Curso pensar estratégias para trabalhar o baixo rendimento acadêmico, valorizar e incentivar os estudantes. Acredita que o baixo rendimento está associado à situação da Educação Básica brasileira. Alertou que não basta escrever tais medidas no projeto. É preciso que todas as cumpram, pois: “[...] *várias metas foram criadas e não colocadas em prática*”. Ele lembrou que sempre participou dos processos de eleição na UFOP, para reitoria, colegiado, representação docente, porém “*não conhecia as propostas das chapas e nem o que faziam*”.

c) Questões físicas

Joaquim relatou que não se sentia preparado para falar da aplicabilidade das normas de acessibilidade física na UFOP. Disse que, pelo fato de não ser uma pessoa com deficiência física e nem visual, não tinha muito conhecimento sobre as normas de acessibilidade física.

No entanto, considerou a biblioteca do ICEB como o espaço mais acessível na UFOP, pela presença da sala de acessibilidade com os recursos que necessita. “*Estudo todos os dias na sala de acessibilidade da biblioteca do ICEB e lá tenho o que preciso. Eu gosto muito de estudar, ter uma sala reservada pra mim*”. Assim como na Educação Básica, Joaquim tem fascinação pela biblioteca e parece ter encontrado acessibilidade atitudinal e física.

Apesar de não conhecer todos os espaços da UFOP, o estudante sugeriu três intervenções para o *Campus* Morro do Cruzeiro, em Ouro Preto: 1) Acessibilidade nas quadras de esporte da UFOP, que, segundo ele, estão sempre fechadas; 2) Acessibilidade nos laboratórios do seu curso, que não apresentam segurança para as pessoas com deficiência; 3) Instalação de elevadores e plataformas nos prédios administrativos.

d) Questões comunicacionais

Para ter acesso aos conteúdos didáticos trabalhados no curso, Joaquim recorria diariamente à biblioteca do curso e à sala de acessibilidade para estudar, tirava dúvidas com seus professores, dentro e fora da sala de aula, recebia orientações do professor tutor, buscava o serviço de monitoria, utilizava a internet e contava com o apoio do NEI e do colegiado do seu curso para organizar seus estudos.

Apesar das estratégias utilizadas, o estudante relatou que houve barreiras comunicacionais durante todo o curso.

Eu sempre procurava o NEI para conversar, pedir ajuda, problemas com professores, formar grupo com os colegas etc. e tal. O NEI [pausa] procurava o colegiado para falar sobre minha situação, orientar e é isso. Também me encaminhou ao Serviço de Psicologia me orientou e acompanhou nos procedimentos para recebimento de minhas bolsas etc. e tal. Como diz, o NEI foi como um advogado. [riso] Assim, defendeu [pausa] assim, meus interesses na UFOP, a minha situação (Entrevista concedida por Joaquim, em 09/07/2015).

Para Joaquim, o apoio recebido foi fundamental, pois considera muito difícil conversar com as pessoas. Desde o seu ingresso na UFOP, tem se esforçado um pouco para romper com essa barreira na comunicação, mas nem sempre é compreendido ou levado a sério. Disse: *“Talvez pelo meu jeito, pois tenho uma cara de distraído, como diz: avoado, né? Eu acho que não desperto confiança nas pessoas e também eu não gosto muito de conversar”*.

Outro vínculo que contribuiu com a acessibilidade comunicacional foi o estabelecido com colegiado de curso. O estudante contou que o colegiado tentou ajudá-lo ao promover algumas acessibilidades comunicacionais: *“[...] O colegiado deu sugestões de como organizar meus estudos, organizou trabalhos em grupo, demonstrou esforço, e isso é bom. O colegiado se interessou pela minha causa”*.

Quanto ao acesso aos ambientes virtuais da UFOP, o estudante encontrou maiores barreiras nos sites da PRACE e do SISBIN. Disse: *“Não consigo ver as informações de forma clara. Muitas vezes parecem confusas. E já tive muitos prejuízos por isso, como não conseguir renovar minha bolsa e não conseguia visualizar a renovação dos livros”*. Joaquim considerou que, no geral, os sites da UFOP têm muito a melhorar.

3) Formação profissional

Apesar do jubramento no ano de 2015, Joaquim recorreu contra tal decisão junto ao Conselho Universitário. Assim, foi concedido a ele um tempo adicional para concluir o curso. O estudante afirmou que o apoio do NEI e do colegiado foram fundamentais para tal decisão. Faltando apenas dois semestres para se formar, Joaquim disse que a maior barreira que teve que enfrentar foi a pressão da família para que desistisse do curso. Contou: *“A minha decisão de ficar aqui na UFOP já é uma grande*

coisa. Fiquei firme enquanto toda a minha família me convencia a desistir. Sei que é possível ter um rendimento melhor, eu posso muito mais”.

Para o estudante, a conclusão do curso é apenas o começo:

A minha expectativa é que essa formação me ajude ir além. Formar é só o começo. Nesse caso quero fazer o mestrado, doutorado ou então fazer um concurso na minha área e trabalhar. Trabalhar e estudar também. Não é só ter uma profissão, mas trabalhar numa área que gosto (Entrevista concedida por Joaquim, em 09/07/2015).

Para Joaquim, a sua formação acadêmica na UFOP, no curso de Ciências da Computação, contribuiu para sua independência, abrindo-lhe várias possibilidades profissionais. Pretende trabalhar na área de Tecnologia da Inovação. Falou: *“Acho que vou investir na área de Tecnologia de Inovação. Agora em grandes empresas assim, acho que não seria muito bom, talvez eu montasse minha própria empresa”.*

O estudante pretende também trabalhar com pesquisas na área de Programação, ou até fazer uma segunda graduação em Física. *“Eu tenho interesse por outras áreas, Física e Química. Eu gosto do curso, mas eu acho que só isso é muito pouco. Mas estou pensando, ainda não me decidi”.*

Joaquim lembrou que, antes de ingressar na UFOP, passou em dois concursos públicos. O primeiro foi para atendente dos Correios, e o segundo foi como auxiliar de secretaria de escola. Contou:

No Correio fiquei cinco dias e abandonei o cargo, porque achei que aquilo não era adequado para mim, pois ia ser atendente, mexer com diversos tipos de pessoas. Isso ia me atrapalhar. Quando trabalhei como auxiliar, a diretora falava com a minha mãe que eu deveria me aposentar. Porém dizia que eu era muito competente. É uma coisa meio confusa, se eu sou muito competente por que eu iria me aposentar? A diretora dizia que eu era muito mole para fazer as coisas (Entrevista concedida por Joaquim, em 09/07/2015).

Ao relatar as experiências profissionais do passado, o estudante disse que enfrentará barreiras após sair da universidade, mas não irá desistir. *“Não abandonei o navio. Eu tento ignorar aqueles que não acreditam em mim. Embora isso me incomode. Eu não acato, eu sei que eles tão errados”.* Para Joaquim, exercer a sua profissão será tão desafiante quanto foi ingressar na UFOP. Disse: *“A minha família tem uma visão muita negativa sobre mim e, para as pessoas da universidade, sou um rosto no meio da multidão”.*

1) Perfil e experiências na Educação Básica

A entrevista com Gabriel aconteceu nos dias 10 e 11 de julho de 2015, na sua casa, localizada na parte central da cidade de Mariana, onde mora com seus pais, sua avó materna e seu irmão. O estudante demonstrou estar ansioso e feliz. Havia preparado um espaço na sala para a nossa conversa. Antes, me apresentou à sua avó e ao seu irmão. Seus pais só chegaram ao final da entrevista. Percebi um clima de harmonia, parceria, cumplicidade, respeito e liberdade entre os membros da família.

Natural de Mariana, Gabriel estava com 23 anos de idade, solteiro, sem filhos, declarou-se de cor branca. cursava o 8º período do curso de Letras, no ICHS/UFOP, em Mariana. O estudante nasceu com mielomeningocele e, ainda nos primeiros dias de vida, depois de uma cirurgia, desenvolveu hidrocefalia. *“Eu nasci com mielomeningocele e, depois da cirurgia na coluna, deu complicações e acabou dando hidrocefalia. A válvula que eu tenho é justamente para poder drenar a água do cérebro e levar para o corpo”*.

O estudante relatou que sempre teve o apoio da família, principalmente da mãe, que o acompanhou nas muitas idas ao hospital e, acima de tudo, sempre acreditou que tudo daria certo, apesar da fala dos médicos alertarem para o contrário. Nas suas palavras: *“Disseram que eu poderia andar de cadeira de rodas, ter consequências maiores na fala, na escrita e na locomoção, e eu, graças a Deus, sou muito tranquilo. Sou um caso excepcional que não teve uma sequela maior”*. Depois de fazer uso de tala e de andador até os nove anos de idade, Gabriel passou a se locomover com mais independência e afirmou que o seu maior desafio era de ordem intelectual, consequência da hidrocefalia. Encontrava dificuldades para fazer cálculos, pois considera seu raciocínio mais lento que o da maioria das pessoas.

Apesar do seu relato detalhado, Gabriel deixou claro que não gosta de falar dos seus desafios já superados e também dos atuais, por medo de sofrer preconceito. Contou:

Eu falo que eu sou uma pessoa normal, eu conto as minhas limitações para as pessoas que eu tenho maior intimidade, que eu gosto de conversar, mas não abro para todo mundo. A gente não pode ficar se abrindo, às vezes a pessoa tem uma certa maldade ou preconceito. Eu não me vejo como coitadinho, posso correr atrás das minhas coisas (Entrevista concedida por Gabriel, em 10/07/2015).

Os estigmas e os preconceitos acerca das pessoas com deficiências presente na sociedade parecem incomodar o estudante quando se trata de reconhecer as suas singularidades. Disse que sentimentos de inferioridade e piedade lhe incomodam, por isso, nunca focou nas suas limitações. *“Eu tenho essa deficiência, essa certa limitação intelectual e física, mas que não me impossibilita de absolutamente nada”*. Deixou claro que o seu foco sempre foi as estratégias para alcançar seus objetivos.

Desde o início da sua vida escolar, os sentimentos de superação de limites estavam presentes. *“Sempre me vi como uma pessoa normal. Tinha problemas, pedia ajuda, mas não tanto porque eu sempre fui instruído a correr atrás”*. Da pré-escola até o Ensino Médio, Gabriel estudou em escolas particulares e contou com o apoio da família, dos professores e dos colegas. Disse: *“Os professores das exatas me ajudaram muito. A professora de Matemática me ajudava fora do horário das aulas. A de Química sentava comigo separadamente na sala de aula e ajudava a fazer os exercícios”*.

Gabriel relatou que, durante toda a Educação Básica, recebeu atenção especial dos docentes dentro da sala de aula, principalmente daqueles que eram da área de Exatas, por representar seu principal desafio de aprendizagem. Já os colegas, estavam sempre presentes. Nas brincadeiras, disse que, apesar de não poder participar daquelas que exigiam grande locomoção e movimento brusco do corpo, como, por exemplo, pular corda e chutar bola, participava do jeito que era possível e que isso não lhe incomodava. Sua grande motivação era conviver com as pessoas e aprender coisas novas. Contou:

Eu gosto de aprender coisas novas, conviver com gente nova. Eu sou uma pessoa muito bacana, muito tranquila. Gosto de conversar com as pessoas, de aprender, de ter um certo convívio com elas. Isso me ajuda bastante para viver, porque eu não sou uma pessoa retraída (Entrevista concedida por Gabriel, em 10/07/2015).

Sua alegria em se relacionar com os colegas e o desejo de aprender contribuíram para alcançar novos objetivos, dentre eles, o de estudar em uma universidade pública.

Sua mãe e seu pai, ambos graduados, continuaram apoiando o filho na sua empreitada. Tão logo concluída a etapa final da Educação Básica, Gabriel iniciou sua formação superior no curso de Letras, na UFOP.

2) Acessibilidade e barreiras no Ensino Superior

a) Ingresso

No ano de 2011, Gabriel inscreveu-se no ENEM e solicitou atendimento especial com encaminhamento de laudo médico informando ter deficiência intelectual. Para sua surpresa, no dia do exame foi recebido pela equipe de aplicadores como se fosse uma pessoa com deficiência visual. Relatou:

Isso foi uma surpresa para mim, eu não esperava que ia cair na deficiência visual. No ENEM, a gente preenche um campo sobre essa questão da deficiência. Inclusive, enviei uma cópia do laudo médico diretamente para Brasília. Mas eles não entenderam que se tratava de uma deficiência intelectual. Enquadraram-me na deficiência visual. (Entrevista concedida por Gabriel, em 10/07/2015).

Gabriel realizou as provas em uma sala especial juntamente com outros candidatos com deficiência visual e precisou explicar para os aplicadores quais eram realmente as suas demandas. O estudante disse que se sentiu incomodado pela deficiência de organização e de formação dos aplicadores. Segundo ele, os aplicadores não tinham formação suficiente para a realização do trabalho e se demonstraram inseguros. Houve falhas. Contou:

Os aplicadores tiveram bastante dificuldade para atender aos candidatos. Parece que não receberam uma certa preparação. Um candidato com deficiência visual não recebeu a prova adequadamente adaptada e uma das aplicadoras disse que não podia ajudá-lo. Houve muitas falhas sim, tanto para mim quanto para outros colegas e uma delas é essa questão que eu pude presenciar (Entrevista concedida por Gabriel, em 10/07/2015).

Apesar dos percalços, Gabriel conseguiu resultado satisfatório neste processo e se inscreveu no curso de Letras da UFOP. Suas escolhas foram justificadas:

Eu escolhi a UFOP pelo fato de ser uma universidade dez minutos de minha casa, certa facilidade. Eu nasci em Mariana, me criei em Mariana. Eu sou da terra, me considero marianense nato, marianense da gema e sempre quis estudar na UFOP. Também eu já conhecia a universidade, fiz um curso de extensão em Inglês e um curso de extensão em Arte Brasileira Colonial. [...] Escolhi Letras porque gosta da área de Humanas e tenho mais facilidade. Então tudo casou, uma coisa vai puxando a outra (Entrevista concedida por Gabriel, em 10/07/2015).

Desde pequeno, Gabriel se orgulhava da sua cidade, principalmente das possibilidades culturais e educacionais. Morar em uma cidade universitária, para ele, sempre foi um privilégio. O relato de seu ingresso na UFOP foi carregado de emoção. Contou como foram os primeiros dias de aula:

Nos primeiros dias, fiquei um pouco apreensivo para conhecer as pessoas. Eu sempre tive contato no mundo onde eu vivi, que era uma escola particular, que a gente não vê tantas múltiplas, a gente não tem um mundo assim à sua volta, você vê uma coisa mais fechada. São alunos de classe média, classe alta, maioria branca. E, quando eu entrei na UFOP, no ICHS, no curso de Letras, aí eu achei bem bacana, tinha pessoas mais velhas do que eu e são várias experiências, eu gosto de várias experiências. Experimentar cada coisa (Entrevista concedida por Gabriel, em 10/07/2015).

Embora a universidade já fosse conhecida, fazer parte dela, como aluno, representou algo novo para Gabriel, e a riqueza da diversidade foi logo percebida por ele. Assim, sua motivação aumentou ainda mais, pois sabia que aprenderia muito mais que os conhecimentos do curso, aprenderia a se relacionar com um universo até então desconhecido. Uma mistura de sentimentos, como alegria e medo, o deixou apreensivo. *“Os professores eram diferentes, a gente tinha muitas leituras, foi desafiante. Mas eu gosto de desafios”.*

Ao fazer esse relato, Gabriel se lembrou de um discurso médico quando tinha quinze anos. Após se submeter a novas avaliações neurológicas em um hospital conceituado, foi informado, a ele e aos seus pais, que teria uma série de limites intelectuais. *“Os médicos disseram que eu não daria conta de aprender. Que seria um milagre se eu conseguisse ter um desenvolvimento intelectual normal”.* Tal diagnóstico, escrito em laudo, deixou o estudante entristecido. Até seus dezoito anos, conviveu com

a angústia de uma avaliação médica da qual não concordava. A partir daí, decidiu negar tal discurso e passou sempre testar os seus limites.

Eu me enxergo além dos meus limites. Gosto de me colocar em experiências novas. Posso sair com raiva, posso sair nervoso, mas, no dia seguinte, está tudo bem. Vamos dizer: levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima. E é bem possível mesmo que eu dê a volta por cima, bem dada (Entrevista concedida por Gabriel, em 10/07/2015).

Gabriel afirmou que a sua entrada na universidade contribuiu para a construção de seu próprio discurso: “*Meu discurso é: tenho dificuldades? Tenho, como qualquer outra pessoa. Mas eu sou normal, não tenho problema nenhum. Tenho cicatrizes de cirurgias, mas que não me impedem de absolutamente nada. Não gosto de me colocar limites*”. O estudante afirmou que se sente como um pássaro, livre para fazer suas próprias escolhas.

b) Questões atitudinais

Gabriel afirmou que os colegas universitários sempre tiveram uma atitude amigável e a sua preferência era participar de grupos formados por pessoas mais velhas do que ele, por terem mais experiência de vida. “[...] *Eu opto por conversar com pessoas mais velhas e a minha atitude é sempre direta e espontânea. Os colegas me ajudam, mas eu tento me esforçar para não receber nada pronto*”. O estudante afirmou que a convivência a partir de uma atitude acessível é um desafio para todas as pessoas. E é na convivência que se aprende a respeitar as necessidades de cada sujeito.

Relatou que a atitude dos docentes sempre foi tranquila, porém não se sentia confortável para falar dos seus desafios e pedir ajuda. Disse:

Tem professores que são mais abertos. Esses que são mais abertos, eu converso, dialogo sobre o meu problema. Mas eu falo que não é um empecilho, ponho essa questão desse déficit intelectual em segundo plano, dessa deficiência em segundo plano. Eu não gosto de revelar. Mesmo porque eu tento sempre afirmar que isso é normal, normal. Porque eu já tenho esse costume enraizado. Então, para que eu vou enfatizar que eu tenho deficiência? (Entrevista concedida por Gabriel, em 11/07/2015).

No ambiente universitário, Gabriel conversava sobre suas singularidades somente com aquelas pessoas que lhe despertavam confiança, porém mantinham certo sigilo. Disse que a atitude dos técnicos administrativos da UFOP sempre foi de respeito e alertou para a necessidade de oferecer a eles capacitações para atender melhor aos estudantes. Lembrou que, nos primeiros dias de aula, teve dificuldade de localizar os espaços. E, devido os seus desafios na locomoção, acabava tendo atrasos significativos para as aulas. Os funcionários não conseguiram lhe ajudar. Não tinham informações básicas sobre a organização do *campus* e carência de formação para entender as suas demandas. “[...] *Um ou outro funcionário sabia me auxiliar, mas a gente tinha que procurar*”.

Gabriel disse que nunca procurou o Núcleo de Educação Inclusiva e nenhum tipo de apoio especializado na universidade que colocasse em evidência a sua demanda intelectual. Contou que só se declarou no Sistema de Controle Acadêmico como estudante com deficiência intelectual ao tomar conhecimento da pesquisa, pois desejava ser entrevistado. Complementou:

Não manifestei minha demanda pelo fato de ter o outro lado da moeda: muitas pessoas que a gente vê têm um certo preconceito. Se eu, por exemplo, falo com as pessoas que tenho deficiência intelectual, vão olhar para mim dos pés à cabeça e dizer: mas eu não estou vendo, me mostra. Porque a deficiência intelectual não tem jeito de você mostrar visualmente. Então eu preferi não falar, pois o Brasil é um país que tem preconceito. Eu falo para as pessoas que eu conheço, que eu tenho uma intimidade maior que eu sei que não vai ser motivo de chacota, para as outras pessoas eu falo que eu sou normal (Entrevista concedida por Gabriel, em 11/07/2015).

Durante toda a entrevista, Gabriel relatou que, embora reconheça que não somos iguais, não gosta de afirmar as suas necessidades educacionais, pois a sociedade é preconceituosa, constrói estereótipos sobre as pessoas com deficiência intelectual. Por isso, a sua atitude foi sempre não revelar as suas demandas e buscar superar seus limites sozinho.

Durante o seu curso na UFOP, Gabriel disse que foram várias as metodologias de ensino utilizadas pelos docentes. Contou: “*Algumas aulas são prazerosas, outras menos. Estou experimentando as várias metodologias utilizadas pelos professores para que, futuramente, eu possa ver qual melhor se encaixa dentro do contexto da sala de aula que eu estarei inserido*”.

Diante das dificuldades de compreensão do conteúdo trabalhado na aula, Gabriel reforçou, várias vezes, que se sentia mais confortável para procurar os colegas nas monitorias. “[...] *Eu converso com os professores, mas não digo que não consegui entender e se poderiam explicar de outra forma. A gente sabe que não são todos os professores que estão disponíveis a mudar. Por isso, eu prefiro correr atrás dos monitores que eles disponibilizam*”.

Gabriel afirmou a importância dos docentes utilizarem metodologias diversificadas para garantir participação e aprendizagem de todos, e não utilizar apenas uma estratégia, pois a aula fica cansativa. Ao perguntar quais aspectos do Plano de Desenvolvimento Institucional ele considerava importante para a política de acessibilidade e inclusão na UFOP, disse que não conhecia o documento e fez a seguinte consideração:

O Plano deve atender a todas as pessoas. Se pensar questões de acessibilidade para as pessoas com deficiência, estará excluindo-as das demais. Você tem que pensar no geral, você tem que fazer para o geral. No meu caso, tenho certa deficiência intelectual, mas que também não me prejudicou em nada. Muito pelo contrário, eu acho que até me ajudou a procurar métodos para me adequar. Eu hoje já me adequuei às pessoas normais. Eu posso falar que eu tenho um problema, mas eu deixo em segundo plano. O Plano de desenvolvimento Institucional não deve enfatizar questões para as pessoas com deficiência, dizer você tem esse direito. Eu sei que eu tenho direito, mas eu tenho o direito de não mencionar (Entrevista concedida por Gabriel, em 11/07/2015).

Para Gabriel, o Plano de Desenvolvimento Institucional, assim como o Projeto Político Pedagógico do curso, não devem propor ações separadamente para as pessoas com deficiência. O serviço especializado, por exemplo, deveria “[...] *ser oferecido para todas as pessoas que queiram utilizá-lo, sem definir um público específico, porque todos precisam de ajuda e se você definir um público é excluir também*”.

c) Questões físicas

Gabriel sempre fazia o trajeto de sua casa até o ICHS a pé, pois precisava testar ainda mais as suas limitações físicas. Para evitar grandes impactos, seus passos eram sempre em um ritmo que lhe garantia estabilidade e confiança. Porém, considerando que

o instituto está localizado em uma cidade histórica, esse exercício diário foi desafiante. Contou que caminhar pela cidade exigia superação de várias barreiras físicas, como, por exemplo, calçadas estreitas e com buracos e até mesmo a ausência delas. No entanto, o desafio se ampliava ao chegar dentro do *campus*.

Para o estudante, a aplicabilidade das normas de acessibilidade física no ICBS não é muito bem definida. Disse que, no ICBS e no *Campus* Morro do Cruzeiro, em Ouro Preto, as condições de acessibilidade são bem melhores. No ICBS, o espaço que apresenta maiores barreiras é o Prédio Anexo, onde está localizada a biblioteca e a sala de acessibilidade.

A maior barreira física no ICBS está no acesso ao Prédio Anexo. Para chegar lá, é preciso descer por um lance de escadas, totalmente irregulares e muito escorregadias. A gente tem que descer com muito cuidado, mesmo porque tem um córrego logo abaixo. A iluminação é muito ruim. Para pessoas que fazem uso de cadeira de rodas ou tem maiores limitações física é impossível chegar lá por esse caminho (Entrevista concedida por Gabriel, em 11/07/2015).

Gabriel disse que, à noite e em dias de chuva, era impossível descer ou subir por essas escadas. Várias vezes, precisou fazer um trajeto bem mais longo, passando pela portaria do Museu da Música, para chegar ao prédio, o que representou superar outras barreiras, considerando que teve que caminhar pelas ruas inacessíveis da cidade e disponibilizar de tempo maior. “[...] *É um caminho mais pedregoso e tinha que andar muito devagar, já cheguei a escorregar*”.

O espaço do instituto que oferece maiores condições de acessibilidade para Gabriel é o Prédio Reuni, segundo ele, trata-se de um prédio novo e bem estruturado, porém apresenta barreiras graves, como o elevador, que não funciona. “*No Prédio REUNI, eu utilizo a escada com o corrimão porque o elevador não funciona. No prédio de sala de aula não tem elevador, então, eu utilizo a escada que tem corrimão*”.

Perguntei a Gabriel quais modificações, em termos de acessibilidade física, ele sugeria, de imediato, para o instituto. Disse: 1) Garantir a todos os estudantes acesso, sem barreiras, ao Prédio Anexo, pois lá está localizada a biblioteca, a sala de acessibilidade e o auditório. Todo estudante tem direito de utilizar, sem transtorno esses serviços; 2) Dar manutenções regulares no elevador; 3) Colocar elevador no prédio da biblioteca, pois o acesso ao segundo andar se dá somente por escadas.

d) Questões comunicacionais

Segundo Gabriel, o acesso aos conteúdos trabalhados no curso de Letras ocorreu de forma tranquila. Quanto ao ambiente virtual da UFOP, teve acesso a todas as informações que precisou. Um desafio apontado por ele foi com relação aos registros da aula no caderno. *“Eu escrevo muito devagar, por isso registrava só o que era possível”*.

Quando tinha algum tipo de dificuldade o estudante raras vezes recorreu aos professores e nunca solicitou apoio ao colegiado do curso ou ao NEI. Recorria ao serviço de monitoria ou aos colegas mais próximos. Contou:

Eu procuro a monitoria quando tenho dúvidas. Quando não tem monitoria, eu me viro, converso com os colegas via Facebook ou então pessoalmente. Eu falo: “Olha eu tenho dúvida aqui, você pode me ajudar?” Nunca procurei o colegiado ou o NEI para pedir ajuda, pois não queria colocar minha deficiência em evidência (Entrevista concedida por Gabriel, em 11/07/2015).

A comunicação com o serviço de monitoria, para Gabriel, parece ter sido muito significativa, disse que encontrou o apoio que precisava. *“[...] Desde o início do curso, eu peço ajuda e orientações para colegas. A gente tem a questão dos monitores, então supre bastante. Porque eu também sou monitor, então eu sei como funciona”*.

Outra estratégia comunicacional utilizada por ele foi gravar as aulas. *“[...] Eu costumava uma vez ou outra gravar a aula e revê-las em casa, isso me ajudou muito. Depois não precisei mais”*. Conseguir realizar com êxito o curso, serviu para aumentar ainda mais a sua vontade de estudar e testar os seus próprios limites. Acrescentou: *“A minha deficiência intelectual não me colocou em desvantagem nenhuma, como diziam os médicos. Inclusive, eu acho que eu acompanho muito bem meus colegas”*.

Gabriel afirmou que as barreiras comunicacionais encontradas durante a sua formação no curso de Letras foram transpostas a partir de um esforço individual e da superação de seus limites.

3) Formação profissional

Gabriel estava a um passo da conclusão de seu curso de Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa, faltava apenas um semestre letivo. Para ele, os conhecimentos construídos na academia vão servir para pensar várias metodologias que poderão ser aplicadas na sala de aula, possibilitando a inclusão de todos os alunos, com e sem deficiência. Disse:

São várias metodologias que aprendi e, pelo fato de eu não conversar com meus professores sobre a melhor didática para mim, quero fazer diferente. Vou dizer: “Gente, todo mundo, se quiser, pode dar opinião, pode conversar comigo para poder mudar a didática, poder mudar os materiais utilizados, que eu estou aberto”. Mas, primeiro, pensando, incluindo todos, nada separado para as pessoas com deficiência (Entrevista concedida por Gabriel, em 11/07/2015).

O estudante ressaltou que o seu curso deu uma ênfase muito grande na pesquisa e deixou carências nas questões da experiência para a docência. Contou:

O curso de Letras é muito teórico. É um curso, ao meu ver, fraco na questão de experiência. Porque a gente tem os estágios, tem questões da licenciatura, mas grande parte do curso é voltada para a área da pesquisa. E quem vai lidar com os sujeitos no plural? Você tem que ter uma experiência, não só maior para a docência (Entrevista concedida por Gabriel, em 11/07/2015).

A escolha pela docência é, para Gabriel, a oportunidade de fazer o que mais gosta: trabalhar com pessoas. Falou: “A minha experiência valiosa é trabalhar com pessoas. Você pode passar por uma experiência não tão boa na sua vida, mas você busca uma forma diferente de lidar com essa frustração”.

Para o estudante, os professores precisam considerar seus alunos como sujeitos coletivos: “[...] É preciso inovar, ver os sujeitos no plural. A gente não pode pensar no sujeito singular. Os sujeitos no plural, utilizando o artigo os, inclui todo mundo, se você vê uma pessoa, você está excluindo os outros”.

Gabriel relatou que a sua experiência nos estágios e nas monitorias fortaleceu ainda mais seu desejo pela docência. Percebeu a carência de metodologias utilizadas pelos professores e sentiu grande desejo de fazer a diferença. Sua pretensão é seguir a

carreira acadêmica. *“Gosto de pensar várias possibilidades. Eu posso fazer mestrado, mas, por enquanto, a minha ideia é fazer especialização em Educação e dar aula”*.

Finalizando a entrevista, Gabriel afirmou que a sua experiência nos estágios e nas monitorias fortaleceu ainda mais seu desejo pela docência. Sua pretensão é seguir a carreira acadêmica. Disse: *“Gosto de pensar várias possibilidades. Eu posso fazer mestrado, mas, por enquanto, a minha ideia é fazer especialização em Educação e dar aula”*. Percebeu a carência de metodologias utilizadas pelos professores, durante o estágio, e sentiu grande desejo de fazer a diferença.

4.2 Algumas análises do processo de inclusão de estudantes com deficiência na UFOP

Até aqui explicitarei, de forma descritiva, as experiências dos cinco estudantes com deficiência entrevistados. Conforme Szymanski (2011), a descrição cumpriu com a função desveladora do processo de inclusão dos estudantes com deficiência da UFOP, sistematizando os dados com clareza e precisão, segundo o que foi relatado nos encontros da pesquisa.

Nesta seção, serão apresentadas análises sobre os dados empíricos, procurando responder, à luz dos objetivos propostos, à pergunta de pesquisa: Como acontece o processo de inclusão de estudantes com deficiência na UFOP? Para isso, utilizo o referencial teórico sobre educação especial inclusiva, explicitados em capítulos anteriores, acrescida da discussão acerca da subjetividade.

A análise das informações obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa foi construída a partir de três categorias: 1) Trajetória na Educação Básica; 2) Acessibilidades e barreiras no Ensino Superior; 3) Formação profissional. Considerando o referencial teórico sobre educação especial inclusiva, apresentado nos capítulos anteriores, essas categorias emergiram de leituras e releituras das entrevistas. Nas palavras de Szymanski (2011, p. 78), “essa construção depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e de suas crenças e valores”.

Buscando uma melhor compreensão dos dados, apresento a seguir, um quadro com a síntese das características dos estudantes entrevistados.

Quadro 4 – Perfil dos estudantes

PERFIL	ESTUDANTES				
	Hevila	Marta	Vitor	Joaquim	Gabriel
Idade	30	21	24	36	23
Naturalidade	Guanhães-MG	Campinas-SP	Linhares-ES	Ipanema-MG	Mariana-MG
Cor	Parda	Branca	Branca	Parda	Branca
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino
Estado civil	Casada	Solteira	Solteiro	Solteiro	Solteiro
Escolarização dos pais	Ensino Fundamental	Ensino Superior	Ensino Superior	Ensino Fundamental e Ensino Superior	Ensino Superior
Número de irmãos	6	2	1	2	1
Deficiência	Cegueira	Baixa visão	Cegueira	Autismo	Intelectual e física
Formação da Educação Básica	Escola pública	Escola pública	Escola particular	Escola pública	Escola particular
Recebeu BPC?	Sim	Não	Não	Não	Não
Curso de graduação	Pedagogia	História – Licenciatura	Engenharia de Produção	Ciências da Computação	Letras – Licenciatura
Participou de algum programa de bolsa da universidade?	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Publicou artigo(s)?	Não	Não	Sim	Não	Não
Trabalha? Em que função?	Sim Professora	Não	Sim Coach	Não	Não
Situação acadêmica	Diplomada	Cursando a graduação	Diplomado	Cursando a graduação	Cursando a graduação
Moradia durante a graduação	Casa da família	Casa da família	República estudantil	Sozinho, em uma quitinete alugada	Casa da família

Fonte: Elaborado pela autora a partir da compilação dos dados das entrevistas

Conhecer o perfil de cada estudante participante da pesquisa foi fundamental para compreender o acesso e a permanência na UFOP. Isso porque, segundo o agrupamento das falas, por assunto, foram construídas as categorias apresentadas.

4.2.1 Trajetória na Educação Básica

Nesta categoria, foi analisada a trajetória acadêmica dos sujeitos da pesquisa na Educação Básica. Para este estudo, utilizei o conceito de inclusão apoiado em Sassaki (2009), que a define como um processo pelo qual toda a sociedade se transforma de forma contínua para acolher, respeitar e defender o direito de todos.

Considerando o percurso vivenciado pelos estudantes durante a Educação Básica, foi possível identificar um conjunto de ações que representaram acessibilidades e barreiras. O quadro abaixo traz uma síntese desse processo.

Quadro 5 – Experiência na Educação Básica

EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA					
ESTUDANTES					
	HEVILA	MARTA	VITOR	JOAQUIM	GABRIEL
Educação Infantil – Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Matrícula negada por ser criança cega. Iniciou a vida escolar aos seis anos. Escola particular. Estereótipos. Tomada de consciência de sua deficiência. Atitude de indiferença da professora e direção. Recusa	Iniciou sua vida escolar aos quatro anos. Escola particular. Aos seis anos, transferiu-se para uma escola municipal. Mãe reivindicou direitos à acessibilidade. Acessibilidade a cargo da família. Atitude discriminatória de	Iniciou sua vida escolar aos quatro anos. Escola particular. Aos seis anos, recebeu diagnóstico de perda progressiva e irreversível da sua acuidade visual. Contou com apoio da família, colegas e professores.	Iniciou sua vida escolar aos seis anos. Escola particular. Não falava, não brincava, não interagiu com as outras crianças. Reconhecimento de sua deficiência por parte da professora. Dificuldade de relacionar com as pessoas.	Iniciou sua vida escolar aos cinco anos. Escola particular. Até seus nove anos fazia uso de tala e de andador. Apoio da família nas suas demandas. Respeito e apoio dos professores e colegas. Esforço na superação de seus

	em ir para a escola. Busca por escola que aceitasse sua matrícula. Apoio da família. Alfabetizada pela família.	colegas.			limites.
Séries Finais do Ensino Fundamental	Busca por escola que aceitasse a sua matrícula. Em 1991, aos nove anos, ingressou na escola estadual. Propositalmente, passou a estudar na turma do filho da sua irmã, Lucas, seu tutor e amigo. Acessibilidade ficou a carga da família e de Lucas. Recebe honra ao mérito de melhor aluna da classe.	Mãe reivindica à escola direitos à acessibilidade e solicita apoio a instituições externas, especializadas. Atitudes acessíveis por parte de alguns docentes. Apoio de colega. Avaliações passam a ser ampliadas. Estereótipos e preconceitos pelos colegas.	Aos onze anos, perda visual evidente. Implementação de estratégias de acessibilidade. Ausência de acessibilidade nos livros didáticos. Apoio dos amigos e dos professores. Considerado aluno com maior rendimento acadêmico.	Aos sete anos, passou a estudar em escola estadual. Discriminação por parte dos colegas. Desafios em se relacionar com as pessoas. Estereótipos. Passava a maior parte do tempo na biblioteca. Descrença da família e escola na sua capacidade intelectual.	Mudança de escola. Particular. Desafios nas atividades que envolviam cálculo. Atenção especial dos professores de Matemática durante as aulas e em horário extras. Apoio da família.
Ensino Médio	Mudança de escola. No 2º ano, deixou de contar com o apoio do sobrinho Lucas. Na escola, atitude de indiferença e falta de acessibilidade. Comportamento depressivo, isolamento Busca de independência e reivindicação de direitos.	Reivindicações da mãe à escola. Recebimento de materiais ampliados. A aluna procura se assemelhar aos demais colegas sem deficiência. Indiferença dos professores e colegas.	Mudança de escola. Aos quinze anos, ficou completamente cego. Desafios e aceitação da deficiência visual. Acessibilidade na família e na escola. Apoio dos colegas. Melhor aluno da turma.	Isolamento. Dificuldade em ser compreendido pela família e pelos professores. Descrença da família na sua capacidade intelectual. Estratégias para conquistar independência.	Atenção especial dos professores de Matemática durante as aulas e em horário extras. Boa convivência com os colegas. Foco nas estratégias para alcançar seus objetivos. Independência.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da compilação dos dados das entrevistas

Glat e Antunes (2012), em seus estudos sobre a educação especial, consideram que analisar o processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência, tanto sobre o prisma investigativo, quanto aplicativo, requer considerar que deficiência é um conceito socialmente construído, com raízes históricas profundas. Sassaki (1997) e

Kassar (1999) ressaltam que, durante muito tempo, a pessoa com deficiência foi vista pelo ponto de vista biológico, em detrimento da dimensão cultural e social. Sobre esse aspecto, o que mais se destacou na fala dos estudantes foi a dificuldade da escola básica compreender que a pessoa com deficiência é aquela que, por ter impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, em interação com diversas barreiras, pode ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade, em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006; Decreto Legislativo nº. 186/2008; Decreto nº. 6.949/2009).

Os dados das entrevistas revelam que o percurso acadêmico dos estudantes na Educação Básica foi marcado pela busca de afirmação do direito à educação. Essa observação é mais evidente no caso de Hevila, de Marta e Joaquim. De formas diferentes, todos eles tiveram seus direitos violados na forma de negação do direito à matrícula, ausência de acessibilidade, sentimentos de indiferença, presença de estereótipos e discriminação. Os outros dois sujeitos, Vitor e Gabriel, já relataram experiências educacionais de respeito às suas singularidades e igualdade de oportunidades. Nessa perspectiva, quando solicitados a falar sobre as acessibilidades e as barreiras na Educação Básica, a maioria apontou que a barreira mais significativa era de ordem atitudinal e revelava-se na forma como foram recebidos e considerados pelos professores e colegas.

Mantoan (2003, p. 17) já nos apontou, nos seus estudos, que a inclusão educacional abala a identidade escolar, principalmente dos professores, que, muitas vezes, têm uma concepção de aluno “ideal” construído socialmente. Afirmou a autora:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

No entanto, verifiquei, a partir dos relatos, que a crença em um padrão universal de aluno ainda imperava. As práticas escolares estavam pautadas no sujeito “ideal” e, conseqüentemente, para aqueles com deficiência, que se distanciavam dos parâmetros de normalidade estabelecidos socialmente, cabia a segregação do convívio com os pares e/ou a negação da sua deficiência. Foi possível perceber, na fala da Hevila, que o fato de ser cega foi determinante para a recusa da sua matrícula na primeira etapa da Educação

Básica. Mesmo sendo a educação direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205, Constituição Federal Brasileira, 1988), a estudante permaneceu por três anos fora do ambiente escolar, sendo alfabetizada na própria família.

A partir do cruzamento dos dados coletados, foi possível estabelecer aspectos que facilitaram e que dificultaram a trajetória escolar dos estudantes na Educação Básica. Os principais aspectos facilitadores destacados, representados na forma de acessibilidade, foram: apoio da família, apoio de colegas e de professores e incentivo à independência, pela família. Quatro dos cinco estudantes relataram apoio incondicional da família, reconhecimento das suas potencialidades e condições para fazerem suas próprias escolhas. A deficiência foi compreendida, pelos pais e irmãos, como uma das características dos sujeitos. Foram reconhecidos e tratados, no meio familiar, com pessoas humanas e não como “deficientes”.

Nessa perspectiva, Lima e Tavares (2007, p. 24) afirmam que o foco na deficiência pode contribuir com

a manutenção da crença na deficiência como sinônimo de doença, dependência, “indivíduos sem valor”, sofrimento, objeto de purgação dos males cometidos por seus pais, entre outras. Tais visões estereotipadas sempre marginalizaram as pessoas com deficiência e, por vezes, nutriram nelas a crença descabida de que são incapazes.

No caso de Gabriel, a crença e a afirmação da sua incapacidade intelectual, pela visão médica, foi superada a partir da postura da família, que sempre o ensinou a superar limites e a desenvolver independência. Nessa mesma direção, o relato de Vitor, Hevila e Marta mostraram que a atitude dos pais foi de focarem nas suas potencialidades, ensinando-lhes superação dos limites. Abordando essa questão em relação às barreiras atitudinais, Lima (2000, p. 3) sublinha que

quando tratamos de limites, estes, de um modo ou de outro, podem ser superados. E se não o forem, no momento, não devem constituir motivo de desânimo e, muito menos, de desistência, pois o homem é naturalmente limitado em suas relações e, nem por isso, deixa de tentar superar seus limites.

Hevila também revelou que, na família, era tratada com igualdade. Fazia, de forma diferente, as coisas que os demais irmãos faziam. Foi ao entrar na escola, com seis anos, que tomou consciência das barreiras e estereótipos pelo fato de ser cega. A

luta pela garantia de acessibilidade e pela conquista da independência foi incentivada, pela família, desde cedo, embora defender esse direito nem sempre foi possível.

Entre as barreiras identificadas estão a anulação das singularidades de Hevila, Marta e Joaquim no ambiente escolar e, conseqüentemente, das suas demandas específicas. Tais barreiras foram apresentadas nas atitudes da escola, sob forma de indiferença, esquecimento, medo, discriminação e estereótipos. O que revela que os estudantes não foram percebidos como pessoas de direitos, indicando, conforme Mantoan (2006), que a inclusão escolar não foi bem compreendida de forma a atender a todos.

Joaquim afirmou que, além da discriminação por parte dos colegas, conviveu com o sentimento de descrença da sua capacidade intelectual, vinda da família e da escola, pelo fato de ser autista. Os estereótipos negativos que tinham sobre a pessoa com autismo determinaram a forma como o mesmo foi visto e tratado. Hevila relatou que os professores decidiam quando ela deveria ou poderia realizar determinadas atividades, sem pensar nas diferentes possibilidades que ela teria para realizá-las. Marta, assim como Gabriel, por medo de sofrer discriminações, procurava se assemelhar, o máximo possível, aos estudantes sem deficiência. Tais crenças, comportamentos e sentimentos materializaram-se em forma de barreiras de atitude. Tais barreiras atitudinais são destacadas na literatura como oriundas

de uma predisposição negativa, de um julgamento depreciativo em relação às pessoas com deficiência, sendo sua manifestação a grande responsável pela falta de acesso e à conseqüente exclusão e marginalização social vivenciada por todos os grupos vulneráveis, mais particularmente, por aquelas pessoas vulneráveis em função da deficiência (LIMA; GUEDES; GUEDES, 2009, p. 3).

As barreiras atitudinais mais relatada pelos estudantes foram aquelas representadas na forma de estereótipos. Para Glat (1995, p. 24), o estereótipo é, por natureza, depreciativo, assim, "todas as potencialidades do indivíduo são subestimadas e ele passa a ser visto apenas como um exemplo do estigma".

Outro elemento que dificultou a trajetória acadêmica dos cinco estudantes na Educação Básica está relacionado ao reconhecimento e à defesa dos seus direitos à acessibilidade. Para Hevila e Marta, apesar de seus pais terem conhecimento desses direitos, as reivindicações de acessibilidade atitudinal, comunicacional e instrumental não foram atendidas pelas escolas. De acordo com o relato de Vitor, ele obteve muito

apoio dos professores e colegas para que tivesse acesso aos conteúdos, entretanto, faltou-lhe acessibilidade nos livros didáticos. Para Joaquim, o conhecimento e a defesa dos seus direitos não se tornaram evidentes. Apesar da sua mãe e da sua professora protestarem diante da atitude discriminatória da supervisora pedagógica, que não acreditava na sua capacidade de ler, o tratamento que prevaleceu nas demais situações foi da indiferença e subestimação de suas capacidades.

Outro aspecto importante relatado pelos entrevistados é que a maioria realizou a Educação Básica em escolas públicas, o que foi justificado pelo fato das famílias considerarem que, nelas, seria mais fácil reivindicar direitos. Importante ressaltar que tal especificidade não foi investigada a fundo, por não ser um dos objetivos desta pesquisa, porém é um aspecto importante a ser investigado em trabalhos futuros.

A análise estabelecida a partir do cruzamento das informações dos estudantes acerca das experiências vivenciadas na Educação Básica servirá para confirmar ou rejeitar uma das hipóteses estabelecidas na introdução desta pesquisa. Ou seja, o processo de inclusão dos estudantes com deficiência da UFOP, sujeitos da pesquisa, pode estar vinculado à trajetória escolar anterior.

Conhecer os perfis dos estudantes e suas experiências escolares anteriores ao Ensino Superior foi fundamental para a compreensão do seu acesso e permanência nos cursos de graduação. O processo de inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior é analisado, pois, como uma dimensão que ultrapassa os limites da UFOP, dependendo também da história pessoal e escolar vivenciada anteriormente, das acessibilidades e das barreiras encontradas e da forma como cada um respondeu e responde a elas.

4.2.2 Acessibilidades e barreiras no Ensino Superior

Conforme apresentado em capítulos anteriores, os cinco estudantes sujeitos desta pesquisa fazem parte da reduzida estatística de jovens que estão ou estiveram em formação inicial de nível superior. Apesar das barreiras encontradas na Educação Básica, eles conseguiram romper os muros do sistema educacional e entrar em uma universidade pública federal.

Nesta categoria, serão analisadas as acessibilidades e as barreiras vivenciadas por esses estudantes na UFOP. Sasaki (2009) considera a inclusão educacional como um processo bilateral no qual, os estudantes com deficiência e os demais atores educacionais buscam, em parceria, equacionar barreiras, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

A partir das considerações do autor, foi possível identificar quatro questões que conduziram a trajetória acadêmica dos estudantes entrevistados: condições de ingresso, questões atitudinais, questões comunicacionais e questões físicas.

4.2.2.1 A materialização de um objetivo em comum: ingresso na UFOP

Embora a trajetória escolar na Educação Básica tenha ocorrido com a quase ausência de apoio institucional para a maioria dos estudantes entrevistados, a instituição família, independentemente de ter ou não formação superior, deu condições para que os estudantes se desenvolvessem com independência e os incentivou a realizar a graduação.

Esse apoio só não foi instituído para Joaquim, que construiu, de um modo muito particular, estratégias para driblar as barreiras a ele impostas, tanto aquelas do meio familiar, quanto as do ambiente escolar, e investir na sua formação. Santos (2003) e Mantoan (2006) assinalam, a esse propósito, que o investimento na formação profissional e superior rompe com a cultura de incapacidade atribuída às pessoas com deficiência.

A partir da apresentação das entrevistas, foi elaborado um quadro síntese e, ao mesmo tempo, comparativo das questões referentes ao modo como cada sujeito entrou na UFOP. Suas expectativas, escolhas, acessibilidade e barreiras vivenciadas num momento que marcou, para sempre, suas vidas. Esse olhar analítico sobre o momento que chamo aqui de “ingresso” em uma jornada universitária possibilitou, no final das análises, conhecer os avanços, tanto dos sujeitos, quanto da instituição, neste movimento que é a construção de uma escola para todos.

Quadro 6 – Acessibilidades e barreiras no Ensino Superior: ingresso

INGRESSO	ACESSIBILIDADES E BARREIRAS NO ENSINO SUPERIOR				
	ESTUDANTES				
	Hevila	Marta	Vitor	Joaquim	Gabriel
Preparação processo seletivo	Estudou em casa.	Cursinho preparatório.	Grupo de estudos com os amigos.	Estudou em casa.	Estudou em casa.
Escolha do curso	Influência do apoio que recebeu de uma psicopedagoga.	Gosto pela área.	Oportunidade de vivenciar experiências empresariais e interagir com as pessoas.	Por acreditar não ser preciso interagir muito com pessoas.	Facilidade com a área de Humanas.
Tipo de processo seletivo	Tradicional vestibular	ENEM	Tradicional vestibular	Tradicional vestibular	ENEM
Escolha pela UFOP	Oferecia o curso pretendido na modalidade a distância.	Oferecia o curso pretendido.	Verificou a existência de ações de acessibilidade.	Era uma das UF a usar para seleção o tradicional vestibular.	Morava próximo à UFOP. Interesse pela universidade pública.
Atendimento Especial no processo seletivo	Provas adaptadas com descrição de figuras; tempo adicional, leitor e transcritor, que preencheu o gabarito; a escrita da redação, à tinta, foi realizada pela própria candidata.	Provas ampliadas, leitor e transcritor, que preencheu o gabarito e transcreveu a redação.	Provas em Braille; tempo adicional, leitor e transcritor; dificuldade de acesso à prova de Inglês, pois o leitor não conhecia a língua.	Não manifestou sua demanda e nem solicitou atendimento especial.	A solicitação da sua demanda não foi compreendida; sentiu-se incomodado pela insegurança dos aplicadores.

Processo de matrícula	Apoio da família; escuta de suas demandas específicas pelo NEI; sentimento de surpresa ao saber da existência do NEI; proposta de acessibilidade e de apoio acadêmico.	Apoio da família; escuta de suas demandas específicas pelo NEI; sentimento de surpresa ao saber da existência do NEI; proposta de acessibilidade e de apoio acadêmico.	Apoio da família; escuta de suas demandas pelo NEI; antes de se matricular procurou saber como a UFOP iria apoiá-lo; proposta de acessibilidade e de apoio acadêmico.	Desaprovação da família e tentativa de convencer o estudante a não efetivar a matrícula; escuta de suas demandas específicas pelo NEI; proposta de acessibilidade e de apoio acadêmico.	Não houve manifestação das suas demandas; não se declarou como tendo uma deficiência.
Primeiros dias de aula	Apoio da família; dificuldade de acesso ao ambiente acadêmico virtual.	Foram definidas ações para sua acessibilidade; dificuldade de acesso físico na cidade Mariana e aos espaços do ICHS.	Angustiantes e ao mesmo tempo como possibilidades de construção da sua independência. Sentiu-se acolhido, principalmente pelos colegas.	Sentiu-se livre, sem interferência da família; desafios com os espaços e tempos acadêmicos.	Sentiu alegria e ansiedade, pois a conquista negava o discurso médico: “[...] <i>Disseram que eu não daria conta de aprender</i> ”.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da compilação dos dados das entrevistas

Concluída a etapa da Educação Básica, os estudantes fizeram revisão dos conteúdos básicos a fim de se prepararem melhor para a participação no processo seletivo e ingresso no Ensino Superior. Marta estudou em um cursinho preparatório, mesmo sem acessibilidade aos conteúdos, e apenas ouvia as aulas. Gabriel, Hevila e Joaquim estudaram em suas próprias casas, cada um no seu tempo e ritmo. Vitor foi o único que estudou com os colegas, formou um grupo de estudos, onde todos se ajudavam.

Cada um ao seu modo focou em um objetivo comum: ingressar em uma universidade federal. Tal fato parece indicar uma mudança no modo de como as pessoas

com deficiência se veem ou se percebem. Se, antes, estigmatizadas, agora, cientes de seus direitos e de suas próprias capacidades. Nesse contexto, Kassar (2000, p. 44) destaca que “[...] o modo como as pessoas se veem – ou em outras palavras, significam sua existência – também se dá circunscrito socialmente, na tensão entre diferentes vozes, que aos poucos vão encontrando ou não ressonância no indivíduo”.

Para Santos (2003), o respeito e a valorização da diversidade humana estão relacionados à formação de uma cultura inclusiva. Os dados da pesquisa mostram que o movimento das famílias e dos próprios sujeitos colabora para a construção da cultura inclusiva. Essa edificação, portanto, se dá a partir de mudanças internas de cada indivíduo, no modo de reconhecer e de defender as diferenças humanas (LIMA, 2006).

Quanto às escolhas pelos cursos e pela universidade, os relatos indicam que as experiências vivenciadas na família e na escola Básica foram determinantes. Evidencio o relato da Hevila e do Vitor.

A escolha de Hevila pelo curso de Pedagogia teve influência do trabalho de uma psicopedagoga que a apoiou durante a infância. Era de se esperar que essa profissional estivesse no ambiente escolar, por se tratar de questões pedagógicas, entretanto foi em um hospital público que Hevila recebeu estratégias educacionais de acessibilidade. Tal escolha sugere o desejo de se dirigir às necessidades de outras pessoas, principalmente aquelas com deficiência. Seu relato parece indicar preocupação com a educação escolar de estudantes com deficiência e um desejo de interferir socialmente. Sua escolha pela UFOP foi pelo fato do curso pretendido ser ofertado também na modalidade a distância. Hevila acreditou que seria mais fácil lidar com a educação a distância por ausência de acessibilidade comunicacional e física, com “menor risco de exclusão”. Portanto, a escolha do curso e a forma de realizá-lo ocorreram segundo suas experiências educacionais anteriores.

As escolhas de Vitor também tiveram influências da trajetória escolar anterior. Todo esse percurso foi marcado pela afirmação de suas singularidades e pela compreensão de que ser pessoa com deficiência visual não é sinônimo de “deficiência” (LIMA; TAVARES, 2007). Sua opção pela UFOP se concretizou depois de verificar a proposta de apoio anunciada, especialmente a humana, como já vinha recebendo no meio familiar, na escola e nas relações com os amigos, onde aprendeu a ser pessoa (MANTOAN, 2003).

Quando os cinco estudantes se inscreveram nos processos seletivos, somente Joaquim não solicitou atendimento especial. Cabe destacar que três dos participantes realizaram o tradicional vestibular e os outros dois se inscreveram e foram selecionados pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De acordo com as entrevistas, a comissão organizadora dos processos seletivos autorizou uma hora a mais para os candidatos com deficiência realizarem as provas e disponibilizou os recursos necessários às suas demandas.

Seria possível afirmar que foram garantidas a tais estudantes condições necessárias para participar do processo seletivo, em condições de igualdade aos demais candidatos, conforme determina o Decreto nº. 5.296/2004. Entretanto, é preciso considerar: 1) Gabriel queixou-se de carência na organização e formação dos aplicadores, pois foi recebido como se tivesse deficiência visual; 2) Hevila foi solicitada a escrever a redação utilizando caneta. Ela escreveu, mas não leu e nem poderia, considerando ser cega; 3) A pessoa que leu a prova de Inglês para Vitor, não conhecia a língua. Se, por um lado, havia preocupação em promover acessibilidade aos candidatos, disponibilizando, entre outros itens, uma pessoa para ler as provas e transcrever as respostas, por outro, foi revelado despreparo de quem exerceu tais funções.

Dessa forma, o estabelecimento de ações de acessibilidade, tanto no tradicional vestibular quanto na aplicação das provas do ENEM, não bastou para a garantia de participação em condições de igualdade entre os estudantes. Estudos de Santos (2003) indicam que os agentes educacionais precisam ficar atentos aos valores que estão associados às suas práticas.

Nessa mesma direção, Rahme (2014, p. 391) aponta que

o movimento de estruturar perspectivas educacionais mais abertas às diferenças apresentadas pelos alunos e, portanto, menos excludente, não os deixa menos expostos aos riscos de reproduzir essas lógicas, seja pela manutenção do discurso da *patologização da diferença*, seja por meio de uma tentativa de *normalização* desses alunos.

A partir das considerações das autoras, foi possível observar, nas falas dos estudantes, que, durante o processo de matrícula e nos primeiros dias de aula, embora se sentissem acolhidos institucionalmente, ocorreram situações que revelaram a presença de barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais, evidenciando o que Lima (2006) já havia anunciado: na escola, a inclusão ensina, na prática, o verdadeiro significado da

diversidade humana. Nesse sentido, é no *encontro* e na *convivência com a diferença*, que cada estudante vai sendo *des-coberto*, como pessoa e não como um estigma. E é nesse processo, que serão *des-cobertos* também os benefícios da diversidade humana para toda a sociedade.

4.2.2.2 *O encontro com a universidade: questões atitudinais, físicas e comunicacionais*

Depois de cada estudante relatar a sua chegada à UFOP, solicitei a eles que descortinassem o modo como aconteceram suas vivências na Instituição. Esse relato veio desvelar como acontece o processo de inclusão de alunos com deficiência na UFOP, identificando, segundo as percepções dos sujeitos entrevistados, efeitos da formação acadêmica recebida, o que se constituiu como objetivo geral desta pesquisa. O quadro abaixo orientará na compreensão analítica dos dados coletados.

Quadro 7 – Acessibilidades e barreiras no Ensino Superior: Questões atitudinais, físicas, comunicacionais e; intervenções sugeridas

ACESSIBILIDADES E BARREIRAS NO ENSINO SUPERIOR					
ESTUDANTES					
	Hevila	Marta	Vitor	Joaquim	Gabriel
Questões atitudinais	Acolhimento; independência; apoio familiar e institucional; ressalvas quanto à capacidade; estereótipos; infantilização da pessoa com deficiência; indiferença; discriminação.	Acolhimento; escuta das demandas; independência. Superação de limites e de preconceitos; Igualdades de participação; indiferença; negação da deficiência.	Acolhimento; escuta e clareza das demandas; valorização das potencialidades; apoio familiar, institucional e de colegas e amigos; enfrentamento dos desafios; estereótipos.	Acolhimento; escuta das demandas; apoio institucional; independência; resistência às barreiras; estereótipos; indiferenças; atitude de menos valia; superproteção; desaprovação da família; dificuldade de interação.	Independência; superação de limites; negação da deficiência; receio de sofrer preconceitos; apoio das monitorias; estereótipos.
Questões físicas	A acessibilidade física no polo se resumia na presença de rampas.	Elevadores sem manutenção; total inacessibilidade no trajeto no Prédio Anexo, <i>campus</i> ICHS (Mariana).	A acessibilidade física no <i>campus</i> Morro do Cruzeiro (Ouro Preto) não se concretizou, principalmente na área que liga um prédio ao outro.	Falta acessibilidade nos laboratórios e quadras de esporte.	Elevadores não funcionavam; grandes barreiras físicas no trajeto no Prédio Anexo, <i>campus</i> ICHS (Mariana).
Questões comunicacionais	Ausência de áudio-descrição; dificuldade de acessar a plataforma com leitor de tela; impossibilidade de acessar conteúdos de exploração visual.	Acessibilidade aos conteúdos; disponibilização de tecnologias assistivas; ausência de áudio-descrição.	Acessibilidade nos materiais pedagógicos e nas avaliações.	Orientações do professor tutor; tempo adicional para realizar as avaliações; dificuldade de ser compreendido na comunicação com colegas e alguns docentes; desafios de acesso no <i>site</i> da biblioteca.	Desafios para registrar no caderno, as anotações feitas no quadro.
Principais intervenções sugeridas	Realizar projetos de formação para romper com os estereótipos, áudio-descrição nos conteúdos; currículo do curso contemplar a educação de estudantes com deficiência.	Áudio-descrição nos conteúdos; currículos dos cursos devem contemplar a educação de estudantes com deficiência.	Desenvolver projetos que incentive os alunos a superar desafios; promover acessibilidade nas áreas externas dos <i>campi</i> ; currículo do curso deve atender a uma formação aberto à diversidade humana.	Instalar elevadores e plataformas nos prédios administrativos.	Promover acessibilidade no trajeto ao Prédio Anexo; cuidar de manutenções regulares nos elevadores; instalar elevador no prédio da biblioteca; utilizar metodologias diversificadas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da compilação dos dados das entrevistas

Conforme já apontado por Santos (2003), a construção de estratégias que visem à inclusão escolar dos estudantes com deficiência deve ser considerada e implementada para todos os sujeitos envolvidos no ambiente educacional e não apenas para aqueles que declaram ter uma deficiência. Os estudantes (com e sem deficiências), o corpo docente e o corpo técnico-administrativo precisam de oportunidades para refletir sobre crenças, valores e atitudes para construção e fortalecimento da cultura inclusiva.

Corroborando com esse entendimento, Glat e Pletsch (2009, p. 141) destacam a importância de ouvir o que os estudantes com deficiência têm a dizer sobre si mesmos, seus relacionamentos e vivência acadêmica, para, assim, verificar de que forma essa vivência afeta suas experiências educacionais e visão de mundo, “bem como conhecer as estratégias de sobrevivência social desenvolvidas, por alguns, para superação ou minimização do estigma”.

Nesse sentido, os resultados das entrevistas possibilitaram conhecer as principais acessibilidades e barreiras vivenciadas pelos estudantes desde o início do curso.

A Lei nº. 10.098/00 define acessibilidade como sendo uso com independência e segurança dos bens e serviços de comunicação, entre outros. Nessa mesma lei, o Art. 2º define o conceito de tecnologia assistiva ou ajuda técnica como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que têm como objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência, visando à sua autonomia e independência.

O conceito de tecnologia assistiva foi incluído pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015, em vigência desde 4 de janeiro de 2016. Esta lei veio consolidar várias medidas voltadas à inclusão da pessoa com deficiência e define acessibilidade como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Lei nº. 13.146/2015, Artigo 3º, Inciso I).

Nesse contexto, Sasaki (2003, p. 41) afirma que as ações capazes de identificar e eliminar as barreiras sociais e educacionais, construídas historicamente, em torno dos estudantes com deficiência, podem ser encontradas, dentre outras, nas acessibilidades

atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais. Para o autor, uma atitude acessível, significa “sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminação, como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana”.

A partir dessas considerações – coerentes com os princípios de direitos humanos – a escola, em todos os seus níveis, deve implementar estratégias para romper com as barreiras, promovendo acessibilidade nas atitudes, nos ambientes físicos e na comunicação interpessoal, escrita, visual e virtual.

Os dados das entrevistas revelam que as principais acessibilidades atitudinais vivenciadas pelos cinco estudantes estavam no apoio recebido no ato da matrícula, nas estratégias metodológicas implementadas por alguns docentes, no respeito e amizade de colegas e amigos, na conquista de independência e no apoio da família. Os estudantes relataram atitudes institucionais de respeito e de defesa de seus direitos à acessibilidade, orientações aos docentes, empréstimos de tecnologias assistivas, adaptação de materiais didáticos em Braile e áudio, disponibilização de cópias ampliadas, entre outros. Joaquim destacou que o NEI foi “como seu advogado”, agiu em sua defesa nas orientações aos docentes e ao se sentir discriminado pelos colegas nos trabalhos em grupo.

O sentimento de acolhimento foi relatado pela maioria dos estudantes, principalmente no ato de realização da matrícula, quando foram ouvidos, nas suas demandas, por profissionais do NEI, e receberam a informação de que seriam acompanhados em questões de acessibilidade. O trabalho desse Núcleo parece ter sido importante no processo de inclusão dos estudantes. Os relatos confirmaram o que eu já havia constatado na análise documental: a UFOP estava se esforçando no sentido da elaboração de estratégias de acessibilidade atitudinal e comunicacional, porém romper com a segregação e com os estereótipos não era um trabalho simples (SASSAKI, 1997; MANTOAN, 2001, 2003, 2006; LIMA, 2006; GUEDES, 2007; RAHME, 2014).

A maioria dos estudantes relatou que a formação acadêmica contribuiu para torná-los mais independentes, uma vez que procuravam sempre formas de resolver os entraves que surgiam no seu processo de construção do conhecimento. Porém a independência, em algumas situações, foi ofuscada pelo sentimento, ainda que inconsciente, de que a responsabilidade de resolver as barreiras que surgiam eram exclusivamente deles. Esse fato pode ser constatado principalmente no relato de Gabriel e de Marta, que, muitas vezes, não buscaram apoio institucional para solucionar as

barreiras. De acordo com Lima (2010), a eliminação de barreiras exige do sujeito com deficiência mobilização constante de seus direitos, tornando-se uma pessoa empoderada.

Quanto às acessibilidades físicas, os dados revelam que a UFOP avançou pouco na efetivação de medidas concretas para se adequar aos princípios estabelecidos pela legislação vigente. A fala dos estudantes evidencia, claramente, que as barreiras físicas, identificadas no início do curso, não foram solucionadas. Conforme já apontado na análise documental, a UFOP, no ano de 2011, elaborou, após reivindicações do Ministério Público Federal, projeto de adequação mínima de acessibilidade física para os *campi*. No entanto, a única acessibilidade física relatada pelos estudantes foi a presença de elevadores em alguns prédios dos *campi*.

No que se refere às acessibilidades comunicacionais, o conjunto dos relatos indica que elas se concretizaram em parte. À medida que as demandas iam sendo evidenciadas, a partir da escuta, foram efetivadas algumas ações de acessibilidade na comunicação escrita, visual e interpessoal.

A experiência positiva de Marta na disciplina de Introdução à LIBRAS, aconteceu em decorrência de um trabalho coletivo – aluna, professora, NEI, monitora, colegas –, onde todos os envolvidos tiveram uma atitude acessível. A atitude da estudante foi a de aceitar a sua deficiência – até então negada por ela – e inscrever-se na disciplina. A realização da disciplina colocou em evidência a sua demanda visual e o exercício de seu direito ao acesso à comunicação. As estratégias estabelecidas colocaram a aluna em condições de igualdade de oportunidade aos demais colegas. E, acima de tudo, serviram para mostrar a todos os estudantes daquela disciplina, a inclusão acontecendo na prática, conforme já abordado por Lima (2006). Cabe destacar que o relato da aluna foi acompanhado de emoção. A expressão de seu rosto era de contentamento e, enquanto falava, fazia os sinais da LIBRAS na sua mão, exemplificando a estratégia utilizada.

Já para Hevila, a realização dessa mesma disciplina foi permeada de barreiras comunicacionais, impedindo-a de ter acesso ao conhecimento. A presença dessa barreira foi acompanhada também pela presença de barreira de atitude, representada na negação de sua deficiência e de suas demandas.

Conforme Sasaki (2003), a presença de barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais promovem a exclusão ou a limitação do acesso dos estudantes aos

conteúdos, vivências e experiências educacionais. Portanto, é preciso identificá-las e criar estratégias para eliminá-las. Tavares (2012, p. 424) afirma que, para conhecer tais barreiras, “é imprescindível que se tenha acesso a discursos que sejam esclarecedores da existência de tais obstáculos e de como eles se manifestam”. Nesse sentido, o resultado das entrevistas revelou um conjunto de ações e omissões praticado pela universidade diante dos estudantes com deficiência.

As principais barreiras atitudinais relatadas pelos entrevistados dizem respeito às ressalvas quanto à capacidade de realização de uma formação superior, tratamento de infantilização, estereótipos, superproteção e desaprovação da família, atitudes de indiferença por alguns colegas e docentes, discriminação, dificuldade de interação e negação da deficiência.

De acordo com Glat e Antunes (2012), o que mais chama atenção nesse aspecto é o que cada estudante traz de contribuição para que a universidade reflita sobre como vem reproduzindo, mesmo que indiretamente, alguns estigmas e atitudes discriminatórias em relação aos estudantes com deficiência.

Os apontamentos da pesquisa endossam as perspectivas investigadas por Lima e Tavares (2007), segundo as quais o processo de inclusão escolar requer reconhecer que as barreiras atitudinais podem se apresentar de diferentes maneiras, sendo elas: ignorância, medo, rejeição, percepção de menos-valia, inferioridade, piedade, adoração do herói, exaltação do modelo, percepção de incapacidade intelectual, efeito de propagação, estereótipos, compensação, negação, substantivação da deficiência, comparação, segregação, adjetivação, particularização, baixa expectativa, generalização, padronização, assistencialismo e superproteção.

A falta de acesso aos conteúdos de algumas disciplinas, nas videoconferências, nos seminários e nos ambientes virtuais, como a ausência de áudio-descrição, relatados principalmente por Hevila e Marta, representa, além de uma barreira comunicacional, uma barreira atitudinal de negação, uma vez que foram desconsideradas as deficiências das alunas, trazendo prejuízos às suas aprendizagens, o que representou uma forma de discriminação.

No Art. 4º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº. 13.146, de 2015), discriminação é qualquer forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, com o objetivo ou efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência.

Portanto, de acordo com esse Estatuto, que se encontra em consonância com a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto Legislativo nº. 186, de 2008, e Decreto nº. 6.949, de 2009), a ausência de adaptações razoáveis e tecnologias assistivas é uma prática de discriminação que pode ser considerada crime punível.

A barreira atitudinal mais presente nos relatos dos entrevistados foi a de estereótipos. De acordo com Lima e Tavares (2007), os estereótipos na universidade são concretizados a partir do estabelecimento de comparações que docentes, colegas e técnicos fazem entre o estudante com deficiência e outras pessoas com as mesmas deficiências. A partir dessas comparações, são construídas generalizações positivas ou negativas sobre os estudantes, como se todos fossem iguais.

Para Glat (1995), essas generalizações, quando negativas, podem subestimar as potencialidades dos alunos, o que pôde ser constatado no relato dos estudantes. No caso de Vitor, os professores da disciplina de Arquitetura não conseguiam, em princípio, ver as suas potencialidades, porque estavam orientados por um exemplo de estigma. Joaquim relatou a visão preconceituosa e estereotipada que os colegas tinham sobre ele, principalmente nos momentos de trabalhos em grupo. Hevila informou sobre seus posicionamentos com colegas na tentativa de desfazer os estigmas presentes. Inicialmente, foi pela ótica biológica que os estudantes foram vistos por alguns docentes e colegas do curso (MAZZOTTA, 2011).

Já Marta e Gabriel, no início, negaram as suas demandas específicas por medo de serem impostos a uma condição estereotipada de limites de suas habilidades e capacidades em razão da deficiência. A experiência vivenciada pelos dois estudantes mostra que os preconceitos e estereótipos sobre as pessoas com deficiência podem se refletir na tentativa de negação da subjetividade pelos próprios sujeitos com deficiência, o que pode levar à manutenção de uma atitude passiva diante das barreiras impostas. A reivindicação de acessibilidade para a garantia de igualdades perante as demais pessoas exige, *a priori*, reconhecer as próprias características.

As barreiras atitudinais geram a exclusão do estudante com deficiência, afetam a sua aprendizagem e a sua identidade. Nesse sentido, Tavares (2012, p. 422) indica que tais barreiras “podem ser erradicadas por meio de informações positivas e legítimas sobre a pessoa com deficiência”.

Para os cinco estudantes entrevistados, a aplicabilidade das normas de acessibilidade física na UFOP não se efetivou. Nas suas vivências universitárias, eles perceberam que a preocupação maior era encontrar formas de burlar as normas de acessibilidade física, em vez de concretizá-las. Os estudantes firmaram a importância dos guias táteis e da acessibilidade física para além das rampas, não restringindo o direito de ir e vir.

A maioria das barreiras físicas relatadas era também de ordem atitudinal, revelando fragilidades ou ausência de um planejamento eficaz de implementação, manutenção e fiscalização dos serviços de acessibilidade física, o que pôde ser verificado também na análise documental. A não manutenção dos elevadores, a falta de acessibilidade nos *campi* e, principalmente, no trajeto que faz a interligação dos prédios que compõem o ICHS, na cidade de Mariana (prédio de salas de aulas, biblioteca e sala de acessibilidade), reforçam as evidências de que a UFOP ainda não tem uma cultura institucional inclusiva.

Foi possível constatar, a partir dos dados da pesquisa, a importância do NEI no processo de inclusão na UFOP, porém ele se revelou como insuficiente para a garantia da qualidade do acesso e da trajetória acadêmica. Afirma Santos (2003, p. 64):

É inevitável que o movimento de transformação da cultura de uma instituição educacional numa cultura orientada pela e para a inclusão envolva todos os seguimentos da comunidade escolar na responsabilidade e soluções de problemas, tais como pais, funcionários, alunos, técnicos, docentes, administradores e a comunidade como um todo.

Para que os núcleos de acessibilidade e inclusão cumpram o estabelecido nas orientações do Programa Incluir (promover igualdade no acesso e na permanência dos estudantes em processo de inclusão, por meio de efetivação de ações), é necessária a pretensão política institucional, colocando-os no quadro das prioridades da gestão pedagógica e administrativa, para que se possa, de fato, articular propostas de acessibilidade e de inclusão, nas dimensões da cultura, da política e da prática.

O lugar que é dado a esses núcleos, nas universidades federais, revela o grau de comprometimento das IES na construção de uma universidade para todos. Não estariam os núcleos de acessibilidade ocupando um lugar de invisibilidade nas instituições? Na mesma direção, Souza (2010) e Melo (2011) apontam para a necessidade do fortalecimento da política de inclusão.

Quanto às barreiras comunicacionais relatadas pelos estudantes entrevistados, observou-se que a UFOP não atendeu à totalidade dos parâmetros de acessibilidade estabelecidos no Decreto nº. 5296/2004, que regulamenta a Lei de Acessibilidade (Lei nº. 10.098/00). O Artigo 47 daquele decreto determina que “as plataformas digitais, os *sites* e os ambientes virtuais sejam construídos com base em programas e normas para acessibilidade”. Mas as plataformas, os *sites*, os ambientes acadêmicos virtuais da UFOP não eram acessíveis, colocando os estudantes na situação de dependência da família e dos colegas. Somada a isso, a ausência de áudio-descrição nos conteúdos, relatada por Hevila e Marta, a dificuldade de ser compreendido pelos docentes e colegas em razão da sua deficiência, apontada por Joaquim, são também barreiras comunicacionais graves, pois podem impedir ou anular o exercício do direito à educação dos estudantes com deficiência. Entretanto, todos os estudantes demonstraram não saber que a recusa em fornecer adaptações razoáveis e tecnologias assistivas para acesso à comunicação é considerada crime (Lei nº. 13.146/2015; Decreto Legislativo nº. 186/2008; Decreto nº. 6.949/2009).

Importante destacar, ainda, que o Decreto nº. 5.296/04 determina, em seu Art. 53, a existência de áudio-descrição em eventos, tais como, seminários, conferências e aulas. A convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, no Brasil, parte integrante de nossa Constituição, determina que haja o desenho universal, o que significa que mesmo que os estudantes não dominem plenamente os recursos mais avançados do *software* leitor de telas, os *sites* devem contemplar essa possibilidade, para estarem em conformidade com a tecnologia assistiva de que eles fazem uso.

Isso implica, além do que já foi dito, respeito ao direito de acesso ao serviço educacional oferecido pela universidade. No entanto, parece que os estudantes investigados ainda não têm a profundidade do entendimento legal dos direitos de que dispõem.

Tavares e Lima (2011, p. 23) assinalam, a esse propósito, que:

O estudo, a construção e a oferta da áudio-descrição é algo assegurado por lei, contudo, ainda estamos distantes da transposição do *verbum* para a prática, seja em razão do desconhecimento dos usuários alvo do serviço, seja em razão do desconhecimento de profissionais. [...] O fato é que a ciência, os movimentos sociais inclusivistas, o estudo sistemático sobre a áudio-descrição associados à percepção e contribuições das pessoas com deficiência visual constituem um caminho valoroso para a redução de barreiras à comunicação, à informação e à igualdade de condições na Escola para Todos e nos demais espaços sociais.

Embora as barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais estejam presentes, as experiências dos estudantes mostraram também atitudes de acolhimento e abertura para efetivação de estratégias acessíveis, que foram importantes para a motivação e a aprendizagem. Os apontamentos da pesquisa endossam as perspectivas investigadas por Sasaki (2009), segundo as quais a inclusão escolar pode ser entendida como um processo de transformação ética, contínua, consciente e concreta, a partir de reflexões, reconhecimento, valorização e defesa do direito de todos.

Sob esse ângulo, as respostas atitudinais dos colegas, dos docentes, dos técnicos e dos próprios estudantes com deficiência podem estar relacionadas aos seus valores, à sua própria constituição histórica: vivências pessoais e profissionais sobre necessidades humanas.

No decorrer das entrevistas, os estudantes apresentaram sugestões de como a UFOP pode ser mais acessível a eles e aos demais estudantes com e sem deficiências. Apesar de esses estudantes afirmarem desconhecer a proposta política pedagógica da instituição, estabelecida no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso, sugeriram intervenções de grande relevância para o processo de inclusão, sendo elas:

- 1) Realizar projetos de formação sobre a diversidade humana, a fim de romper com os estereótipos presentes;
- 2) Verificar em que medida os currículos dos cursos contemplam a educação de pessoas com deficiência, fazendo as adequações necessárias (essa questão foi apontada por três dos participantes);
- 3) Realizar acessibilidade nos *campi*, sobretudo na parte externa;
- 4) Realizar acessibilidade no trajeto ao Prédio Anexo do ICHS;
- 5) Promover acessibilidade nos prédios administrativos;
- 6) Instalar e fazer manutenção de elevadores;
- 7) Implementar áudio-descrição nos conteúdos;
- 8) Promover acessibilidade nos *sites* e videoconferências;
- 9) Incentivar o desenvolvimento de projetos que visem incentivar os estudantes (com e sem deficiência) a superarem desafios.

As entrevistas contribuíram também para que os estudantes refletissem sobre as suas subjetividades, seus direitos de participação com independência e a forma como se percebem e são percebidos pela instituição. Eles indicaram, de modo mais evidente, o que lhes interessavam na dinâmica da universidade.

Ao pedir que relatassem sobre como o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico de Curso contemplavam as questões de acessibilidade, percebi certo incômodo ao constatarem desconhecimento sobre tais documentos, o que pôde ser identificado nas falas e gestos. Ao mesmo tempo, foi uma tomada de consciência da necessidade de serem conhecedores e participantes da construção de uma universidade mais inclusiva.

4.2.3 Formação profissional

Ao longo desta dissertação, nos dados referentes ao trabalho de campo, tenho assinalado a importância da formação acadêmica superior para a independência dos estudantes com deficiência. Procurei, assim, indicar, de modo introdutório, como cada estudante se percebia no curso e projetava a aplicação de seus conhecimentos.

Nesse sentido, as duas questões finais apresentadas aos estudantes nas entrevistas foram: como a formação acadêmica recebida na UFOP contribuiu para o exercício de sua profissão e quais as suas expectativas para aplicar os conhecimentos construídos?

Neste tópico, problematizo os relatos apresentados acerca de tais questões, buscando localizar os impactos da formação recebida para a vida de cada um dos estudantes. Para tanto, indico dois pontos que parecem centrais nessa discussão: a) A questão da responsabilidade da universidade em oportunizar espaços para os estudantes vivenciarem a aplicação dos seus saberes, ajudando-as a ter atitudes de independência e empoderamento; e b) As questões relacionadas às suas expectativas e oportunidades da atuação profissional.

Abordarei, a seguir, cada um dos pontos, articulando-os aos dados da pesquisa.

No que se refere à responsabilidade da universidade em oportunizar espaços para os estudantes com deficiência vivenciarem a aplicação dos seus saberes, amparo-me na

reflexão proposta por Sasaki (1997), segundo a qual, na perspectiva da inclusão, a observância do direito à educação, ao trabalho, à liberdade e à igualdade dos estudantes com deficiência deverá estar conectada a três princípios básicos, quais sejam: autonomia, independência e empoderamento.

Quando os estudantes com deficiência são incentivados a desenvolver os princípios da autonomia e da independência, passam a fazer as suas próprias escolhas, agindo de acordo com as suas próprias vontades e objetivos, sem dependência da intervenção de outras pessoas. Ao agirem dessa forma, na universidade e nos demais espaços sociais, passam a assumir o controle de suas vidas, reconhecem suas habilidades e enfrentam seus limites para conquistar objetivos pessoais, tornam-se pessoas empoderadas.

Observei, a partir dos dados da pesquisa, que esses princípios nos estudantes com deficiência se encontravam em circulação: Hevila assumiu postura de líder da turma durante a formação; foi aprovada em concurso público para professora dos anos iniciais; exerce sua profissão com empoderamento, sem medo de defender seus direitos. Marta, durante a formação universitária, passou a se reconhecer como pessoa com deficiência, respeitando suas demandas, e reivindicou seu direito à acessibilidade; foi monitora de projetos de iniciação científica e de extensão, dentre os quais um deles era sobre a acessibilidade comunicacional às pessoas com deficiência. Vitor realizou intercâmbio; foi membro, presidente e conselheiro administrativo da PROJÉT; recebeu o prêmio de melhor aluno de seu curso; depois de diplomado, assumiu o cargo de presidente do Conselho Nacional de Empresa Junior e atua profissionalmente como *coach*. Joaquim foi monitor do Projeto Sistema de Controle de Documentos e Base de Dados para o Núcleo de Educação Inclusiva da UFOP, financiado com bolsa do Programa Incluir. Gabriel desenvolveu projetos de monitoria, iniciação científica; participou de grupo de estudo e de pesquisa.

Foi possível perceber o quanto os cinco estudantes se desenvolveram, durante a formação na UFOP. Tornaram-se mais cientes de seus direitos, livres, independentes e empoderados. Apesar das barreiras evidenciadas, principalmente a física, eles deram passos importantes que contribuíram positivamente para a formação pessoal e profissional.

Dessa forma, os dados parecem indicar que a UFOP oportunizou condições para que os estudantes se desenvolvessem nas suas potencialidades, apesar das fragilidades

observadas – nos relatos e na análise documental – nos currículos dos cursos, quanto a uma formação que atenda à diversidade humana.

Sob esse ângulo, é função da universidade trabalhar no sentido da construção de uma consciência inclusiva no ambiente acadêmico. Como sublinha Guedes (2007, p. 73), a incorporação dessa consciência tanto resulta na independência para as pessoas com deficiência, como promove melhorias para todos os demais colaboradores, “estimulando o respeito às diferenças individuais, o reforço de práticas efetivamente cidadãs e a crença incondicional na pessoa humana”.

Retomo, então, a pergunta feita na introdução desta pesquisa: a UFOP já tem a cultura institucional inclusiva? Acredito que ainda não. Nesse processo de construção de uma cultura inclusiva, que exige a transformação da consciência individual e coletiva, é possível afirmar, a partir dos dados empíricos, que a UFOP está *des-cobrando* o caminho. As pistas, ou estratégias apontadas nesta pesquisa, podem se constituir em valiosa contribuição para essa descoberta/construção.

Espero, pois, que este estudo retorne à instituição como possibilidade de reflexão do trabalho que vem desenvolvendo e atenda a um dos objetivos específicos da pesquisa: contribuir para o fortalecimento da política de inclusão na UFOP.

O segundo ponto que destaquei, relacionado às expectativas e oportunidades da atuação profissional, refere-se à questão da perspectiva, de cada um dos estudantes, na projeção profissional e às oportunidades do exercício do direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo (Lei nº. 13.146/2015, Art. 34).

Os dados das entrevistas evidenciam as expectativas profissionais dos estudantes e o modo como eles se organizam na busca pessoal para viver a experiência profissional.

A entrevista com Hevila mostrou que a sua escolha profissional e seus investimentos caminharam juntos com os desafios que enfrentou para conquistar o seu direito de lecionar, negado em razão de sua deficiência. É preciso, entretanto, considerar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, garante ao trabalhador com deficiência o direito ao trabalho sem restrição ou qualquer forma de discriminação em razão de sua condição. De acordo com o dispositivo legal, negar ou dificultar o acesso de tais pessoas ao trabalho, em razão da sua deficiência, é prática considerada crime, com pena de reclusão de dois a cinco anos de prisão e multa (Lei nº. 13.146/2015, Art. 8º e Art. 34). A atitude da universidade de apoiar a ex-aluna na luta judicial pela

garantia do seu direito de aplicação do conhecimento construído na graduação revelou compromisso social. A UFOP não se omitiu da sua responsabilidade e do lugar que ocupa na construção de uma sociedade menos injusta e, portanto, menos excludente (SANTOS, 2003).

Marta indicou que a formação recebida na graduação lhe ofereceu boas bases para o exercício da docência, porém faltou formação com relação à inclusão educacional de estudantes com deficiência. Sua expectativa é de refletir melhor sua escolha pela docência.

Vitor descobriu, durante a formação acadêmica, a sua profissão de *coach* e investiu em seus objetivos. Não deixou dúvidas de que a formação recebida (acadêmica e humana), sobretudo a sua vivência na PROJÉT, contribuíram muito para a sua felicidade, competência profissional e transposição das barreiras que enfrentou por ser cego.

Para Joaquim, a conclusão do curso representa apenas o começo, uma vez que a formação serviu para a conquista da sua independência e a abertura de possibilidades profissionais. Suas expectativas são de dar continuidade aos estudos e de trabalhar nas áreas de que gosta: tecnologia da inovação e programação. Disse acreditar que o exercício profissional será tão desafiante quanto foi seu ingresso na universidade. Ele considera os estereótipos negativos construídos socialmente em torno das pessoas com autismo, porém não desistirá de seus objetivos.

Para Gabriel, as experiências vivenciadas nos estágios e nas monitorias dos projetos de ensino e de pesquisa serviram para confirmar seu desejo de atuar profissionalmente como professor. Sua grande motivação é a oportunidade de trabalhar com pessoas e de realizar de um trabalho que atenda a todos.

A formação acadêmica dos estudantes é compreendida como um processo que pode contribuir para o fortalecimento de práticas de inclusão, se a base for fundamentada com experiências e orientações inclusivas. Para Santos (2003), é preciso colocar em evidência a formação profissional e enfatizar a importância de fortalecer culturas, políticas e práticas inclusivas, durante a formação acadêmica na graduação, servindo a universidade de exemplo no trabalho que realiza.

Nesta mesma direção, Mantoan (2003, p. 63-64), destaca:

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades autônomas, críticas [...], onde jovens aprendem a ser pessoas.

Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas aulas, pelo clima socioafetivo.

Assim, a formação profissional, seja ela do estudante, do futuro profissional ou do profissional, se dá segundo valores e crenças construídos ou reforçados ao longo do processo de formação inicial e de formação em serviço. Revela-se na atitude, na forma de agir, pensar e atuar na sociedade.

4.3 Breves considerações sobre aspectos da subjetividade à luz dos relatos dos estudantes sujeitos da pesquisa

Neste tópico, busco refletir sobre aspectos constituintes da subjetividade individual dos estudantes com deficiência, sujeitos da pesquisa, frente às acessibilidades e às barreiras vivenciadas durante a formação acadêmica na UFOP. Para isso, amparo-me na Psicologia Sociointeracionista a partir da reflexão de subjetividade proposta por González Rey, por entender que esse referencial se aproxima da concepção de inclusão adotada neste estudo. No entanto, há outros referenciais, no campo da Psicologia e da Psicanálise, que também podem ser utilizados para discutir a questão da subjetividade.

González Rey (2001, p. 37), conceitua subjetividade como “um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana”. Para o autor a subjetividade é passível de transformação, pois não é uma essência dada, constante e universal da psique humana; trata-se de uma produção constituída de acordo com a história do sujeito e do sentido subjetivo, individual ou social (GONZÁLEZ REY, 2005).

A subjetividade compreendida sob esse ângulo resgata a posição ativa do sujeito, com e sem deficiência, em suas relações com a sociedade e com ele próprio. O sujeito estudante não é, portanto, um indivíduo universal, definitivo ou que carrega terminantemente as marcas de um estigma, ao contrário, é consciente, tem sempre intenções, interage com as pessoas e ambiente e, acima de tudo, é munido de emoção.

A emoção é, para González Rey (2003, p. 236), “uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado

emocional de que fala e pensa”. Significa, assim, que as emoções e as ações dos sujeitos se associam intimamente. Sendo que o modo como uma determinada situação afeta a pessoa está articulado à configuração subjetiva que predomina, ultrapassando as representações conscientes dos sujeitos.

Nesse sentido, pontuei algumas das características constituintes da subjetividade dos cinco estudantes com deficiência entrevistados. Observei que eles tinham uma postura crítica, reflexiva, empoderada, pró-ativa, responsável na condução de seus objetivos, com posicionamentos diante as barreiras encontradas, identificando-os como sujeitos (GONZÁLEZ REY, 2007).

O posicionamento de empoderamento é uma característica relacionada à condição de sujeito, principalmente, de Hevila, Vitor e Marta. Isso se materializou não apenas no sentido de reivindicar e defender seus direitos à acessibilidade, fazendo suas próprias escolhas, mas também no de atuar na construção de uma universidade mais inclusiva, no sentido de deixar um legado.

A ênfase dada ao reconhecimento de suas potencialidades (Vitor, Hevila e Joaquim), o medo de assumir ser pessoa com deficiência e a tomada de consciência da singularidade (Marta e Gabriel), a responsabilidade e dedicação com que todos participaram da pesquisa (relataram suas experiências com clareza, riqueza de detalhes, organizaram tempo e espaços para receber a entrevistadora) constitui um indicador de reflexão sobre si mesmo.

A atitude pró-ativa é outra particularidade relacionada à condição subjetiva dos estudantes, considerando que eles agiram sobre as situações de exclusão vivenciadas, criando alternativas para enfrentar a situação, em busca de romper com os estereótipos, indiferenças, descrença na capacidade de realizar a graduação. Hevila se posicionou, diante dos estereótipos e da ignorância dos colegas, acerca de quem é a pessoa com deficiência e quais são seus direitos. Vitor, desde o início do curso, ensinou, na prática, seus docentes e colegas o significado de inclusão. Outro exemplo dessa particularidade é a entrevista de Joaquim, quando relatou o seu desejo de realizar a formação superior e como atuou sobre a realidade de exclusão: a descrença e desaprovação da família, a indiferença da escola, as barreiras atitudinais na universidade. De acordo com González Rey (2007, p. 184), nesse caso, “o sujeito inscreve-se ativamente nas situações sociais, mesmo as mais conflitantes e dolorosas, criando alternativas de enfrentamento e luta, em busca de sua superação”.

A abertura ao novo e a superação de limites é também característica subjetiva de Gabriel e Vitor. Essa singularidade parece se constituir como um recurso importante para afastá-los de uma provável situação de dependência e limitação, coerente com os sentidos subjetivos dominantes.

O fortalecimento da condição de sujeito desenvolve-se em todos os estudantes, apesar das barreiras a eles impostas. Tais barreiras geraram algumas manifestações simbólicas de passividade, como, por exemplo, o fato de Hevila não se manifestar diante do fato da ausência de acessibilidade na disciplina de Introdução à LIBRAS e o silêncio de Marta na ausência de áudio-descrição nos filmes. No entanto, o conjunto de experiências vividas gerou também sentidos subjetivos que possibilitaram os estudantes se posicionarem de modo ativo, na tentativa de romper com as barreiras de atitude e de comunicação.

Desta forma, parece que a subjetivação das experiências acadêmicas promoveu uma movimentação na subjetividade individual dos estudantes, que acarretou no fortalecimento da condição de sujeito de cada um deles e em mudanças importantes na configuração subjetiva do processo de inclusão.

O movimento e as contradições inerentes à constituição da subjetividade implicam, pois, pensar nas mudanças que foram produzidas na constituição subjetiva dos estudantes investigados nesta pesquisa, levando em conta que, conforme já apontado por González Rey (2007), a subjetividade humana está em constante transformação. Nesse sentido, seria importante verificar os impactos na subjetividade individual dos estudantes que, apesar das barreiras atitudinais, comunicacionais e físicas, concluíram ou estão a um passo de concluir seus cursos de graduação. O que demanda considerar não apenas a experiência acadêmica na UFOP, mas também outras configurações subjetivas, resultantes de experiências anteriores.

Para isso, destaco dois aspectos que considero importantes para estudos futuros, a saber: 1) A caracterização da subjetividade dos estudantes no início da graduação na UFOP, destacando os elementos subjetivos do processo de inclusão; 2) Os impactos causados pela formação universitária, na subjetividade individual dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, as seguintes questões me orientaram no sentido de analisar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na UFOP: Os estudantes com deficiência têm assumido direito e voz? Como os estudantes com deficiência se percebem no processo de inclusão? Como a UFOP tem apoiado esses estudantes durante a formação? Que efeitos a formação acadêmica tem na vida desses estudantes? A UFOP já tem a cultura institucional inclusiva?

A reflexão sobre as possíveis hipóteses para essas indagações me levou a investigar, inicialmente, a trajetória escolar, dos estudantes sujeitos da pesquisa, anterior ao ingresso na universidade. Encontrei, assim, elementos importantes para compreender as suas experiências acadêmicas na UFOP e a forma como respondiam ou não às barreiras a eles impostas. Nesse momento, procurei dar visibilidade aos movimentos realizados pelos estudantes, na tentativa de estabelecer estratégias para a realização de seus objetivos.

Tendo como referência a noção de inclusão como um processo, pautei a questão central da pesquisa: as acessibilidades e barreiras vivenciadas pelos estudantes na realização da graduação na UFOP e a formação profissional. Durante esse percurso, busquei evidenciar que o movimento de transformação da cultura universitária, numa cultura orientada pelos princípios da inclusão, demanda envolver todos os segmentos da instituição na responsabilização em identificar e remover os obstáculos que impedem ou dificultam o exercício do direito de todos à educação.

Busquei enfatizar, assim, as questões apresentadas pelos cinco estudantes entrevistados, articulando-as com as informações obtidas na análise documental. Foram identificadas e localizadas barreiras atitudinais, comunicacionais e físicas, a partir da clareza e investimento dos estudantes nas entrevistas. A constatação dessas barreiras, assim como as acessibilidades, pode contribuir na construção da cultura institucional inclusiva, gerando sentidos subjetivos individuais e sociais, possibilitando a todos os atores educacionais que se posicionem de modo ativo diante das situações de exclusão. Espero, então, que essa pesquisa possa contribuir para o fortalecimento da política de inclusão na UFOP.

Nesse sentido, intento assinalar que a construção de uma IES acessível e inclusiva depende de uma política institucional efetiva. Ações isoladas, como as destacadas nas pesquisas, não são suficientes para promover a inclusão e podem se revelar empecilho para novos avanços, uma vez que podem ser identificadas como suficientes. Sem avaliação articulada no âmbito das políticas, das culturas e das práticas inclusivas podem camuflar as reais demandas e ou necessidades.

Conforme indicam os estudos de Santos (2003), a IES socialmente responsável, entre outras ações, promove mudanças culturais e investe no desenvolvimento de iniciativas de acessibilidade e formação continuada, envolvendo discentes, docentes, técnicos e os demais sujeitos que compõem a comunidade acadêmica.

Destaco ainda a necessidade da UFOP e das IES brasileiras inserirem a educação inclusiva nos Planos de Desenvolvimento Institucional e nos Projetos Pedagógicos de Curso, de forma a planejar e promover mudanças requeridas nos vários dispositivos legais e políticos da educação inclusiva, como apresentado nesta pesquisa. O processo de inclusão educacional inicia-se com a inserção do princípio da inclusão no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso. Nesse sentido:

As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão plena dos estudantes com necessidades de atendimento diferenciado, contemplando a acessibilidade, desde os processos de seleção, no PDI; no planejamento e execução orçamentária; na composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior, 2013).

No que toca ao Projeto Pedagógico de Curso, os processos avaliativos, metodológicos, pedagógicos e curriculares devem primar pelo respeito à diversidade dos estudantes, contemplando estratégias de acessibilidade, flexibilidade, interdisciplinaridade. São exemplos de estratégias: metodologia, o programa de apoio aos estudantes nas suas necessidades específicas e a atividade de tutoria.

A análise dos dados de campo parece ter indicado que essas intervenções, necessárias para romper com os estigmas e demais formas de exclusão em torno do estudante com deficiência, podem ser construídas em articulação com o trabalho realizado pelos núcleos de acessibilidade e inclusão das IES por meio da orientação de distintos setores da IES, no sentido de romper com barreiras de atitude e impedir o

fortalecimento de outras, como as barreiras físicas e comunicacionais. Além de orientar, cabe aos núcleos, acima de tudo, **defender** o direito de todas à educação superior.

No momento de concluir, destaco que, a partir da análise dos dados, o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na UFOP requer o estabelecimento de estratégias políticas e pedagógicas capazes de eliminar as barreiras presentes, sobretudo aquelas analisadas nesta pesquisa. Com isso, espera-se possibilitar a todos o direito à educação, à liberdade e à igualdade de condições, respondendo aos princípios estabelecidos na legislação vigente e atentando-se para a observância do atendimento aos princípios da autonomia, independência e empoderamento, tratados com profundidade nesta pesquisa.

As principais sugestões de intervenções acessíveis apresentadas pelos estudantes, quais sejam: a) Formação sobre a diversidade humana e acessibilidade às pessoas com deficiência, a todos os atores educacionais; b) Adequações nos currículos; c) Acessibilidades nos *sites*, videoconferências e seminários; d) Áudio-descrição nos conteúdos; e) Acessibilidade nos *campi*, sobretudo na parte externa; f) Acessibilidade no trajeto ao Prédio Anexo do ICHS; g) Acessibilidade nos prédios administrativos; h) Instalação e manutenção de elevadores; e i) Desenvolvimento de projetos que incentivem os estudantes (com e sem deficiência) a superarem desafios, são valiosas contribuições para a implementação de estratégias inclusivas e formação dos profissionais da Universidade: técnicos e docentes para lidarem melhor com as questões da inclusão e diversidade. E, acima de tudo, representam as sugestões dos estudantes com deficiência, que são e se reconhecem como sujeitos ativos na construção de uma sociedade acessível.

Pelo exposto, compreendo que há a necessidade de aprofundar os estudos sobre a inclusão acadêmica de estudantes com deficiência e trabalhar na formulação de políticas que favoreçam a superação dos desafios apresentados. A carência de promoção de acessibilidade não é apenas dos estudantes com deficiência, mas de todos os atores envolvidos no processo. Cabe à UFOP fixar metas e organizar estratégias de forma a enfrentar e superar fragilidades que forem surgindo e cumprir, de fato, a sua missão. A IES tem o compromisso de produzir conhecimentos, qualificar recursos humanos e implantar políticas de qualidade voltadas para a educação inclusiva.

Esta pesquisa parece ter indicado que criar oportunidades para que o aluno com deficiência tenha acesso ao Ensino Superior não é suficiente. Tem de haver um conjunto

de ações e programas que assegurem, de fato, a inclusão. Seria necessário, portanto, construir uma visão mais ampla do processo de inclusão, considerar, além dos aspectos políticos e pedagógicos, as construções subjetivas implicadas.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ivone Braga. **Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência.** 2010. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **Estranhos no ninho:** a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. 2008. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Universidade, educação especial e formação de professores. 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais...**, Caxambu, 2005.

ALVES, Alda Judith. O planejamento das pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivros, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 13)

ANDRÉ, Marli. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H. A. da; SILVA, M. (orgs.). **Formação de professores, culturas:** desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro, 2011, p. 24-36. (Coleção ANPED Sudeste, 2011, Livro 2)

ANSAY, Noemi Nascimento. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no Ensino Superior.** 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

AZEVEDO, Maria Carolina Albuquerque de. **Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no Ensino Superior:** um estudo de caso. 2012. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BANCO DE TESES. Disponível em: <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. (Acesso em: 14/08/2013.)

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BENEVIDES, Marta Cavalcante. **Avaliação de aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza, Ceará. 2011. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd> (Acesso em: 02/05/2014.)

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

BRASIL. **Censo da Educação Básica: 2011** – Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2012/censo_escolar_final_2012_anexo_I.xlsx (Acesso em: 11/12/2014.)

BRASIL. **Censo da Educação Básica: 2013** – Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2013/dados_finais_censo_escolar_2013_anexo_I.xlsx. (Acesso em: 11/12/2014.)

BRASIL. **Censo da Educação Superior: 2011** – Resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. (Acesso em: 10/06/2014.)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º. 17**, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º. 2**, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto legislativo nº. 186/08, Decreto nº 6.949/09**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto nº. 3.956/2001**, de 8 de outubro de 2004. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto nº. 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. 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 República Federativa do Brasil. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 18 de novembro de 2011.

BRASIL. **Lei nº. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Diário Oficial da República Federativa. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>. (Acesso em: 05/01/2015.)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores

da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº. 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, 2007.

BRASIL. **Declaração de Madri** (2002). Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/madri.htm> (Acesso em: 13/10/2015.)

BRASIL. **Declaração de Washington** (1999). Disponível em: http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#declawashington (Acesso em: 11/11/2010.)

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Decreto nº. 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 9 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/Legis/Decreto/3956_01.html. (Acesso em: 22/11/2014.)

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 República Federativa do Brasil. Brasília, 2 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dp_dh/sicorde/dec5296.asp (Acesso em: 21/06/2014.)

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o Art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004_2006/2005/decreto/d5626.htm. (Acesso em: 12/04/2015.)

BRASIL. **Lei Federal nº. 12.319/2010**. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. (Acesso em: 05/12/2014.)

BRASIL. **Lei nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. (Acesso em: 12/03/2014.)

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. **Lei nº. 10.098**, 2000. Disponível em: <http://agenda.saci.org.br/index2.php?modulo=akemi&s=documentos¶metro=1742>. (Acesso em: 05/12/2014.)

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: MEC/INEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 43-63.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Araraquara: **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2013, p. 75-86.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss E. Descaminhos. In.: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer a pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-33.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTILHO, Annamaria Coelho de. **Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná**. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos cegos em universidades públicas brasileiras**. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.

CECHINEL, Lenita Ceconne. **Inclusão do aluno surdo no Ensino Superior: um estudo do uso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de acesso ao conhecimento científico**. 2005. 72p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís, MA**. 2006. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLACIQUE, Rachel. **Acessibilidade para surdos na cibercultura**: os cotidianos nas redes e na educação superior online. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CONAE. **Conferência Nacional de Educação**. Documento – referência/ [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

COUTINHO, Márcia de Azevedo. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades**. 2011. 104f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

DULCI, Luciana Crivellari; RAHME, Mônica Maria Farid; MELO, Marco Antônio (orgs.). **Formação e políticas públicas na educação**: tecnologias, aprendizagem, diversidade e inclusão. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da. **Consolidação de uma trajetória escolar**: o olhar do surdo universitário sobre o Ensino Superior. 2007. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

CRUZ, Raphaela de Lima. **Inclusão no Ensino Superior**: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos – EJA**: um estudo de caso. 2012. 288f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

DECLARAÇÃO DE CAVE HILL. Programa Regional de Capacitação de Líderes. Disabled Peoples' International (DPI). Cave Hill, Barbados, 1983. Disponível em: <http://agenda.saci.org.br/index2.php?modulo=akemi¶metro=4171&s=documentos>. (Acesso em: 26/01/2014.)

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. 1999. Disponível em:

<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/guatemala> (Acesso em: 26/01/2014.)

DECLARAÇÃO DE PEQUIM. Cúpula Mundial das Organizações Não-Governamentais. República Popular da China, 2000. Disponível em: <http://agenda.saci.org.br/index2.php?modulo=akemi¶metro=4178&s=documentos>. (Acesso em: 26/01/2014.)

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaracao.pdf>. (Acesso em: 26/01/2014.)

DINIZ, Margareth. O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer. **ANPED, GT 08, Formação de professores**, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2254--Int.pdf> (Acesso em: 30/04/2014.)

DREZZA, Eduardo José. **Inclusão no Ensino Superior**: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo. 2007. 77f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

DUARTE, Emerson Rodrigues. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem**. E agora? 2009. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

DUNN, Lloyd. M. **Crianças excepcionais**: seus problemas, sua educação. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.

ELIAS, Débora Alves. **O desafio da formação e inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual leve (PCDIL)**. 2012. 153f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento) – Centro Universitário de Ciências Gerenciais UNA, 2012.

FERREIRA, Júlio Romero. **A construção escolar da deficiência mental**. Piracicaba: Unimep, 1989.

FERREIRA, Lavine Rocha Cardoso. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia**. 2010.

141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa da Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. **Educação inclusiva no Ensino Superior**: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

FISCHER, Julianne. Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na universidade: possibilidades e desafios. 33^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais...**, 2010, Caxambu, Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN**: a percepção dos acadêmicos. 2005. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FRANCO, Monique Mendes. Surdez e educação superior: que espaço é esse? 31^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais...**, Caxambu, 2008.

GARCIA, Rosalva Maria C.; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, 2011.

GLAT, Rosana. Estigmatização e marginalização do deficiente: um processo socialmente construído. In: GLAT, Rosana. **Questões atuais em educação**: a integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995, p. 11-26.

GLAT, Rosana; ANTUNES, K. C. V. Pesquisa em educação especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. In: TAQUETTE, S. R.; CALDAS, C. P. (orgs.). **Ética e pesquisa com populações vulneráveis**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012, p. 267-292.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, UFMA, v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **ECCOS – Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2005.

GONSALES, Lia Fernanda Sorrilha. **Atendimento a pessoas com deficiência no Ensino Superior**: estudo do Centro Universitário Senac. 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. La categoria de sentido y su significación em la construcción del pensamiento psicológico. **Revista de Educação da Univali**, Especial Psicologia Histórico-Cultural, Contra Pontos, Itajaí, ano 1, n. 2, p. 13-28, outubro de 2001.

GONZÁLEZ REY, F. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução de Guillermo Matias Gumucio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GUEDES, L. C. **Barreiras atitudinais nas Instituições de Ensino Superior**: questão de educação e empregabilidade. 2007. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior**: estudo de caso da UFSCar. 2011. 229f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro, IBGE, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro, IBGE, 2010.

JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JESUS, Ivone das Dores. **Analisando a Educação Inclusiva no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão**. 2012. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2012.

KASSAR, Mônica de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de C. M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos CEDES**, n. 50, p. 41-54, 2000.

KASSAR, Mônica de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, 2011.

LARROYO, Francisco. **História geral da Pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. **As funções sociais da escola: repensando a didática e a organização escolar**. Anais digitais, Campo Grande: 2003. [CDROM.]

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, L. A. R. *et al.* (orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006a, p. 51-69.

LIMA, Francisco José de; GUEDES, Livia C.; GUEDES, Marcelo C. **Áudio-descrição: Orientação para uma prática sem barreiras atitudinais**. **Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV)**, v. 2, p. 1-23, 2009. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/issue/view/3/showTo> c (Acesso em: 23/02/2010.)

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana Santos Silva. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola.** 2007. Disponível em: <http://200.144.189.32/index.php?modulo=akemi¶metro=20411> (Acesso em: 10/09/2007.)

LIMA, Francisco José. O que é a áudio-descrição e quem a utiliza. **Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV)**, 2010. Disponível em: <http://www.rbtv.associa.dosdainclusao.com.br/index.php/principal/announcement/view/41> (Acesso em: 14/06/2014.)

LIMA, Francisco José. Questão de postura ou de taxonomia: uma proposta. **Revista do Instituto Benjamim Constant/MEC**, ano 6, n. 15, p. 3-7, abril de 2000. Rio de Janeiro, IBCENTRO, 2000a.

LIMA, Olga Maria Blauth de. **A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no Ensino Superior:** um estudo de caso. 2007. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Rio Grande do Sul, 2007.

LORENZINI, Vanir Peixer. Estranhamentos e encontros entre surdos e ouvintes: apontamentos a partir de uma experiência na universidade. 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais...**, Caxambu, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001.

MARIANTE, Antonieta Beatriz. **A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais:** entre a teoria e a prática docente. 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MARTINS, Diléia Aparecida. Formação e trabalho do intérprete de LIBRAS na educação superior: primeiras aproximações. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais...**, Caxambu, 2008.

MARTINS, Gilberto Andrade. **Estudo de caso uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com interprete de Língua de Sinais: relações de poder e (re)criações do sujeito**. 2008. [s.n.]. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008.

MARTINS, Viviane da Silva Braga. **O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência no Ensino Superior: questões para reflexão**. 2012. 111f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Anais...**, v. 1, p. 48-53, Brasília: MEC/Seesp 1998.

MELO, Isaac Samir Cortez de. **Um estudante cego no curso de licenciatura em Música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física**. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MOMBERGER, Moana Meinhardt. **Inclusão no Ensino Superior: itinerários de vida de acadêmicos com necessidades educacionais especiais**. 2007. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Laura Ceretta. Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais. 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais...**, Caxambu, 2005.

MOREIRA, Laura Ceretta. Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais. 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT15-Formação de professores, **Anais...**, UFPR, 2005. Disponível em: <http://www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt151025int.rtf>. (Acesso em: 12/08/2014.)

MOREJÓN, Kizzy. **O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no Ensino Superior público no Estado do Rio Grande do Sul**. 2009. 252p. Tese (Doutorado em Ciências) – Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. **O imaginário docente na perspectiva da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior: um percurso de significados e significações**. 2005. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

NASCIMENTO, Luciana de Abreu. **Concepções de professores em formação: um estudo acerca dos modos de dizer sobre a pessoa com deficiência e sua escolarização**. 2012. 96f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

NASCIMENTO, Vera Creusa de Gusmão do. **Quando as “exceções” desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior**. 2011. 120f. Dissertação (Mestrado) – UFPB, Pernambuco, 2011.

NEGRY, Karla Christinna Pereira. **Situação de deficiência: a realidade de Instituições de Ensino Superior do Distrito Federal à luz do atendimento prestado aos jovens estudantes com deficiência visual (cegos)**. 2012. 119f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

NOGUEIRA, Fábio Luiz Benício Maia. **Políticas institucionais e ações inclusivas nas universidades: análise das condições de acesso para discentes surdos**. 2012. 232f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.

NOGUEIRA, Lilian de Fatima Zanoni. **Inclusão de deficientes no Ensino Superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão.** 2010. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

OLIVEIRA, Antônia Soares Silveira e. **Alunos com deficiência no Ensino Superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES.** 2011. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. **Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na Educação Superior.** 2009. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2009.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de vista, Revista do Curso de Pedagogia (Séries iniciais),** Habilitação Educação Especial do Programa Magister. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, v. 1, n. 1, p. 4-13. Florianópolis: NUP/CED, 1999.

PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira.** Petrópolis: Vozes, 2011.

PARREIRA, Adriana Martins. **O processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior.** 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

PATRÍCIO, Leandro. **As políticas públicas de inclusão de surdos no Ensino Superior: especificidades do processo.** 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

PELLEGRINI, Cleonice Machado de. **Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS).** 2006. 118f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.** 2007. 201p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PERINI, Thelma Íris. **O processo de inclusão no Ensino Superior em Goiás: a visão dos excluídos.** 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

PESSOTTI, Isaac. **Deficiência mental: da superação à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984.

PINTO, Neusa B.; MARTINS, Pura Lúcia O. Práticas de formação de pesquisadores da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 103-118, jan./abr. 2009.

PIRES, Edna Misseno. **O sucesso escolar de alunos com surdez neurosensorial severo/profunda: a educação em tempos de inclusão.** 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

PIZA, Maria Helena Machado. **O processo inclusivo em uma instituição particular de Ensino Superior do Estado de São Paulo.** 2011. 110f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

RAHME, Monica Maria Farid. Inclusão e Internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, jan/mar. 2013.

RAHME, Monica Maria Farid; DINIZ, Margareth; MAIA, Eliana do Nascimento Libanio. Diversidade e inclusão educacional no Ensino Superior: um estudo sobre os Currículos da UFOP. In: RAHME, Monica Maria Farid; FRANCO, Marco Antônio Melo; DULCI, Luciana RAHME, Mônica. **Laço social e Educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, p. 135-165.

RAMBO, Carla Patrícia. **A inclusão na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural.** 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

REIS, Nivânia Maria de Melo. **Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior e as Universidades Federais Mineiras.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

RICHARDSON, Roberto. Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Heloisa de Paula Pessoa. **Política de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna**. 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

ROSSETTO, Elizabeth. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados**. 2009. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RUIVO, Tânia Mara. **Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com deficiência física: desafios e experiências em Instituição de Educação Superior**. 2010. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Jacobá, 2010.

SANTIAGO, Ana Rosa Fontella. Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, p. 21-32, 2006.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Políticas de ação afirmativa, novo ingrediente na luta pela democratização do Ensino Superior: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto**. 2011. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Antônio Carlos Nogueira. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física: o caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária**. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, São Cristóvão, 2012.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do Ensino Superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento**, Faculdade de Educação da UFF, n. 7, p. 78-91, maio 2003.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 534-550, set./dez. 2009.

SASSAKI, Romeu K. **Educação profissional: desenvolvendo habilidades e competências.** Educação Inclusiva: direito à diversidade. Ensaio Pedagógico. III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES. Brasília: Secretaria de Educação, MEC, 2006.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão no lazer e turismo:** em busca da qualidade de vida. São Paulo: Áurea, 2003.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. (Coleção Inclusão)

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda Floriana. Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski. 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. 36ª Reunião Nacional da ANPED: Trabalhos GT15 - Educação Especial, **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2013, v. 1. p. 1-18.

SILVA, Antônio Carlos Braga. **Políticas públicas para inclusão e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior:** a experiência da Universidade do Estado do Pará. 2010. 108f. Dissertação (Pós-graduação em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

SOARES, Ana Cristina Silva. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará:** ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. 240f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOARES, José Francisco; MAROTTA, Luana. Desigualdades no sistema de ensino fundamental brasileiro. In: VELOSO, Fernando *et al.* (orgs.). **Educação Básica no Brasil:** construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 73-91.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa Incluir (2005-2009):** uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOUZA, Lucineide Moraes de. **A inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí:** concepções de professores. 2008. 109f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (orgs.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. 4^a ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TAVARES, Fabiana dos Santos Silva. **Educação não inclusiva:** a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE). 2012. 595f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TAVARES, Fabiana dos Santos; LIMA, Francisco José de. **Áudio-descrição:** caminho para a acessibilidade e igualdade de condições na escola. In: CARVALHO, Eleta; MARTINS, Ivanda; PINA, Silvânia (orgs.). **Educação:** um mapa de múltiplas interpretações. v. 1. 1^a ed. Recife: Libertas, 2011, p. 23-45.

TAVARES, M. A entrevista clínica. In: CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

THOMA, Adriana da Silva. A inclusão no Ensino Superior: “Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos [...] isso exige certamente uma política especial...” 29^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais...**, Caxambu, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERONEZI, J. L. **Portadores de Necessidades Especiais no Ensino Superior:** ações na Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2011.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001, p. 16-26.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago., 2006.

APÊNDICES

1. CARTA CONVITE

**Programa de Pós-Graduação em Educação do
Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto**

Mariana, 20 de junho de 2014.

Prezado/a _____,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado que tem como foco o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior pelo Programa Incluir. Neste estudo, temos como objetivo analisar o processo de inclusão na UFOP de estudantes com deficiência, identificando os efeitos da formação acadêmica recebida, pela percepção dos próprios estudantes. Seu depoimento, portanto, é muito importante, pois, ao longo da sua experiência acadêmica, deve ter descoberto muitas coisas.

Desse modo, convidamos-lhe a participar da pesquisa. Sua participação é de grande valor para o estudo, mas não há problema algum se não puder participar. A coleta de dados será realizada no mês de julho, de acordo com a sua disponibilidade. Como consideramos muito importante tudo o que for dito na nossa conversa, gostaríamos de gravá-la, com a sua permissão. Porém só eu e minha orientadora teremos acesso ao que for gravado e, no texto final, vamos usar nomes fictícios, sem identificar os participantes. Ressaltamos também que você será o primeiro a ouvir a gravação e ler a transcrição, podendo retirar ou acrescentar o que quiser.

Atenciosamente,

Marcilene Magalhães da Silva, mestranda
marcilenemag@gmail.com

Prof^ª. Dr^ª. Margareth Diniz, orientadora

2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto

Mariana, 24 de junho de 2014.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado/a _____

Como é de seu conhecimento estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado que tem como foco o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, pelo do Programa Incluir. Ciente da sua aprovação para participar do desenvolvimento da pesquisa, gostaríamos de deixar claro que não faremos uso de imagens e identificação de nomes e endereços dos participantes, de modo a preservar sua identidade. Dessa forma, todos os relatos e contribuições serão usados no texto escrito da dissertação de forma impessoal, garantindo o anonimato. Caso escolha que seu nome fique evidenciado na pesquisa, avise. No final da pesquisa, após aprovação da banca examinadora, o trabalho será disponibilizado na íntegra para os participantes.

Agradecemos pelo aceite.

Marcilene Magalhães da Silva, Mestranda
marcilenemag@gmail.com

Prof.^a Dr.^a Margareth Diniz (Orientadora)

Assinatura do participante

3. ROTEIRO SEMIESTRUTURADO

Mestranda: Marcilene Magalhães da Silva

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margareth Diniz

1- Perfil dos participantes da pesquisa

Nome:

Sexo: Feminino () Masculino ()

Idade:

Data de nascimento:

Cor: () preta () branca () amarela

() parda () indígena

Naturalidade:

Estado civil:

Número de filhos:

Qual é o curso em que está matriculado?

Em que ano ingressou no curso?

Em qual semestre e turno acadêmico se encontra?

Qual é a modalidade do curso?

() presencial () a distância

Em qual *campus* ou Polo de Apoio Presencial da UFOP estuda?

Possui o Benefício de Prestação Continuada (BPC)?

Com quem mora ou morou durante o curso?

Onde e com quem mora após a conclusão do curso?

Como ocorreu sua Educação Básica?

() Escola comum pública () Escola especial ou instituição especializada

() Escola privada

Quantos membros tem sua família?

Qual é a escolarização dos pais?

Como você se classifica em relação à deficiência e/ou necessidade específica?

Como foi a sua Educação Básica? Relate fatos que são relevantes, como o tipo de

apoio recebido, o processo de ensino e aprendizagem, a relação com os colegas e professores e a avaliação.

Recebe ou já recebeu algum tipo de bolsa universitária (permanente, ensino, pesquisa, extensão)?

Em qual projeto?

Participa de algum grupo de pesquisa?

Qual ou quais?

Publicou artigos em periódicos e revistas científicas? Quais?

2. Percurso na UFOP

Como aconteceu ou acontece o seu percurso acadêmico na UFOP?

2.1 Processo seletivo

- Como foi a escolha para ingressar na UFOP?
- De qual o tipo de processo seletivo você participou?
- Como foi o processo seletivo?
- Como foi o período da matrícula?
- Como foram os primeiros dias de vivência na instituição e na cidade?

2.2 Acessibilidade e barreiras

2.2.1 Atitudinais

- Como é a vivência com colegas, professores e servidores da UFOP?
- Como você solicita apoio à UFOP no atendimento às suas necessidades específicas?
- Como os docentes e funcionários dos setores da UFOP (bibliotecas, restaurantes, laboratórios, pró-reitorias, seções de ensino) ofereceram ou oferecem, a você, apoio, nas dificuldades ou barreiras vivenciadas no dia a dia?
- Como é a sua atitude e a atitude dos colegas na realização de trabalho em grupo?

2.2.2 Física

- Como você avalia a aplicabilidade das normas de acessibilidade física na UFOP?
- Como é o seu trajeto de casa aos *campi*, institutos e demais locais da universidade?
- Como é o seu trajeto no *campus* para salas de aula, bibliotecas e áreas de convivência da instituição (pró-reitorias, restaurantes universitários, auditórios e outros locais)? Tem acesso a todos os prédios de que necessita?
- Que locais você considera arquitetonicamente acessíveis e inacessíveis na UFOP?
- Quais modificações, em termos de acessibilidade física, você propõe à UFOP?

2.2.3 Comunicacionais

- Como você tem ou teve acesso aos conteúdos didático-pedagógicos trabalhados no curso?
- Como ocorre ou ocorreu o atendimento educacional especializado do colegiado de curso e do NEI, visando à acessibilidade comunicacional?
- Como ocorre ou ocorreu o acesso às plataformas e sites da instituição?

2.2.4 Pedagógicas/ metodológicas

- Como as metodologias de ensino utilizadas pelos docentes contribuem para a inclusão e aprendizagem?
- Como os docentes procuram conversar para obter informações sobre a melhor maneira de apresentar o conteúdo a você e avaliar a sua aprendizagem?
- Como ocorreram as adaptações nas aulas e nas avaliações para atender às suas singularidades?

2.2.5 Programáticas

- Quais aspectos do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Político Pedagógico você considera relevantes para a política de inclusão, na UFOP, dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas?

- Como o Projeto Político Pedagógico do seu curso e os planos de cursos das disciplinas consideraram os estudantes com deficiência?
- Como foi a sua participação nos processos de eleição para representante discente, chefe de departamento e colegiado, diretor de ensino e reitor? Quais foram os procedimentos para garantir a sua acessibilidade e independência?

3. Formação profissional

- 1) Como a formação acadêmica que recebeu contribui para o exercício da profissão?
- 2) Quais são as suas expectativas para aplicar os conhecimentos construídos ou em construção na UFOP?
- 3) Quais considerações e/ou sugestões em relação a outros aspectos merecem ser considerados para o fortalecimento da política de inclusão, na UFOP e não foram lembrados nesta entrevista?

4. TABELAS

Tabela 3 – Distribuição das pesquisas entre as IES

Instituição de Ensino Superior	Número de pesquisas realizadas
Centro Universitário Metodista IPA	1
Centro Universitário Moura Lacerda	1
Centro Universitário UMA	1
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2
Universidade Federal do Ceará	3
Universidade Católica de Brasília	1
Universidade Católica de Goiás	3
Universidade Católica Dom Bosco	1
Universidade Cidade de São Paulo	1
Universidade de Fortaleza	1
Universidade de São Paulo	1
Universidade de Sorocaba	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1
Universidade do Oeste de Santa Catarina	1
Universidade do Planalto Catarinense	1
Universidade do Vale do Itajaí	1
Universidade Estadual de Campinas	2
Universidade Estadual de Maringá	2
Universidade Estadual do Ceará	1
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1
Universidade Federal da Paraíba	3
Universidade Federal de Alagoas	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	1
Universidade Federal de Minas Gerais	1
Universidade Federal de Santa Catarina	1
Universidade Federal de Santa Maria	1
Universidade Federal de São Carlos	3
Universidade Federal de São Paulo	1
Universidade Federal de Sergipe	1
Universidade Federal de Uberlândia	1
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	1
Universidade Federal do Maranhão	4
Universidade Federal do Paraná	1
Universidade Federal do Piauí	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	4
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	4
Universidade Presbiteriana Mackenzie	1
Universidade Tuiuti do Paraná	1
Total	58

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD – IBICT (2005-2013)

Tabela 4 – Temáticas de estudo

Temáticas de estudo	Quantidade
Acesso, acessibilidade, permanência, ingresso, atendimento	18
Aprendizagem	4
Concepção de professores/alunos e representações e trabalhos docentes	12
Formação e mercado de trabalho	1
Políticas de inclusão	11
Processo de inclusão	4
Trajetória acadêmica	8
Total	58

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD – IBICT (2005-2013)

Tabela 5 – Tipos de deficiência investigados

Tipos de deficiência	Quantidade
Deficiência auditiva, surdez, deficiência visual, cegueira, deficiência intelectual	1
Alunos/pessoas com deficiência	17
Alunos/pessoas com necessidades educacionais especiais	9
Deficiência física	3
Deficiência visual	5
Cegueira, deficiência visual, deficiência auditiva	1
Deficiência física, deficiência auditiva e deficiência visual	1
Deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual	1
Deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva	5
Deficiência intelectual	2
Surdez	8
Deficiência visual e cegueira	2
Cegueira	3
Total	58

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD – IBICT (2005-2013)

Tabela 6 – Cursos que tiveram, no período de 1996 a 2014, matrículas de estudante com deficiência ou necessidades específicas

Código do curso	Curso	Matrículas
ACE	Artes Cênicas	2
ADM	Administração	3
ALI	Ciência e Tecnologia de Alimentos	3
AMB	Engenharia Ambiental	2
AUT	Engenharia de Controle e Automação	2
CBI	Ciências Biológicas	1
CIV	Engenharia Civil	2
CJM	Engenharia de Computação	2
COM	Ciência da Computação	3
D02	Pedagogia: Licenciatura para a Educação Infantil	4
D03	Administração: Administração Pública	3
D04	Licenciatura em Pedagogia	8
D05	Licenciatura em Matemática	2
D06	Administração Pública	4
D07	Licenciatura em Geografia	3
DIR	Direito	7
ECO	Ciências Econômicas	2
EFD	Educação Física	3
EJM	Engenharia Elétrica	1
EST	Estatística	2
FAR	Farmácia	2
FIL	Filosofia	6
FIS	Física	2
GEO	Engenharia Geológica	2
HIS	História	7
JOR	Jornalismo	2
LET	Letras	7
MAT	Matemática	3
MEC	Engenharia Mecânica	4
MET	Engenharia Metalúrgica	2
MIN	Engenharia de Minas	6
MUS	Música – Licenciatura	3
NUT	Nutrição	2
PED	Pedagogia – Licenciatura	2
PRO	Engenharia de Produção	3
QLI	Química – Licenciatura	1
QUI	Química Industrial	2
SER	Serviço Social	2
SJM	Sistemas de Informação	3
TUR	Turismo	2
Total		122

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/ UFOP (2014)

5. QUADROS

Quadro 8 – Siglas dos cursos

CURSO	DESCRIÇÃO
ACB	ARTES CÊNICAS – BACHARELADO
ACL	ARTES CÊNICAS – LICENCIATURA
ADM	ADMINISTRAÇÃO
ALI	CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS
AMB	ENGENHARIA AMBIENTAL
ARQ	ARQUITETURA E URBANISMO
AUT	ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO
CBB	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – BACHARELADO
CBL	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA
CIV	ENGENHARIA CIVIL
CJM	ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO
COM	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO
D03	ADMINISTRACAO – ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA/EAD
D04	PEDAGOGIA/EAD
D05	MATEMÁTICA/EAD
D06	ADMINISTRACAO PÚBLICA/EAD
D07	GEOGRAFIA/EAD
DIR	DIREITO
ECO	CIÊNCIAS ECONÔMICAS
EFB	EDUCAÇÃO FÍSICA – BACHARELADO
EFL	EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA
EJM	ENGENHARIA ELÉTRICA – JOÃO MONLEVADE
EST	ESTATÍSTICA
FAR	FARMÁCIA
FLB	FILOSOFIA – BACHARELADO
FLL	FILOSOFIA – LICENCIATURA
FSB	FÍSICA – BACHARELADO
FSL	FÍSICA – LICENCIATURA

CURSO	DESCRIÇÃO
GEO	ENGENHARIA GEOLÓGICA
HIB	HISTÓRIA – BACHARELADO
HIL	HISTÓRIA – LICENCIATURA
JOR	JORNALISMO
LTB	LETRAS – BACHARELADO
LTL	LETRAS – LICENCIATURA
MEC	ENGENHARIA MECÂNICA
MED	MEDICINA
MET	ENGENHARIA METALÚRGICA
MIN	ENGENHARIA DE MINAS
MTB	MATEMÁTICA – BACHARELADO
MTL	MATEMÁTICA – LICENCIATURA
MUL	MUSEOLOGIA
MUS	MÚSICA – LICENCIATURA
NUT	NUTRIÇÃO
PED	PEDAGOGIA
PJM	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – JOÃO MONLEVADE
PRO	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – OURO PRETO
QLI	QUÍMICA – LICENCIATURA
QUI	QUÍMICA INDUSTRIAL
SER	SERVIÇO SOCIAL
SJM	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO – JOÃO MONLEVADE
TUR	TURISMO

Fonte: Elaborado pela autora

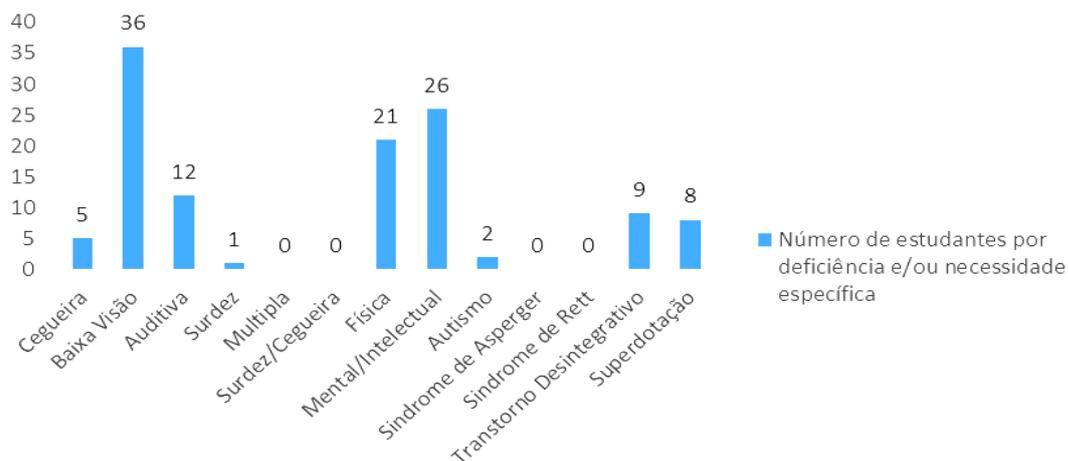
Quadro 9 – Dados referentes à distribuição de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas com ingresso na pós-graduação da UFOP no período de 1996 a 2014

Curso	Quantidade	Deficiência	Ano de ingresso
Mestrado em Filosofia	1	Baixa visão	2007
Mestrado em Educação	2	Surdez	2013 e 2014
Especialização em Gestão Pública	3	Deficiência auditiva	2009
Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça	1	Deficiência física	2010

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/ UFOP (2014)

6. GRÁFICOS

Gráfico 5 – Alunos de curso de graduação com algum tipo de deficiência ou necessidades específicas que ingressaram na UFOP de 1996 a 2014



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/ UFOP (2014)

Gráfico 6 – Situação acadêmica dos alunos de cursos de graduação da UFOP com deficiência e/ou necessidades específicas com ingresso de 1996 a 2014



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/ UFOP (2014)