

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOICE FERNANDA PINHEIRO

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: concepções de professores da
Universidade Federal do Maranhão

São Luís

2020

JOICE FERNANDA PINHEIRO

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: concepções de professores da
Universidade Federal do Maranhão

Dissertação apresentado ao Programa de Pós
Graduação em Educação – PPGE da
Universidade Federal do Maranhão como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Diversidade e Inclusão
Social.

Orientador(a): Prof^a. Dr.^a Silvana Maria Moura
da Silva.

São Luís

2020

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Maurício José Morais Costa CRB 13-833

P654i

Pinheiro, Joice Fernanda.

Inclusão de alunos com deficiência visual: concepções de professores da Universidade Federal do Maranhão / Joice Fernanda Pinheiro. São Luís, 2020.

245 f. il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

Inclui bibliografia, apêndices e anexos.

1. Inclusão. 2. Concepção. 3. Docência. 4. Deficiência Visual. 5. Educação Superior. I. Título. II. Silva, Silvana Maria Moura da.

CDD: 372868121
CDU: 372.86(812.1)

JOICE FERNANDA PINHEIRO

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: concepções de professores da
Universidade Federal do Maranhão

Dissertação apresentado ao Programa de Pós
Graduação em Educação – PPGE da
Universidade Federal do Maranhão como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Diversidade e Inclusão
Social.

Data da Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Silvana Moura da Silva (Orientadora)

Doutora em Educação Motora

Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini (Examinador)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Ivone da Dores de Jesus (Examinador)

Doutora em Educação

Universidade Estadual do Maranhão

À minha mãe Zeferina Pinheiro
Ao meu avô Raimundo Mendes (*in Memoriam*)

A inclusão é a materialização da mais genuína
humanização

Orrú

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Virgem Santíssima que me iluminam, me guiam em toda minha existência e por me fortalecer no processo angustiante da construção desta investigação

A minha querida mãe Zeferina Pinheiro, que tanto se dedicou na minha criação, mesmo diante de tantas dificuldades a mim deu à luz e tanto se sacrificou para dar-me o melhor que podia. Uma mulher que apesar das circunstâncias que viveu tem força de uma guerreira.

Aos meus familiares, irmãos Wemerson e Luís Henrique, minha avó Joana.

Ao meu avô Raimundo Mendes (*in memoriam*).

A minha madrinha/tia/mãe Maria Célia Abreu, que Deus colocou em minha vida e desde, então, não mediu esforços, apoiando-me nos estudos e me dando as possibilidades para que eu jamais desistisse dos estudos e do sonho de ajudar a minha família, assim que for possível.

As minhas professoras e ex-orientadoras Maria José Santos Rabelo, e a Melcka Ramos pelo apoio e pela amizade em vários momentos desta caminhada, que vem desde a graduação. São excelentes profissionais com corações bondoso e generoso.

As minhas amigas, Ana Caroline Rumão e Juliana Marise de Lira, que tive a oportunidade de consolidar ainda mais essa amizade ao longo dos últimos anos, duas meninas maravilhosas que me ajudam a ser melhor a cada dia. E ao Davi Matias de Lira sobrinho muito amado.

Aos amigos da comunidade Nossa Sr.^a da Conceição e do grupo Filhos da Luz, Jaqueline Rumão, Matheus Ribeiro, Juan Diego, Dislayne Mendes, Hanna Rayane, Raissa Fonseca, Ruan Pinheiro, Weleson Lopes, Alcione Bezerra, Lúcia Carina, Eduarda Lima e a todos os que de forma direta ou indiretamente me deram “combustível” para manter as forças e a sanidade nessa jornada.

Aos amigos que me acompanham desde a graduação, Taynara Oliveira, Jullyanna Beckman, Adriana Aguiar, Daniel Bergue, Valéria Santos, Luís Eduardo Paiva, Isabel Paiva.

Aos amigos do mestrado, Welline Ribeiro, Regiane Andrade, Ana Paula Dias, Luciane Menezes, Maria Luiza Miranda, Maelle Medeiros, Andréa Bastos, Clediane Alencar e aos demais colegas de turma que estiveram presentes nessa difícil jornada.

A Kleudiane Campos, Maurício Moreles, Flávio Lima, Edileuson Santos, Dalila, Ronilson Almeida, Jeckson Ferreira, Gilberto Froz, Pablo Rafael e a Comissão Setorial de Acessibilidade do CCSO que muito contribuíram no processo desta investigação.

A Prof.^a Lindalva Maciel, Prof.^a Kaciana Rosa e Prof.^a Maria da Piedade que foram muito receptivas nesse processo de investigação.

A professora Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini e a professora Dr.^a Ivone das Dores de Jesus pela disponibilidade, contribuições e encaminhamentos dados a esta dissertação.

Por fim, a Professora Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva, pela orientação na construção desta dissertação, por seu comprometimento, competência e profissionalismo, bem como pela postura ética e disponibilidade nos direcionamentos.

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior tem gerado discussões acerca da efetividade de políticas públicas, que possibilitem o acesso e a permanência destes nos diversos cursos oferecidos pelas universidades públicas. A inclusão educacional se fundamenta em uma concepção de direitos e valores humanos, a qual agrega inúmeras possibilidades para as pessoas com deficiência, envolvendo, em especial, o acesso e a permanência no âmbito educacional com equidade, englobando, também, a Educação Superior. O presente estudo teve como objetivo geral analisar as concepções dos professores em relação a inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão. Optou-se pelo método fenomenológico, abordagem quanti-qualitativa, pesquisa documental, descritiva e de campo. Participaram desta pesquisa 16 professores de alunos com deficiência visual, matriculados no ano letivo de 2019 e frequentadores de cursos da referida universidade, localizados no Centro de Ciências Sociais, campus Dom Delgado. Na coleta de dados foram utilizados documentos escritos, oficiais, fontes estatísticas e entrevista semiestruturada. A análise das entrevistas foi mediante a seleção do discurso na linguagem de cada participante, sendo realizada uma análise fenomenológica (redução eidética) em unidades significativas nas descrições. Pontua-se que as concepções dos professores em relação à inclusão do aluno com deficiência visual na referida universidade contemplaram o direito ao acesso garantido desse aluno por meio do sistema de cotas, a acessibilidade plena desde o ingresso do mesmo até sua permanência e a garantia para desenvolver as suas habilidades pelo potencial cognitivo desse aluno. Conclui, às luzes das concepções expostas pelos professores, que apesar das ações desenvolvidas e dos serviços oferecidos, a necessidade de adequação em relação às acessibilidades arquitetônica, pedagógica e comunicacional para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão.

Palavras-chave: Inclusão. Concepção. Docência. Deficiência Visual. Educação Superior.

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in Higher Education has generated discussions about the effectiveness of public policies, which enable their access and permanence in the various courses offered by public universities. Educational inclusion is based on a concept of human rights and values, which adds countless possibilities for people with disabilities, involving, in particular, access and permanence in the educational field with equity, also encompassing Higher Education. The present study aimed to analyze the teachers' conceptions regarding the inclusion of students with visual impairments at the Federal University of Maranhão. We opted for the phenomenological method, quanti-qualitative approach, documentary, descriptive and field research. Sixteen teachers of visually impaired students, enrolled in the academic year of 2019 and attending courses at that university, participated in this research, located at the Center for Social Sciences, Dom Delgado campus. In data collection, written, official documents, statistical sources and semi-structured interviews were used. The analysis of the interviews was based on the selection of the speech in the language of each participant, and a phenomenological analysis (eidetic reduction) was performed in significant units in the descriptions. It is pointed out that the teachers' conceptions regarding the inclusion of the visually impaired student at the referred university contemplated the right to guaranteed access for that student through the quota system, full accessibility from the time of admission until their permanence and the guarantee for develop their skills by the cognitive potential of that student. It concludes, in the light of the concepts exposed by the teachers, that despite the actions developed and the services offered, the need for adequacy in relation to architectural, pedagogical and communicational accessibility for the effective inclusion of students with visual impairments at the Federal University of Maranhão.

Keywords: Inclusion. Conception. Teaching. Visual impairment. College education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro Ciência Exatas e Tecnológicas
CCH	Centro de Ciência Humanas
CCSO	Centro de Ciência Sociais
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFP	Centro de Formação de Professores
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CONSEPE	Conselho de Pesquisa e Extensão
CONSUN	Conselho Universitário
COPEVE	Comissão Permanente de Vestibular
DACE	Diretoria de Acessibilidade
DESE	Secretária Nacional de Educação Básica
DV	Deficiência Visual
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCL/UENESP	Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista
FNDE	Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPEE	Grupo de Pesquisa em Educação Especial
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
NAPNEE	Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NAU	Núcleo de Acessibilidade
NAUFES	Núcleo de Acessibilidade da UFES
NEPP	Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
NUACES	Núcleo de Acessibilidade
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PBC	Benefício de Prestação Continuada
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação sobre os Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PRECAM	Prefeitura de Campus
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROGEPAES	Pró-reitora Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
QVA-r	Questionário de Vivências Acadêmicas
SEEsp	Secretária de Educação Especial
SENEB	Secretária Nacional de Educação Básica
SESu	Secretária de Educação Superior
STF	Supremo Tribunal Federal
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMINHO	Universidade do Minho
UnB	Universidade de Brasília
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJU	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UP	Universidade do Porto
UTALCA	Universidade de Talca

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de Dissertações e Teses sobre a inclusão de alunos com deficiência na educação superior no período de 2013 a 2018.	46
Quadro 2 - Categorias temáticas analisadas nos trabalhos selecionados de 2013 a 2018.....	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas de alunos com deficiência nos cursos de graduação presenciais e a distância, por tipos de deficiência nas esferas públicas (federal, estadual e municipal) e privadas.....	44
Tabela 2 - Estimativa do número de alunos com deficiência na UFMA	81
Tabela 3 - Alunos com deficiência atendidos pelo NUACES	81
Tabela 4 - Classificações e níveis de acuidade visual	90
Tabela 5 - Matrículas de alunos com deficiência visual nos cursos de graduação.....	106
Tabela 6 - Alunos (as) com deficiência visual atendidos (as) pela Diretoria de Acessibilidade NUACES da UFMA por semestre.....	108
Tabela 7 - Concepções sobre inclusão.....	141
Tabela 8 - Concepções sobre educação inclusiva.....	148
Tabela 9 - Concepções sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.....	152
Tabela 10 - Concepções sobre o processo de inclusão na Educação Superior.....	154
Tabela 11 - Possibilidade de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior.....	158
Tabela 12 - Forma de inclusão do aluno com deficiência visual na Educação Superior.....	162
Tabela 13 - Ocorrência de inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA	167
Tabela 14 - Maneira de ocorrência da inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA	169
Tabela 15 - Concordância sobre como a inclusão do aluno com deficiência visual é realizada na UFMA.....	172
Tabela 16 - Ocorrência de inclusão do aluno com deficiência visual realizada pelos professores na UFMA.....	175
Tabela 17 - Concepções sobre a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA.....	177
Tabela 18 - Concepções sobre o acesso e a permanência do aluno com deficiência visual na UFMA como indicativo de inclusão.....	180
Tabela 19 - Fatores essenciais para facilitar o acesso e a permanência do aluno com deficiência visual na UFMA.....	182
Tabela 20 - Dificuldades dos professores para a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA.....	188
Tabela 21 - Desafios enfrentados pelos professores para a inclusão do aluno com deficiência visual na Educação Superior da UFMA	190
Tabela 22 - Fatores para facilitar a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA.....	194

Tabela 23 - Disponibilização de recursos materiais e apoio pedagógico para facilitar a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA.....	197
Tabela 24 - Efeitos gerados pela inclusão para o desenvolvimento do aluno com deficiência visual na UFMA	199

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escala de Snellen	91
Figura 2 - Alfabeto em Braille.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Média de idade dos professores.	126
Gráfico 2 - Quantidade de professores por gênero	127
Gráfico 3 - Formação inicial dos professores	127
Gráfico 4 - Ano de conclusão da formação inicial dos professores	128
Gráfico 5 - Instituições de origem da formação inicial dos professores.....	129
Gráfico 6 - Nível de formação dos professores	129
Gráfico 7 - Quantitativo de professores com formação em Educação Especial.....	130
Gráfico 8 - Tempo de docência dos professores na Educação Superior.....	131
Gráfico 9 - Tempo de docência dos professores na UFMA em anos	131
Gráfico 10 - Cursos lecionados pelos professores que têm alunos com deficiência visual na UFMA.....	132
Gráfico 11 - Tempo de atuação dos professores com alunos com deficiência visual.	133

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	25
2.1 História e Política da Educação Especial no contexto da Educação Superior	25
2.1.1 Educação Especial: aspectos históricos e normativos sobre a pessoa com deficiência...	25
2.1.2 Desafios e possibilidades da inclusão na Educação Superior.....	34
2.1.3 Políticas de ações afirmativas na Educação Superior para pessoas com deficiência	70
2.2 Deficiência Visual e Inclusão Educacional	84
2.2.1 Deficiência Visual: aspectos históricos, concepções e conceitos.....	84
2.2.2 A pessoa com deficiência visual na Educação Superior.....	100
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	119
3.1 Tipos de método científico e pesquisa	119
3.2 Participantes	122
3.3 Critérios de Inclusão	125
3.4 Critérios de Exclusão	125
3.5 Local	133
3.6 Etapas	134
3.7 Instrumentos de coleta de dados	135
3.8 Equipamentos e materiais	136
3.9 Procedimentos de coleta e análise dos dados	137
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	139
4.1 Entrevistas semiestruturadas com os professores da UFMA	139
4.1.1 As concepções sobre inclusão	141
4.1.2 A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão ..	167
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS	205
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	223
APÊNDICE B – Entrevista Semiestruturada com Professores Universitários	226
ANEXO A - Parecer Consubstanciado Comitê de Ética e Pesquisa	230
ANEXO B - Autorização para pesquisa concedida pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação	243

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior tem gerado discussões acerca da efetividade de políticas públicas que possibilitem o acesso e a permanência dessas pessoas nos diversos cursos oferecidos pelas universidades públicas. As novas diretrizes e pesquisas em educação indicam claramente que a inclusão na escola visa ao atendimento de todos com qualidade. Tais indicações podem gerar transformações positivas nesse ambiente de ensino, pois à medida que se ampliam os atendimentos na Educação Básica, a Educação Superior, também, deve ampliar seus atendimentos (MATTOS, 2002).

A educação é um direito essencial à sobrevivência do sujeito em um mundo capitalista e globalizado, apesar de muitas pessoas se encontrarem à margem de usufruir desse direito, dentre as quais estão às pessoas com deficiência. É perceptível a existência de empenho social e, até mesmo, governamental em prol da garantia do acesso à Educação Superior a todos os alunos. Cabe destacar, que apenas mudanças estruturais não serão eficazes se os profissionais durante os processos de ensino e de aprendizagem não tiverem atitudes inclusivas (CHAHINI, 2010).

Os direitos das pessoas com deficiência são assegurados por dispositivos legais e pelos discursos proferidos, porém o que os garante são as ações práticas e efetivas, ou seja, capazes de concretizar os dispositivos legais e suas deliberações compreendidos nos textos das políticas públicas. Para isto, além de prever, deve-se prover os recursos de toda ordem, para assim garantir que os direitos sejam respeitados (CARVALHO, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um movimento educacional mundialmente conhecido, envolvendo ações socioculturais, políticas, psicológicas e pedagógicas. Essas ações são desenvolvidas com a finalidade de garantir o direito das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação de estarem nos diversos âmbitos da sociedade, ou seja, independentemente de qualquer fator físico ou biológico, não devem ser privadas do convívio social, da escolarização e do mercado de trabalho. Portanto, tem como objetivo promover o acesso e a permanência desses alunos no sistema educacional de ensino, desde a Educação Infantil a Educação Superior.

Assim, a política de inclusão brasileira se estende à Educação Superior, sendo que estas devem adaptar suas instalações e, também, qualificar o corpo docente, favorecendo o acesso dos alunos com deficiência ao conhecimento, bem como ao aprendizado e à profissionalização (CHAHINI, 2012).

Nesse sentido, compreende-se que a inclusão educacional se fundamenta em uma concepção de direitos e valores humanos, a qual agrega infinitas possibilidades para as pessoas com deficiência, envolvendo, em especial, o acesso e a permanência no âmbito educacional com equidade, englobando, também, a Educação Superior (BRASIL, 2008).

O fazer educação para todos implica mudanças no pensar e no sentir, todavia isso não ocorre de um dia para o outro. Por mais incoerentes que sejam as transformações almejadas para que os sistemas de ensino ofertem educação de qualidade com vias ao atendimento diversificado, estas não dependem exclusivamente das políticas educacionais, pois elas devem se articular com as demandas das políticas públicas e com os responsáveis pela distribuição dos recursos (CARVALHO, 2005). Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a educação para todos é composta por grandes desafios, uma vez que a realidade nos apresenta uma parcela numerosa de excluídos do sistema educacional sem a possibilidade de acesso à escolarização, ainda que existam muitos esforços para a universalização do ensino. O enfrentamento desses desafios é uma condição essencial para atender as expectativas da democratização da educação no Brasil almejando desenvolvimento e progresso (BRASIL, 1999).

Dessa forma, espera-se que a educação tenha um compromisso para além da produção e difusão do saber culturalmente construído, mas que se engaje na formação crítica, participativa e criativa do sujeito, pois assim contribuirá para a constituição ou construção de uma sociedade mais justa. Para tanto, se exige da comunidade escolar maior atenção em se tratando de alunos com deficiência, pois ela deve viabilizar a todos, sem discriminações, o acesso ao conhecimento e à aprendizagem. A soma de experiências curriculares deve ser disponibilizada pelo ambiente educacional, de acordo com as necessidades diferenciadas apresentadas (JESUS, 2012).

No entanto, ainda existe a necessidade de enfrentar o desafio da democratização do ensino para todas as pessoas. Considera-se que para uma educação inclusiva efetiva se faz necessário compreender questões históricas e culturais envolvidas na organização da sociedade para assim possibilitar melhores condições de vida a todas as pessoas, independente de suas condições comuns ou especiais (JESUS, 2020).

De acordo com os princípios de identidade e diversidade todos são iguais, ao mesmo tempo, diferentes em um dado contexto da sociedade. Em linhas gerais, incluir pode ser indicado pelas relações de pertencimento, uma vez que como seres humanos e sociais, estamos incluídos em uma determinada sociedade devido às relações de pertencimento, cuja base são os princípios de igualdade, mediante a aproximação com o que nos identificamos

(LIMA, 2006). Todavia, enquanto a identidade inclui, a diversidade poderá, de certa forma, gerar exclusão devido às diversas formas de ser e de estar, os que não se identificam com aquilo que é diferente de si, tem tendência à exclusão (LIMA, 2006).

A prática das matrículas de alunos com deficiência nas universidades está presente no contexto educacional e encontra-se pautada em legislações específicas, que garantem a esses alunos a possibilidade de ingresso na Educação Superior, citando-se a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15, no capítulo IV, artigo 28, inciso XIII que garante o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Conforme dados do Censo da Educação Superior, a inclusão de alunos com deficiência em cursos de graduação aumentou significativamente. Evidencia-se que no ano de 2000, havia 2.173 estudantes com deficiência em universidades e faculdades brasileiras. Por volta de 2009, houve um aumento de cerca de 20.530 estudantes com deficiência matriculados em universidades e faculdades brasileiras. Em 2010, compreendeu 19.869, evoluindo em 2011 para 22.455 e em 2015 para 37.986 estudantes matriculados, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015).

Segundo o INEP (2016), dados apontaram que em 2016 o número de matrículas continuava em uma crescente, porém menos acelerada compara aos anos anteriores. De 2006 a 2016 as matrículas aumentaram cerca de 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento. Quanto aos concluintes no período de 2015 a 2016 houve um percentual de 2,9% na rede pública (INEP, 2016).

Compreende-se, ainda, que a inclusão não deve ocorrer aleatoriamente e que os sistemas de ensino e as escolas, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, os quais sendo entendidos, dessa forma, tornar-se-ão importantes e significativas células vivas da sociedade, com ela interagindo, a partir da dinâmica de seus múltiplos processos. Nesse sentido, a reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um professor preparado para atuar frente à diversidade (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

Os sistemas educacionais inclusivos devem estabelecer programas, projetos e ações que possibilitem o desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos, de modo a fortalecer o respeito aos direitos e à liberdade, estes fundamentais para o ser humano (CARVALHO, 2005).

Portanto, na inclusão enfatiza-se o papel do professor, pois ele está diretamente ligado ao ensino e à aprendizagem do aluno, ou seja, é o responsável por sua formação. Existe

a necessidade de interação entre professor e aluno e isso se faz necessário para a construção do conhecimento. Sabe-se que no âmbito universitário os processos de ensino e de aprendizagem são ações constantes entre o aluno e o professor, visto a importância na discussão sobre a formação desse último para a promoção de uma educação inclusiva (FACHINETTI, 2018).

Enfatiza-se que a promoção da inclusão na Educação Superior necessita de recursos físicos, estruturais e financeiros, que por sua vez implicam em acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional, atitudinal, de materiais didáticos adaptados, profissionais capacitados e atitudes inclusivas. No entanto, para que o processo aconteça, nesse âmbito, julga-se imprescindível o papel do professor como agente transformador dos processos de ensino e de aprendizagem do aluno. Nesse aspecto, as concepções do professor e o modo como realiza seu trabalho, ainda, que não disponha de recursos adequados, se constitui um fator fundamental para a promoção da inclusão do aluno com deficiência (FACHINETTI, 2018; PINHEIRO, 2017).

É nessa perspectiva que esta investigação tem como objeto a inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior, levando-se em consideração as concepções dos professores sobre esse processo na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ao falar do processo de inclusão, avança-se a matrícula, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência visual, especificamente, na UFMA cujo *campi* está localizado no município de São Luís (MA).

Este estudo motivou-se pelo interesse em investigar a inclusão na Educação Superior e, também, pelo crescente número de matrículas de alunos com deficiência nesse nível de ensino, conforme reforçam os dados do INEP (2016) e autores como Borgmann (2016), Chahini (2010), Dantas (2017), Fachinetti (2018), Pereira (2017), entre outros. Tal estímulo surgiu mediante a proximidade e envolvimento em pesquisas científicas, trabalhos de extensão relacionados à temática e devido à UFMA apresentar cerca de 34 alunos com deficiência visual no período de 2016 a 2017, conforme Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMA, dos quais 08 possuem cegueira e 26 têm baixa visão (UFMA, 2017). Ainda, com base nos dados fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade (NUACES), cuja denominação em 2019 mudou para Diretoria de Acessibilidade (DACES), no ano de 2019 havia cerca de 54 alunos com deficiência visual na instituição, dos quais somam-se 19 cegos e 35 com baixa visão (NUACES, 2019). Entretanto, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), de acordo com dados fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade (NAU) da instituição, existem apenas cerca de 6 alunos com deficiência visual, dos quais 02 têm baixa

visão e 04 possuem cegueira (NAU, 2019). Dessa forma, comparando-se o número de matrículas de alunos com deficiência visual na UFMA e na UEMA nos respectivos campus Dom Delgado e Paulo VI, localizados no Município de São Luís (MA), notou-se que a primeira possui maior número de alunos com deficiência visual regularmente matriculados, cujos dados justificam a escolha da instituição para esta investigação.

Compreende-se que as pessoas com deficiência visual têm determinadas limitações, as quais necessitam de suporte adequado para o desenvolvimento de seu aprendizado e, considerando o professor essencial para o progresso da aprendizagem. Logo, é de suma importância saber quais são as concepções dos docentes em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior na UFMA. A pesquisa, portanto, está relacionada à inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior, sob o olhar, a sensibilidade e as perspectivas dos professores, ou seja, como eles percebem e quais as suas concepções acerca desse processo.

Nesse sentido, ressalta-se que para compreender as concepções docentes é necessário considerar o sujeito da percepção e saber de suas experiências. Assim, tendo em vista as realidades vivenciadas pelos professores, se pode destacá-los como seres humanos, que ao longo da sua vida envolveram-se com uma complexidade de inferências sociais, culturais, emocionais, cognitivas e espirituais. Por isso, é necessário compreendê-los como seres inteiros, capazes de dar sentido ao mundo, conscientes que o mundo não é somente uma coleção de circunstâncias estudadas pelas ciências. Como seres culturais, criam-se as relações sociais e como seres sociais são compreendidos por meio do convívio com as outras pessoas (MAGALHÃES, 2016).

Considerando o papel do professor no processo educativo, tem-se o seguinte problema central de pesquisa: Quais as concepções dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA? Como questões secundárias, citam-se: Quais as dificuldades encontradas pelos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA? Quais os desafios enfrentados pelos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual UFMA? Quais fatores facilitam a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA? Quais os efeitos que a inclusão pode gerar no desenvolvimento acadêmico desses alunos com deficiência visual UFMA?

Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo geral: Analisar as concepções dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual da Universidade Federal do Maranhão. Os objetivos específicos compreendem: Verificar as dificuldades encontradas pelos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na

Educação Superior; Identificar os desafios enfrentados pelos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual; Caracterizar os fatores facilitadores da inclusão do aluno com deficiência visual na Educação Superior; Citar os efeitos que a inclusão pode gerar no desenvolvimento acadêmico desses alunos com deficiência visual.

Assim sendo, o presente estudo foi estruturado em três seções: a primeira composta pela introdução da pesquisa, na qual se fundamentam e justificam-se os motivos para investigar o objeto selecionado com base em autores e dispositivos legais, destacando seus aspectos e características marcantes mediante diálogo com a bibliografia, de forma a explicitar a relevância do tema em termos acadêmicos, operativos e sociais, bem como sua viabilidade, interesse, motivação e exequibilidade.

Na segunda seção, se desenvolveu a revisão bibliográfica, por sua vez dividida nas seguintes subseções: História e Política da Educação Especial no Contexto da Educação Superior; Deficiência Visual e Inclusão Educacional.

Na terceira seção, apresentam-se os aspectos metodológicos, bem como o método utilizado na pesquisa, delineando: o método e a tipologia da pesquisa; os participantes, os critérios de inclusão e de exclusão; o local da investigação; as etapas; os instrumentos de coleta de dados; os equipamentos e materiais; os procedimentos de coleta e análise dos dados.

A quarta seção compreende os resultados das entrevistas semiestruturadas, como foram analisados e discutidos à luz do referencial teórico.

E, por fim, tem-se as considerações finais, as quais trarão as contribuições, os limites, sugestões e possibilidades de novas investigações sobre as concepções de professores acerca da inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior.

A relevância científica e social deste estudo está centrada no intuito de refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior pública, cujos contributos elencam os possíveis apontamentos acerca de aspectos e situações que possam ajudar a repensar, de forma positiva, a inclusão de alunos com deficiência nas universidades. Outrossim, compreendendo-se o impacto e as contribuições dessas ações na vida dos alunos e, também, de toda comunidade acadêmica. Esta pesquisa, inclusive, é importante para a expansão das investigações no campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no contexto nacional e em especial, no Estado do Maranhão, no que se refere à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior na UFMA.

Ressalta-se que esta é uma proposta exequível diante do momento histórico em que se vive de profundas discussões acerca da inclusão de alunos com deficiência na

Educação Superior, podendo suscitar debates no âmbito educacional e, possivelmente, estimular ações formativas que contribuam de modo efetivo para a inclusão na UFMA.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta seção, aborda-se a revisão bibliográfica que fundamenta esta pesquisa, definindo os seguintes aspectos: História e política da Educação Especial no contexto da Educação Superior, sucedido das seguintes subseções: Educação Especial: aspectos históricos e normativos sobre a pessoa com deficiência, Desafios e possibilidades da inclusão na Educação Superior e Políticas de ações afirmativas na Educação Superior para pessoas com deficiência; Deficiência Visual e Inclusão Educacional, prosseguido das seguintes subseções: Deficiência Visual: concepções e conceitos e A pessoa com deficiência visual na Educação Superior.

2.1 História e Política da Educação Especial no contexto da Educação Superior

Neste item são abordadas as subseções relacionadas aos aspectos históricos e normativos sobre a pessoa com deficiência; a inclusão na Educação Superior com seus desafios e possibilidades e, finalizando, tem-se as políticas de ações afirmativas na Educação Superior para pessoas com deficiência.

2.1.1 Educação Especial: aspectos históricos e normativos sobre a pessoa com deficiência

Nas formas de sociedade iniciais, pessoas que nasciam com alguma deficiência não sobreviviam por muito tempo, pois eram consideradas sub-humanas como consequência de castigo divino e, por vezes, como pessoas possuídas por espíritos malignos. Por tal motivo, acabavam sendo mortas ou, até mesmo, abandonadas entregues à fome e às intempéries (MAZZOTTA, 1999).

A não aceitação de pessoas com deficiência na sociedade é consequência de um contexto histórico, em que os indivíduos com alguma deficiência eram excluídos do convívio social e consideradas como sub-humanas. Por falta de conhecimento sobre as deficiências essas pessoas eram socialmente marginalizadas (MAZZOTTA, 1999).

Existia um consenso social de caráter pessimista fundamentado, essencialmente, em uma ideia de que pessoas com diferenças físicas e mentais possuíam condição de incapacitado, deficiente, inválido e isto acabou levando à completa omissão da sociedade com relação à organização de serviços para atenderem às necessidades individuais específicas desses indivíduos. O atendimento de pessoas com deficiência teve seus primeiros movimentos

na Europa, onde já pairava uma reflexão acerca de medidas educacionais. Essas medidas se expandiram pelos Estados Unidos, Canadá e, em seguida, para outros países, inclusive no Brasil (MAZZOTTA, 1999).

A educação para as pessoas com deficiência deu seus primeiros passos século XVI, precisamente para crianças surdas. No entanto, em outro tempo “[...] os deficientes eram encaminhados aos asilos, onde permaneciam segregados e sem atenção, ou então, viviam como mendigos, sobrevivendo à custa da caridade pública [...]” (BUENO, 1993, p. 58).

A segregação surge com o objetivo de oferecer tratamento médico e aliviar as sobrecargas familiar e social, não propriamente para oferecer educação. Desse modo, a educabilidade das pessoas com deficiência era reduzida à iniciativa médica e, na maioria das vezes, em instituições religiosas ou filantrópicas com o consentimento governamental. Neste período, acreditava-se que as práticas educativas especiais curariam as deficiências, gerando condutas regularizadas (PESSOTTI, 1984).

No que diz respeito à legislação, em 1961, o Atendimento Educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado legalmente. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que apontava o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino. Os artigos 88 e 89 foram dedicados à Educação Especial. O artigo 88 orientava que “[...] a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade.” (BRASIL, 1961, p. 10). No entanto, essa Lei não se comprometeu com o ensino público dessas pessoas, deixando claro o apoio às iniciativas privadas. No artigo 89 essa afirmação ficou evidente, quando se lê: “[...] toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções [...]” (BRASIL, 1961, p. 10). Observa-se, de forma clara, a falta de compromisso do poder público para com a educação das pessoas com deficiência.

Dez anos depois da LDBEN de 1961, com a Lei nº 5.692/71, emergiu a discussão sobre o Atendimento Especial aos alunos com deficiências na rede regular de ensino, considerando a orientação do artigo 9º: “[...] os alunos que apresentam deficiências físicas, ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrículas e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelo Conselho de Educação [...]” (BRASIL, 1971, p. 3). Essa lei, também, estabeleceu o reconhecimento da necessidade de os alunos excepcionais receberem atendimento

especializado, bem como novas diretrizes de bases para o ensino na esfera da educação especial como, por exemplo, o que manifestou de forma clara o parecer nº 848/72 do Conselho Federal de Educação (CFE) (BRASIL, 1972) sobre a atribuição e importância da implementação de técnicas e serviços especializados para atender os alunos excepcionais (MAZZOTTA, 1999).

Segundo Mazzotta (1999) pelo Decreto nº 72.425/1973 (BRASIL, 1973) foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), cuja finalidade era a promoção e expansão em todo território nacional o atendimento aos excepcionais. Dessa forma, a sua criação extinguiu a campanha nacional de reabilitação de cegos, entre outras campanhas. Sendo assim, os recursos financeiros foram revertidos ao novo órgão. O trabalho desse centro era supervisionado pela secretaria geral do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que gozava de sua autonomia. As suas atribuições e competências foram estabelecidas pela Portaria nº 550, de outubro de 1975 (BRASIL, 1975).

No Estado do Maranhão ocorreram as primeiras iniciativas direcionadas ao atendimento educacional de alunos com deficiência por meio de redes privadas, especificamente em 1962, quando foi criada uma classe para atender alunos com deficiências mental e auditiva em uma escola particular. No ano de 1964 havia uma classe para alunos com deficiência visual, servindo como subsídio para a criação da Escola de Cegos do Maranhão (SANTOS; QUIXABA, 2007).

As iniciativas no âmbito público ocorreram em 1966, especificamente, nas escolas Benedito Leite e Sotero dos Reis, onde se ofertava atendimento à alunos surdos e cegos. Entretanto, a Educação Especial no Maranhão, por iniciativas públicas, só foi oficializada com a publicação da Portaria nº. 423/69 (MARANHÃO, 1969) responsável pela a criação do projeto Plêiade de Educação de Excepcionais, que por sua vez dependia administrativamente do Departamento de Educação Primária da Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. O Projeto Plêiade¹ visava “[...] promover a educação de crianças, adolescentes e adultos excepcionais, assim como o aperfeiçoamento de treinamento para o campo de ensino especial [...]” (CARVALHO, 2004, p. 97).

Em 1978, o Decreto de nº 6.838/78 substituiu o Projeto Plêiade pela Seção de Educação Especial, subordinada à Coordenação de Ensino de 1º grau, cuja finalidade era

¹ A finalidade desse projeto era de fornecer subsídios à Educação de crianças, adolescentes e adultos excepcionais, assim como direcionar ações de treinamento e aperfeiçoamento de pessoal para o campo de ensino especial (CARVALHO; BONFIM, 2016).

promover o atendimento educativo aos alunos com deficiência, promovendo a integração social (MARANHÃO, 1978).

Na década de 1980, quando o país passava por um processo de democratização, ocorreram dois relevantes acontecimentos para área da Educação Especial. O primeiro foi a reforma educacional da Educação Básica, cujas mudanças promoveram a revisão dos processos de organização, gestão e avaliação da escola pública, bem como a criação de ciclos, que por sua vez permitiu a revisão do regime seriado, que possibilitava a reprovação por série. O segundo compreendeu as mobilizações acerca do processo Constituinte ocorrido na segunda metade da década de 1980, finalizado com a aprovação da Constituição Federal em 1988 (FERREIRA, 2006; MENDES, 2002).

Apoderando-se das orientações nacionais, a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, com o intuito de dar suporte à educação especial ao grande contingente de alunos com deficiência mental, na faixa etária de catorze anos, sem acesso ao atendimento educacional e a constante busca da comunidade local por esse serviço, foi criado no ano de 1982 o Centro de Ensino Especial Helena Antipoff para ofertar o ensino pré-profissionalizante aos alunos originários das classes especiais das redes estadual, municipal e a comunidade (QUIXABA, 2011).

A Secretaria de Educação passou por uma reforma administrativa em 1984 por meio do Decreto Governamental nº. 186/84. Essa mudança resultou em mais autonomia no gerenciamento das ações voltadas para os alunos com deficiência (CARVALHO; BONFIM, 2016).

Assim, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 206, inciso I, estabeleceu como princípio para o ensino a existência de igualdade e condições de acesso e permanência na escola, garantindo como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em 1990 ocorreu uma estruturação do MEC, resultando, por meio do Decreto nº 996.78 (BRASIL, 1990), a inclusão do Departamento de Educação Supletiva Especial (DESE) e da Secretária Nacional de Educação Básica (SENEB), cabendo a ele as competências específicas da educação especial. De acordo com o Art. 10, as competências do Departamento de Educação Supletiva e Especial são:

- I - subsidiar a formulação de políticas, diretrizes, estratégias e critérios para o desenvolvimento do ensino supletivo e da educação especial e apoiar as ações necessárias à sua definição, implementação e avaliação;
- II - apoiar os Sistemas de Ensino na formulação, implementação e avaliação de políticas de formação e valorização do magistério, no âmbito de sua competência;

- III - viabilizar a assistência técnica e propor critérios para a assistência financeira aos Sistemas de Ensino;
- IV - fomentar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias e tecnologias educacionais que ofereçam a melhoria de qualidade e a expansão de oferta dos serviços educacionais, no âmbito de sua competência;
- V - propor e apoiar a articulação, com organismos governamentais e não-governamentais, nacionais e estrangeiros, bem assim com organismos internacionais, objetivando fortalecer a cooperação e o intercâmbio que contribuam para o desenvolvimento do ensino supletivo e da educação especial;
- VI - promover a execução de programas de alfabetização e de programas formais e não-formais de educação básica para jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos;
- VII - contribuir para o aperfeiçoamento dos dispositivos legais relativos ao ensino supletivo e à educação especial, promovendo ações que conduzam à sua observância. (BRASIL, 1990, p. 7).

De acordo com Silva Junior e Duarte (2015), a década de 1990 trouxe algumas mudanças em relação ao atendimento às pessoas com deficiências na legislação, devido a alguns acordos internacionais como, por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1990) em Jomtien, esta responsável por chamar atenção aos altos índices de crianças e adolescentes sem escolarização. Tal documento teve como objetivo promover importantes transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. No artigo 3º do referido documento, se explicita a universalização do acesso à educação e à promoção da equidade ao reforçar que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 5).

Destaca-se, ainda, em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelecido pela Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), sendo que de acordo com o artigo 11 desse documento “É assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.” (BRASIL, 1990, não paginado) e no parágrafo 1º que “A criança e ao adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.” (BRASIL, 1990, p. 4).

Em 1991 ocorreu uma reedição do Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE) pela resolução nº 01/91 (BRASIL, 1991), que por sua vez condicionou o repasse do percentual de 8% do salário educação a ser aplicado pelos Estados e Municípios no ensino especial (MAZZOTTA, 1999).

Em 1992 com uma nova organização, o MEC passou a destinar recursos financeiros específicos à Educação Especial. Porém, nessa época o presidente em exercício expondo motivos dos ministros da Educação, Economia, Fazenda e Planejamento encaminhou ao congresso um projeto destinado a alterações orçamentárias para aquele ano. Na proposta seriam retirados cerca de setenta bilhões de cruzeiros (moeda da época), até então destinados à educação especial e a alguns outros projetos educacionais, visando a compra de ônibus escolares (MAZZOTTA, 1999). Desse fato, resultou na mobilização da sociedade civil, fazendo com que a proposta fosse arquivada.

Outro documento, que marcou a educação brasileira foi o Projeto de Lei nº 101 em 1993, responsável por fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Acentua-se que,

Este projeto de lei disciplina a educação escolar. No Capítulo III, dispendo sobre o direito à educação e o dever de educar, estabelece que a educação, direito fundamental de todos, é dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, cabendo ao Poder Público observar modalidades e horários compatíveis com a característica da clientela o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante a garantia de, entre outros, “universalização da educação básica e a todos os seus níveis e modalidades [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino [...] condições especiais da escolarização para os portadores. (MAZZOTTA, 1999, p. 87).

Em 1994, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca na Espanha, cuja ocasião reuniu representantes de governos e de organizações internacionais, juntos em assembleia reafirmaram o compromisso da Educação para Todos. Foi demonstrado o reconhecimento das demandas e urgências educacionais de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino e a estruturação de ações em Educação Especial (UNESCO, 1994). Essa Declaração, conforme Tezani (2008, p. 68), “[...] avançou nas ações integradoras da sociedade com o segmento populacional constituído pelas pessoas deficientes, comprometendo-se com a construção de um sistema educacional inclusivo [...]”.

Nesse mesmo ano, no Brasil, é anunciada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) que veio orientar o processo de integração instrucional, mantendo o acesso das pessoas portadoras de deficiência às classes comuns de ensino. Porém, não provocou grandes reformulações nas práticas educacionais de valorização dos distintos potenciais de instrução no ensino comum, pois conservou que a educação desses estudantes devia ser exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008).

A educação de pessoas com deficiência vai ganhando cada vez mais visibilidade nas discussões sociais. Em 1996, com a aprovação da LDB nº 9.394/96, que dispõe em seu Capítulo V as diretrizes específicas para a Educação Especial, a reconhecendo como modalidade de educação escolar e que deve ser “[...] oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 1996, p. 22).

Para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 garante, de acordo com o artigo 58, parágrafos 1º, 2º e 3º que,

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 25).

Os princípios norteadores dessa LDB conduziram ao Plano Nacional de Educação (PNE) promulgado pela Lei nº 10.172/01, responsável por diagnosticar os objetivos e metas para a educação de pessoas com deficiências. O PNE destacou que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana [...]” (BRASIL, 2001, p. 34).

Em 2001, foi deferida pelo Congresso Nacional a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2001), celebrada na Guatemala, da qual o Brasil passou a ser signatário, por meio Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho, e proferida pelo Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001. A referida Convenção esclareceu a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação, exclusão ou restrição pautada em deficiências. Reforçando, assim, a luta para inclusão de pessoas com deficiência nas diferentes esferas sociais.

Pela resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as Universidades deveriam prever, em sua organização curricular, a formação docente direcionada para a atenção à diversidade contemplando os conhecimentos das especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2002).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) teve como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos

multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC) (BRASIL, 2007).

Para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passou a ser repensada, pois a mesma implica em uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesse sentido, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, apresentou em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, trazendo um levantamento contextualizado do histórico do atendimento e das matrículas de alunos com deficiências e, a partir disso, estabeleceu objetivos e diretrizes para o atendimento de maneira correta nos sistemas educacionais (BRASIL, 2008).

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva retratou que

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 13).

Logo, os sistemas de ensino têm o dever de organizar suas condições de acesso aos espaços, recursos pedagógicos e a comunicação, que permitam a promoção da aprendizagem, valorizando as diferenças, mas atendendo as necessidades educacionais. Nesse sentido, a acessibilidade deve assegurar que as barreiras arquitetônicas, urbanísticas, em equipamentos e mobiliários sejam eliminadas (BRASIL, 2008).

Em relação ao financiamento para Educação Especial, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabeleceu a dupla contabilidade das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, instituída pelo Decreto n° 6571/2008 (BRASIL, 2008) e incorporada pelo Decreto n° 7611/2011 (BRASIL, 2011). Para isto, em relação ao apoio financeiro, o Decreto n° 7611/2011 estabeleceu que,

Art. 5° A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1° As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011, p. 2).

Com o intuito de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), publicaram a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Esse documento determinou o público alvo da Educação Especial e definiu o caráter complementar/suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no Projeto Político Pedagógico da escola (BRASIL, 2009).

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial foi ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconizou, em seu artigo 29, que os sistemas de ensino deveriam matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais, em centros de AEE da rede pública, de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).

Com vistas à promoção de Políticas Públicas para inclusão social das pessoas com deficiência instituíram, por meio do Decreto nº 7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Ao lançar esse plano o Governo Federal evidenciou o compromisso do país com as prerrogativas da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2011).

Esse plano trouxe um conjunto de ações que visavam ao acesso à educação, à inclusão social, à atenção à saúde e acessibilidade. Essas estratégias, apesar de independentes, deveriam ser operacionalizadas de forma articulada, para que assim possibilitassem a construção de redes de serviços e políticas públicas para garantir os direitos das pessoas com deficiências (OLIVEIRA; SOUZA, 2016).

A finalidade do Plano Viver sem Limites foi promover, por meio da integração e articulação entre políticas, programas e ações voltadas para inclusão, além da execução plena e equitativa dos direitos das pessoas com deficiência, nas definições da Convenção Internacional mediante os Direitos das Pessoas com Deficiências (BRASIL, 2011). As diretrizes do Plano Viver sem Limites disposta no artigo 3º são:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo;
- II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;
- III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;
- IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;
- V - prevenção das causas de deficiência;
- VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;
- VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e
- VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva². (BRASIL, 2011, p. 1).

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual se destina a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência e visa à inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

As políticas de educação inclusiva falam do acesso à escola, da participação e da aprendizagem de todos, visando à construção de uma nova cultura de valorização das diversidades.

2.1.2 Desafios e possibilidades da inclusão na Educação Superior

A preocupação em relação ao acesso e a permanência de alunos com deficiência na Educação Superior teve início em meados dos anos 90 constituindo, assim, uma temática crescente e de grande importância para as sociedades democráticas que visam à equidade e à solidariedade. Esses novos valores e concepções têm contribuído para a fomentação de um grande número de leis tanto em nível nacional quanto internacional. Do mesmo modo existe um atraso significativo na produção de normas específicas que deem suporte à pessoa com deficiência na Educação Superior (RAMA, 2006).

²As Tecnologias Assistivas existem para disponibilizar recursos e serviços que possibilitem a ampliação das habilidades funcionais dos alunos com deficiência. Este trabalho visa concretizar as ações direcionadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, além de orientar os professores na confecção de materiais acessíveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2020).

No Brasil, a Educação Superior é acessível para poucos. Os extratos minoritários da população, bem como negros, indígenas e pessoas com deficiência, ainda, têm dificuldades para o acesso a esse nível de ensino. De acordo com a narrativa histórica essa exclusão ocorre desde a implementação da Educação Superior no Brasil (MAGALHÃES, 2006). Visto que,

O nascimento das universidades no Brasil ocorreu tardiamente devido ao processo de colonização, ou seja, Portugal resistiu a implantação de universidades na Colônia. Está prática levou os brasileiros, mesmo após a independência, a considerarem pouco válida a criação das universidades em território nacional. As elites brasileiras enviavam seus filhos para Europa a fim de realizar seus estudos de nível superior. (MAGALHÃES, 2006, p. 40).

Existem, ainda, desigualdades marcantes em relação ao ingresso de pessoas nesse nível de ensino, podendo ter relação com a discrepância entre as realidades individuais e para buscar soluções se faz necessário conhecê-las e desvelar injustiças, incentivando a construção de políticas públicas que visem à equidade. Para Rama (2006, p. 8), “[...] este não é apenas um problema de acesso, permanência, saída, direitos humanos ou como as universidades estão reestruturando e transformando sociedades, mas também inclui práticas culturais fortemente enraizadas de marginalização e exclusão social.”

A ampliação da Educação Superior ocorreu na década de 1930, ainda que as primeiras universidades tenham surgido no século XIX. Essas tiveram como objetivo atender pessoas oriundas das elites econômica e cultural, sem nenhuma aproximação com as transformações sociais ocorridas na primeira metade do século XX (MAGALHÃES, 2006).

Em 1948, a luta pelos direitos humanos foi marcada pela aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. É importante destacar que nessa declaração foram definidos os direitos das pessoas com deficiência, garantindo que estas deveriam ser integradas à sociedade, tendo como base o modelo médico assistencialista³. Posteriormente, ocorreu uma evolução conceitual, no sentido de compreender que a sociedade deveria atender a todos, pairando um modelo social⁴ de deficiência (VALDÉS, 2006).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos reconheceu que todo ser humano nasce livre e em igual dignidade de direitos, pois são favorecidos de razão e consciência. Para tanto, devem agir de forma fraterna uns com os outros (UNESCO, 1948). Nessa perspectiva, a educação inclusiva se respalda em uma filosofia que afirma a diversidade, tal como característica particular de qualquer sociedade. Assim, tem-se a necessidade de que o acesso e

³ No modelo médico a deficiência é o aspecto importante e valorizado, que deve ser medido, estudado, tratado ou reabilitado (WALBER; SILVA, 2006, p. 9).

⁴ No modelo social, segundo o mesmo autor, a sociedade é vista como coparticipante e responsável no processo de inclusão (WALBER; SILVA, 2006, p. 9).

a participação de todos sejam garantidos, independente das singularidades de cada pessoa (CHAHINI, 2016).

A UNESCO (2017) trouxe indicadores relativos às pessoas que, ainda, são marginalizadas em relação ao acesso a uma educação de qualidade. Dentre essas pessoas incluem-se as minorias étnicas e linguísticas, pessoas com deficiência, populações do campo, moradores de favelas e de periferias urbanas, crianças com Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), crianças não registradas e órfãs.

Isto fica evidente no artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos quando discorreu que,

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. (UNESCO, 1948, não paginado).

Até o início dos anos 1980 havia poucas pessoas com deficiência na Educação Superior, estando esse fato associado à falta de acesso delas desde a Educação Básica. Em 1981 foi instituído o ano Internacional da Pessoa com Deficiência e a Década das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência (1983-1992). Nesse período ocorreram muitas discussões sobre a exclusão social vivenciada por essas pessoas e, em consequência disso, houve um maior número de acessos à Educação Superior. Porém, faltava adaptação aos processos seletivos e ao próprio ingresso (MAGALHÃES, 2006).

É percebido, no que tange ao crescimento educacional, que a legislação brasileira vem avançando, consideravelmente, em relação aos direitos das pessoas com deficiência, não se limitando apenas à Educação Básica, mas ampliando-se à Educação Superior. No que se refere à Constituição Federal de 1988, o artigo 205 destaca a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, se inicia a discussão em relação às modalidades de ingresso à Educação Superior, levando em consideração o aumento do número de concluintes da Educação Básica e as formas de ingresso nas universidades. Os seletivos tinham tendência a diminuir as chances em relação ao desempenho dos participantes que apresentassem alguma defasagem, estas decorrente dos percursos escolares e oportunidades desiguais em relação a outros (CABRAL, 2018).

Percebe-se que a educação brasileira, como um todo, vai conquistando evidência nas discussões sociais e, de forma específica, a Educação Especial, a partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). A LDB de 1996 dispõe no Capítulo V as diretrizes específicas da Educação Especial, a reconhecendo como modalidade de educação escolar e devendo ser ofertada, preferencialmente, na rede regular para alunos com alguma deficiência (BRASIL, 1996). De acordo com o artigo 59 “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]” (BRASIL, 1996, p. 25) devem ter:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 25).

Tem-se o Aviso Circular nº 277/MEC/GM – Brasília, de 08 de maio de 1996 (BRASIL, 1996), cujo texto traz recomendações para que as instituições criem condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência nos cursos oferecidos pela instituição. Esse documento demonstrou a preocupação com o processo seletivo, sua flexibilização e, também, com a capacitação de recursos humanos e infraestrutura capazes de contribuir para a permanência dos estudantes nos cursos.

A execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico. É importante, por isto, registrar o esforço que as Instituições de Ensino Superior – IES empreendem no sentido de adequar-se, estruturalmente, para criar condições próprias, de forma a possibilitar o acesso desses alunos ao 3º grau. Os levantamentos estatísticos no Brasil não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressaram no ensino superior. (BRASIL, 1996, p. 1).

Nota-se que as universidades públicas, nas últimas décadas, têm desenvolvido pesquisas e ações direcionadas à promoção da inclusão de alunos com deficiência em todo território nacional. Considerando as normas nacionais da inclusão educacional de pessoas

com deficiência, passaram a desenvolver ações de combate à exclusão, orientadas por dispositivos como a Portaria nº 1.679/99 (BRASIL, 1999).

Nessa portaria o art.1º,

Determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. (BRASIL, 1999, p. 1).

A Lei 10.048/2000 objetivava garantir a prioridade no atendimento a pessoas específicas, dentre as quais estava a pessoa com deficiência⁵. De acordo com o artigo 1º dessa lei “As pessoas portadoras de deficiência física, os idosos com idade igual ou superior a sessenta e cinco anos, as gestantes, as lactantes e as pessoas acompanhadas por crianças de colo terão atendimento prioritário, nos termos desta Lei [...]” (BRASIL, 2000, p. 1).

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Visava alcançar o acesso desses indivíduos mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000).

Quanto à acessibilidade na Educação Superior, a portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003) reiterou orientações sobre os requisitos necessários, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de Educação Superior.

A legislação brasileira específica para a acessibilidade à educação superior foi pioneira, tendo em vista a existência de um vasto repertório jurídico com essa finalidade, sendo possível ser acionado juridicamente com o não cumprimento desses requisitos (MANZINI, 2008).

Por meio do Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004), que regulamentou as Leis nº 10.048/2000 (BRASIL, 2000a) e a Lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000b), foi estabelecido normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário e a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O artigo 24 desse Decreto determinou que,

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos e privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus

⁵ No documento consultado, a terminologia “portador” foi reformulada através da redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015 para pessoa com deficiência.

ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (BRASIL, 2004 p. 9).

Com vistas a ampliar o entendimento, dá-se prosseguimento destacando algumas tipologias de acessibilidade, a saber:

a) Tipos de Acessibilidade

A acessibilidade ocorre quando são dadas às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, condições para que utilizem com segurança e autonomia, total ou assistida, os espaços urbanos, as edificações, os serviços de transportes, dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação (BRASIL, 2013).

A universidade deve ofertar condições de acessibilidade, pois assim estará adequada para que os alunos com deficiência possam ter acesso de forma mais equitativa (RANGEL, 2015). Os conceitos acerca dos tipos de acessibilidade se trata de uma adaptação, a partir dos estudos de Sasaki (2009), que por sua vez identificou 6 tipos de acessibilidade, são elas: arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, programática e atitudinal.

A acessibilidade arquitetônica, relacionada à educação, consiste na existência de guias rebaixadas na calçada na entrada da instituição; caminhos com superfície acessível por todo o espaço físico portas largas em todas as salas e demais ambientes; sanitários largos; torneiras acessíveis; adequadas iluminação e ventilação; localização correta de mobílias e equipamentos; corredores com faixas indicativas de alto contraste; elevadores; rampas no trajeto para biblioteca e áreas de circulação nos espaços internos, entre prateleiras e estantes, mesas e cadeiras e equipamentos, bem como máquinas para ampliar letras de livros, jornais, revistas e computadores (SASSAKI, 2009).

A acessibilidade comunicacional envolve o ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para a comunicação com alunos surdos; o ensino do braile e do sorobã como meio facilitador do aprendizado dos alunos cegos; o uso de letras em fonte ampliada para facilitar a leitura ao alunos com baixa visão; concessão ao uso de computadores para alunos, que tenham restrições motoras nas mãos; uso de desenhos, fotos e figuras, que facilitem a comunicação de alunos com estilo visual de aprendizagem (SASSAKI, 2009).

A acessibilidade instrumental compreende adaptações de alguns instrumentos, como por exemplo, aos alunos que não podem utilizar lápis, caneta, régua, deverão ser a eles

disponibilizados livros em braile, dispositivos que facilitem anotar informações, adaptações para facilitar o manejo de gavetas, prateleiras, computadores e demais instrumentos e acessórios (SASSAKI, 2009). Isto consta, também, no artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001).

A acessibilidade metodológica consiste na aplicação da teoria das inteligências múltiplas; no uso de materiais didáticos com adequação de acordo com as necessidades (SASSAKI, 2009).

A acessibilidade programática está pautada na revisão de programas, regulamentos, portarias e normas com a finalidade de garantir a eliminação de barreiras invisíveis que impedem e dificultam a participação plena dos alunos com ou sem deficiência (SASSAKI, 2009).

A acessibilidade atitudinal reside na realização de atividades que visam a sensibilização e conscientização requeridas dentro e fora da instituição para a eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e que possibilitem estimular o convívio junto a alunos com quaisquer características, evitando os comportamentos discriminatórios, pois um ambiente educacional destituído de preconceitos possibilita ao aluno com deficiência melhoras em sua autoestima e desenvolvimento educativo (SASSAKI, 2009).

Quanto as definições dos tipos de acessibilidade que Rangel (2015) se baseia nos Referenciais de Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior (INEP, 2013), têm-se acessibilidade arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, programática, atitudinal, nos transportes e digital.

A acessibilidade arquitetônica consiste na eliminação de barreiras físicas e residenciais nos espaços e equipamentos urbanos. Assim, nota-se a existência de acessibilidade arquitetônica quando há rampas, banheiros e pisos táteis (RANGEL, 2015).

A acessibilidade comunicacional compreende a eliminação de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual, de modo que sejam disponibilizados em formato acessível a todos, utilizando-se da Libras, Braile e mecanismos digitais (RANGEL, 2015).

A acessibilidade instrumental refere-se à superação de barreiras, instrumentos, utensílios, ferramentas de escolares, de trabalho e de lazer, ou seja, contemplam todas as demais, sua materialidade e envolve a qualidade do processo de inclusão plena do aluno na Educação Superior (RANGEL, 2015).

A acessibilidade metodológica ou pedagógica consiste na eliminação de barreiras nas metodologias e nas técnicas de estudo. Relaciona-se diretamente com a atuação do professor, pois é quem concebe os instrumentos para o conhecimento, a aprendizagem e a

avaliação. Nota-se que a acessibilidade metodológica é alcançada quando há um processo de diversificação curricular, flexibilidade em relação ao tempo, uso de recursos que viabilizem a aprendizagem, bem como pranchas de comunicação, textos ampliados e impressos, *softwares* de comunicação alternativas, dentre outros (RANGEL, 2015).

A acessibilidade programática ocorre quando a instituição promove os processos de sensibilização, conhecimento e informação dos dispositivos legais e políticas pautadas na acessibilidade de todos os alunos à Educação Superior (RANGEL, 2015).

A acessibilidade atitudinal pode ser notada quando existe, na gestão institucional, interesse na implementação de ações e projetos voltados à acessibilidade em toda a sua amplitude e a priorização dos recursos (RANGEL, 2015).

A acessibilidade nos transportes volta-se para a eliminação de barreiras em paradas de ônibus, incluindo calçadas, terminais, estações e qualquer equipamento do sistema de transportes. Nota-se que existe essa acessibilidade quando as instituições disponibilizam transportes coletivos a esses estudantes, propiciando-lhes autonomia, sem prejuízos para sua locomoção (RANGEL, 2015).

A acessibilidade digital consiste na eliminação de barreiras comunicativas, acesso físico, de equipamentos e programas adequados, conteúdos e apresentação de informações em formatos alternativos. Tal acessibilidade é constatada quando há nas instituições a disponibilização de acervos em formatos acessíveis, além do uso de recursos diferenciados e ajudas técnicas para o acesso à informação e ao conhecimento, independentemente de sua deficiência (RANGEL, 2015).

Percebeu-se que as definições dos diferentes tipos de acessibilidade, tanto de Sasaki (2009) como de Rangel (2015) com base nos Referenciais de Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior (INEP, 2013), trata-se das mesmas condições. No entanto, enquanto Sasaki (2009) apresentou 6 tipos de acessibilidade, Rangel (2015) vai além das acessibilidades apresentadas pelo referido autor ao acrescentar mais dois tipos de acessibilidade, são elas a de transportes e a digital.

Os tipos de acessibilidades são um requisito legal para que as instituições de ensino se comprometam a garanti-los ao aluno com deficiência, de modo que estejam alinhados ao projeto pedagógico dos cursos da instituição, pois a diversidade humana deve ser atendida. Assim, quando se fala de acessibilidade, não deve se restringir apenas a aspectos físicos e estruturais, mas observá-la em todas as dimensões da instituição para que assim exista um processo de inclusão efetivo (BRASIL, 2013).

Em 2004 é lançado e implementado, em cumprimento ao Decreto Presidencial nº 5.296, o Programa Incluir. Desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (SESu) em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), o referido programa objetiva a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior (BRASIL, 2004). De acordo com o artigo 2º das disposições preliminares desse documento, as instituições ficam sujeitas ao cumprimento de

- I - a aprovação de projeto de natureza arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte coletivo, bem como a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva;
- II - a outorga de concessão, permissão, autorização ou habilitação de qualquer natureza;
- III - a aprovação de financiamento de projetos com a utilização de recursos públicos, dentre eles os projetos de natureza arquitetônica e urbanística, os referentes à comunicação e informação e os referentes ao transporte coletivo, por meio de qualquer instrumento, tais como convênio, acordo, ajuste, contrato ou similar; e
- IV - a concessão de aval da União na obtenção de empréstimos e financiamentos internacionais por entes públicos ou privados. (BRASIL, 2004, p. 1).

O programa visa romper com os contextos excludentes na Educação Superior, buscando promover uma educação de qualidade, financiando projetos com o objetivo de garantir a integração das pessoas com deficiência ao ambiente acadêmico, rompendo as barreiras, sejam elas comportamentais, arquitetônicas, pedagógicas ou comunicacionais, bem como a implantação dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais (BRASIL, 2004).

Destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), definindo que:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 12).

Menciona-se, também, o Decreto nº 7.234/10 (BRASIL, 2010), que dispõe o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cuja finalidade é a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública. Seus principais objetivos são:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010, p. 1).

Esse Programa Incluir deveria ser executado de forma articulada com as atividades de “[...] ensino, pesquisa e extensão, visando ao atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior [...]” (BRASIL, 2010, p. 1).

Existe, ainda, o Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011) sobre o AEE pressupondo a estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, pois “[...] visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.” (BRASIL, 2011, p. 2). De acordo com o Art. 1º desse Decreto, o Estado tem dever com a educação de pessoa com deficiência e, para tanto, deveria seguir as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011, p. 1).

Observa-se que o Decreto nº 7.611/11 visa à estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior e tem como objetivo eliminar as barreiras que reduzem a participação, o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (JESUS, 2020).

Especificamente, mediante a Lei nº 13.147 (BRASIL, 2015), de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência vem assegurar o exercício dos direitos da pessoa com deficiência em condições de igualdade e equidade. No artigo 27 consta que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagens. (BRASIL, 2015, não paginado).

Assim, o papel da universidade torna-se fundamental, não podendo ser indiferente à diversidade, visto existir a necessidade da busca por um processo educacional justo e democrático. É necessário que o Estado assuma essa dívida histórica, no que concerne à educação da pessoa com deficiência. Porém, se a legislação e as normas não sanarem tal problemática, se faz necessário que as políticas públicas invistam, também, na qualificação dos professores e nos recursos, cuja finalidade é a garantia de acesso e permanência desses alunos na Educação Superior (ROCHA; MIRANDA, 2009).

Entretanto, em relação ao ingresso das pessoas com deficiência na Educação Superior, segundo dados da Sinopse de 2018, que corresponde às Estatísticas da Educação Superior da Graduação, nesse período de 2017 a 2018, em nível de Brasil existiam cerca de 43.633 alunos com deficiência matriculados. No Maranhão, na esfera pública, eram cerca de 603 alunos, dos quais 564 pertenciam à rede federal e 39 à estadual (BRASIL, 2018).

A tabela 1 traz um demonstrativo do número de matrículas de alunos com deficiências em instituições de Educação Superior das esferas públicas (federal, estadual e municipal) e privadas.

Tabela 1 - Matrículas de alunos com deficiência nos cursos de graduação presenciais e a distância, por tipos de deficiência nas esferas públicas (federal, estadual e municipal) e privadas.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2018										
CATEGORIA ADMINISTRATIVA	Nº de alunos	Total de deficiências	Cegueira	Baixa visão	Surdez	Deficiência auditiva	Deficiência física	Surdocegueira	Deficiência múltipla	Deficiência intelectual
Brasil	43633	45966	2.537	12.751	2.235	5.978	15.647	132	906	2.755
PÚBLICA	16.585	17.039	959	5.422	735	2.187	5.528	66	330	807
Federal	12.422	12.758	628	3.766	585	1.737	4.329	59	252	656
Estadual	3.962	4.078	318	1.606	135	409	1.131	7	75	144
Municipal	201	203	13	50	15	41	68	-	3	7
PRIVADA	27.048	28.927	1.578	7.329	1.500	3.791	10.119	66	576	1.948

Fonte: INEP (2018).⁶

⁶ O número de deficiência é superior ao de alunos, em razão de o mesmo poder ter mais de um tipo de deficiência, sendo ele computado em todos os casos (JESUS, 2020).

Observa-se que a Tabela 1 traz um demonstrativo do quantitativo de matrículas de alunos com deficiência nos cursos de graduação presenciais e a distância em todas as esferas da Educação Superior, relevando que houve um aumento gradativo das mesmas.

De acordo com os dispositivos legais de amparo à pessoa com deficiência, a educação é um direito de todos, sendo fundamental à sua própria existência. Desse modo, a Universidade é uma instituição produtora de conhecimento, logo é dever da mesma pensar na educação inclusiva, buscar meios de ampliar as oportunidades de acesso e permanência à educação, de modo que as pessoas, independentemente de sua deficiência, possam ingressar e permanecer na Educação Superior. As instituições, do mesmo modo, devem buscar sua adaptação à realidade social de seus alunos(as), buscando melhorias na qualidade do ensino e na formação do estudante como um todo. Nesse sentido, ressalta-se que,

[...] as instituições de ensino superior devem adaptar suas instalações, bem como, qualificar o seu corpo docente para favorecer o acesso ao conhecimento aos alunos com deficiência e/ou com necessidades especiais, além da obtenção do aprendizado devido e a consequente profissionalização. (CHAHINI, 2010, p. 31).

Nos últimos dias, notou-se que a inserção de alunos com deficiência na universidade ainda carece de mecanismos e ações para de fato assegurar o acesso, a permanência e o êxito dos mesmos nesse âmbito de ensino (MAGALHÃES, 2006). É pertinente considerar que,

Incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais - aquelas referentes ao “olhar” das pessoas normais e desinformadas - para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si. (FERREIRA, 2007, p. 45).

Pesquisas voltadas para a inclusão na Educação Superior revelaram relações conflituosas no que diz respeito às políticas de ações afirmativas na sociedade brasileira. De acordo com Fachinetti (2018) a ampliação de estudos nessa temática ocorreu em meados de 2004, logo após o lançamento do Programa Incluir. O mesmo autor observou, também, pouca discussão sobre a inclusão na Educação Superior em relação à Educação Básica. Serão apresentados, nos parágrafos seguintes, estudos específicos que contemplaram tal temática, os quais falam do acesso, da acessibilidade, da trajetória do aluno, dentre outros aspectos.

Com o intuito de reunir produções relacionadas à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, foi realizado um levantamento de teses e dissertações. Como campo investigativo, delimitou-se a recolha de produções científicas divulgadas na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações no portal de periódicos da CAPES

publicadas entre 2013 a 2018, cujas produções forneceram um panorama sobre o tema, além de apontarem as tendências e demandas de investigação.

Pontua-se que a relevância do recorte temporal se fundamentou no fato de serem pesquisas recentes sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. Com vistas a refinar o processo de busca foram utilizados os seguintes descritores: inclusão na Educação Superior; concepções de professores em relação à inclusão; alunos com deficiência.

Entre 2013 e 2018 foram encontrados trinta e três (33) trabalhos, entre dissertações e teses, cuja investigação estava relacionada à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. Porém, oito (08) foram descartados desta pesquisa, pois mesmo que estivessem de alguma forma relacionados à inclusão de pessoas com deficiência, não faziam interface com o objeto investigado neste estudo. Para esta investigação foram selecionados vinte e dois (22) trabalhos, dos quais catorze (14) eram dissertações e oito (08) teses, cujos objetos tinham relação ao que se propõe esta pesquisa. No Quadro 1, estão relacionados os trabalhos selecionados.

Quadro 1 - Relação de Dissertações e Teses sobre a inclusão de alunos com deficiência na educação superior no período de 2013 a 2018.

TÍTULOS	AUTORES	NATUREZA	ANOS
A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: um estudante surdo no Programa de Pós-Graduação em Educação	BREDA, Daviele Chagas.	Dissertação	2013
NARRATIVAS DE ALUNOS E PROFISSIONAIS SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO	OLIVEIRA, Vilma Valentim de.	Dissertação	2013
O TRABALHO DOCENTE JUNTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA	PASSOS, Ester dos.	Dissertação	2013
ACESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE DEFICIENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: análise do programa INCLUIR na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005 – 2010)	SILVA, Cleudimara Sanches Satori.	Dissertação	2013
PARA LEMBRAR QUE VOCÊ EXISTE: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo.	SOUSA, Haila Lopes de.	Dissertação	2013
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma contribuição para sua compreensão à luz da legislação brasileira	QUEIROZ, Afrânio Roberto Pereira de.	Dissertação	2013
DESAFIOS PARA A PRÁTICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: um estudo de caso na Universidade de Brasília	CARREGOSA, Rita de Cassia.	Dissertação	2015
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: acesso e permanência, possibilidades e desafios	RANGEL, Aline Batista.	Dissertação	2015
INTEGRAÇÃO À UNIVERSIDADE NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	ZAMPAR, Josilene Aparecida Santori.	Dissertação	2015

O PROCESSO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL	BURCI, Taissa Vieira Lozano.	Dissertação	2016
A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Educação no Ensino Superior Brasileiro	MONTEIRO, Raquel Motta Calegari.	Dissertação	2016
TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	MORGADO, Liz Amaral Saraiva.	Dissertação	2017
POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA	PEREIRA, Josenilde Oliveira.	Dissertação	2017
VISÃO DOCENTE E DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	FACHINETTI, Tamiris Aparecida.	Dissertação	2018
POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E PORTUGUESAS	SANTOS, Cristiane da Silva.	Tese	2013
FATORES ASSOCIADOS À CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CEGOS: um estudo a partir de L. S. Vygotski	SILVA JÚNIOR, Bento Selauda	Tese	2013
SABERES DOCENTES FUNDAMENTAIS PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	CHIACCHIO, Simon Skarabone Rodrigues.	Tese	2014
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: das políticas públicas ao programa de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais	MIRANDA, Wagner Tadeu Sorace.	Tese	2014
INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: efeitos na docência universitária	PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro.	Tese	2014
POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CHILE E NO BRASIL (1990-2015)	ANSAY, Noemi Nascimento.	Tese	2016
RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior	BORGMANN, Marta Estela.	Tese	2016
A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE: desafios e possibilidades.	DANTAS, Nozângela Maria Rolim.	Tese	2017

Fonte: Elaborador pela autora (2020)

Conforme demonstrado no Quadro 1, foram selecionadas 14 dissertações, das quais o maior número das produções foi encontrado em 2013, constituindo cerca de 6 trabalhos. Em se tratando das teses foram encontrados e selecionados 8 trabalhos, dos quais 2014 apresentou o maior índice, ou seja, foram publicados 3 trabalhos. Ressalta-se nos anos pesquisados foram identificadas mais dissertações do que teses em relação à temática investigada. De modo geral, o ano com maior índice de produções foi o de 2013 com 8 trabalhos, dentre teses e dissertações.

Mediante a leitura dos trabalhos selecionados a análise ocorreu em categorias temáticas, da seguinte forma: a) Trajetória de alunos com deficiência na Educação Superior; b) Políticas de inclusão na Educação Superior; e, c) Formação/visão docente sobre a inclusão na Educação Superior. O Quadro 2 sintetiza a análise dos trabalhos selecionados por categorias temáticas.

Quadro 2 - Categorias temáticas analisadas nos trabalhos selecionados de 2013 a 2018.

CATEGORIAS TEMÁTICAS	DISSERTAÇÕES	TESES
Trajetória de Alunos com deficiência	Breda (2013); Oliveira (2013); Zampar (2015); Morgado (2017).	Borgmann (2016); Silva Júnior (2013).
Políticas de Inclusão e Programas	Queiroz (2013); Silva (2013); Sousa (2013); Rangel (2015); Burci (2016); Pereira (2017)	Santos (2013); Miranda (2014); Ansay (2016); Dantas (2017)
Formação/visão docente	Passos (2013); Carregosa (2015); Monteiro (2016); Fachinetti (2018)	Chiacchio (2014); Pieckowski (2014).

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

As categorias temáticas foram criadas para agrupar os trabalhos de acordo com seus objetos de estudo visando melhor explanação das pesquisas encontradas e selecionadas, cuja temática estivesse diretamente relacionada à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. Nessa perspectiva, os estudos foram direcionados pela trajetória de alunos com deficiência, Políticas de Inclusão e Programas, Formação/visão docente, ou seja, na perspectiva do docente. Assim, o Quadro 2 foi dividido em categorias temáticas, especificando teses e dissertações com seus respectivos autores e anos. Dessa forma ficou mais fácil identificar os trabalhos e sua natureza.

Na categoria temática “Trajetória de alunos com deficiência” foram encontrados seis (06) trabalhos, sendo duas (02) teses e quatro (04) dissertações da autoria de Breda (2013), Oliveira (2013), Silva Júnior (2013), Zampar (2015), Borgmann (2016) e Morgado (2017). Tais autores abordaram a inclusão na educação superior com enfoque na trajetória do aluno com deficiência.

Breda (2013) analisou e discutiu as políticas de inclusão na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a viabilização do acesso e permanência de um estudante surdo. Tratou-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, cujos pressupostos teóricos trouxeram algumas contribuições de Vygotsky para educação. Os participantes envolvidos na pesquisa foram um aluno surdo matriculado na turma 25 do programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, ingressante no ano de 2011; seus demais colegas de turma; quatro

intérpretes e dois estudantes do curso de Letras Libras; e, professores do aluno surdo durante o período 2011/1 a 2012/1; coordenadora do programa de Pós-graduação em Educação; diretora do Centro de Educação; professora orientadora do surdo e um professor de outro centro, que participou de todo o processo de ingresso e vivências do aluno surdo na graduação e no mestrado, além de alguns pró-reitores. Os dois estudantes do curso de Letras Libras fizeram o estágio obrigatório em uma disciplina do Mestrado. A escolha de investigar sobre o ingresso do referido aluno, segundo a pesquisadora, foi justificado pelo fato dele ter sido o primeiro estudante surdo a entrar no Programa de Pós-Graduação da UFES.

Os dados foram coletados por meio de dois questionários, estes compostos por perguntas abertas e fechadas e entrevistas semiestruturadas. Dentre os resultados e conclusões dessa investigação, o aluno surdo concluiu o curso no tempo previsto. Os professores, estudantes e funcionários tentaram, na medida do possível, propiciar que o mesmo tivesse acesso ao conhecimento e desenvolvesse seus estudos. Os professores sinalizaram a necessidade de formação e aprofundamento em relação à inclusão, buscaram se articular para aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Todavia, foi percebida a necessidade de haver maior articulação entre os envolvidos no referido processo. Um dos problemas observados foi a falta de comunicação entre os demais membros do programa e a universidade.

Em relação à política de inclusão, a UFES vem tentando promover as ações, dentre elas a adaptação do vestibular, modificação de sua estrutura física e a contratação de profissionais capazes de atender às pessoas com deficiência, mas ainda é necessária a realização de algumas ações como, por exemplo, a criação de um núcleo de acessibilidade. De forma geral, foi percebido que a inclusão é um processo que não ocorre de forma rápida, uma vez que demanda minuciosa atenção e deve ser planejada previamente pautada na reflexão (BREDA, 2013).

Oliveira (2013) analisou as narrativas de profissionais e de estudantes com necessidades especiais matriculados em uma instituição federal de ensino tecnológico, onde eram ofertados cursos técnicos no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e Educação à Distância (EaD). O estudo teve como finalidade verificar a implementação das ações para justificar que a referida instituição promove a inclusão. O percurso metodológico compreendeu uma abordagem qualitativa para coleta dos dados, cujo instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. Participaram da referida pesquisa estudantes e profissionais do

instituto, dentre os quais estavam dois (02) gestores, três (03) servidores administrativos, um (01) professor e quatro (04) estudantes com deficiência (OLIVEIRA, 2013).

O processo investigativo e análise das narrativas mostrou que a instituição busca incluir os estudantes. Mediante análise dos dados foi possível constatar que os alunos encontraram dificuldades desde a sua matrícula, com a falta de informação e mesmo de local adequado, ou seja, em função da ausência de comunicação tiveram que se deslocar inúmeras vezes de um local para o outro. A pesquisa constatou que a instituição, apesar de matricular alunos com deficiências, não está preparada para receber esses estudantes, pois falta articulação e ações voltadas à promoção da acessibilidade plena, bem como incentivo prático para capacitação de professores e demais servidores. É necessário haver maior comunicação dentro do instituto para que os gestores e responsáveis conheçam as necessidades a serem supridas. Entretanto, há uma série de desafios cuja superação proporcionará aos alunos o pleno usufruto dos direitos que lhes são assegurados por lei. A autora espera que seu trabalho contribua para novas reflexões e que a instituição possa alcançar novo patamar no processo de inclusão educacional/social desses alunos (OLIVEIRA, 2013).

Silva Júnior (2013), em seu estudo, descreveu como um grupo de cegos explica a conclusão de sua educação superior. O pesquisador identificou os fatores associados a essa finalização à luz dos estudos de Vygotsky. O percurso metodológico compreendeu um estudo de caso de abordagem qualitativa. Os instrumentos utilizados foram documentos e entrevistas, cujos dados foram analisados de modo textual e discursivo. O *corpus* da pesquisa fora composto por nove (09) participantes cegos e egressos da educação superior. O processo investigativo apresentou proposições psicológico-pedagógicas sobre cegueira proveniente das investigações de Vygotsky no campo da sua defectologia.

Dentre os apontamentos presentes nos resultados destaca-se que a Educação Básica influenciou de forma significativa a trajetória dos participantes da pesquisa na educação superior. As dificuldades indicadas pelos estudantes na Educação Superior iniciaram desde o vestibular, tais como a insuficiência ou ausência de materiais em braile, a falta de preparo dos letores, dentre outros recursos. Após o ingresso foi percebida a falta de aparatos necessários para recebê-los, bem como acessibilidades física, arquitetônica e pedagógica. No entanto, o percurso desses alunos da Educação Básica à Educação Superior, bem como suas dificuldades e facilidades não constituíram fatores determinantes para a conclusão do curso. Silva Júnior (2013, p. 18) concluiu que “[...] a tomada de consciência sobre as discrepâncias entre a realidade vivida e a esperada gerou a vontade de concluir a Educação Superior [...]”.

Zampar (2015), em sua pesquisa, pretendeu identificar as percepções sobre a integração de um grupo de estudantes com deficiência na universidade. A pesquisa foi de natureza qualitativa, que por sua vez fez uso de entrevista semiestruturada e um Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r) como instrumentos de coleta de dados. Esse último foi proposto para avaliar a qualidade do enfrentamento dos desafios da graduação presencial em uma universidade pública. Os participantes da pesquisa compreenderam dois (02) estudantes com deficiência auditiva, dois (02) com deficiência visual e um (01) com deficiência física.

Nesse estudo, os resultados indicaram os desafios da instituição quanto às práticas pedagógicas, os materiais didáticos, a falta de apoio da universidade e a acessibilidade precária. Dentre os apontamentos do estudo, destaca-se que os cinco estudantes com deficiência estabelecem boas relações interpessoais com os colegas. Tais relações, de acordo com Zampar (2015), consiste em um apoio básico para permanência e progresso desses alunos no âmbito ensino superior público. Outrossim, esta investigação trouxe contribuições para o processo de inclusão, visto a importância dada à integração de alunos com deficiência quanto para o desenvolvimento educacional destes (ZAMPAR, 2015).

Borgmann (2016) fez uma análise de como o reconhecimento das diferenças de pessoas com deficiência se produz no contexto do ensino superior. O campo empírico de investigação foi a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). O estudo optou por uma abordagem qualitativa, que utilizou a entrevista narrativa embasada nos pressupostos de Honneth. Participaram do estudo quatro (04) estudantes com deficiência, matriculados em cursos de graduação e assistidos pelo Núcleo de Acompanhamento e Acessibilidade Institucional na UNIJUÍ. Os dados foram organizados em categorias de análise delimitadas através de esferas da teoria do conhecimento, são elas: a esfera do amor (autoconfiança) que se refere às relações primárias do amor com familiares e colegas, definindo o significado de ser um sujeito com deficiência; a esfera do direito (autorrespeito) envolvendo a dimensão da cidadania, direito à educação, à diferença e à acessibilidade; e a esfera da solidariedade (autoestima) nas relações sociais compreendendo a capacidade própria de conquistar a formação universitária e a dimensão do trabalho em suas vidas (BORGSMANN, 2016).

A pesquisa constatou em seus resultados e conclusões que o reconhecimento das diferenças é um entrave para a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, que vão da esfera afetiva até a esfera jurídica. Mediante as narrativas foi possível o pesquisador se aproximar da vida e da forma de pensar dos alunos em relação aos contextos social, acadêmico e afetivo. Pôde-se perceber, também, que os movimentos educativos nesse âmbito

de ensino permitiram que fosse potencializado o sentimento de ser reconhecido nesse universo acadêmico. Desse modo, somente com o reconhecimento de suas diferenças que as pessoas com deficiência estarão incluídas nos âmbitos sociais e educacionais (BORGSMANN, 2016).

Morgado (2017) analisou a trajetória escolar de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro e apontou os conflitos na construção da política de acessibilidade nesse percurso. Verificou, também, determinadas reestruturações propostas pelas políticas de acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

O estudo fora de abordagem qualitativa e exploratória quanto aos fins, cujos dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com nove (09) participantes, estes oriundos de instituições privadas de ensino superior. Dentre os resultados, os dados apontaram que há uma estreita relação entre o acesso e a permanência, ou seja, devem estar intimamente ligados, pois uma deve complementar a outra. Assim, para existir a permanência é necessário ter o acesso e para isso são necessárias ações favoráveis. Nesse sentido, a pesquisadora afirma que se trata de “[...] um movimento de mão dupla, ou, seja, acontece nos dois sentidos [...]” (MORGADO, 2017, p. 55).

A pesquisa apontou que ocorreu uma evolução significativa, no que tange ao acesso à educação superior, devido à própria legislação que tem enfatizado e dado vias à garantia desse direito. Foi percebido, também, que existem apenas modificações nas instituições mediante a entrada desses alunos, ou seja, não se preparam antes para recebê-los. Além disso, o Morgado (2017) chama atenção para a preparação de professores e demais funcionários para receberem esses alunos. Porém, isso não pode ser generalizado, pois há professores e funcionários com grande engajamento para o acolhimento dessas pessoas. É notável que esse tipo de atitude implica em benefícios para todos.

Morgado (2017) discutiu, também, a escassez ou falta de fiscalização nas instituições, com vistas a saber se a legislação vem sendo cumprida, se os recursos têm sido aplicados adequadamente e se de fato as instituições estão ofertando acessibilidade em todos os âmbitos, portanto questões de grande relevância. Por fim, nota-se a necessidade de efetivar o atendimento de pessoas com deficiência, bem como as instituições devem promover políticas mais diretas para a promoção da inclusão (MORGADO, 2017).

As pesquisas de Breda (2013), Oliveira (2013), Zampar (2015), Morgado (2017), Borgsmann (2016) e Silva Júnior (2013) elencaram que a trajetória do aluno com deficiência na Educação Superior ainda não ocorre em sua plenitude, de modo que as instituições não têm disponibilizado os recursos essenciais. Tal fato dificulta a permanência desse aluno na

Educação Superior e, portanto, existe a necessidade de investimento e ações que ofereçam a acessibilidade e proporcione a inclusão desse estudante.

Dentre as pesquisas que abordam as políticas e programas de inclusão realizadas, destacam-se: Queiroz (2013), Santos (2013), Silva (2013), Sousa (2013), Miranda (2014), Rangel (2015), Ansay (2016), Burci, (2016), Dantas (2017) e Pereira (2017).

Queiroz (2013) em sua pesquisa fez um levantamento sobre a legislação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva de pessoas com deficiência visual. Essa investigação contemplou a análise dos documentos legais sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual, além da identificação e descrição de implicações pedagógicas referentes a esse processo. A pesquisa foi fundamentada em teóricos como Machado (2011) e Silva (2011), dentre outros. O pesquisador fez um estudo de abordagem qualitativa e por meio das pesquisas bibliográfica e documental analisou registros, a legislação brasileira e as Políticas Públicas sobre inclusão educacional. Dentre os documentos, Queiroz (2013) consultou a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como referência para inclusão educacional, pois esta garante a igualdade de direitos educacionais para todos, declarações internacionais, além de identificar e descrever as possíveis implicações pedagógicas destes para a legislação brasileira.

Queiroz (2013) percebeu que a educação inclusiva tem avançado devido às inúmeras discussões internacionais. Em virtude disso, o autor defende que a pessoa com deficiência não deve mais ser vista como inútil à sociedade. Diante das discussões, observa-se a importância que deve ser dada a cada pessoa com deficiência, seja por respeitar e lhe garantir seus direitos ou por considerá-lo como um ser produtivo dentro de suas habilidades. Por isso, julga-se de suma importância políticas públicas comprometidas em assegurar os direitos para atender de forma eficaz esses indivíduos.

Em sua pesquisa, Queiroz (2013), fez uma análise dos distintos documentos legais, explorando os itens e suas especificações no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência. Assim, pôde constatar que a universidade brasileira necessita melhorar seu desempenho e papel social, além do imperativo de repensar os cursos que formam professores para atuar na educação inclusiva. Verificou, ainda, que a legislação inclusiva é rica e minuciosa, todavia contrasta com políticas públicas acanhadas, explicitando demasiada distância entre o princípio constitucional que aclama a equidade e direito de todos à uma educação de qualidade.

A pesquisa de Santos (2013) analisou a organização de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil e Portugal, no que diz respeito aos encaminhamentos e às

ações institucionais (políticas, atos normativos, programas, projetos de criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidades, gabinetes, serviços de apoio, etc.) em face das demandas por acesso e permanência na educação superior pelos alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual).

Quanto a sua metodologia o estudo avançou por meio da análise documental e pela pesquisa de campo com caráter crítico-descritivo. O universo de estudo no Brasil compreendeu a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, em Portugal, a Universidade do Minho (UMINHO) e a Universidade do Porto (UP). Envolveu 14 (quatorze) alunos com deficiência e 18 (dezoito) gestores das instituições. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada e sua análise foi sistematização por meio análise do conteúdo de Bardin (2011).

A referida investigação constatou que não existe uma política de inclusão com condições de acessibilidade e que vem ocorrendo a privatização desse nível de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal (SANTOS, 2013). Em relação à expansão da Educação Superior em nível de Brasil, o crescimento foi no setor privado. Com os investimentos do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) no setor público, a implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) contribuiu para a privatização da oferta desse nível de ensino. Em Portugal o setor público tem o maior número de estudantes. Contudo, nesse país, devido ao pagamento de “propinas” (tarifas), tem-se observado a diminuição de acesso de candidatos menos favorecidos socialmente à Educação Superior.

Outro ponto que Santos (2013) destacou foi a não universalização do ensino, contribuindo mais ainda para a exclusão desses indivíduos. Um elemento diferenciador nos dois países é que no Brasil existe uma legislação nacional de amparo ao acesso e à permanência das pessoas com deficiência a Educação Superior, enquanto em Portugal não há esse reconhecimento em termos jurídicos em âmbito nacional. Porém, existem nas universidades pesquisadas legislações específicas voltadas para as pessoas com deficiência, que por sua vez contemplam os recursos de acessibilidade e que resultaram em políticas institucionais.

A pesquisa de Santos (2013) explicitou um grave problema da Educação Superior, o fato de que a maioria dos alunos provenientes das camadas populares se encontra fora da universidade, além de que boa parte dos programas elaborados para expansão de vagas acaba favorecendo a privatização das Instituições de Ensino Superior (IES), causando um paradoxo, visto que os alunos não terão acesso por não possuírem condições de custear seus estudos. Em ambos os países foram identificadas políticas de ampliação e universalização da educação,

porém a Educação Superior continua meritocrática, seletiva e elitizada. Percebeu-se, também, que apesar das políticas de reserva de vagas (contingente Especial), Brasil e Portugal não conseguiram democratizar o ensino junto a essa parcela da sociedade. As políticas de ações afirmativas na época da pesquisa apontavam que Portugal apresentava cerca de 2% de vagas reservadas às pessoas com deficiências enquanto no Brasil não existia esse tipo de reserva. No entanto, havia uma política nacional de cotas sociais e raciais, o que já não foi observado no arcabouço jurídico de Portugal. Em síntese, apesar de o Brasil e Portugal apresentarem diferenças em suas políticas sociais, ambos possuíam encaminhamento político equivalente acerca da privatização da Educação Superior (SANTOS, 2013).

O estudo de Silva (2013) teve como objetivo discutir e analisar o Programa Incluir como mecanismo de acesso e permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior. O percurso metodológico compreendeu uma investigação de abordagem qualitativa e análise documental dos editais do referido programa de 2005 a 2010. O instrumento para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada realizada com os profissionais responsáveis pelos editais do programa e de implementação do Laboratório da Educação Especial.

O referido estudo constatou que a disponibilização de recursos para as instituições públicas, amparados nos editais do Programa Incluir, aumentou gradativamente. Com esse crescimento a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) foi contemplada com a consolidação do Laboratório de Educação Especial em 2010, que atendeu a 07 (sete) alunos com deficiência no ano de 2012. Com esse programa foi possível uma maior disponibilização de recursos para as instituições públicas. Os fomentos disponibilizados pelo Programa Incluir contribuíram para a mobilização das instituições públicas quanto à efetivação de ações relacionadas ao acesso e à permanência desses alunos na Educação Superior, uma vez que estava pautado na intenção de realizar atendimento diferenciado (SILVA, 2013).

Foi percebido que apesar da universidade ter a oportunidade de receber recursos do Programa Incluir, há uma falsa autonomia, pois os projetos devem atender às especificações dos editais, o que por vezes ocasiona descontinuidade em ações desenvolvidas quando porventura o projeto não é aprovado. Isso ocorre em função da burocracia organizacional de distribuição de recursos, que nem sempre leva em consideração as particularidades de cada instituição. Apesar dos percalços a instituição tenta conceder assistência e apoio a esses alunos com os recursos disponíveis (SILVA, 2013).

Quanto ao atendimento no Laboratório, tentam fazê-lo o menos burocrático possível, para assim atender às necessidades da comunidade acadêmica. Ressalta-se, ainda, que os profissionais envolvidos nos atendimentos são devidamente orientados, mas quando

existe a demanda de um atendimento especializado e a instituição não conta com profissionais capacitados, esta busca convênios para que assim seja prestado o atendimento adequado. Sendo assim, foi percebido que o Programa Incluir proporcionou às instituições públicas condições favoráveis a oferta de atendimento às pessoas com deficiência, de modo que cumprissem as exigências estabelecidas por outros aparatos legais, tais como decretos que antecederam ao programa (SILVA, 2013).

De acordo com determinados participantes entrevistados, o Laboratório de Educação Especial contribuiu para o fortalecimento ideológico dos princípios inclusivos, tendo em vista que promovia ações pontuais para a eliminação de algumas barreiras, todavia ainda existiam preconceitos na UFMS, no que tange ao potencial do aluno com deficiência. Outro ponto a ser destacado foi a falta de espaço para os materiais pedagógicos adaptados, o que tem ocasionado grande desconforto por parte dos estudantes e, ainda, prejudica a sua aprendizagem (SILVA, 2013).

Sousa (2013) analisou a inclusão dos alunos com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), enfatizando a relação entre as políticas institucionais propostas pela instituição e as vivências acadêmicas dos estudantes com deficiência. A pesquisa foi um estudo de caso, de natureza qualitativa, com suas bases teóricas metodológicas pautadas na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1993) e no paradigma de Ginzburg (2001). Os instrumentos utilizados para coleta de dados contemplaram análise documental e entrevista semiestruturada, sendo esta última realizada com onze (11) alunos com deficiência, cinco (05) professoras e três (03) gestoras da UFES.

Por meio da Pró-reitora de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil (PROGPAES), tem-se a implantação do Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUFES) incumbido de coordenar e executar ações que promovam acessibilidade e mobilidade, além de acompanhar a implementação das políticas de inclusão e amparo a pessoas com deficiência na Educação Superior. Porém, até 2013, ano em que foi realizada a pesquisa, o núcleo havia sido criado, mas não tinha suas atividades implementadas, ou seja, não realizava as ações as quais tinha finalidade. De acordo com alguns participantes entrevistados, a ideia do NAUFES era boa e visava a criação de diferentes mecanismos e espaços na universidade para promover a inclusão, porém o grupo responsável pela organização foi sendo remanejado. Ocorreu que até o ano de 2012 a UFES não havia sido contemplada pelos editais do Programa Incluir. No entanto, mesmo nessa condição buscava promover ações para eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas em seus *campi*. De acordo com os estudos de Sousa (2013), a inoperância do NAUFES deve ter sido gerada pela ausência de informações concretas dos estudantes com

deficiência, o que conseqüentemente ocasionou desconforto diante de pequenas ações da instituição, dado que atuações pontuais não serviam para dirimir os problemas e dificuldades encontrados pelos alunos e sim para diminuir impactos momentâneos (SOUSA, 2013).

Como aspecto positivo, tem-se o vestibular que disponibilizava recursos necessários para que alunos com deficiência realizassem a prova de ingresso. Porém, passada essa fase, a acessibilidade plena que envolve recursos e atitudes foi inexpressiva, ou seja, os alunos apenas conseguiam entrar na instituição, mas não eram disponibilizados os recursos necessários à sua permanência. Além da falta de infraestrutura, não se realizava o acompanhamento desses alunos, faltavam materiais e direcionamentos para o trabalho dos professores. A indefinição das ações realizadas dos setores responsáveis inviabilizava a promoção da inclusão e do acesso desses estudantes à Educação Superior (SOUSA, 2013).

Miranda (2014) elaborou um panorama sobre a educação Superior no Estado do Paraná, de modo que pudesse identificar e descrever a presença de estudantes com deficiência na educação superior dessa unidade federativa. A investigação foi construída com auxílio de documentos legislativos e políticas públicas. Esse estudo foi realizado mediante a coleta de dados gerais sobre o ensino superior no Paraná, por meio do Censo da Educação Superior no *site* do INEP, no qual foram verificados dados sobre a presença de alunos com deficiência.

Posteriormente, explicitou-se a presença de estudantes com deficiência e as ações desenvolvidas nas instituições estaduais do Paraná. Os dados foram coletados a partir de pesquisas nos portais eletrônicos, em fontes bibliográficas e na aplicação de questionários com questões abertas e fechadas junto a 2 (dois) pró-reitores de graduação e 4 (quatro) coordenadores dos programas institucionais. Miranda (2014) demonstrou em seus resultados a existência de iniciativas que contribuíram para o acesso e a permanência do estudante com deficiência. Tal fato ocorreu devido à institucionalização dos programas e núcleos de apoio, que demonstram ações voltadas à inclusão. Contudo, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para o alcance desse processo de inclusão (MIRANDA, 2014).

Rangel (2015) investigou o processo de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense (UFF), com o intuito de ouvir as experiências dos alunos que tinham alguma deficiência sobre as condições da acessibilidade física e atitudinais da referida instituição. A pesquisa discutiu a perspectiva histórica da Educação Inclusiva, realizou uma análise do Ensino Superior no Brasil, desde o surgimento, os processos e a expansão do Programa Incluir, assim como também das políticas de organização e as ações desenvolvidas pela UFF. O percurso metodológico foi caracterizado como uma pesquisa qualitativa, tendo por instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada

realizada com 10 (dez) alunos com deficiência, 02 (dois) funcionários da divisão de Acessibilidade e Inclusão da UFF. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo nos preceitos de Bardin (2011).

Dentre as discussões e resultados da investigação foi constatada a existência de determinadas dificuldades para promoção desse acesso, bem como algumas ações que são desenvolvidas pela Divisão de Acessibilidade e Inclusão-Sensibilizada da UFF. O projeto Sensibiliza teve início com uma ação de extensão da faculdade de Medicina da UFF. Entretanto, outros profissionais da instituição já faziam atividades isoladas sobre acessibilidade. Juntaram-se ao projeto professores, funcionários e alunos voluntários e, em seguida, iniciaram-se as discussões sobre inclusão na universidade e começaram a pensar sobre a implantação de políticas para universidade acessível. Conforme relatos dos estudantes e demais participantes do grupo, foi por meio do projeto Sensibiliza e com amadurecimento de ações e de participações no Programa Incluir de 2005, que em 2008 foi possível implementar o projeto no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFF. O Projeto teve como finalidade o direcionamento de uma prática de construção de políticas de acesso e permanência dos alunos, capaz de contribuir para uma universidade voltada para a convivência em harmonia com a diversidade, por meio da eliminação de barreiras que limitam as práticas inclusivas. Através dos depoimentos dos participantes foi perceptível que a UFF possuía iniciativas para romper as barreiras de acessibilidade tanto estruturais quanto pedagógicas. No entanto, as pessoas que estão diariamente na instituição relataram que o ambiente não proporcionava autonomia às pessoas com deficiência. Assim, concluíram que existe a necessidade da consolidação das políticas de acessibilidade e que deveria existir um diálogo permanente, que por sua vez concedesse vozes aos discentes para que assim possam buscar juntos a promoção da permanência e o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência (RANGEL, 2015).

Ansary (2016) investigou as políticas de acesso para estudantes com deficiência e a implementação na Universidade de Talca (UTALCA) no Chile e na Universidade Federal do Paraná (UFPR) no Brasil, no período de 1990 a 2015. No percurso metodológico foram utilizadas as pesquisas bibliográfica, documental, descritiva e fez-se uso da educação comparada, procurando identificar diferenças e semelhanças, bem como discutir a atualidade e as perspectivas futuras para esses grupos de estudantes no ensino superior no Brasil e no Chile. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 37 (trinta e sete) estudantes com deficiência e 4 (quatro) gestores de ambas as universidades, sendo que da

ULTACA foram 6 (seis) estudantes e 2 (dois) gestores e na UFPR foram 31 (trinta e um) estudantes e 2 (dois) gestores.

Em sua pesquisa Ansay (2016) constatou que, no contexto educacional, as políticas de financiamento e de acesso ao Ensino Superior no Chile e no Brasil, ainda que existisse amparo legal para garantia aos direitos educacionais de pessoas com deficiência, as mesmas eram excluídas. No caso da instituição chilena, até então em 2015, não existia uma política institucional para o atendimento dos estudantes com deficiência e a quantidade de bolsas de estudo direcionadas para esse público era pequena.

Ansay (2016) ressaltou a dificuldade em encontrar os registros que demonstrassem quem eram os alunos com deficiência matriculados na instituição. Foi necessário que se fizesse o mapeamento para identificá-los. Em relação aos profissionais entrevistados, ou seja, os gestores houve certa resistência por parte deles, por pensarem que se tratava de alguma cobrança ou avaliação. Já em relação aos estudantes entrevistados dos 06 (seis), 02 (dois) eram do sexo feminino (33,3%) e 04 (quatro), do sexo masculino (66,7%). A idade média dos participantes foi de 22,7 anos, dos quais 05 (cinco) participantes tinham deficiência física (83,3 %) e (01) uma estudante apresentava uma doença crônica (16,7 %). A pesquisadora ressaltou que a estudante com doença crônica foi mantida na pesquisa por ser a única a receber a bolsa para pessoas com *discapacidad*⁷, apesar de a doença crônica não ser uma deficiência (ANSAY, 2016).

Quanto aos dados da UFPR, a pesquisadora teve mais facilidade em obtê-los, pois foram fornecidos pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE). Dentre os dados da referida instituição, participaram da pesquisa 27 (vinte e sete) estudantes, dos quais 15 (quinze) eram do sexo masculino (55,56 %) e 12 (doze) do sexo feminino (44,44%). Em relação à média de idade encontrada, a mesma foi de 23/25 anos. No tocante às deficiências, foram encontrados 03 (três) participantes com cegueira total (11,11%), 02 (dois) com baixa visão (7,41 %) e 06 (seis) participantes surdos (22,22%), sendo que 05 (cinco) eram oralizados e 01 (um) bilíngue (fluyente na Língua Brasileira de Sinais e oralizado). Em relação à deficiência física, o total de participantes foi de 16 (dezesesseis), ou seja, 59,26 %, sendo 05 (cinco) estudantes com paralisia cerebral, causada por falta de oxigenação ao nascimento (18,52 %), 03 (três) por acidentes automobilísticos (11,11%), 02 (dois) por arma de fogo (7,41%) e 01 (um) por acidente (3,7%). Os outros 05 (cinco) apresentavam problemas congênitos, tais como má formação ou causa não identificada (ANSAY, 2016).

⁷ Incapacidade (Tradução do espanhol).

Após analisar o contexto educacional, com as políticas existentes relativas à Educação Superior no Chile e no Brasil, constatou-se que mesmo existindo aparatos legais para garantir os direitos educacionais dessas pessoas em todas as modalidades de ensino, a maioria ainda continuava excluída. Isso ocorria por razões complexas relacionadas a um ideário neoliberal, que em acordo com as leis de mercado tem realçado e reproduzido desigualdades sociais. Nesse ponto de vista meritocrático e mercadológico, investir em pessoas com deficiência pode ser visto como um gasto que não dará retorno. Desse modo, é pela resistência à opressão e dominação sofridas pela sociedade civil, que quando organizada coletivamente pode participar de forma ativa para a formulação e implementação de políticas públicas e institucionais. Percebeu-se que exclusão social é maior na Educação Superior, quando comparada aos demais níveis de ensino. Sendo assim, é necessária a formulação de políticas públicas e institucionais que promovam ações para garantir os direitos dos estudantes com deficiência neste nível de ensino (ANSAY, 2016).

Burci (2016) em sua investigação objetivou verificar como a EAD vem sendo tratada para a inclusão dos estudantes com deficiência visual nos mais diversos cursos ofertados nessa modalidade, principalmente, na Educação Superior. Dentre os procedimentos metodológicos foram adotadas as pesquisas bibliográfica e documental, as quais apresentaram aspectos históricos e conceituais a respeito da inclusão social com vias a contemplar a educação à distância, a deficiência visual, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a tecnologia assistiva.

Desse modo, Burci (2016) discorreu sobre o desenvolvimento da inclusão social à distância, bem como os aspectos legais que respaldam a inclusão educacional da pessoa com deficiência, considerando, ainda, que a pessoa com deficiência visual precisa de recursos específicos, dos quais lhe proporcionem independência e qualidade de vida. Os promotores dessa independência são denominados tecnologias assistivas ou recursos de tecnologia assistiva. Para isso, a autora realizou um mapeamento na plataforma (buscador) *Jurn*⁸. A busca resultou em um total de 12 (doze) produções científicas no formato de artigo, os quais foram publicados no período de 2003 a 2013. Devido ao mapeamento ter contemplado apenas um setor das publicações, o procedimento metodológico utilizado é denominado estado do conhecimento.

Desse modo, Burci (2016) em sua análise destacou que a EAD contribuiu para a inclusão de pessoas com deficiência visual com efeito ao uso das tecnologias digitais de

⁸ Disponível em: <http://www.jurn.org/#gsc.tab=0>. Acesso em: 14 ago. 2020.

informação e comunicação e da tecnologia assistiva. A EaD apresenta importantes contribuições para a vida, tanto pessoal quanto social das pessoas com deficiência visual, por oportunizar a inclusão educacional que em razão disso favorece o desenvolvimento social. Além disso, tal modalidade permite que as pessoas com deficiência visual façam o exercício de sua cidadania, ao romper com barreiras mediante um ambiente virtual de aprendizagem inclusivo e interativo que os torna pessoas ativas e autônomas. Sendo assim, acabam desenvolvendo autoconfiança e reduzindo as discriminações presentes na sociedade.

Para Burci (2016) é importante ressaltar que o professor ao fazer a mediação por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Tecnologia Assistiva contribui de forma significativa para a construção do conhecimento, pois além de motivar os estudantes, transmite a eles segurança, indo além da superação dos desafios em equipe, pois visa incluir todos que buscam uma educação de qualidade. No entanto, a sua fragilidade consiste na acessibilidade, cuja avaliação deve ser realizada no momento da estruturação do curso e no próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), implicando, assim em inúmeros desafios à definição do papel do professor.

Cabe destacar a questão relacionada ao acesso dos materiais e metodologias aplicadas, pois ainda falta formação adequada dos profissionais, embora boa parte deles saiba trabalhar com as especificidades e dificuldades dos alunos. Aliado a isso, tem-se a problemática da escassa procura dessa modalidade de ensino por estudantes com deficiência visual e isto não contribui para o aperfeiçoamento dos ambientes virtuais de aprendizagem (BURCI, 2016).

Dantas (2017) em seu estudo buscou compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP), na cidade de Cajazeiras, Paraíba (PB). Por meio de um estudo de caso, de natureza qualitativa, o autor utilizou as pesquisas de campo e bibliográfica como instrumentos de fundamentação. Os dados empíricos foram coletados mediante a realização de entrevista semiestruturada com 14 (quatorze) participantes, destes 04 (quatro) eram gestores, 05 (cinco) professores e 05 (cinco) estudantes. O estudo analisou 04 (quatro) instrumentos dessa instituição: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Estatuto da UFCG, o Regulamento Geral do Ensino de Graduação e o Regimento Geral. Os dados foram examinados pela análise de conteúdo na perspectiva de Bardin.

No que tange às políticas, as opiniões de alguns participantes em consequência da criação de normas a serem seguidas, residiram na necessidade de equipar as instituições com

recursos tanto orçamentários quanto humanos para cumprimento das determinações legais e, assim, operacionalizá-las, pois o que geralmente contribui para ineficácia de ações dessa natureza é a falta de condições para prover as ações necessárias. Portanto, a sociedade não deve culpar somente a instituição por não conseguir promover uma inclusão de forma eficaz.

Na UFCG ocorreram casos, por exemplo, de alunos com deficiência visual que entraram com recursos judiciais, porque a universidade não estava ofertando a eles o atendimento adequado. No entanto, isso ocorreu pela indisponibilidade dos materiais adaptados. De acordo com a gestão da instituição, até o momento em que a pesquisa foi realizada, não existiam políticas institucionais de amparo à pessoa com deficiência. Para alguns participantes entrevistados a instituição precisa discutir mais sobre essa questão e deve buscar, de forma conjunta, solucionar tanto metodologicamente quanto fisicamente as condições de acessibilidade da UFCG para tentar cumprir as demandas da legislação e, assim, ofertar sem discriminação e distinção boas condições de ensino para todos. Na investigação foi constatado que a instituição tem buscado desenvolver ações para assistência aos estudantes com deficiência.

É importante ressaltar que a UFCG estava em processo embrionário na criação de políticas institucionais voltadas para inclusão, cuja aprovação só ocorreu em maio de 2016 da Resolução n.º 11/2016, que criaria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). As iniciativas da instituição, ainda, são tímidas, isoladas e, por vezes, dependem da iniciativa de alguns professores e funcionários. Sendo assim, este estudo pretende servir de incentivo ao desenvolvimento de políticas e ações institucionais de inclusão na UFCG (DANTAS, 2017).

Pereira (2017) se propôs a estudar o processo de inclusão de discentes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), focado no contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade, o NUACES⁹, em se tratando de uma política institucional de inclusão educacional e social. Para coleta dos dados utilizou entrevistas semiestruturadas, observação não participante e questionário. Participaram da pesquisa 10 (dez) discentes com deficiência, sendo 50% com baixa visão, 20% com deficiência física, 10% com cegueira, surdez e deficiência intelectual, respectivamente; 04 (quatro) professores da UFMA, que atendiam alunos com deficiência, sendo 01 (um) do Centro de Ciências Humanas (CCH), 01 (um) do Centro de Ciências Sociais (CCSo), 01 (um) do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e 01 (um) do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia

⁹ O antes denominado Núcleo de Acessibilidade (NUACES) no segundo semestre de 2019 passa a ser denominado de Diretoria de Acessibilidade (DACES).

(CCET); 01 (um) técnico da Prefeitura de Campus; 01 (um) técnico da biblioteca central; 02 (dois) profissionais especializados do Núcleo de Acessibilidade e a coordenadora do mesmo.

Dentre os resultados obtidos destacam-se avanços nas políticas institucionais de acessibilidade e inclusão no âmbito da UFMA, pois esta vem desenvolvendo ações com vias à inclusão desde 1990, por meio de iniciativas isoladas e pontuais das quais já expressavam preocupações em cumprir a legislação. Desse modo, especialmente com a participação do Núcleo de Acessibilidade, implementado em 2009, vem atuando como articulador das ações a favor das pessoas com deficiência. Ressalta-se, ainda, que é por meio do núcleo que ocorre a instrumentalização da política da educação especial na perspectiva inclusiva e, assim, ela amadurece e se materializa no contexto da universidade (PEREIRA, 2017).

De acordo com Pereira (2017) é preciso que o acesso à Educação Superior, apesar de toda contradição que permeia a sociedade capitalista, seja reconhecido e faça parte de uma política que garanta os direitos sociais tanto de pessoas com deficiência como de outros segmentos excluídos historicamente do processo educacional.

No que tange às contradições em relação ao percurso de ações inclusivas em uma sociedade capitalista, ainda, tem-se desafios a serem superados pelo Núcleo de Acessibilidade e pela própria UFMA para garantir o acesso pleno à educação nesse nível de ensino. Dentre esses percalços estão a ampliação do atendimento do NUACES, um maior investimento em tecnologia assistiva e serviços especializados, as campanhas de sensibilização e eliminação de barreiras atitudinais, os investimentos em infraestrutura do Campus Universitário Dom Delgado, do próprio NUACES e a ampliação do acervo acessível da biblioteca central. O serviço de apoio disponibilizado pelo NUACES caracteriza-se como um recurso fundamental para o acesso e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial nesse âmbito educacional. Para tanto, almeja-se que pela inclusão e democratização da educação, construa-se uma cultura organizacional e de mobilização social para atuarem frente às políticas sociais inclusivistas, por exercerem papel fundamental para a construção de autonomia e participação das pessoas na sociedade (PEREIRA, 2017).

Mediante os resultados presentes nos estudos de Queiroz (2013), Silva (2013), Sousa (2013), Rangel (2015), Burci (2016), Pereira (2017), Santos (2013), Miranda (2014), Ansay (2016) e Dantas (2017), constata-se que elas explicitaram um número expressivo de políticas e de programas que visam à inclusão do aluno com deficiência na Educação Superior. Apresentando tais aspectos, como tem sido a operacionalização dessa política de inclusão e os diversos programas que estabelecem às universidades a obrigatoriedade de garantir esses direitos aos alunos com deficiência. Notou-se, ainda, que essas políticas não

têm garantindo com plenitude os direitos dessas pessoas a terem a sua disposição todos os recursos essenciais. Constatou-se, também, que as políticas garantem o acesso, todavia a permanência é marcada por inúmeros obstáculos.

No que tange à formação ou visão dos docentes em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, foram encontrados seis trabalhos relacionados, são eles os estudos de Passos (2013), Chiacchio (2014), Pieckowski (2014), Carregosa (2015), Monteiro (2016) e Fachinetti (2018).

Passos (2013) investigou as ações dos docentes no processo de inclusão de alunos com deficiências matriculados nos cursos de Licenciatura da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). A problemática da investigação estava relacionada ao desenvolvimento do trabalho dos docentes junto a alunos com deficiência. Participaram da pesquisa (16) dezesseis docentes que trabalharam com estudantes com deficiência nos anos de 2011 e 2012. Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado com (27) vinte e sete questões, sendo (14) quatorze fechadas e (13) treze abertas. A apreciação dos dados foi realizada pela análise de conteúdo de Bardin (1977).

A pesquisa analisou a formação dos professores, jornada de trabalho, tempo de docência e as dificuldades enfrentadas por eles para atuar com esse público. A maioria dos professores possuíam mestrado e doutorado e apenas um era especialista. No tocante ao tempo de docência, com exceção de um, todos os outros tinham mais de 20 (vinte) anos. Os 16 (dezesseis) docentes entrevistados tiveram alunos com deficiência visual, dos quais 11 (onze) alunos possuíam deficiência visual, 09 (nove) deficiência auditiva, 09 (nove) apresentavam deficiência física e 08 alunos tinham deficiência intelectual.

Em seu estudo, Passos (2013), considerou o tempo em que os professores se graduaram como justificativa de não terem recebido em sua formação inicial nenhuma informação sobre a educação para alunos com deficiência. No que diz respeito ao ingresso da pessoa com deficiência na Educação Superior, ao serem questionados, ressaltaram que é necessário a universidade oferecer condições de acesso e permanência, pois se trata de um direito desses indivíduos enquanto cidadãos e, por isso, devia ser visto como um processo natural, assim como importante avanço democrático e conquista social dos mesmos. A pesquisa constatou que os docentes muitas vezes se sentiam despreparados para atuar com esses alunos. Desse modo, foi identificada a necessidade da reestruturação de ações que visem à formação profissional para inclusão (PASSOS, 2013).

Chiacchio (2014), em seu trabalho, buscou evidenciar os saberes fundamentais na formação do professor da Educação Superior brasileira que atuavam junto a alunos surdos em

sala de aula. O percurso metodológico foi direcionado pela abordagem qualitativa, os procedimentos técnicos partiram da pesquisa bibliográfica mediante documentos nacionais e internacionais, além da utilização de entrevistas individuais com professores de alunos surdos.

A pesquisa trouxe apontamentos em relação às opiniões dos professores sobre a inclusão do aluno surdo na educação superior, sendo observado que cerca de 46,6% dos docentes achavam que a inclusão é necessária. No entanto, afirmaram que é algo relacionado à legalidade, mas que muitas vezes, não tem viabilidade por ser difícil o aluno acompanhar os demais colegas de turma. Cerca de 20% dos professores demonstraram perspectivas ruins em relação a essa inclusão, afirmando que esses alunos atrapalhavam o seguimento da aula por constantes interrupções do intérprete em função de não entenderem o que o professor estava falando, dificultando ainda mais o repasse de informações para o aluno surdo. Já 33,3% dos professores relataram que a possibilidade de trabalhar com esses alunos constituiu-se, também, como uma possibilidade de aprendizagem para eles, pois assim buscavam auxílio e até aprendizagens paralelas para lidarem com essas questões (CHIACCHIO, 2014).

No que tange aos saberes docentes fundamentais para promoção da aprendizagem desse aluno, em termos gerais, os professores afirmaram que os conhecimentos estavam relacionados à sua função de educador e não com noções técnicas sobre a surdez. Constatou-se que, de modo geral, o docente interagia com o aluno surdo auxiliado do professor intérprete. Este, por sua vez, nem sempre conhecia a área (disciplina) que atuaria. Com a referida investigação foi possível averiguar a crescente procura dos surdos pelo Ensino Superior e, também, as inúmeras dificuldades em relação à contratação de professores que conheciam ou tenham atuado com alunos com surdos (CHIACCHIO, 2014).

Pieczkowski (2014) buscou produzir um estudo da política de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior com vistas a compreender os efeitos desse processo na docência universitária. Os dados foram coletados mediante a realização de entrevista narrativa que segundo Andrade (2012, p. 173) “[...] é uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica [...]”. Esse tipo de narrativa se constitui pela conexão e articulação dos discursos, que por sua vez se somam e se contemporizam (ANDRADE, 2012, p. 179). Foram entrevistados 10 (dez) professores atuantes com alunos com deficiência em cursos de graduação em duas universidades de Chapecó, em Santa Catarina. Os cursos analisados foram Administração, Pedagogia, Engenharia Ambiental, Geografia, Ciências Sociais e Filosofia, somando um universo de 13 (treze) alunos com deficiência. Na outra universidade citam-se os cursos de Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Ciências Biológicas,

Ciências da Computação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Pedagogia, Design, Educação Física, Engenharia Civil, Enfermagem, Fisioterapia, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Farmácia, Gastronomia, Comunicação Social, Letras, Odontologia, Psicologia, Sistema de Informação, Educação Especial, Nutrição e Letras Libras, somando um total de 99 (noventa e nove) alunos com deficiência. As narrativas foram examinadas pela análise do discurso amparada teoricamente em referenciais foucaultianos.

Pieczkowski (2014) ressaltou de início que a presença de estudantes com deficiência tem efeitos nas práticas pedagógicas na docência universitária. A presença dos estudantes produziu implicações à forma de ser docente, ou seja, as suas práticas e a forma como lecionava. O exercício docente com pessoas diferentes é uma possibilidade para os profissionais de diferentes áreas que atuam na educação superior. Alguns docentes ficaram surpreendidos quando se depararam com algum aluno com deficiência em sua sala. Outros, ainda, tinham uma visão romantizada dessa inclusão, mesmo não se achando aptos para trabalharem com eles. A pesquisa evidenciou os cenários da universidade no contexto da época em que foi realizada (2014) e fez um esclarecimento sobre as políticas de inclusão que, inicialmente, tinham maior repercussão na educação básica, mas com bastante reflexo na Educação Superior e têm visado ao ingresso, acesso e permanência dessas pessoas. Pieczkowski (2014), também, pontuou que para o êxito da política de inclusão, o que deveria se discutir seriam os aspectos qualitativos do processo como, por exemplo, quantos desses estudantes concluíram seus cursos, quais os índices de empregabilidade e êxito profissional dos egressos. A perspectiva foucaultiana dessa investigação em consonância com o discurso de governabilidade, normalização e subjetivação não pretendeu compor juízos de valor, mas sim esclarecer efeitos verídicos das políticas de inclusão.

Carregosa (2015) buscou compreender a prática inclusiva na perspectiva do docente e seus desafios na Educação Superior. A investigação caracterizou-se por um estudo de caso, tendo por base dados empíricos de natureza qualitativa, descritiva e explicativa. Os dados foram coletados pela adoção de entrevista semiestruturada aplicada a uma amostra de 09 (nove) docentes que trabalhavam ou já havia trabalhado com alunos com deficiência auditiva ou visual. Participaram, também, 06 (seis) servidores de outros setores da Universidade de Brasília (UnB) (CARREGOSA, 2015).

Dentre os resultados, foi perceptível entre as falas dos docentes a existência de muitos obstáculos e desafios, no que se refere à prática acadêmica para atender às demandas da inclusão de pessoas com deficiência sensorial (auditiva e visual). Mesmo que a instituição estivesse aberta e empenhada, havia dificuldade para que o desenvolvimento da atividade

docente fosse inclusiva. Outros aspectos explicitaram a ausência da discussão política sobre inclusão, a necessidade da implementação de políticas de inclusão, a limitação dos recursos didáticos, a falta de investimento na formação continuada, as carências de estruturas física e arquitetônica (CARREGOSA, 2015).

Em relação aos docentes da instituição, os mesmos tinham atuação relacionada a pessoas com deficiência, até se mobilizavam tentando promover ações, porém não se constituíam de forma institucionalizada por se tratar de demandas pessoais vivenciadas por eles e, devido a isso, buscavam soluções mais efetivas por conta própria. De acordo com alguns professores participantes da pesquisa, isso ocorria apesar de a instituição ter um programa de apoio a pessoas com deficiência, pois o referido programa tem se preocupado apenas em capitalizar informações do que em propor iniciativas. Sendo assim, percebeu-se que é essencial a articulação de ações da universidade para com as unidades acadêmicas (CARREGOSA, 2015).

No tocante à dimensão comunicacional de acessibilidade, notou-se a inexistência de articulação dentro da instituição para socializar as formas de comunicação e assegurar o acesso da pessoa com deficiência. Isto foi relatado não somente na pesquisa de Carregosa (2015), mas em outras investigações realizadas na mesma instituição. A falta de comunicação interna entre os setores da universidade, também, foi um aspecto que dificultava a promoção dessa inclusão. Observou-se que na UnB, mesmo com o empenho colocado pela legislação, existem dificuldades nesse âmbito de ensino em relação a uma prática docente inclusiva. A universidade não forma seus alunos para trabalhar com essa demanda, ou seja, falta apoio aos docentes e carece o comprometimento com a mudança para poder viabilizar e garantir o acesso (CARREGOSA, 2015).

Segundo Monteiro (2016) a Constituição Federal propõe justiça social, cidadania e dignidade da pessoa como ser humano. Todavia, esses ideais só se concretizariam por meio de um processo educacional consistente. Tal autor trouxe, também, apontamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da Declaração de Jomtien 1990, da Declaração de Salamanca 1994 e outros documentos legais nacionais, como por exemplo, a LDB de 1996 e Decretos. Questões relativas à deficiência só passaram a ser objeto de políticas públicas no Brasil na década de 1980. Isso ocorreu em consequência dos movimentos sociais que ganharam força a partir do Ano Internacional da Pessoa Deficiente, organizado pela ONU em 1981 (MONTEIRO, 2016).

Monteiro (2016) questionou se diante do aumento de matrículas de pessoas com deficiência na universidade, os professores estavam aptos a receber esses alunos. Desse modo,

evidenciou mediante dados do MEC que houve um aumento de 198% no número de professores com formação em educação especial. Entretanto, no ano de 2003 eram 3.691 e em 2014 cerca de 97.459 docentes com esse tipo de especialização. Porém, ainda há muitos professores que reportam a falta de formação para trabalharem com esse público. Dessa forma, foram observados na investigação os avanços e conquistas quanto à inclusão de pessoas com deficiência.

O estudo mostrou ser necessário que os docentes da universidade se adaptassem a essa realidade, de modo que contribuíssem para que as etapas de ensino se adequassem ao movimento da inclusão. Para tal, necessita-se que as mudanças sejam concretizadas, como por exemplo, a adaptação de materiais, profissionais devidamente especializados, oferta de serviços especializados, pesquisas nessa área com a finalidade de divulgar e discutir a educação inclusiva na universidade. A pesquisa apresentou questões acerca da inserção da pessoa com deficiência na educação. O direito à igualdade surge como regra de equilíbrio dos direitos dessas pessoas, pois as mesmas não querem ser objetos de exclusão, pois buscam apenas serem integradas na sociedade e respeitadas como seres capazes (MONTEIRO, 2016).

Recentemente, tem-se a pesquisa de Fachinetti (2018) que investigou a inclusão educacional na ótica dos docentes e dos alunos com deficiência a inclusão educacional na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (FCL/UNESP) de Araraquara.

Quanto a sua metodologia, a pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, de cunho descritivo. Os dados foram coletados com o auxílio de questionário *on-line* junto aos docentes e entrevista semiestruturada realizada com os alunos com deficiência física, múltipla, auditiva e visual. As informações reunidas foram analisadas pelos pressupostos de Bardin (2002). Colaboraram com o processo investigativo 06 (seis) alunos e 45 (quarenta e cinco) docentes). Quanto aos resultados, de acordo com as visões dos alunos existiam algumas dificuldades, além das barreiras arquitetônicas e atitudinais. Todavia, avaliaram a inclusão de forma positiva procurando sempre buscar seu lugar e seus direitos dentro da universidade.

Em relação aos docentes, a partir do questionário foi possível identificar indefinições, como por exemplo, a questão de que ao mesmo tempo em que 69,8% dos docentes participantes disseram não estar preparados para atuar com os alunos com deficiência, 70% dos mesmos docentes consideraram a instituição preparada para a inclusão. No que se refere às concepções dos docentes sobre a inclusão foi possível perceber que as respostas condiziam com a literatura e a legislação, porém só existiam algumas ressalvas

quanto às opiniões sobre as deficiências. Por fim, os resultados dessa investigação mostraram que a FCL não dispunha de uma cultura de inclusão efetiva, porém vinha avançando gradativamente nesse processo (FACHINETTI, 2018).

A investigação de Monteiro (2016) se propôs a reunir e interpretar a legislação na perspectiva jurídica, enfatizando a profissão docente em face da inclusão de pessoas com deficiência. O percurso metodológico deu-se por meio da pesquisa bibliográfica e análise documental, cujas fontes foram textos legislativos referentes ao direito à educação, em particular à educação inclusiva, sendo estudadas de forma comparativa. A pesquisadora trouxe apontamentos das constituições brasileiras desde o período imperial, bem como a constituição imperial de 1824, a republicana de 1891, a de 1934, a constituição Federal de 1937, 1946, 1967, 1969 e a de 1988, esta última a constituição em vigor.

Passos (2013), Chiacchio (2014), Pieckowski (2014), Carregosa (2015), Monteiro (2016) e Fachinetti (2018) em suas pesquisas elencaram aspectos da formação do professor, pois estão diretamente relacionadas ao processo de inclusão do aluno, pois o professor é quem operacionalizava os processos de ensino e aprendizagem, portanto sua formação é essencial no processo de inclusão. Tais pesquisas explicitaram, também, as dificuldades apontadas pelos professores em relação a não terem formação voltada para inclusão. Nesse contexto, observa-se tanto as questões arquitetônicas e de recursos quanto a formação do professor, reforçando a necessidade de viabilização de meios que lhe permita a reflexão de sua prática e, conseqüentemente, a busca formativa para esse processo.

Ressalta-se que no que tange à formação, de acordo com a lei nº 9.394/ 96 no capítulo VI sobre os “Profissionais da Educação”, em que define no artigo 66 que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado [...]” (BRASIL, 1996, p. 25). E em parágrafo único que “O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico [...]” (BRASIL, 1996, p. 25).

Nessa perspectiva, quando se percebeu nas pesquisas que muitos usam da justificativa de que não possuem formação, ainda que possuam os mais elevados níveis de ensino, depreende-se que pelo movimento da inclusão não ser algo recente, os mesmos deveriam ter conhecimentos básicos sobre a educação especial. Desse modo, não caberia justificar-se por falta de formação.

Em se tratando do desenvolvimento social com práticas inclusivas é necessário muito mais do que apenas prestação de serviços. É essencial que as estruturas sociais se modifiquem para que todos sem quaisquer distinções tenham equiparação de oportunidades.

Para tanto, o alcance de um desenvolvimento social inclusivo, a marginalização e condutas discriminatórias em relação às minorias e grupos vulneráveis devem ser questionadas (UNESCO, 2017).

Percebe-se a necessidade de que a inclusão deixe de ser apenas um discurso e para a sua concretização é importante ir além, eliminando os preconceitos, as discriminações dentro e fora do ambiente educacional, uma vez que são causadores de grande interferência no processo de acesso e permanência desses estudantes nas universidades. Dado que,

[...] instituições inclusivas não permitem situações de exclusão e de discriminação para com as pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, tanto no contexto educacional, quanto no social. Percebe-se, pois, que o processo de inclusão não só desafia os sistemas educacionais em todas as modalidades, mas a sociedade como um todo. (CHAHINI, 2012, p. 161).

No que se refere aos processos pedagógicos, estes devem ser “[...] dialógicos e inclusivos, pois inclusão significa faça comigo [...]” (ORRÚ, 2017, p. 34), sendo praticada dessa forma, produzirá “[...] as possibilidades de aprendizagem por meio do signo a ser desenvolvido na diferença [...]” (ORRÚ, 2017, p. 34).

Assim, ao falar de educação inclusiva é necessário ter clareza que se trata da equidade de direitos em um ambiente educacional favorável, com materiais de ensino adequados e profissionais capacitados. E não menos importante, as condições adequadas de infraestrutura, sendo um dos requisitos para a acessibilidade.

2.1.3 Políticas de ações afirmativas na Educação Superior para pessoas com deficiência

Surge em meados do século XX o termo “Ações Afirmativas” nos Estados Unidos da América (EUA) com o intuito de expandir as oportunidades para os que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, em um cenário histórico e conflituoso dos negros que lutavam contra o racismo (BRANDÃO, 2005). Com o avanço do tempo, o público a que se destina essas ações foi se expandindo. As políticas de ações afirmativas historicamente são atribuídas para combater as desigualdades existentes na sociedade, tendo como objetivo diminuir a exclusão social (JESUS, 2020).

Nesse contexto de lutas contra as desigualdades as ações afirmativas voltadas para a inclusão do negro na Educação Superior, por meio do sistema de cotas raciais, fazem parte da luta e da resistência desse grupo que sempre teve seus direitos negados devido aos históricos de discriminação e marginalização. Assim, tais ações se caracterizam como uma

forma de inclusão social, de acordo com o contexto social e a conjuntura política, onde se aplicam (JESUS, 2020).

Nessa perspectiva, sabe-se que as relações humanas têm se revelado cada vez mais líquidas e plurais, existindo, portanto, um grande desafio no que tocante ao reconhecimento das particularidades e diversidades de cada pessoa. Dessa forma, é necessário não descuidar das múltiplas identidades que constituem politicamente, economicamente, biopsicossocialmente e culturalmente o ser humano. Nessa perspectiva, é por meio da garantia de direitos que as pessoas em condições desfavoráveis precisam superar uma interface negativa, devido as suas condições de vulnerabilidade, marginalização e exclusão social (CABRAL, 2018).

Os desenvolvimentos científico e tecnológico ocorridos desde o século XX, trouxeram tanto possibilidades quanto grandes desafios para a sociedade, existindo, portanto, um aumento na expectativa de vida e ampliação na produção de bens. Nesse cenário, surgiram, também, reivindicações de pequenos grupos em relação a sua participação social e seus direitos como cidadãos. Por isso, julga-se necessária a reflexão sobre a educação inclusiva na sociedade contemporânea. Esse pensamento foi manifestado em diversos encontros nacionais e internacionais, bem como na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, realizada na Tailândia no ano de 1990. Nesse evento, estavam lideranças de 100 países que se comprometeram a erradicar o analfabetismo até os anos 2000. Outro evento foi a Conferência de Salamanca na Espanha em 1994, que gerou um documento com princípios para estruturação de ações em prol da educação para todos. Além desses, houve vários outros encontros com objetivo de discutir ações educacionais e sociais sobre um viés inclusivo (LIMA, 2006).

A universidade é um ambiente no qual os indivíduos dos mais diversos pertencimentos se encontram e penetram em cenários de concorrência e de conflito, a partir do seu acesso até sua permanência. O universo da Educação Superior é um ambiente de trocas de comunicação e de interação e tem recebido alunos de seguimentos minoritários, que antes eram excluídos dessa modalidade (OLIVEIRA, 2011). Nessa perspectiva, têm-se as ações afirmativas que visam,

O combate às injustiças praticadas em nosso país, produzidas pela discriminação e pelo preconceito, demanda a implementação de ações e de políticas mais efetivas. As políticas afirmativas aparecem neste contexto como uma das alternativas que precisam ser debatidas e experimentadas. (PANIZZI, 2004, p. 7).

Desse modo, as ações afirmativas constituem um conjunto de políticas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, tendo por objetivo combater toda e qualquer forma de discriminação praticada no passado. Para tanto, visa à concretização do ideal de efetiva equidade de casos a bens fundamentais, como educação e emprego para populações com menor renda e em situações críticas (OLIVEIRA, 2011; PNUD, 2005).

As ações afirmativas têm o propósito de favorecer e proteger as minorias sociais visando à garantia dos direitos humanos.

De uma forma geral e breve as ações afirmativas pretendem: concretizar a igualdade de oportunidades; transformar cultural, psicológica e pedagogicamente; implantar o pluralismo e a diversidade de representatividade dos grupos “minoritários”; eliminar barreiras artificiais e invisíveis que emperram os avanços dos negros, das mulheres e de outras minorias; criar as personalidades emblemáticas, exemplos vivos da mobilidade social ascendentes para as gerações mais jovens; aumentar a qualificação; promover melhoria de acesso ao mercado de trabalho; apoiar empresas e outros atores sociais que promovam a diversidade; garantir visibilidade e participação nos distintos meios de comunicação. Ou seja, há uma relação de afinidade muito grande entre os objetivos a serem alcançados pelas ações afirmativas e o pluralismo democrático vigente como a mais preponderante forma de exercício dos governos. (ALMEIDA, 2007, p. 467).

Ao falar de igualdade e de diversidade, entende-se que igualdade se trata de um princípio universal, tendo mesmo significado de equidade, justiça, garantia de direitos fundamentais e garantia da dignidade como pessoa humana. Já o entendimento de diversidade está relacionado às particularidades e diferenças de cada pessoa nos mais diversos aspectos, sejam eles físicos, psicológicos ou culturais (LIMA, 2006).

[...] a essas diversidades – digamos, construtivas – soma-se uma diversidade ou uma diferença negativa para maior parte da humanidade: a desigualdade social, termo que se refere, também na forma dicionarizada, ao que é parcial, injusto. Essa desigualdade, marcada por diferenças de classe social e de poder econômico e político, associa-se a uma visão ingênua, às diversidades nos aspectos físico, psicológico e cultural, levando à quebra do princípio universal da igualdade entre humanos. (LIMA, 2006, p. 21).

Nessa perspectiva, compreende-se que ao propor a inclusão para todos como cidadãos que possam participar das produções social, econômica e cultural da sociedade, enfatiza-se a igualdade efetiva entre as pessoas, reconhecendo as suas diferenças em seus aspectos e particularidades. Desse modo, a diversidade não se opõe à igualdade, pois o que concede a ideia de oposição entre esses termos é a desigualdade ser construída socialmente, uma vez que esta supõe que um vale mais que o outro. Assim, a luta frente a essa contradição é uma proposta a ser superada por uma educação inclusiva (LIMA, 2006).

Nesse sentido, “[...] se deve atentar não é à igualdade perante a lei, mas o direito à igualdade mediante a eliminação das desigualdades, o que impõe que se estabeleçam

diferenciações específicas como única forma de dar efetividade ao preceito isonômico consagrado na Constituição [...]” (DIAS, 2002, p. 4).

As políticas afirmativas na educação brasileira traçam um objetivo maior voltado para excetuar tudo o que possa interferir ou prejudicar o projeto que representa sua pluralidade. Nesse sentido, mesmo havendo uma “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 1996) e prescrevendo uma “Lei de inclusão da Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 2015) dentre outras leis e decretos, em sua aplicação cotidiana, tentam desterrar as diferenças, como se isso fosse coisa possível, ao invés de provocar possibilidades [...]. (ORRÚ, 2017, p. 40-41).

No universo educacional brasileiro em 1988, por meio da Constituição da República Federativa do Brasil, fora preconizada a garantia do acesso em todos os níveis de ensino. Dessa forma, nos anos seguintes foi percebido um crescimento de ações e de debates, dos quais envolviam a aplicação e a diversificação do sistema (CABRAL, 2018). Isto foi notável devido à criação de cursos sequenciais e alternativos, como por exemplo,

[...] o vestibular aberto pela LDB (Lei nº 9.394/96); pelo novo programa de crédito educativo (FIES); pela pressão exercida por grupos historicamente excluídos do Ensino Superior – mediante movimentos de isenção da taxa de inscrição para o vestibular e da experiência dos cursos pré-vestibulares alternativos – ; e ainda pela introdução do sistema de cotas para alunos negros e outros, oriundos de escolas públicas, como nova forma de acesso à educação superior. (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2004, p. 101-102).

No tocante à ampliação de medidas e de debates sobre democratização e acesso de pessoas com deficiência na Educação Superior ocorreu a partir da década de 1980, em consonância com os princípios promulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU) no Ano Internacional da Pessoa com Deficiência em 1981 e da Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência (1983-1992). Tais manifestações contribuíram para o reconhecimento dos direitos dessas pessoas, bem como possibilitou à estas terem acesso a todos os níveis de ensino. Porventura, esse marco consequentemente ocasionou o crescimento de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES), mesmo com a existência de grandes dificuldades (CABRAL, 2017).

Nesse cenário, foram identificadas no Brasil algumas ações em prol da pessoa com deficiência em universidade, tais como a Universidade Federal do Paraná (1991), Universidade do Oeste do Paraná (1992), Universidade Estadual de Campinas (1992), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993) e na Universidade de São Paulo (1994). Em 1995 foi promovido em Campo Grande (MS) o I Encontro Nacional de Educação de Especial, no qual propuseram a instalação de um Fórum Permanente de Educação Especial. No entanto, tais iniciativas, posteriormente, foram apenas restritas a reuniões da área de Educação Especial (CABRAL, 2017).

Todavia, as discussões sobre cotas ainda são muito polêmicas, por serem permeadas por uma perspectiva em via de mão dupla na qual, de um lado, defende-se a democratização do direito de acesso ao Ensino Superior e, de outro, tende-se a excluir membros pertencentes a grupos não minoritários. (CABRAL, 2017, p. 377).

Especulações acerca desse movimento promoveriam debates, diálogos nacionais e internacionais, sendo que tais discussões eram dedicadas a litígios inerentes à inclusão de alunos com deficiência nos contextos universitários, além de que as discussões pairavam, também, sobre a necessidade de adequação não tão somente na escola e na universidade, mas sobretudo para o mercado de trabalho (CABRAL, 2017).

Nesse contexto, a Declaração de Salamanca congrega que os governos,

[...] atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política [...]. (UNESCO, 1994, p. 2).

A Declaração, ainda, congregou em relação à comunidade internacional que os governos por meio de programas de cooperação internacional com agências financiadoras, bem como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial devem endossar uma escolarização na perspectiva inclusiva, apoiando o desenvolvimento da educação especial. A Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial de Saúde (OMS), UNESCO, UNICEF e agências da ONU devem reforçar os estímulos de cooperação técnica, bem como a cooperação em suas redes de trabalho aumentando o apoio à educação especial. Cabendo, também, às organizações não-governamentais que desenvolvem ações com essa finalidade, sendo necessária uma colaboração mais intensa entre entidades oficiais nacionais para o planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva (SALAMANCA, 1994).

Compreende-se que as políticas de cotas integram um tema complexo, por ter relação com interesses de grupos sociais e raciais e em virtude de diferenciados pontos de vistas e juízos, além de se envolver diretamente nas tramas discursivas que visam atravessar preconceitos mediante as políticas de ações afirmativas (CAVALCANTE, 2015).

Nesse contexto, os alunos com deficiência que acessam a Educação Superior por meio do sistema de cota, poderão enfrentar uma visão social com conotações de piedade ou

pena, além de porventura se depararem com manifestações de ignorância, indiferença e até mesmo preconceito (ANSAY, 2010; CABRAL, 2007; PEREIRA, 2008).

Nesse cenário de discussões e ações em relação à inclusão por meio de cotas, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) utiliza-se de um instrumento previsto no art. 165, o Plano Plurianual (PPA), que se destina a organizar e viabilizar ações públicas para cumprir fundamentos e objetivos da república. Assim, o PPA para o quadriênio 1996-1999, por meio da Lei 9.276 de 1996 (BRASIL, 1996), trouxe questões relativas ao acesso e à permanência na Educação Superior de alunos carentes por meio do crédito educativo (CABRAL, 2018). Existiu, portanto, um diálogo do PPA com os preceitos da “Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação”. Esta trouxe a discussão sobre a importância de ser dada atenção para questões relacionadas à igualdade de acesso à Educação Superior, em especial, às pessoas com deficiência (CABRAL, 2018; UNESCO, 1998).

Nos anos 2000, as políticas voltadas para Educação Superior retomaram as discussões da educação como um direito social, ocorrendo investimentos para expansão do setor público federal, ou seja, as universidades e institutos federais oferecendo mais vagas e adotando políticas de ações afirmativas, como o sistema de cotas ou reserva de vagas e bonificação. Tais ações e propostas foram frutos de movimentos sociais de reconhecimento das diferenças de identidades embasadas pelos direitos humanos (CAVALCANTE, 2015).

Em relação à normatização da inclusão de pessoas com deficiência, a partir dos anos 2000 o Brasil buscou legitimar a garantia da educação a essas pessoas em todos os níveis de ensino, por meio de ações e programas governamentais. No que tange as primeiras ações desse período (2000), podem ser destacados: a Lei nº 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002) que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e suas providências; a Portaria nº 3.284, de 2003 (BRASIL, 2003) que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

O Decreto nº 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005) que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2000 (BRASIL, 2002) e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000); o Decreto-Lei nº 5.773, de 2006 (BRASIL, 2006) que vinha dispor sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino; o Plano Nacional de Educação sobre os Direitos Humanos (PNEDH), de 2007 (BRASIL, 2007) consistindo em uma política pública, que visava consolidar um projeto de

sociedade, seguindo os princípios da democracia, cidadania e justiça social por meio de instrumentos que viabilizassem a construção de uma cultura de direitos humanos ao exercício da solidariedade e respeito às diversidades; e o Decreto nº 6.571, de 2008 (BRASIL, 2008), do qual dispunha sobre o atendimento educacional especializado, regulamentava o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e acrescentou dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007), este que fora revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

Contudo, merecem destaque, ainda, documentos que normatizam a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, bem como o Programa Incluir (2005) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) (CABRAL; MELO 2017).

Foi nesse cenário que se iniciaram as investigações científicas rigorosas e com reflexos às ações, programas e políticas a respeito das diferentes realidades. Estudiosos como Pereira (2008), Rocha e Miranda (2009) desenvolveram estudos exploratórios com elementos inerentes às ações afirmativas, bem como a inclusão de alunos com deficiência no âmbito da Educação Superior, com vistas a identificação das diversas barreiras no contexto da universidade. Tais pesquisas analisaram as implicações sobre a adequação da acessibilidade, o ingresso e a permanência, a implementação de núcleos e programas de apoio pedagógico, recursos materiais e humanos, a superação das diversas barreiras, que possam dificultar o progresso acadêmico do alunado e a formação profissional dos docentes para atender o público-alvo da Educação Especial (CABRAL; MELO 2017).

No que concerne à implantação e incorporação de sistemas de cotas em universidades brasileiras, a participação do Brasil na Conferência Mundial de Durban na África do Sul em 2001 foi importante para essas ações, assim como de vários documentos, que apresentam os direitos humanos. Dessa forma, o Brasil se comprometeu a adotar medidas visando à eliminação de barreiras, preconceito e falta de oportunidades que assolavam a população brasileira (CAVALCANTE, 2015).

A partir de então, no decorrer dos anos 2000, as primeiras experiências brasileiras em relação ao sistema de cotas nas universidades teve início na esfera estadual em 2002 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e, em âmbito federal na Universidade de Brasília (UNB) em 2003.

O pioneirismo dessas iniciativas abriu caminho para a implantação da Lei de Cotas em outras instituições no país, que gradativamente a adotaram. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou a constitucionalidade das cotas para ingresso nas universidades públicas, aprovando a Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012), que trata da

reserva de vagas em todo o sistema universitário federal (Universidades e Institutos Federais), reservando 50% das vagas para estudantes oriundos de escola pública, associado ao critério de baixa renda e cor, a ser cumprido até o ano de 2016. Desde então, as universidades federais trataram de se adequar à lei, adotando-a e/ou ampliando suas vagas, de forma paulatina, até cumpri-la totalmente no prazo estabelecido. As instituições estaduais de Ensino Superior mantêm seus programas conforme as leis de cada estado. (CAVALCANTE, 2015, p. 336).

Em 2005, por meio da Secretária de Educação Superior (SESu) e da Secretária de Educação Especial (SEEsp), o MEC criou o Programa Incluir com a finalidade de garantir o direito à Educação Superior para pessoas com deficiência e o cumprimento dos requisitos legais relativos à acessibilidade em conformidade com Decreto Presidencial nº 5296 de 2004¹⁰. O Programa Incluir dava apoio a projetos de instituições federais de Educação Superior que se destinassem à garantia do acesso e da permanência para alunos com deficiência, propondo que as universidades elaborassem seus projetos com a finalidade de atuarem na diminuição de desigualdades (OLIVEIRA, 2011).

No âmbito da UFMA, as Unidades Acadêmicas em conjunto com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e com movimentos sociais locais, discutiram e aprovaram por meio da Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) um Programa de Ação Afirmativa de cotas para alunos negros, indígenas, deficientes e de escolas públicas, entrando em vigor a partir do processo seletivo de 2007 (CHAHINI, 2013).

Por meio da resolução nº 121 do Conselho Universitário (CONSUN) em 17 de dezembro de 2009 foi aprovado pela UFMA a criação de um Núcleo Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação. Em conformidade com essa resolução foi cabível a esse Núcleo garantir o ingresso e acesso ao conhecimento às pessoas com deficiência na Universidade, mediante suporte técnico e atendimento especializado (CHAHINI, 2013).

Ainda que já existissem ações voltadas à inclusão do aluno com deficiência, foi por meio da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) que o sistema de cotas para pessoas com deficiência foi implementado, estabelecendo que as instituições devam reservar vagas para esse alunos em cursos de nível técnico, médio e superior.

Art. 1º Os arts. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por auto-declarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao

¹⁰ 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.

total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2016, não paginado).

Essa lei vem apenas acrescentar as pessoas com deficiência, uma vez que na Lei nº 12.711/2012 anterior a essa não tinha especificação pessoa com deficiência. De acordo com Jesus (2020), a lei de Cotas nº 12.711/12 (BRASIL, 2012) garantia um percentual de 50% de vagas por curso e turno nas instituições de Educação Superior para alunos oriundos do ensino médio público.

A UFMA incluiu em seu Projeto Pedagógico Institucional responsabilidades e ações para a inclusão na Educação Superior. Por meio da Resolução nº 121 de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) foi instituído o Núcleo de Acessibilidade NUACES, cujo funcionamento efetivo só ocorreu em 2010. O NUACES¹¹ tem como objetivo garantir o acesso, permanência e conclusão do curso de alunos com deficiência, dispondo de serviços técnicos e profissionais especializados.

A estrutura do núcleo é a seguinte: Diretoria; Coordenações Técnicas: a) Coordenação de Políticas Pró-Acessibilidade, b) Coordenação de Transcrição Braille e Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais); Conselho Consultivo devendo ser constituído pelo Pró-Reitor de Ensino; diretor do Núcleo e seus coordenadores, e representantes dos estudantes e dos servidores portadores de deficiência, sendo um de cada categoria. De acordo com o artigo 5º da Resolução nº 121 de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), a Direção Geral do núcleo contará com apoio administrativo próprio. O artigo 6º ressalta que a Coordenação de Políticas Pró-Acessibilidade contará com a assistência técnica dos seguintes profissionais: a) Educador Especial; b) Designer; c) Ergonomista; d) Arquiteto; e) Engenheiro Civil; f) Terapeuta Ocupacional; g) Analista de Sistema. O artigo 7º elenca que, a Coordenação de Interpretação e Tradução contará com a assistência técnica dos seguintes profissionais: a) Técnicos em transcrição Braille; b) Técnicos em interpretação de Libras (UFMA, 2009).

Das atribuições da Diretoria, cabe à mesma manter o Núcleo Pró-Acessibilidade ativo e atualizado, de modo que assegure efetivamente o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas portadoras de deficiência na UFMA, a partir de intervenções técnicas nas interfaces entre esses usuários e a Instituição. A Coordenação Técnica de Políticas Pró-Acessibilidade deverá planejar, coordenar e acompanhar as ações, que irão possibilitar o

¹¹ O antes denominado Núcleo de Acessibilidade (NUACES) no segundo semestre de 2019 passa a ser denominado de Diretoria de Acessibilidade (DACES)

ingresso, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na UFMA. A Coordenação de Transcrição Braille e Intérprete de Libras deverá garantir que os estudantes com deficiência sensorial tenham total suporte em interpretação e transcrição do conteúdo acadêmico, de acordo com as necessidades de cada estudante (UFMA, 2009).

Sobre a composição do conselho consultivo, devem fazer parte o Pró-Reitor de Ensino; o Diretor Geral, como seu presidente; os Coordenadores Técnicos; 2 (dois) representantes da Coordenação de Acessibilidade; 1 (um) representante do Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GPEE); 1 (um) representante do Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos (NEPP), 1 (um) arquiteto representante da Prefeitura de Campus (PRECAM); 1 (um) representante do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE); e 1 (um) representante do Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI). As atribuições desse conselho são propor a política pró-acessibilidade na Universidade e fixar os critérios para a sua execução, definindo prioridades; aprovar o plano de atividades e projetos; deliberar sobre parcerias e convênios com outras Instituições; apreciar o relatório anual do Diretor e das Coordenações, devendo reunir-se mensalmente e em qualquer tempo caso necessário (UFMA, 2009).

De acordo com a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), são atribuições do núcleo de acessibilidade:

- I. Garantir o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas com deficiências na UFMA, através de suporte técnico e atendimento especializado;
- II. Coordenar todos os trabalhos pró-acessibilidade, fazendo respeitar a Constituição Federal de 1988, as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e demais normas infraconstitucionais;
- III. Promover interação com as associações de pessoas portadoras de deficiência em São Luís e Núcleos de outras instituições federais de ensino superior;
- IV. Elaborar o relatório anual das atividades do Núcleo;
- V. Atualizar o censo da população de pessoas portadoras de deficiência que trabalham e/ou estudam na UFMA;
- VI. Levantar e mapear todas as barreiras que impeçam ou dificulte o ingresso, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência, na UFMA;
- VII. Estabelecer parcerias com a Prefeitura de Campus e as demais Unidades Acadêmicas;
- VIII. Projetar as ações que devem fazer parte do Plano Diretor do Campus da UFMA;
- IX. Garantir aos estudantes portadores de deficiência sensorial o acesso às mesmas informações e experiências que os textos em tinta e som transmitem às demais pessoas;
- X. Produzir textos ampliados para alunos com baixa visão no Núcleo e em outras dependências da UFMA, de acordo com as necessidades dos usuários;
- XI. Transcrever e interpretar aulas e outras experiências sonoras;
- XII. Trabalhar em conjunto com o docente, recebendo através dele todo o material necessário utilizado para o acompanhamento das atividades discentes;
- XIII. Operar e manter todos os equipamentos videomagnificadores e de impressão em Braille;
- XIV. Produzir relatórios das atividades de interpretação e transcrição;

XV. Cumprir com o disposto no seu Regimento Interno. (UFMA, 2020, não paginado).

É por meio do serviço do NUACES, enquanto parte de uma política institucional da UFMA, que existe uma maior disseminação sobre a importância “[...] das adequações metodológicas, dos currículos acessíveis, das ações de inclusão objetivando a aquisição de produtos e tecnologias assistivas, de atitudes sociais positivas e das políticas de inclusão [...]” (PEREIRA, 2017, p. 19).

Sabe-se que assim como a Educação Básica, a Educação Superior também enfrenta desafios relacionados à inclusão da pessoa com deficiência, existindo a necessidade de serem trabalhadas questões sobre as barreiras que causam impedimento no exercício da cidadania desses alunos, bem como as obstruções arquitetônicas, de comunicação e informação, atitudinal, pedagógica, entre outras. Nesse contexto de concretização das inclusões social e educacional, o NUACES busca “[...] organizar ações de sensibilização e capacitação, por considerar que estas são essenciais na formação de uma nova cultura universitária, pautada no respeito mútuo e no combate a qualquer tipo de discriminação contra as pessoas com deficiência [...]” (PEREIRA, 2017, p. 21).

É por meio desse espaço que foi desenvolvida a responsabilidade na oferta de atendimento educacional especializado e de acompanhamento dos alunos com deficiência ingressantes na universidade por meio do sistema de cotas para pessoa com deficiência, em consonância com a Resolução nº 499/06 (UFMA, 2006) do Conselho de Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de 31 de outubro de 2006 e que abrange, também, os alunos negros, indígenas e estudantes de escolas públicas (UFMA, 2006; PEREIRA, 2017).

O Plano de Desenvolvimento Institucional para com o NUACES no desenvolvimento de ações para 2017 a 2021 visa garantir o direito de todos à acessibilidade, promovendo ações que eliminem barreiras tanto arquitetônicas quanto comunicacionais, comportamentais, pedagógicas e atitudinais. O núcleo é composto por uma (01) coordenação, seis (06) Transcritores do Sistema Braille, nove (09) Tradutores Intérpretes de LIBRAS, uma (01) Assistente Social, um (01) Técnico em Assuntos Educacionais, um (01) Psicólogo e um (01) Assistente Administrativo (UFMA, 2016).

É importante destacar que embora os documentos institucionais da UFMA se refiram ao núcleo de acessibilidade NUACES, em meados de 2019, ocorreu uma mudança em relação a denominação do mesmo, passando a ser referido como Diretoria de Acessibilidade (DACES). Ressalta-se que essa mudança de nomenclatura não implica na mudança das atribuições e serviços ofertados pelo setor, uma vez que,

[...] a Diretoria de Acessibilidade conta com profissionais qualificados e aptos para atender às necessidades especiais dos alunos da Universidade. A Diretoria é formada por psicólogos, assistentes sociais, técnicos em assuntos educacionais, transcritores de sistema braile e intérprete de libras. (UFMA, 2019, não paginado).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMA de 2017 a 2021, o acesso de alunos com deficiência por meio de cotas é permitido a apenas um (01) aluno por curso e por semestre nos campus da UFMA. Considerando os alunos e cursos há uma estimativa de ingresso de alunos com deficiência até 2021, como exposto na Tabela 2.

Tabela 2 - Estimativa do número de alunos com deficiência na UFMA

ANO	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Nº de alunos com deficiência	252	440	628	816	1.004	1.192

Fonte: NUACES (2017).

Levando em consideração o número de matrículas até o ano de 2017 e se fazendo uma estimativa pautada na cota de um aluno por curso, tendo em vista que existem mais de 85 cursos de graduação distribuídos em 9 campus pelo estado do Maranhão, estima-se que até 2021 se tenha cerca de 1.192 alunos com deficiência regularmente matriculados em toda a instituição.

O NUACES da UFMA atende aproximadamente 341 alunos com deficiência, conforme demonstra a Tabela 3.

Tabela 3 - Alunos com deficiência atendidos pelo NUACES

TIPOS	CCH	CCET	CCBS	CCSO	TOTAL
DEFICIÊNCIA FÍSICA	27	44	33	80	184
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	02	09	09	08	28
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	01	03	----	01	05
DEFICIÊNCIA VISUAL	24	25	30	39	118
- CEGO	07	01	01	10	19
- BAIXA VISÃO	07	04	11	13	35
- MONOCULAR	10	20	18	16	64
NEUROLÓGICO/PSIQUIÁTRICO	----	----	----	----	-----
TEA	----	03	----	01	04
MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA	01	01	----	----	02
TOTAL	55	85	72	129	341

Fonte: NUACES (2019).

Conforme os dados fornecidos pelo NUACES e expostos na Tabela 3, existem 341 alunos com deficiência distribuídos nos quatro centros acadêmicos atendidos pelo Núcleo. Dentre os quais, o menor número se encontra no Centro de Ciências Humanas (CCH) somando apenas 55 alunos e o maior número no Centro de Ciências Sociais (CCSO) totalizando 129 alunos.

Em se tratando de alunos com deficiência visual, no CCH existem aproximadamente 24 alunos; o CCET apresenta cerca de 25 alunos; o CCBS tem 30 alunos e no CCSO são 39 alunos, sendo este o que concentra o maior número de alunos com esse tipo de deficiência.

No que diz respeito ao atendimento ao aluno com deficiência visual na UFMA, o NUACES é responsável por preparar o material acessível com o conteúdo acadêmico, mediante a transcrição em Braille para alunos cegos e ampliação para alunos com baixa visão em todos os centros. O NUACES, também, concede um *notebook* e um gravador de voz aos alunos com essas condições, desde que estejam regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFMA e tenham assinando o termo de responsabilidade, que por sua vez deve ser renovado a cada semestre. Aos alunos com baixa visão são disponibilizadas, também, lupas eletrônicas portáteis e de mesa, acesso a *scanner* com a finalidade de auxiliar, da melhor forma possível, as atividades acadêmicas (UFMA, 2016).

O PDI dispõe de estratégias e ações que viabilizem melhoria na acessibilidade, bem como proporcione a permanência e recursos necessários tanto para os alunos com deficiência quanto para os professores, a fim de propiciar um ensino de qualidade e com êxito (UFMA, 2016).

Em relação à sistematização de ações para operacionalização do processo de inclusão na UFMA destaca-se a existência de uma Comissão Setorial de Acessibilidade no CCSO, formada por professores e alunos que juntos tentam sanar algumas barreiras existentes.

A Comissão Setorial de Acessibilidade do CCSO da UFMA foi criada em 2017, tem como objetivo identificar as condições de acessibilidade do referido Centro para elaborar estratégias visando avanços para a comunidade acadêmica. Dessa forma, a comissão é composta por professores do CCSO e em parceria com a Diretoria de Acessibilidade buscam facilitar o processo de inclusão na Educação Superior de estudantes mediante a eliminação/minimização de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, informacionais e comunicacionais no CCSO (ROSA, 2017).

Entre as atividades propostas pela Comissão Setorial de Acessibilidade, estão: a Roda de Diálogos, momento em que os alunos público alvo da Educação Especial do CCSO têm a oportunidade de expressar as angústias e dificuldades vivenciadas na universidade; o Bate-Papo Inclusivo, momento destinado a trazer debates para comunidade acadêmica sobre a acessibilidade na universidade; e o Projeto “Sentidos” (ROSA, 2017, p. 2).

Desse modo, o projeto Sentidos objetiva a aproximação e o aprofundamento de questões relacionadas à acessibilidade na UFMA, especificamente no CCSO, visando à sensibilização da comunidade acadêmica (ROSA, 2017).

Trazer a temática “acessibilidade” para o centro das discussões no CCSO /UFMA se justifica devido necessidade de ampliar o conhecimento sobre o assunto, haja vista que o CCSO é o Centro que possui o maior número de alunos público alvo da educação da UFMA [...]. (ROSA, 2017, p. 3).

Tal afirmação sobre o CCSO ser um dos centros com o maior número de alunos com deficiência pode ser confirmado nos dados da Tabela 3, dos alunos com deficiência atendidos pelo NUACES.

A aplicabilidade do Projeto Sentidos deu-se em três momentos, a Sensibilização, a Socialização e Avaliação. A sensibilização consistiu em atividades sensoriais com alunos e professores, utilizando-se de elementos como cadeira de rodas e vendas; na socialização foram apresentadas as impressões sobre a experiência da vivência no momento de sensibilização; a avaliação foi realizada por meio de questionários com a comunidade acadêmica. O propósito das ações do projeto possibilitou contribuições relacionadas ao acolhimento dos estudantes; aos professores formação em serviço e a possibilidade de dialogar com seus pares sobre as dificuldades no processo de inclusão (ROSA, 2017).

A Comissão Setorial de Acessibilidade com a realização desse projeto pode constatar que na UFMA “[...] precisam ser realizadas ações efetivas que envolvam alunos, professores e demais funcionários do ensino superior para a diminuição/eliminação de possíveis barreiras pedagógicas, atitudinais e comunicacionais [...]” (ROSA, 2017, p. 8).

As políticas de caráter compensatório e de emancipação, assim como as ações afirmativas são necessárias e indispensáveis em países como o Brasil que tem como herança grandes problemas sociais provenientes de uma estrutura econômica, uma vez que fora baseada no trabalho escravo em uma sociedade colonialista. Ressalta-se, ainda, que as políticas públicas que viabilizam a proteção social são cada vez mais essenciais às ações governamentais em seus diferentes graus, visando não perder de vista a responsabilidade cívica do Estado, bem como suas obrigações éticas para formar cidadãos capazes de produzirem e reproduzirem suas relações individuais, pessoais e sociais (PEREIRA, 2008).

Nessa conjuntura, deve-se promover os direitos das pessoas com deficiência, sabendo que estas por muito tempo enfrentaram as mais diversas formas de discriminação, visto que dispor dessas ações é uma importante aliada na garantia dos seus direitos como seres humanos (CARDOSO, 2012).

Quando se fala de uma sociedade inclusiva, comumente pode-se pensar em integração como um processo inclusivo. No entanto, para alguns existe uma distinção entre os termos, porém inclusão e integração são formas de inserção social. Com vistas a distinguir esses conceitos, destaca-se que integrar é quando a “[...] deficiência é tratada como um problema pessoal dos sujeitos e visa à manutenção das estruturas institucionais [...]” (LIMA, 2006, p. 24). Já a inclusão, “[...] considera as necessidades educacionais dos sujeitos como um problema social e institucional [...]” (LIMA, 2006, p. 24). É necessário ressaltar que o termo integração, assim como está conceituado em nosso vernáculo, como ação política ou religiosa tem como finalidade a integração de minorias em um grupo. Assim sendo, a ampliação da inclusão depende da sensibilização e compreensão das pessoas para compartilharem os mesmos espaços, “[...] se entendermos isso como integração, então é necessário esse nível de integração. [...] é necessário operar algumas desconstruções para a construção de uma sociedade inclusiva.” (LIMA, 2006, p. 26).

2.2 Deficiência Visual e Inclusão Educacional

Nesta seção serão abordados a deficiência visual, seus aspectos históricos, concepções, conceitos e a situação das pessoas com deficiência visual na Educação Superior.

2.2.1 Deficiência Visual: aspectos históricos, concepções e conceitos

Nas sociedades primitivas, crianças e enfermos que não tivessem desenvolvido o sentido da visão eram abandonados ou até mesmo mortos. Isso perdurou por muitos anos e até mesmo em sociedades como Atenas, da qual eram tidas como evoluídas, pois as pessoas acometidas pela cegueira eram vistas como vítimas de castigo divino e o fato de conviver com essas pessoas poderia ser prejudicial (BILL, 2017).

Outrora, deixou-se de praticar atitudes de abandono aos deficientes visuais, mas a rejeição continuou a ser o tratamento dado a eles. Somente no período cristão houve algumas mudanças em relação aos pré-conceitos existentes para com essas pessoas, sobretudo em função de práticas sociais que deram abertura para o convívio social com eles.

Posteriormente, com avanço paulatino do conhecimento científico, no que se refere à saúde e educação, foi possível explicar as causas e o tratamento da cegueira. A partir de então, as pessoas começaram a ser mais bem instruídas sobre a deficiência visual (BILL, 2017).

Historicamente, assim como as outras deficiências as pessoas que nasciam cegas também foram deixadas à margem da sociedade. Não existiam iniciativas públicas com medidas protetivas para elas. As primeiras estratégias de atendimento a essas pessoas ocorreram por iniciativa caritativa da igreja e, gradativamente, o atendimento foi sendo assumido pelas autoridades civis, porém com caráter assistencialista. O atendimento educacional se deu com a criação da primeira escola para cegos, o Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris no ano de 1784. Com isso, ao longo dos anos, foram surgindo novas instituições para atendimento dessas pessoas (COSTA FILHO, 2010).

As primeiras concepções históricas estão diretamente ligadas a todas as outras deficiências, pois viviam inseridas em um contexto de exclusão, destituídas de direitos fundamentais para viver humanamente.

A história dos deficientes visuais esteve constantemente ligada a um lado obscuro onde a sobrenatural muitas vezes prevalecia sobre o mundo real. São escassos os documentos que relatam algo de concreto sobre a realidade da deficiência visual antes do início do século XIX. (MAINO, 2002, p. 11).

Com base nos estudos de Caiado (2006), as concepções de deficiência visual tiveram três estágios, nos quais estão o período místico, o biológico-ingênuo e o científico. No período místico, como a própria nomenclatura revela, a deficiência visual era considerada como algo sobrenatural e espiritual. Esse período compreende da Antiguidade até parte da Idade Moderna, no qual pessoas cegas eram vistas pelos demais como consequência de um infortúnio ou até mesmo como acometidas de um dom extraordinário. Havia esses dois extremos, ao mesmo tempo em que poderia ser uma pessoa desvalida e desprotegida, poderia ser guiada por uma luz espiritual, a qual lhe conferia um título de profeta.

Nessa direção, pode-se pensar que o homem cego vai ser aquele que não se “distrai” olhando para fora de si, com o empírico ou o mundano. O homem cego tem o privilégio de olhar para dentro de si, de mergulhar em sua essência e, assim, reencontrar-se com o mundo inteligível das ideias, da substância primeira do humano ou reaproximar-se de Deus, de quem se afastou no pecado original. (CAIADO, 2006, p. 35).

No período biológico-ingênuo, século XVIII, época do Iluminismo em que ocorriam grandes transformações sociais, econômicas e científicas. Tinha-se o homem como centro do mundo, dono do tempo e de uma razão natural. Destituindo-se de concepções místicas, o homem no referido período necessitava ser esclarecido para construção de uma

sociedade melhor. Embasados por uma teoria racionalista, os estudiosos acerca do desenvolvimento humano da época viam como algo fora do comum, uma anormalidade, pois a ausência de um órgão sensorial poderia ter compensação pelo funcionamento de outros órgãos sensoriais (CAIADO, 2006).

Assim, a posição que a cegueira pode ser compensada com o aumento do funcionamento dos outros órgãos sensoriais traz o fundamento filosófico empirista de que conhecimento humano se dá pela experiência sensível. Nesse contexto, a educação do cego passa a priorizar a educação dos sentidos intactos. Sem dúvida o passo dado foi gigantesco. Do abandono às forças sobrenaturais, a pessoa deficiente agora passa a ser educada. (CAIADO, 2006, p. 37-38).

Ocorre um avanço nas concepções de um período a outro, passando de uma educação mística a uma voltada aos fatos. Essas mudanças em relação à existência humana deram suporte às novas concepções do período científico, este que conduziu uma distinta reflexão sobre a educação de pessoas cegas. O homem passou a ser visto como indivíduo social e histórico, visto que “[...] é a partir das relações entre os homens e da ação dos homens sobre a natureza, pelo trabalho, que o indivíduo internaliza conhecimento [...]” (CAIADO, 2006, p. 38-39).

O período científico se caracterizou pelo acesso da pessoa cega à educação sistemática, revelando sua capacidade para aprendizagem e desencadeando as análises cinéticas acerca dos processos de desenvolvimento humano referente à cegueira (CAIADO, 2006).

Posteriormente, as primeiras concepções errôneas e equivocadas sobre as deficiências foram dando lugar a novas concepções, bem como iniciativas educacionais para essas pessoas. Conforme já ressaltado, na Europa, foi criada a primeira escola para cegos do mundo o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris em 1784. Nessa instituição em 1829, o então aluno Louis Braille desenvolveu um sistema de escrita em relevo e leitura tátil, por meio do aperfeiçoamento de um código de comunicação militar criado pelo general Charles Barbier, denominado Sistema Braille. Esse sistema é um mecanismo de escrita usado por pessoas cegas em todo o mundo (MAZZOTTA, 1999).

No Brasil, as primeiras iniciativas educacionais para cegos e pessoas com baixa visão ocorreram de forma mais sistematizada no século XIX, em específico, no ano de 1854 com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, hoje Instituto Benjamin Constant. Este instituto público federal atendia e, ainda, atende crianças, adolescentes e adultos, nas modalidades da educação básica, reabilitação e capacitação profissional (PIRES; PLÁCIDO, 2018).

Por meio do decreto nº1428/54 (BRASIL, 1854) a iniciativa de Dom Pedro II foi fundado o primeiro educandário para alunos cegos na América Latina, tornando-se o marco inicial da Educação Especial no Brasil (PIRES; PLÁCIDO, 2018).

No dia 27 de maio de 1928, em São Paulo, foi fundado o Instituto de Cegos Padre Chico, uma escola residencial que atendia crianças em idade escolar com deficiência visual, sendo dirigido por irmãs religiosas, mas logo após sua fundação teve apoio do Governo do Estado de São Paulo que ajudava na manutenção do corpo docente. O professor cego Mauro Montagna foi quem orientou as primeiras atividades da instituição. O referido instituto funcionava em regime de internato, semi-internato e externato, além de manter uma escola de primeiro grau com uma pequena quantidade de cursos diversificados (MAZZOTTA, 1999).

Outra importante instituição para atendimento das pessoas com deficiência visual fora a Fundação para o Livro Cego no Brasil (FLCB) em 1946. Tinha como objetivo produzir e distribuir livros impressos em Braile e mais tarde suas atividades foram ampliadas para educação, reabilitação e bem-estar social de pessoas com deficiência visual. Essa Fundação, também, operou na capacitação de professores para atuarem com esse público nas escolas públicas (MAZZOTTA, 1999).

No período de 1950 foi implantada uma sala de recursos destinada para os deficientes visuais estudarem em classes comuns no Instituto Caetano de Campos, recebendo suporte da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (MASINI, 2013).

No ano de 1958 o Decreto nº 44.236 (BRASIL, 1958), de 1º de agosto, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão sob inspiração de uma campanha iniciada pelo Instituto Benjamin Constant (MASINI, 2013). Segundo Mazzotta (1999) a organização e execução dessa campanha foram regulamentadas pela Portaria nº 477 de setembro de 1958 (BRASIL, 1958) e em novembro desse mesmo ano foi criada uma comissão diretora pela portaria nº 556 (BRASIL, 1958). Esta que, posteriormente, seria denominada de Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), cujo vínculo tinha sido estabelecido com o Gabinete do Ministro da Educação.

Com a criação da CNEC e as atividades então desenvolvidas, como: treinamento e especialização de professores técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais, incentivo, produção e manutenção de facilidades educacionais, incluindo equipamentos, livros, auxílios ópticos e material para leitura e escrita, além de assistência técnica e financeira aos serviços de educação e reabilitação, o Ministério da Educação e Cultura através da campanha oferecer maiores oportunidades aos deficientes da visão. (MAZZOTTA, 1999, p. 51).

Com o desenvolvimento da CNEC ocorreram grandes contribuições para implementação de cursos voltados a formar docentes. Assim, foi possível expandir um ideal

de ensino integrado, o qual visava ofertar às pessoas com deficiência condições semelhantes às outras (MASINI, 2013).

Em meados de 1970, o comportamento das demais pessoas em relação às pessoas cegas era de caridade, pois pensavam que a pessoa precisava ser ajudada por não dispor de um dos sentidos e, por isso, serem incapazes de realizar algumas ações. Atitudes como essas só começaram a diminuir quando as pessoas cegas passaram a adotar uma postura de investir em si, na sua educação, no seu trabalho e a valorizarem a si próprios. Tal circunstância, aliada aos aspectos legais, foram de suma importância para essas pessoas, que antes eram totalmente desvalorizados como seres humanos (BILL, 2017).

Existe, ainda, a necessidade de discussões relacionadas às mudanças de paradigmas educacionais, em se tratando de pessoas com deficiência seja visual ou não. É por meio desses debates e estudos relacionados a essas questões que as pessoas se sensibilizam e, conseqüentemente, conscientizam-se sobre esse assunto.

É interessante dizer que só surge em 1990, quando diferentes declarações elaboradas no mundo, já traziam “educação como um direito de todos”. Tanto assim que, na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, isso era presente. Na Constituição Federal de 1988, ela continuou e Cristo já falava em inclusão, quando presenciou a cena de um homem sem uma das partes dos membros superiores ser rejeitado. (PROFETA, 2007, p. 210).

É notável que essa seja uma discussão promovida desde tempos remotos e, ainda, neste século XXI há necessidade de discutir sobre a garantia dos direitos dessas pessoas como seres humanos e sociais. Em relação aos conceitos acerca da deficiência visual, de modo geral, pode-se afirmar que,

Deficiência Visual é o déficit visual ocorrido em ambos os olhos. É uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, mesmo após tratamento clínico, cirúrgico ou uso de óculos convencionais, com acuidade visual para distância de 20 por 200, ou seja, 10% no melhor olho após correção ou campo visual de até 20 graus, caracterizando a baixa visão, que deverá ser estimulada para poder utilizar o resíduo visual da melhor forma possível. A cegueira é a perda total da visão que permite, no máximo, perceber a luminosidade. A deficiência visual pode ocorrer por causas hereditárias, congênitas, acidentes ou por doenças que ocorrem na visão. (BILL, 2017, p. 29).

A deficiência visual, para fins didáticos, pode ser considerada sobre duas abordagens: clínica e educacional (SANTOS 2009). Dessa forma a deficiência visual é interpretada por pequenas alterações na acuidade visual ou pela ausência da percepção de luz, ou seja, a cegueira total. Contudo, as alterações que causam mais interferência na vida das pessoas são a baixa visão e a cegueira (LAPLANE; BATISTA, 2008). Assim, de acordo com a classificação clínica,

A cegueira é definida como a perda total da visão até a ausência de projeção de luz. Já a baixa visão é definida como uma perda severa, sendo a acuidade visual inferior a 20/60 ou campo visual inferior a 20 graus do seu ponto de fixação, no melhor olho, após correção óptica. (BARROS, 2013, p. 15).

Do ponto de vista educacional, a cegueira pode ser definida como perda total da visão, causando impossibilidade de o sujeito utilizar recursos visuais no processo de aprendizagem, optando por métodos alternativos, como por exemplo, o Sistema Braile e recursos áudio-descritivos. A baixa visão reside na diminuição da visão, sendo necessária a utilização de recursos para potencializar o resíduo visual, como por exemplo, lupas e ampliação das fontes e imagens de materiais impressos (MAZZOTTA, 1999).

Quando se trata de abordar as consequências que uma deficiência visual acarreta para a vida dos que a vivenciam, muitos aspectos devem ser tidos em conta, devido à grande variedade de situações que ela pode provocar. Assim, há que atender a questões como: se a deficiência visual é congênita ou adquirida; se esta perda foi um processo gradual ou se teve uma causa traumática e repentina, como um acidente; qual o grau, o tipo e a estabilidade de visão que a pessoa possui; se as dificuldades de visão são óbvias para um observador externo; quais as capacidades que cada sujeito desenvolveu para fazer uso da sua visão residual eficazmente; e se esta condição vem acompanhada por outros problemas de saúde, sem esquecer todo um conjunto de factores sociais que produzem variabilidade em qualquer população [...]. (RODRIGUES, 2004, p. 50).

Por meio da realização de tarefas básicas, os conceitos socialmente construídos pairam em uma perspectiva de competência e de deficiência. Relacionado às competências tem-se um desenvolvimento adequado de tarefas básicas presentes nesta etapa, já o conceito de deficiência ocorre em função de um desenvolvimento inadequado das tarefas básicas (DALTRO, 2004).

No que tange às definições de deficiência visual, segundo o Conselho Internacional de Oftalmologia em 2002 (HADDAD; SAMPAIO, 2010), tem-se as seguintes terminologias a serem adotadas:

Cegueira- empregada para perda total da visão e para as condições nas quais o indivíduo se utilize, de forma predominante. Dos recursos de substituição da visão.

Baixa Visão – empregada para níveis menores de perda visual, nos quais o indivíduo possa ser auxiliado, de forma significativa, por recursos para melhor resolução visual.

Deficiência visual – empregado quando a diminuição da visão é caracterizada por perda da função visual (como acuidade visual, campo visual etc.) por alterações orgânicas. Muitas dessas funções visuais podem ser mensuradas quantitativamente.

Visual funcional – empregada para descrever as habilidades da pessoa no uso de sua visão para o desempenho de tarefas de sua vida diária. Essas atividades podem ser descritas de forma qualitativa.

Perda visual – empregada como termo genérico, tanto para perda total quanto parcial, caracterizado pela deficiência visual ou perda funcional. (HADDAD; SAMPAIO, 2010, p. 8, grifo nosso).

As terminologias relacionadas à deficiência visual podem variar de acordo com as proposições e classificações desenvolvidas. No entanto, faz-se necessário que exista uma uniformização de conceitos, com vistas a facilitar a comunicação entre os profissionais que atuam com uma diversidade de disciplinas de atenção à deficiência (HADDAD; SAMPAIO, 2010).

Com bases nos valores de acuidade visual de Kyoto (1978), Haddad e Sampaio (2010) caracterizam da seguinte forma:

Visão normal $\geq 0,8$
Perda visual leve $< 0,8$ e $\geq 0,3$
Perda visual moderada $< 0,3$ e $\geq 0,125$
Perda visual grave $< 0,125$ e $\geq 0,05$
Perda visual profunda $< 0,05$ e $\geq 0,02$
Perda visual quase total (próximo à cegueira) $< 0,02$ e $\geq NLP$
Perda Visual total.

De acordo com Classificação Internacional de Doenças (CID 10) são funções visuais: a visão normal, deficiência visual moderada, a deficiência visual grave e a cegueira. Assim, pela escala oftalmológica tem-se como parâmetros para avaliar a deficiência visual os níveis de acuidade visual e o do campo visual. Assim em conformidade com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1972) têm-se as seguintes classificações e características da deficiência visual descritas na Tabela 4:

Tabela 4 - Classificações e níveis de acuidade visual

	Categoria da deficiência visual	Acuidade visual com a melhor correção visual possível	
		Máximo menos de:	Mínimo igual ou melhor que:
Visão Subnormal	1	20/70	20/200
		3/10 (0,3)	1/10 (0,1)
		6/8	6/60
	2	20/200	3/60
		1/10 (0,1)	1/20 (0,05)
		6/60	20/400
Cegueira	3	20/400	1/60 (Contar os dedos a 1 m)
		1/20 (0,05)	1/50 (0,02)
		3/60	5/300 (20/1200)
	4	5/300 (20/1200)	Percepção de Luz
		1/50 (0,02)	
		1/60(Contar os dedos a 1 m)	
	5	Sem percepção de luz	
Perda de Visão sem Qualificação	9	Indeterminada ou não especificada	

Fonte: OMS (1972).

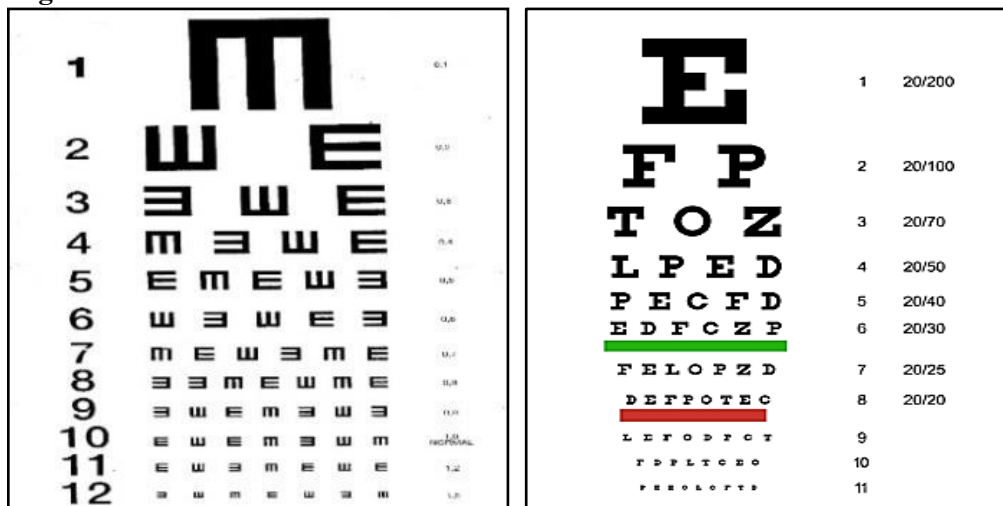
Em conformidade com o Conselho Nacional de Oftalmologia (OTTAIANO *et al.*, 2019), as pessoas consideradas cegas não são apenas as que não conseguem ver, mas, também as que têm prejuízos na visão, desde que apresentem níveis incapacitantes de executar tarefas rotineiras, ainda, que tenham um pequeno grau de visão residual. Desse modo, faz-se o uso do termo cegueira legal ou cegueira parcial a fim de classificar a deficiência visual. Para tanto, é necessário estar dentro de duas condições: a primeira consiste em ter uma visão corrigida do melhor olho com 20/400 ou inferior; a segunda precisa ter um diâmetro mais largo no campo visual com proporção inferior a 20 graus de arco, mesmo que a acuidade do campo estreito seja superior a 20/400 (a chamada visão em túnel) (OTAIANO *et al.*, 2019).

A cegueira é a perda total da visão com a ausência da percepção da luz. Quando ela ocorre desde o nascimento é classificada como congênita, já quando é desenvolvida no decorrer da vida, classifica-se como adquirida (AMIRALIAN, 1997).

Segundo Laplane e Batista (2008, p. 210), “A cegueira ocorre quando a visão varia de zero (ausência de percepção de luminosidade) a um décimo na escala optométrica de Snellen¹², ou quando o campo visual é reduzido a um ângulo menor que 20 graus.”

A Escala de Snellen é composta por fileiras de letras de tamanhos decrescentes e devem ser lidas cerca de uma distância de 20 pés. Os escores se baseiam na exatidão que a pessoa com deficiência visual tem capacidade de identificar as fileiras de letras, fazendo uso de um olho de cada vez (BRASIL, 1993). Na Figura 1 é possível observar a Escala de Snellen.

Figura 1 - Escala de Snellen



Fonte: Santini (2019)

¹²É um diagrama utilizado para avaliar a acuidade visual de uma pessoa. A tabela recebe seu nome em homenagem ao oftalmologista holandês Herman Snellen que a desenvolveu em 1862 (LAPLANE; BATISTA, 2008).

Assim, essa escala é a forma mais comum de avaliação das funções visuais, mediante aferição da medida de acuidade visual. Consiste em uma técnica de exame simples, mas o processo é complexo, uma vez que exige interação de fatores tanto fisiológicos quanto psicológicos. Nessa avaliação o olho deve detectar o objeto e saber a distinção entre os componentes. Assim, a informação é transmitida ao córtex cerebral, sendo comparada às outras formas existentes na memória e esse reconhecimento deve ser comunicado pelo paciente ao médico (ZAPPAROLI; KLEIN; MOREIRA, 2009).

Na esfera educacional, a pessoa cega é a que tem perda total ou resíduo mínimo de visão e, em consequência disso, necessitará utilizar o método Braille como instrumento para adquirir leitura e escrita, assim como outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para facilitar o processo de aprendizagem (CRÓS *et al.*, 2018).

A baixa visão consiste em uma alteração da capacidade funcional da visão, podendo ocorrer devido a vários fatores associados, dos quais podem ser: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo (BRASIL, 2006).

A pessoa com baixa visão apresenta uma redução na sua capacidade visual que interfere ou limita seu desempenho, mesmo após a correção de erros de refração comuns. A baixa visão pode ocorrer por traumatismos, doenças ou imperfeições no órgão ou sistema visual (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 210).

A baixa visão está concatenada a um grau que apenas com correção comum não garante que a pessoa possa realizar o planejamento ou execução de uma tarefa, porém com auxílio de recursos ópticos poderá apresentar melhora (MARTÍN; RAMÍREZ, 2003). No âmbito educacional, a pessoa com baixa visão possui resíduos visuais em graus que admitem a leitura de textos impressos, desde que disponibilizados recursos e equipamentos especiais, que auxiliam na correção visual para aquela finalidade (CRÓS *et al.*, 2018).

Consoante ao CID 10 utiliza-se o termo visão subnormal para as categorias 1, 2, e 3 explanadas na Tabela 4. No entanto, para a OMS a pessoa com visão subnormal é quando mesmo tendo feito algum tratamento para correção refrativa, apresenta acuidade menos de 20/60 e tem a percepção de luz inferior a 10 graus no campo central, porém usa a visão para planejar e executar algumas tarefas (OTAIANO *et al.*, 2019).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) esclarece que no CID-10, de acordo com as recomendações do Conselho Internacional de Oftalmologia, pessoas com baixa visão

possuem diminuição de suas respostas visuais e têm acuidade visual menor 6/18 à percepção de luz, com um campo visual menor de 10 graus do seu ponto de fixação.

De acordo com a concepção clínica, o indivíduo cego apresenta acuidade visual menor que 0,1 com a melhor correção ou campo visual abaixo de 20 graus, enquanto o indivíduo com baixa visão possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala optométrica) e/ou um campo visual entre 20 e 50 graus. Não há correção da visão nem mesmo com tratamento clínico, cirúrgico ou óculos convencionais (CAIADO, 2003).

A pessoa cega não pode ser considerada como um vidente que precisa de visão. O modo de perceber o mundo, certamente não é semelhante ao de um vidente privado de ver. Ela diferencia-se pela organização perceptual operadora das modalidades sensoriais. Por muito tempo a cegueira foi considerada como inibidor do desenvolvimento cognitivo, porém sabe-se que através da estimulação sensorial desde os primeiros anos de vida é possível ocorrer o desenvolvimento cognitivo (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003).

As pessoas cegas podem desenvolver suas potencialidades para dominar espaços, à medida em que vão conhecendo o ambiente, ficando clara a noção de localização, atentando-se aos obstáculos que podem encontrar no seu caminho. Isso é possível, devido à percepção auditiva, dado que ocorre pelo deslocamento da corrente de ar e pode ser confundida com a visão ocular por ocorrer na altura dos olhos (BILL, 2017).

A deficiência visual interfere no relacionamento do indivíduo com o meio social, restringindo a capacitação imediata dos fatos e ações realizadas no meio ambiente, uma vez que grande parte da relação do homem com o ambiente se dá por meio da visão. A deficiência visual, tanto a baixa visão como a cegueira, podem trazer interferências no cotidiano, prejudicando o desempenho de inúmeras atividades diárias e influindo na percepção da qualidade de vida do próprio sujeito e de seus familiares [...]. (MONTILHA; ARRUDA, 2007, p. 115).

A cegueira manifesta implicações para além do campo visual, pois existe um conjunto de fatores que emerge questões psicossociais da cegueira, agrupando-se em implicações sociológicas e implicações psicológicas (RODRIGUES, 2004). Nessa continuidade, as implicações sociológicas e psicológicas são indiciadas respectivamente em uma,

[...] tendência para a imaturidade e o egocentrismo, isolamento e afastamento social, passividade e dependência, acesso restrito ou inadequado a modelos de papéis sociais, e atitudes estereotipadas tanto das pessoas que vêm como das que não vêm. [...] a aprendizagem de conceitos dificultada (sobretudo em cegos precoces); competências intelectuais sem alterações, mas com alguma inibição na recolha da maior quantidade possível de informação sensorial e necessidade por parte das crianças cegas de experiências concretas para as suas realizações escolares; tendência para agravamento ou exacerbação de traços de personalidade; e necessidade de um processo de ajustamento. Estes autores chamam a atenção para a

importância do auto-conceito e da auto-estima nesse processo de ajustamento [...]. (RODRIGUES, 2004, p. 50).

Ressalta-se, ainda, que possa existir diferenças em pessoas que nunca viram, os cegos congênitos e aqueles que perderam a visão, visto que cada uma dessas características tem implicações diferenciadas em relação à aquisição de conceitos. Assim, quem nunca teve nenhum tipo de visão desenvolverá conceitos por meios alternativos e quem já teve pode se basear nas suas experiências visuais. A percepção, ainda que já tenha existido uma visão que foi perdida, torna-se aguçada (RODRIGUES, 2004).

Nesse sentido,

O indivíduo que adquire a deficiência visual passa por um processo emocional bastante difícil diante da aceitação da sua nova condição visual e das dificuldades encontradas no seu cotidiano, relacionadas às relações interpessoais, às atividades escolares, de trabalho, de lazer e de automanutenção [...]. (MONTILHA; ARRUDA, 2007, p. 177).

Tal percepção torna-se aguçada à proporção que se faz uso das mesmas nas tarefas cotidianas ou, até mesmo, por meio de estímulos auditivos da “[...] música, dança, teatro, recreação, educação física orientada em espaço amplo e pela prática de esportes individuais e coletivos [...]” (BILL, 2017, p. 27).

Compreende-se que a visão é um importante canal de comunicação para com o meio externo, visto que permite perceber e obter o registro por completo das coisas ao redor. Assim, por meio desse sentido é que o sistema nervoso central pode organizar as informações decorrentes dos outros sentidos (GIL, 2000). Nesse seguimento sabe-se que,

O olho é um órgão par, localizado em ambos os lados do plano sagital, protegido por gordura e tecidos moles e pelas paredes ósseas que compõem as cavidades orbitais, onde, além do globo ocular, alojam-se o nervo óptico, os músculos oculares, a glândula lacrimal, vasos e nervos [...]. (MARTÍN, 2003, p. 13).

Ao nascer, o bebê apresenta baixa acuidade visual e dessa forma o canal da visão precisa de estímulos para se desenvolver. Até os seis anos, na fase da escolarização, poderão ser corrigidos e/ou prevenidos vários problemas visuais mediante a realização de exames de acuidade visual ajudando nessa prevenção (LIMA, 2006).

A percepção da luz é concebida de forma precária ao nascimento, pois o órgão da criança, ainda, está em desenvolvimento. A partir dos três meses, começa a fixar os olhos e a partir dos nove meses desenvolve a visão de relevo que propicia as noções de distância e de formas (LIMA, 2006).

Aos dois anos, a criança discrimina 50% do campo visual; aos quatro, aproximadamente 70% e aos cinco, adquire visão igual à do adulto. A visão requer,

portanto, uma interação com o meio e um aprendizado. As pessoas não nascem sabendo ver, elas aprendem a ver desenvolvendo as estruturas dos olhos e do córtex visual [...]. (LIMA, 2006, p. 73).

O sentido cromático consiste na capacidade que o olho tem de compreender as cores, sintetizando todas, tendo como ponto de partida três cores fundamentais: vermelho, verde e azul, sendo que isso compete aos cones, por meio da sensibilidade e da iluminação. Os objetos aparentarão cor acinzentada em ambientes com pouca iluminação ou escuros. O sentido luminoso consiste na capacidade que o olho tem para distinguir as graduações de intensidade da iluminação. A adaptação ocorre com a acomodação da sensibilidade da retina, devido à intensidade da luz (MARTÍN, 2003).

As funções visuais emergem paralelamente às linhas de progressão, justapondo-se umas às outras. Elas mudam e aumentam em constância, porém nunca conseguem exceder o nível de desenvolvimento perceptivo-cognitivo. Assim, como em uma pessoa, que nasce com visão, também, segue uma sequência semelhante em pessoas com deficiência visual, isto no seu desenvolvimento desde seu nascimento. Ocorre que para desenvolver a capacidade de ver, é preciso que se tenha no mínimo uma experiência para o olho se desenvolver normalmente. Quando existe deficiência, a falta de visão inibe os desenvolvimentos estrutural e funcional da retina no seu percurso visual até o cérebro (MENA, 2003).

[...] no momento do nascimento, sejam videntes ou cegas, têm todas as determinadas capacidades reais para receber os estímulos do ambiente; o que significa que vão ter os mesmos desejos, reações e necessidades de maneira global, embora também seja verdade que não existem duas crianças iguais no desenvolvimento, influenciando nisso as características pessoais, os estímulos ambientais e as experiências prévias. (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003, p. 97-98).

Para que se crie um ambiente favorável ao desenvolvimento da pessoa, enquanto criança, é necessário romper com a ansiedade gerada na família, pois isso pode repercutir de forma negativa, visto que a relação afetiva tem papel fundamental para o desenvolvimento pleno (MENA, 2003).

A deficiência visual ocorre em circunstâncias nas quais a pessoa não conseguiu reverter a diminuição da resposta visual, sendo de origem congênita ou hereditária, mesmo com submissão a tratamentos clínicos ou cirúrgicos (JESUS, 2012). Assim, “[...] seguindo o eixo ântero-posterior do olho [...] as anomalias visuais de maior incidência. A maioria delas e de origem congênita ou de caráter hereditário, ou, adquiridas em idades muito precoces, inclusive logo após o nascimento [...]” (MARTÍN; RAMÍREZ, 2003, p. 27). A diminuição da resposta visual poderá ser leve, moderada, severa ou profunda, assim compondo o grupo da baixa visão ou cegueira (MARTÍN; RAMÍREZ, 2003).

Em relação às suas causas, a deficiência visual pode ser de origens genéticas, infecciosas, traumáticas ou degenerativas. Casos relacionados à cegueira poderiam ser evitados em até 60%, se tratados precocemente e não chegarem à perda total da visão, tendo em vista que grande parte é causada por doenças como a diabetes, rubéola, catarata, glaucoma e toxoplasmose. Com os avanços científicos é possível, por meio de exames pré-natais, os pais serem orientados para prevenção de algumas doenças. O glaucoma é uma doença, que acusa o aumento da pressão intraocular, causando alterações na retina e no campo visual, não é contagiosa, mas pode ser hereditária, ocorre em cerca de 5% da população com mais de 50 anos de idade, seu tratamento pode ser feito à base de colírios ou até cirurgias. A catarata não é contagiosa, ocorre quando a lente de um olho impede a passagem da luz, ou seja, uma visão embaçada, sendo que seu tratamento ocorre por meio de cirurgias. A diabetes e a hipertensão são doenças que podem lesar o fundo do olho e, conseqüentemente, causar uma cegueira irreversível. Para não chegar a esse ponto é necessário ter disciplina para seguir as rotinas de exames e tratamentos (LIMA, 2006).

No tocante às terminologias imbricadas na deficiência visual e suas caracterizações, observa-se abordagens diferenciadas conforme as classificações desenvolvidas. Existe uma necessidade de unificação de conceitos com objetivo de facilitar a comunicação entre pesquisadores na área (HADDAD; SAMPAIO, 2010).

A acuidade visual tem sido um guia bastante utilizado para determinar a visão útil do indivíduo. De fato, a OMS em 1980 sugeriu uma classificação das deficiências visuais baseada na medida da acuidade visual e da amplitude do campo que serve aos distintos países para tomadas de decisões com respeito à prestação de determinados serviços sociais às pessoas afetadas por deficiência visual. (MARTÍN; RAMÍREZ, 2003, p. 40).

É interessante ressaltar que existem diferenças na eficiência visual com intervalo da baixa visão, ainda que possuam o mesmo tipo de anomalia ocular, de acuidade visual e de perdas visuais equivalentes. Assim, evidencia-se que apenas a diminuição da acuidade visual não deve ser o único critério para determinar a deficiência visual. Nessa perspectiva, a diminuição da acuidade, agregada às anomalias do campo visual, as disfunções referentes às percepções das cores, à inadaptação, à iluminação do ambiente somam as características são encontradas em pessoas com baixa visão (MARTÍN; RAMÍREZ, 2003).

A deficiência sensorial é acometida de uma redução de informações que deveriam ser recolhidas no ambiente. A pessoa cega não recebe todas as informações existentes em seu meio de forma igual a uma pessoa vidente. Desse modo, não recebe todos os aspectos e os códigos sensoriais transmitidos pela visão que têm papel relevante para a exploração e o

conhecimento do ambiente. O sentido visual é responsável pela maioria das informações recebidas em nosso meio e, além disso, é o meio mais rápido que qualquer outro sentido sensorial. O sentido auditivo é responsável pela recepção das experiências sonoras, sendo que a maior parte do conhecimento sobre o mundo ocorre por meio da via auditiva (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003).

Dando como exemplo um bebê com deficiência visual, já do ponto de vista biológico não possui uma boa disposição para tal e isso agregado à falta de estímulos em consequência terá seu sistema visual subdesenvolvido.

O desenvolvimento do sistema visual em crianças com baixa visão, raramente se produz de forma automática e espontânea. Entretanto, a aprendizagem por meio de um sistema visual alterado, embora se produza mais lentamente e inclusive em alguns casos de forma defeituosa, segue o mesmo processo de desenvolvimento que um sistema visual normal, sendo fundamental nesse momento a aplicação de programas voltados a promover a eficiência visual. (MENA, 2003, p. 71).

Independente de termos técnicos e medidas de acuidade visual, pode-se encontrar condições bem diferenciadas entre essas pessoas. Algumas delas podem ter autonomia para desenvolver a execução de suas tarefas, como por exemplo, sua locomoção e tarefas simples do cotidiano. Para algumas tarefas escolares não serão necessários auxílios ópticos como lupas e telescópios e nem não-ópticos, como ampliações, iluminação especial e outras adaptações do ambiente com a finalidade de melhorar seu desempenho. Outras atividades utilizarão materiais visuais ou darão preferência aos sistemas táteis, por exemplo, o sistema Braille de escrita, preferirão materiais auditivos. Compreende-se que a diversidade natural existente nos seres humanos é somatória, existindo uma variabilidade das condições criadas pelos diferentes tipos de deficiência visual e seus efeitos no desenvolvimento e na comunicação com os outros (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 211).

O mundo é altamente visual e, devido a isso, quando uma pessoa apresenta alguma limitação ou ausência desse sentido, irá construir sua identidade por meio das relações estabelecidas com os familiares e com as demais pessoas da comunidade, a qual convive e, assim, perceberá as suas características sensoriais. Ao entender sua particularidade palpável, esta pode manifestar-se de forma limitada como aspectos negativos ou como uma condição altamente positiva representada por habilidades e esquemas diferenciados, mediante sua experiência não visual (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008).

Nesse sentido, o convívio social é importante em todos os aspectos do desenvolvimento humano, sendo necessário para a construção das relações. Fazer parte de um grupo é importante para criar distintas possibilidades para a convivência futura nos vários

âmbitos da sociedade, além de ser importante para o desenvolvimento psicológico da pessoa (DALTRO, 2004).

Assim, quando ocorre a ausência ou a diminuição expressiva da capacidade visual, exige-se da pessoa com deficiência visual a utilização de outros meios para construir relações com objetos, pessoas e as coisas que a rodeiam (MARTÍN; RAMÍREZ, 2003; COBO; RODÍGUEZ; BUENO, 2003).

A pessoa vidente, desde seus primeiros anos de vida, por meio da experiência, ao olhar vai assimilando conceitos e percebendo como é o mundo a sua volta. Desse modo, o sentido visual possibilitará a plena participação na vida social, por meio do que acontece ao seu redor. Entretanto, a pessoa cega não dispõe desses sentidos, ou seja, é privada de tais experiências, manifestando certa restrição às informações oferecidas pelo meio. Portanto, será necessária a compreensão por meio dos demais sistemas sensoriais (COBO; RODÍGUEZ; BUENO, 2003).

No que consiste a nossa percepção, a visão exerce uma participação de cerca de 75% em relação ao olfato, audição, paladar e tato que são as nossas outras formas perceptivas. Sabe-se que as deficiências sensoriais estão relacionadas a alterações nos órgãos responsáveis pelos nossos sentidos, como por exemplo, a visão e a audição (LIMA, 2006).

As percepções proprioceptivas vão sendo construídas diariamente, por meio de ações e das explorações realizadas ao nosso redor. É a partir disso que as habilidades vão sendo desenvolvidas e aprimoradas. Para as pessoas que dispõem da visão, findam por ficar desatentas às peculiaridades visuais existentes, ou seja, as coisas passam despercebidas por tornarem-se habituais, rotineiras.

Assim no mundo dos videntes, como não poderia deixar de ser é o referencial visual que se impõe. Seria absurdo negar esse fato. Antes, ele deve ser considerado para que se possa identificar conceitos, valores definições do senso comum ditados pelo sentido da visão, que caracterizam as ações, os sentimentos e os conhecimentos da grande maioria dos seres humanos. (MASINI, 2007, p. 20).

A percepção consiste em uma sequência dinâmica, onde se obtém informações em primeira instância do ambiente, a partir do uso e integração dos receptores sensoriais e funcionais, equivalendo a uma operação complexa e ativa com implicações perceptivas em conjunto com a aprendizagem e os processos cognitivos (COBO; RODÍGUEZ; BUENO, 2003).

A ausência visual poderá afetar a realização de algumas atividades, bem como a locomoção e movimentação no espaço físico, acesso à leitura e informação escrita.

Na ausência do sentido da visão, o tato, o olfato e a audição exercem papéis compensatórios na construção das representações. A representação mental dos objetos e eventos desenvolve-se por meio dos canais alternativos a visão, implicando a transposição ou transferência, conforme seja a deficiência congênita ou adquirida. (LIMA, 2006, p. 89).

De acordo com Merleau-Ponty (1999), a experiência do corpo é específica de cada um, assim cada indivíduo tem seu saber, sua compreensão e seu significado.

O sujeito da percepção não é mais a consciência, da qual provem o conhecimento que é separado da experiência vivida, mas o corpo. O corpo é então visto como fonte de sentidos, isto é, de significação da relação do Sujeito no mundo; é visto numa totalidade, na sua estrutura. (MASINI, 2007, p. 20).

Quando as pessoas têm a ausência de um dos seus sentidos, geralmente, recorrem a profissionais e estudiosos, sobretudo quando diz respeito ao conhecimento de mundo experiências e percepções. A falta de algum desses sentidos envolve processos complexos, pois estes estão relacionados à percepção e construção de mundo.

A percepção é uma operação ativa e complexa que implica a criação de categorias perceptivas; juntamente com a aprendizagem e o pensamento constituem os processos cognitivos. No processo perceptivo estão envolvidas variadas atividades de conhecimento; em primeiro lugar a pessoa tem de decidir em que prestar atenção. Constantemente estamos expostos a um elevadíssimo número de estímulos que tem por missão disputar nossa atenção. (MARTIN; BUENO, 2003, p. 99).

No processo da percepção, várias atividades de conhecimento são envolvidas, ficando a pessoa exposta a uma elevada quantidade de estímulos, dos quais disputam a atenção da mesma, levantando-se algumas hipóteses para explicar sobre o ato de perceber, ou seja, a percepção, o que lhe chama a atenção. Uma seria a seleção de estímulos, a partir do que se decide dar atenção. A outra consiste em limitar a atenção para aquilo que se deseja perceber, implicando em participação e experiência, sem excluir eventos competitivos. Destarte, o estado da consciência desencadeia ações determinadas realizadas pelas pessoas, a sua consciência ativa. Em contraposição à ativa existe a consciência receptiva, por onde são considerados os estados emocionais, as sensações e as imagens (COBO; RODÍGUEZ; BUENO, 2003).

Na memória existem três processos distintos, sendo a percepção das informações armazenadas, a codificação e o armazenamento das informações, que por sua vez desencadeiam mecanismos com função de recuperar informações armazenadas por códigos. Assim, o desenvolvimento cognitivo decorre de um processamento de informações que são comparadas, interpretadas e avaliadas pelas situações ocorridas, resultando na linguagem, podendo esta ser considerada como vital ao processo cognitivo, além de ser responsável por moldar a percepção de forma indireta (COBO; RODÍGUEZ; BUENO, 2003).

O sentido visual tem uma função motivadora para as relações de desenvolvimento, pois as cores, os objetos, as pessoas, as formas e os movimentos ajudam a despertar a curiosidade e o interesse da pessoa para explorar o mundo. Os indivíduos com baixa visão ou cegueira, quando crianças podem ter menor interesse pelo entorno, devido à falta de estímulos visuais. Portanto, faz-se necessário um ambiente organizado com a finalidade de promover o desenvolvimento por meio dos canais sensoriais, de forma que as pessoas com baixa visão ou cegueira consigam realizar suas atividades cotidianas e ir expandindo seu aprendizado (LAPLANE; BATISTA, 2008).

2.2.2 A pessoa com deficiência visual na Educação Superior

A pessoa com deficiência visual sofre restrições quanto ao processo de assimilação de características e variedades de conceitos, de modo que a limitação afeta várias particularidades da sua vida cotidiana, uma vez que desenvolver conceitos se constitui como base para a aprendizagem tanto acadêmica quanto social e psicomotora. Nessa perspectiva, deve-se compreender que a pessoa com deficiência visual vai precisar de um tempo maior para desenvolver conceitos (LIMA, 2006).

A pessoa com déficit visual necessita de grande estruturação dos conceitos para poder assimilá-los, e propiciar um desenvolvimento e aprendizagem posterior, ao contrário dos indivíduos videntes, que verificam grande quantidade de conceitos de maneira espontânea graças à visão. (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003, p. 114).

É comum encontrar na literatura sobre deficiência visual que cerca de 85% das informações recebidas ocorre por meio da visão, com interação dos outros sentidos, mas tal fato é discutível. Ressalta-se que se isso fosse uma verdade absoluta, as pessoas com deficiência visual (DV), em especial aquela com cegueira, não teriam condições para o aprendizado. Ocorre que quando há uma insuficiência por parte de algum órgão, os outros tendem a suprir essa deficiência, sendo que no caso de pessoas cegas os sentidos do tato e audição são mais aguçados (BILL, 2017, p. 27).

A falta de visão ocular “[...] permite desenvolver uma espécie de visão auditiva que torna possível perceber obstáculos do ambiente em seu espaço físico [...]” (BILL, 2017, p. 30), através dos sons que outras pessoas produzem no ambiente. Já os outros sentidos, como tato, olfato e paladar se não estiverem comprometidos podem atuar como outras fontes de percepção (BILL, 2017).

A percepção tátil não pertence única e exclusivamente às mãos, mas se distribui de forma ampla por toda superfície da pele, de modo que seus receptores se coexistem na derme¹³ e na epiderme¹⁴. Para a pessoa cega esse sentido fornece informações acerca dos estímulos puramente táteis e, desse modo, constitui um papel extraordinário para que o sujeito possa conhecer o seu meio (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003).

Considera-se a visão um canal sensorial primário para extensão além do corpo. Esse sentido é responsável pela mediação entre as demais impressões sensoriais, desenvolvendo uma ação que estabiliza a pessoa no mundo exterior, produzindo, também, significativa aprendizagem espontânea, ou seja, aquela que ocorre indiretamente na medida em que se percebe o ambiente (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003).

O sistema visual envolve muitos outros sistemas corporais, o que torna o processo de ver e olhar muito complexo, podendo ser mais bem compreendido se forem esclarecidos alguns termos e analisadas as partes que compõe o sistema, o processo e a progressão do seu desenvolvimento em relação à aprendizagem. (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003, p. 102).

Na exploração sensorial os sentidos têm grande importância, porém não se deve ter uma compreensão reduzida de que a percepção tátil ou a remanescente de outros sentidos, como forma de compensação ao deficiente visual, pois “[...] é a linguagem, como utilização da experiência social, o instrumento de compensação da cegueira.” (PIRES; PLÁCIDO, 2018, p. 34).

O desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem no espaço privilegiado constituído pelas relações sociais, no espaço em que os seres humanos interagem entre si e com os objetos do mundo. Em contrapartida, é possível descrever o que ocorre no nível dos sentidos, do corpo e do cérebro e tudo isso é certamente importante para o desenvolvimento humano, mas, em geral é difícil interferir nesses níveis (a não ser por meio de procedimentos médicos, principalmente). (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 211).

Assim, a educação precisa se posicionar, de modo a romper com os aspectos tradicionais focados na falha, no estigma e na deficiência, devendo então direcionar sua atenção para novas formas, entendendo que essas pessoas são capazes de se desenvolverem intelectualmente e de conviverem em sociedade, assim como aqueles sem deficiência (PIRES; PLÁCIDO, 2018, p. 33).

¹³A derme é uma camada espessa de tecido conjuntivo localizado logo abaixo da epiderme e conectada com a face dos músculos subjacentes por uma camada de tecido conjuntivo frouxo, a hipoderme (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003).

¹⁴A epiderme é a camada mais superficial da pele formada por tecido epitelial estratificado. Sua espessura e estrutura variam conforme o local do corpo em que se apresenta, sendo mais espessa na palma das mãos e na planta dos pés (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003).

Psicometizam os fenômenos psíquicos como se fosse possível mensurar inteligências e as classificarem de menores ou maiores, mais potentes ou menos potentes. Para toda fragilidade e/ou diferença existe uma ordenação. Posta a gradação entre o normal e o anormal, atribuem formas de normalização o indivíduo, entre elas; a medicalização da vida escolar e da sociedade. (ORRÚ, 2017, p. 23).

Dessa forma, precisa-se aprender a conviver e aceitar as diferenças individuais e trabalhar a valorização de cada indivíduo dentro dos aspectos da diversidade humana, tanto em âmbito educacional quanto social. E, assim, valorizar e garantir o acesso ao conhecimento, direitos e valores culturais e sociais do indivíduo, independente de sua condição (LAPLANE; BATISTA, 2008).

As concepções dos educadores sobre o ser humano, a sociedade e a educação são reveladas em suas práticas pedagógicas e na sua atuação profissional com o aluno com deficiência. Tais concepções certamente fundamentarão seu trabalho, ainda que o mesmo não tenha consciência desse fato (CAIADO, 2006).

No que tange às questões relacionadas ao processo de alfabetização, é necessário planejamento das atividades com as representações alfabéticas da linguagem e características específicas. Nesse processo, envolve-se a relação entre o professor e aluno, de modo que o objeto do conhecimento se constitui na aprendizagem da leitura e da escrita, que por sua vez devem ocorrer concomitantemente. Sabendo-se que a escrita é uma representação gráfica da linguagem, ou seja, um código de transcrição de unidades sonoras, o aluno cego deve conhecer o processo de diferenciação entre a palavra falada e sua transcrição através do código Braille (BILL, 2017).

Na aprendizagem e na interiorização de elementos socioculturais, a linguagem é um elemento essencial, pois se constitui de um instrumento fundamental de comunicação social. Em relação às pessoas cegas, a linguagem e a palavra proporcionam relações com as outras pessoas e meios de controle remoto sobre objetos, que por não vê-los, ficam fora do seu alcance. De modo geral, em se tratando do vocabulário da pessoa cega, o mesmo se diversifica em duas áreas bem limitadas, “[...] por um lado, as palavras que tem significado real por serem baseadas em fatos ou experiências objetivas, por outro lado, as palavras que se referem a situações visuais e que carecem de significado real para eles [...]” (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003, p. 112).

Masini (2007) utiliza-se metaforicamente da expressão “paciência no engenho”, pois a produção deste necessita de todo um processo, que exige muito de sua paciência. Nesse caso, tratando-se de alunos com deficiência visual, faz-se necessário que o educador

demonstre empenho e paciência para com o aluno, propiciando vias para incentivar o mesmo a se desenvolver.

Engenho e paciência não são suficientes sem energia e firmeza, para incentivar a criança a participar e realizar por si, nas atividades do dia-a-dia, pois às vezes parece mais fácil e mais rápido fazer as coisas por ela, em vez de esperar e insistir para que execute a tarefa por si. (MASINI, 2007, p. 30).

O professor deve ter um olhar sensível para seus alunos, de modo que perceba e busque a melhor forma de ensiná-los, reconhecendo as suas limitações e averiguando alternativas facilitadoras dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando as especificidades e as particularidades do aluno.

Portanto, para ofertar condições propícias para o aluno, o professor deve conhecê-lo. No entanto, não um conhecimento superficial, mas é necessário estar aberto para conhecer um pouco sobre o mundo do aluno, como vive e o que é significativo para ele. Deve ter atenção a hábitos simples, bem como o gestual, suas expressões e a forma como se relaciona com o meio em que vive (MASINI, 2007).

Desse modo, pensa-se que a partir de um olhar atento, o professor poderá perceber as especificidades do aluno com deficiência visual. E por meio desse olhar, buscará uma metodologia que contribua para o aprendizado desse aluno, de modo que ajude a viabilizar o desenvolvimento de ações voltadas para as potencialidades do aluno (MASINI, 2007).

A interação e comunicação do professor com o aluno serão canais desenvolvidos com o intuito de ajudar nas relações sociais. Isto poderá gerar por parte dos outros alunos sensibilidade, compreensão e respeito. Pode ser possível, também, ocorrer naturalmente de um aluno ser auxiliado por outro. Esse apoio espontâneo mostrar-se-á como um meio pelo qual a turma compreenda que cada um tem suas habilidades, talentos, competências e que uns podem ajudar os outros, criando, assim, grandes laços afetivos (PINHEIRO, 2017). Por isso,

Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula [...]. (MANTOAN, 2007, p. 23).

Contudo, no que se refere à figura do professor, nota-se que é comum o mesmo ser associado a alguém que se apropria de um conteúdo e seu dever é apenas mostrar esse conteúdo ao aluno. Assim, é necessário que tal concepção mude, para que se sobressaia uma nova relação entre o professor e seus alunos. Para tanto, é concisa a compreensão da tarefa do professor e do seu “[...] papel social e político insubstituível, ainda que muitos fatores não

contribuam para essa compreensão, o professor deve adotar um caráter crítico em semelhança a sua atuação reconstruindo a essência do ser educador [...]” (PINHEIRO, 2017, p. 43).

O professor que recebe em sua sala de aula alunos com deficiência visual deve entender que eles têm necessidades, assim como os outros sem deficiência alguma, dentre as quais estão às necessidades emocionais, físicas e intelectuais (MASINI, 2007).

Para realizar ações que atendam as conotações efetivas, com vias a contribuir para desenvolver e integrar socialmente o aluno com deficiência visual, é exigido do educador além de qualidades pessoais, boa formação sobre educação e conhecimentos específicos na área de atuação Além desses atributos é indispensável ter autonomia na tomada de suas decisões (MASINI, 2007).

Ser educador eficiente requer: disponibilidade para o outro e para rever-se, vontade de aprender, de pensar, de enfrentar problemas e situações com conhecimento e critérios. Além disso, é necessário que se considerem as especificidades de cada situação, no que diz respeito às características da criança, dos pais e do contexto social. (MASINI, 2007, p. 30).

Considerando-se que a prática educacional é um processo amplo, ressalta-se a complexidade do fenômeno da aprendizagem “[...] enquanto processo definidor da natureza humana, assim como a realidade da vida contemporânea e, conseqüentemente, a natureza das relações estabelecidas com o meio e com o outro [...]” (SALOMON, 2007, p. 62). Assim,

O foco na dimensão social da aprendizagem, aliado à remoção de barreiras e às estratégias que favoreçam o uso coletivo de materiais e a cooperação, permitirá ao professor utilizar recursos táteis/visuais/ auditivos e organizar a sala de aula de modo que ela seja acessível a todos os alunos. É interessante lembrar que bem sempre as estratégias de ensino requerem recursos especiais, mas sempre exigem de um professor atento, informado e dinâmico, capaz de identificar, a cada momento, as necessidades dos seus alunos. (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 225-226).

A educação deve ter o compromisso de ampliar o olhar para sua prática, de modo que venha contemplar e desenvolver novas habilidades, pois se depreende que o âmbito educacional não seja apenas o espaço a serem ensinados conteúdos das disciplinas, mas que também vise ao desenvolvimento de competências pessoais. Deve-se compreender que por meio dessas competências é que as potencialidades poderão ser desenvolvidas e obtidas relações disciplinares significativas (SOLOMON, 2007).

A aprendizagem e o conhecimento aliados à percepção formam os processos cognitivos. Desse modo, ocorre uma mútua relação da formação dos conceitos desses processos. No período em que se desenvolvem os conceitos em caráter essencial, ocorre o processo de percepção e discriminação das semelhanças e das diferenças entre os objetos (COBO; RODÍGUEZ; BUENO, 2003). Portanto, julga-se a percepção como processo

dinâmico, que visa à exploração. Nesse sentido, “Sob esse ponto de vista, a percepção é fundamental para extrair informações que permitam a compreensão do mundo posto que se situe na base dos processos cognitivos de aquisição, assimilação e utilização de conceitos [...]” (COBO; RODÍGUEZ; BUENO, 2003, p. 114).

Nessa perspectiva de ampliação, em se tratando dos programas educacionais especiais para trabalharem a eficiência visual de pessoas com baixa visão, devem se fundamentar numa perspectiva de trabalho mais amplo, contemplando esse educando em processos abertos e flexíveis, voltados para desenvolver competências pessoais e, mais adiante, questões com foco para o desenvolvimento de recursos pessoais e materiais, com intuito de estimular com eficácia as potencialidades da visão (SOLOMON, 2007).

Em se tratando da inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior, para que esses estudantes consigam ter acesso é necessário que se apropriem dos conhecimentos socioculturais produzidos desde a Educação Básica, pois é fundamental a aquisição e a operacionalização de recursos materiais especializados, como no mínimo: materiais didáticos em Braille e com fontes ampliadas, além da presença desses recursos no processo seletivo vestibular (CHAHINI, 2016). Nesse sentido “[...] talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na Educação Especial de pessoas com deficiência [...]” (CERQUEIRA; FERREIRA, 2000, p. 24).

O aluno com deficiência ao optar por um determinado curso, a sua escolha assim como de qualquer outro aluno, pode estar relacionada ao autoconceito, necessidades pessoais, fatores sociais, econômicos, cognitivos e condição do próprio aluno (BIASE, 2008). Ressalta-se, também, que implicam no processo decisório, à medida que “o indivíduo avalia as possibilidades que lhe são oferecidas, as consequências possíveis das decisões que ele pode tomar e a possibilidade de que estas consequências ocorram [...]” (BIASE, 2008, p. 51). Assim, mediante uma avaliação das possibilidades é que o aluno toma sua decisão final.

Em relação ao aluno com deficiência visual, a opção ou a escolha do curso ocorreu por afinidade com a área ou por necessidade profissional (CHAHINI, 2016). Muitos alunos não levam em consideração se a deficiência será um fator de impedimento ou não. Nesse sentido, o que deve ocorrer é que as instituições ofereçam os recursos necessários para a acessibilidade desse aluno e que ele tenha à sua disposição ferramentas que facilitem o seu percurso na Educação Superior (CHAHINI, 2016; CERQUEIRA, FERREIRA, 2000).

A inclusão de alunos com deficiência visual, bem como as outras deficiências, na Educação Superior é um assunto atual e que deve ser problematizada a sua oferta e formas de ingresso nesse ambiente de ensino, de modo que se discuta como está sendo realizada essa

inclusão, se existem recursos humanos e materiais para viabilizarem as condições necessárias para esses alunos. Sabe-se que historicamente as pessoas com deficiência visual foram vítimas de estereótipos, preconceitos e discriminação. Assim, eram atribuídos a eles incapacidade e inaptidão para exercício das relações sociais e educacionais (CHAHINI, 2016; FACHINETTI, 2018, PINHEIRO, 2017; JESUS, 2012).

E face disso, coloca-se em destaque as matrículas de alunos com deficiência visual na Educação Superior em âmbito nacional, onde cerca de 2.537 apresentavam cegueira e 12.751 tinham baixa visão, conforme dados apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 - Matrículas de alunos com deficiência visual nos cursos de graduação.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2018			
MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO.			
UF/ CATEGORIA ADMINISTRATIVA	Nº de alunos	Cegueira	Baixa visão
Brasil	43.633	2.537	12.751
PÚBLICA	16.585	959	5.422
Federal	12.422	628	3.766
Estadual	3.962	318	1.606
Municipal	201	13	50
PRIVADA	27.048	1.578	7.329
NORDESTE	9.967	566	3.271
PÚBLICA	6.384	391	2.329
Federal	5.161	307	1.834
Estadual	1.163	83	476
Municipal	60	1	19
PRIVADA	3.583	175	942
MARANHÃO	938	88	150
PÚBLICA	603	72	76
Federal	564	69	68
Estadual	39	3	8
Municipal	-	-	-
PRIVADA	335	16	74

Fonte: MEC, INEP, DEEP (BRASIL, 2018)

De acordo com os números apresentados na Tabela 5, nota-se que houve um expressivo aumento no número de matrículas de alunos com deficiência visual (baixa visão e cegueira) em âmbito nacional. Tanto as universidades públicas quanto privadas disponibilizaram matrículas para esses alunos, embora o número maior se concentre nas instituições públicas.

De um total de 43.633 alunos com deficiências matriculados em curso de graduação no Brasil, 15.288 têm deficiência visual, dos quais 2.537 possuem cegueira e 12.751 baixa visão. Nas universidades públicas estão concentrados 959 alunos com cegueira e 5.422 com baixa visão, distribuídos nas esferas federais, estaduais e municipais.

No Nordeste, de 9.967 matrículas de alunos com deficiências em cursos de graduação distribuídos em universidades públicas e privadas, 3.837 possuem deficiência visual, dos quais 566 apresentam cegueira e 3.271 têm baixa visão. Em âmbito estadual, no Maranhão existem cerca de 238 matrículas de alunos com deficiência visual, das quais 88 possuem cegueira e 150 baixa visão.

Notam-se números importantes e gradativos no que concerne ao acesso de pessoas com deficiência na Educação Superior. No entanto, é evidente que em nível estadual existe, ainda, um número baixo de matrículas de pessoas com deficiência visual na Educação Superior. Verifica-se que o maior número das referidas matrículas se concentra em instituições federais, seguido de instituições estaduais e, em último lugar, instituições privadas.

Comenta-se que o número expressivo de alunos com deficiência nas instituições federais deve-se ao maior número de universidades em relação às estaduais, pois representam cerca de 41,9% e as estaduais 36,8% das IES públicas. De acordo com o Censo da Educação Superior em 2017, o Brasil tinha 296 Instituições de Educação Superior (IES) públicas e 2.152 privadas, representando um percentual de 87,9% da rede (BRASIL, 2018). Em relação às instituições públicas, 41,9% são estaduais; 36,8%, federais e 21,3%, municipais, dos quais 3/5 das IES federais são universidades e 36,7% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) (BRASIL, 2018).

Em relação às instituições privadas, mesmo possuindo um quantitativo maior de instituições em relação as universidades públicas, as matrículas de alunos com deficiência apresentam menores quantidades, embora a universidade pública apresente um percentual de aproximadamente 8% da rede de Educação Superior, concentram cerca de 53% das matrículas nesse nível de ensino. Isso acontece em decorrência dessas universidades ofertarem um número expressivo de cursos de graduação.

Das 2.448 IES brasileiras, 82,5% são faculdades. As 199 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,1% do total de IES. Por outro lado, 53,6% das matrículas da educação superior estão concentradas nas universidades. Apesar do alto número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 1/4 dos estudantes. Em 2017, 35.380 cursos de graduação e 63 cursos sequenciais foram ofertados em 2.448 IES no Brasil. Dois terços das IES oferecem 100 ou mais cursos de graduação e 26,7% das IES ofertam até dois cursos de graduação. Em média, as IES oferecem 14 cursos de graduação; 92% dos cursos de graduação nas universidades são na modalidade presencial (BRASIL, 2018, não paginado).

Outro ponto que pode justificar a presença de matrículas expressivas no âmbito da educação pública, é o fato de as determinações legais implementadas ao longo dos anos, das quais as universidades públicas deveriam adequar para receber esse aluno com deficiência,

ou seja, um contexto repleto de projetos, ações e deveres que imbuem essas universidades a criar condições para inclusão do aluno com deficiência. Há um notável repasse de recursos para essa finalidade, como por exemplo, o Programa Incluir que segundo o balanço de gestão do MEC fez um repasse de cerca de 17,4 milhões de reais para financiar por volta de 199 projetos para universidades brasileiras visando à acessibilidade de alunos com deficiência.

O crescimento do acesso desses alunos, tanto em universidades públicas quanto nas instituições privadas, conforme evidenciado pelos números da Tabela 5, reforça que o aumento dessa demanda exige que sejam ampliadas as ações que auxiliem a formação dos professores, de modo que estes tenham condições de lidar com essa nova realidade. Nesse sentido, nota-se que existe uma semelhança da Educação Superior com a Educação Básica, em relação ao acesso e a permanência desses alunos, que acabam tendo que se adaptar às condições insuficientes ofertadas (JESUS, 2020).

Por causa desse crescimento significativo, percebe-se a necessidade de ações para auxiliarem o professor nesse contexto, ofertando a ele possibilidades de desenvolverem um trabalho expressivo que favoreça a inclusão de alunos com deficiência nesse seguimento de ensino.

Em se tratando das matrículas de alunos com deficiência visual na UFMA, entre os anos de 2015 e 2019.1, tem-se uma estimativa de mais de 50 alunos por semestre, a partir do segundo semestre de 2016, como demonstrado na Tabela 6.

Tabela 6 - Alunos (as) com deficiência visual atendidos (as) pela Diretoria de Acessibilidade NUACES da UFMA por semestre.

TIPOS DE DEFICIÊNCIA	CENTROS				TOTAL
	CCH	CCET	CCBS	CCSO	
2015.1/2015.2					
DEFICIÊNCIA VISUAL:	14	02	03	12	31
CEGUEIRA	04	-----	-----	05	09
BAIXA VISÃO	10	02	03	07	22
2016.1					
DEFICIÊNCIA VISUAL:	13	02	05	14	34
CEGUEIRA	05	-----	-----	03	08
BAIXA VISÃO	08	02	05	11	26
2016.2					
DEFICIÊNCIA VISUAL:	12	02	07	13	34
CEGUEIRA	05	-----	-----	04	09
BAIXA VISÃO	07	02	07	09	25
2017.1					
DEFICIÊNCIA VISUAL:	13	02	08	14	37
CEGUEIRA	06	-----	01	05	12
BAIXA VISÃO	07	02	07	09	25
2017.2					
DEFICIÊNCIA VISUAL:	13	03	09	19	44

CEGUEIRA	06	-----	01	07	14
BAIXA VISÃO	07	03	08	12	30
2018.1					
DEFICIÊNCIA VISUAL:	13	04	10	20	47
CEGUEIRA	06	-----	01	08	15
BAIXA VISÃO	07	04	09	12	32
2018.2					
DEFICIÊNCIA VISUAL:	13	04	10	21	48
CEGUEIRA	06	-----	01	09	16
BAIXA VISÃO	07	04	09	12	32
2019.1					
DEFICIÊNCIA VISUAL:	14	05	12	23	54
CEGUEIRA	07	04	11	13	35
BAIXA VISÃO	07	01	01	10	19

Fonte: NUACES (2019)

No ano de 2015, somando os dois semestres, tinha-se cerca de 31 alunos com DV regularmente matriculados, dos quais 09 (nove) apresentavam cegueira e 22 (vinte e dois) baixa visão. Desse total, o maior número se concentrava no Centro de Ciência Humanas (CCH), somando 14 (quatorze) alunos e o menor número no Centro de Ciências Exatas e Tecnologias (CCET), ou seja, apenas 02 (dois) alunos com baixa visão.

No ano de 2016, o primeiro semestre apresentou um total de 34 alunos, dentre os quais o maior número se concentrava no CCSO com 14 (quatorze) alunos e o menor número continuava no CCET com apenas 02 (dois) alunos. No segundo semestre de 2016 manteve-se um total de 34 (trinta e quatro) alunos, porém houve mudanças nos quantitativos dos centros, constituindo, então, 12 (doze) alunos no CCH, 02 (dois) alunos no CCET, 07 (sete) alunos no CCBS e 13 (treze) alunos no CCSO. Comparando-se e considerando-se os dois semestres o ano de 2016 com o de 2015, houve um aumento de 3 matrículas.

No primeiro semestre de 2017 existiam cerca de 37 (trinta e sete) alunos com deficiência visual, sendo 12 (doze) cegos e 25 (vinte e cinco) com baixa visão, dos quais o CCSO era o centro com maior número, sendo cerca de 14 (quatorze) alunos. No segundo semestre de 2017 foram encontrados 44 (quarenta e quatro) alunos, tendo aumentado 8 (oito) matrículas em relação ao primeiro semestre, dos quais 14 (quatorze) alunos tinham cegueira e 30 (trinta) baixa visão. O maior número continuava concentrado no CCSO com um total de 19 (dezenove) alunos. No ano de 2018 ocorreu um aumento de 04 (quatro) matrículas em relação ao ano anterior.

No primeiro semestre de 2018 havia cerca de 47 alunos com deficiência visual, sendo 15 (quinze) cegos e 32 (trinta e dois) com baixa visão. No segundo semestre de 2018 houve o aumento de uma matrícula, totalizando 48 (quarenta e oito) alunos, sendo 16 (dezesesseis) com cegueira e 32 (trinta e dois) com baixa visão. O aumento de uma matrícula foi no CCSO, somando 21 matrículas, sendo este ainda o centro com maior número de alunos com deficiência visual.

Os dados mais recentes compreendem o primeiro semestre de 2019, os quais demonstraram um quantitativo de 54 (cinquenta e quatro) alunos com deficiência visual, constituindo um aumento de 6 (seis) matrículas em relação ao ano anterior. Desses 54 (cinquenta e quatro) alunos, 34 (trinta e quatro) possuíam cegueira e 19 (dezenove) baixa visão, distribuídos da seguinte forma: 14 (quatorze) alunos no CCH, sendo 07 (sete) cegos e 07 (sete) com baixa visão; 05 (cinco) no CCET, dos quais 04 (quatro) são cegos e 01 (um) com baixa visão; 12 (doze) no CCBS, desses total, 11 (onze) eram cegos e 01 (um) com baixa visão; 23 (vinte e três) no CCSO, dos quais 13 (treze) cegos e 10 (dez) com baixa visão.

Notou-se que do ano de 2016 a 2019 o centro com maior índice de matrículas de alunos com deficiência visual foi o CCSO.

A inclusão de alunos com deficiência é um longo caminho que vem sendo percorrido nos últimos anos, tanto no âmbito social quanto educacional. As implementações de políticas, leis e decretos de amparo a essas pessoas já é uma realidade. No entanto, para que se efetivem é necessária bem mais que a legislação, cabendo a cada cidadão fazer sua parte, a fim de colaborar com esse processo (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

No que se refere à seleção para o ingresso do aluno com deficiência visual na Educação Superior, de acordo com Silva Júnior e Hammes (2014), deveriam envolver algumas ações por parte dos gestores da instituição, bem como entrar em contato com o candidato para saber quais as suas necessidades, quais os instrumentos a serem disponibilizados, tais como tempo e o formato da prova, o leitor ou outro suporte para garantir seu direito de concorrer com equidade em relação aos outros.

Nas universidades deve ser adotada para a identificação do candidato/aluno desde o seu ingresso à instituição, o que permite acompanhá-lo durante a sua permanência na instituição. Esses procedimentos podem assegurar que o candidato e, ou, aluno tenha um atendimento adequado às suas condições visuais, ou seja, diferenciado, o qual deve ser oferecido pela instituição, de forma a satisfazer a necessidades educacionais específicas. (SOARES, 2011, p. 24).

Diferentes propostas devem ser adotadas para oportunizar o acesso à Educação Superior com qualidade, bem como estratégias de permanência, iniciando com a identificação

desses alunos na universidade, julgando-se isto como um ato necessário para que assim a instituição possa oferecer os serviços a esses alunos (SILVA JÚNIOR; HAMMES, 2014).

Quando o professor tem, entre seus alunos, um cego, necessita adotar algumas estratégias pedagógicas condizentes para a superação dos obstáculos à inclusão de cegos na Educação Superior. Muitas dessas posturas são diferentes daquelas que adotaria se houvesse, na sala de aula, somente alunos videntes. A didática adotada pelo docente deve estar em harmonia com a incapacidade visual do cego e, ao mesmo tempo, envolver todos os demais estudantes. (SILVA JÚNIOR; HAMMES, 2014, p. 13).

Refletir acerca da inclusão em sua dimensão teórica e campo político tem conduzido com intensidade os debates vigentes, diante da tamanha necessidade de compreender que a sociedade é formada por identidades plurais, com suas diferenças e especificidades, em relação aos mais diversos aspectos. Nesse sentido, a inclusão é um processo que vai para além da valorização da diversidade (COUTINHO, 2011).

A pluralidade identitária e as diferenças, elementos que constituem a diversidade de nosso organismo social, permeiam a constituição de nossa própria identidade de maneira capilar, por meio da condução de vivências e experiências, (des)compondo-nos enquanto indivíduos únicos e híbridos, sempre em movimento de (trans)formação e resultantes de uma multiplicidade de sujeitos outros que se expressam em nossas próprias micro-ações as quais, por sua vez, (re)agem sobre inúmeras variáveis presentes em nossa sociedade, culminando em sua mutação nem sempre constante e linear, mas contínua. (CABRAL, 2018, p. 3).

Os direitos ao conhecimento das pessoas com DV não devem ser negados e devido à sua especificidade não devem ser excluídas pela sua condição. No entanto, seus direitos devem ser garantidos em todos os níveis de ensino para assim ser viável o acesso ao conhecimento e formação. Nesse sentido, o sistema educacional como um todo deve ofertar as condições necessárias para o atendimento educacional e desenvolvimento das potencialidades do aluno com deficiência visual. Para tal, é indispensável viabilizar os mecanismos tecnológicos e metodológicos que assegurem a sua formação educacional, de modo que compreenda a sua singularidade. Assim, dispondo desse acesso educacional e desenvolvendo as suas possibilidades terá sucesso e poderá chegar aos mais elevados níveis de ensino, bem como à Educação Superior. Entretanto, ao ter acesso a esse nível de ensino, faz-se necessário que as universidades, também, ofereçam as condições básicas para que o aluno se desenvolva e consiga concluir o seu processo formativo com êxito e de posse dos conhecimentos indispensáveis para o mercado de trabalho (COUTINHO, 2011; CABRAL, 2018; JESUS, 2012; SOARES, 2011).

Ao estudar sobre as discussões acerca da pessoa com deficiência visual na Educação Superior, o que tem se percebido é que as instituições não dispõem de materiais

necessários, bem como textos em braile, audiodescrição em atividades que envolvam filmes, congressos e palestras, além de falhas em relação à assistência técnico-pedagógica. Dessa forma, esses alunos tentam criar mecanismos compensatórios que lhe auxiliem acompanhar os demais colegas (COUNTINHO, 2011). Nesse sentido, o que se percebe é que mesmo existindo mecanismos legais de amparo e garantia desses direitos, há um difícil caminho de efetivação na qual percorre as políticas de inclusão nas IES. Assim,

A distância entre as políticas proclamadas e as reais presentes nas instituições de ensino nos faz refletir sobre a importância de a legislação chegar de fato às cadeiras universitárias, não como imposição, mas como processo de sensibilização, educação e prática transformadora. A lei por si só não garante a política de inclusão escolar. (MACHADO, 2008, p. 44).

Nesse contexto, o que se pode discutir é que a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, apesar de democratizar o acesso de todos à educação, não garante a permanência de todos, como é o caso de pessoas com deficiência. Isso ocorre pela falta de compreensão e entendimento, uma vez que a palavra “todos”, por si só, já não precisaria de nenhum complemento para esclarecer de quem são esses direitos. Assim, emerge a necessidade de se ter leis e decretos específicos que, em suas linhas e entrelinhas, assegurassem o direito das pessoas com deficiência (MACHADO, 2008)

O processo de inclusão das pessoas com deficiência vem ocorrendo, historicamente, entremeado por caminhos tortuosos e difíceis, se deparando com vários obstáculos e percalços no âmbito social. Essas pessoas foram estigmatizadas, castigadas, condenadas, humilhadas, sacrificadas, negadas e excluídas do convívio social pelo fato de não se enquadrarem nos padrões de normalidade estipulados pelos grupos sociais a que pertenciam. (PIMENTA, 2017, p. 87).

Em relação à superação de barreiras e inclusão de pessoas com DV na Educação Superior, deve estar ancorada com as políticas de acessibilidade e inclusão educacional. Ressalta-se que as políticas devem ir além de somente os dispostos no Programa Incluir, sendo uma política que foca na articulação das IES para uma proposta inclusiva, viabilizando meios para realização de ações nesse ambiente (SILVA JÚNIOR; HAMMES, 2014).

Sendo o sujeito com deficiência visual um cidadão deve-se, portanto, gozar de acesso aos seus direitos básicos e que são necessários para ter uma educação, que os inclua verdadeiramente. E assim, ao adentrarem em uma instituição de Educação Superior, não tenham a sua cidadania negada, mas que possuam nesse ambiente o pertencimento de cidadania, tendo em vista que o espaço da universidade deve ser democrático e inclusivo (COUNTINHO, 2011).

As políticas públicas que viabilizam o acesso e a permanência na Educação Superior de alunos com DV não garantem por si só a efetivação, visto existir a necessidade de implementação de políticas públicas que esclareçam como as universidades devem realizar esse processo (MOREIRA, 2012).

Esta falta de conhecimento das peculiaridades destes sujeitos com deficiência visual e as inadequações das instituições de educação superior, acaba por se refletir em situações, muitas vezes, que ocasiona o não acesso e a não permanência destes sujeitos na educação superior. (COUTINHO, 2011, p. 13).

Nesse sentido, quando se pressupõe sobre a efetividade nas políticas públicas de inclusão, depreende-se, sobretudo a necessidade de os dirigentes levarem em consideração os grupos de minoritários e suas necessidades para que, assim, possam ocorrer o respeito e dignidade humana. Para isto, é necessário considerar as relações entre as pessoas, de modo que se reconheça que pessoas com deficiência visual são capazes de aprender e produzir, só que para isso deve-se garantir com que seus direitos sejam efetivados (COUTINHO, 2012).

Desse modo, quando se discute sobre essa efetividade, compreende-se que a inclusão está diretamente relacionada a incluir socialmente, a considerar a pessoa com deficiência como um sujeito de direitos, assim,

No sentido macro da inclusão está a inclusão social que traz, no seu bojo, a equiparação de oportunidades, a mútua interação de pessoas com e sem deficiência e o pleno acesso aos recursos da sociedade. Cabe lembrar que uma sociedade inclusiva tem o compromisso com as minorias e com as pessoas com deficiência. A inclusão social é, na verdade, uma medida de ordem econômica, uma vez que a pessoa com deficiência e outras minorias se tornam cidadãos produtivos, participantes, conscientes de seus direitos e deveres, diminuindo, assim, as demandas sociais. (PIMENTA, 2017, p. 71).

Em uma proposta de instituição educacional inclusiva, em relação às diferenças, elas devem ser respeitadas, valorizadas e entendidas como um processo permanente e que não pode ser extingüível. Tendo em vista que diferenças entre grupos étnicos, religiosos, de gênero e os outros diversos, não deverão prevalecer uma única identidade, mas construir uma ressignificação e interação, que valorize as singularidades de cada um. Os seres humanos são diversos e, portanto, não se deve ter uma visão que queira homogeneizar as pessoas, de acordo com paradigmas excludentes, que descartam as potencialidades das pessoas, sem lhes atribuir a devida oportunidade (MANTOAN, 2002).

É importante elencar que os recursos didáticos devem ser disponibilizados pelas instituições de ensino para auxiliarem na aprendizagem de pessoas cegas e com baixa visão. Ressalta-se, ainda, ser essencial aos demais profissionais e inclusive os professores, conhecimentos básicos sobre esses materiais (SOARES, 2011).

Outrossim, cabe destacar que há pessoas com baixa visão que apresentam condições à projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual poderá implicar em limitações ou interferências em sua aprendizagem. Desse modo, o processo educacional será desenvolvido por meio de recursos visuais específicos. Considera-se, neste caso, a utilização de ajuda técnica e tecnologia assistiva, pois ambas auxiliam na independência do aluno, assim como nas suas inclusões social e educacional. Quando se fala em ajuda técnica, esta envolve produtos, instrumentos, equipamentos e tecnologia adaptada que visam melhorar a funcionalidade dessas pessoas (SOARES, 2011).

A tecnologia assistiva é um recurso utilizado para identificação de todo arsenal de métodos e serviços que auxiliam na ampliação de habilidades funcionais das pessoas com deficiência. Esses recursos empregados com pessoas cegas amparam e ajudam a melhorar o desenvolvimento de pessoas com baixa visão (SOARES, 2011).

Dado que as pessoas com cegueira têm perda de acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, dentre os recursos disponibilizados para elas, tem-se os recursos táteis e auditivos, capazes de facilitar o acesso à informação (SOARES, 2011).

Os recursos didáticos para cegos os ajudam em uma aprendizagem voltada para a percepção e apreensão do mundo. Esses recursos podem ser classificados como ópticos, não ópticos, recursos técnicos, recursos para posicionamento de matérias, recursos para a leitura, tecnologia assistiva, dentre outros, que visam promover aprendizagem e acessibilidade (SOARES, 2011).

Existe o Sistema Braille, um recurso tátil, cujo inventor fora o francês Louis Braille (1809- 1852), este perdeu sua visão devido a um acidente quando ainda tinha três anos de idade. Louis desenvolveu estudos e pesquisas sobre o sistema de Barbier¹⁵, tentando adequá-lo para as necessidades das pessoas cegas (SOARES, 2011).

O sistema Braille consiste na variação de formas e tamanhos dos símbolos que são escritos por meio da disposição de pontos numerados de cima para baixo, colocados em duas colunas verticais de três pontos cada uma, formando uma cela que resulta em 63 ou 64 combinações, se considerado que a cela Braille váia tem função matemática ou mesmo na escrita em geral. Esta se constitui no espaçamento entre palavras e na paragrafação. Essas combinações contemplam o alfabeto, bem como as letras acentuadas, letras com sinais gráficos, sinais de pontuação, algarismos, sinais matemáticos, químicos e assim por diante. Os pontos, 1, 2, 3 são dispostos do lado esquerdo do leitor e os pontos 4, 5 e 6 do lado direito. (BILL, 2017, p. 40).

¹⁵ Charles Barbier de La Serre (1767-1841) desenvolveu um sistema de escrita e leitura que havia criado para a comunicação noturna entre os soldados do exército francês, que poderia ser utilizado por pessoas cegas. O invento tinha por base doze pontos: seis linhas e trinta e seis símbolos representativos dos principais fonemas da Língua Francesa (SOARES, 2011).

Conforme explicitado por Bill (2017), o Sistema Braille consiste em um sistema de leitura e escrita em alto relevo, constitui-se de 63 (sessenta e três) símbolos formados por pontos e duas colunas. Possibilita combinações diferentes, que podem ser empregadas em textos, números, música, símbolos científicos, números, pontuações e acentuações, conforme pode ser observado na Figura 2 (BILL, 2017; BRUNO; MOTA, 2001; SOARES, 2011).

Figura 2 - Alfabeto em Braille

A ●● ●● ●●	B ●● ●● ●●	C ●● ●● ●●	D ●● ●● ●●	E ●● ●● ●●	F ●● ●● ●●	G ●● ●● ●●
H ●● ●● ●●	I ●● ●● ●●	J ●● ●● ●●	K ●● ●● ●●	L ●● ●● ●●	M ●● ●● ●●	N ●● ●● ●●
O ●● ●● ●●	P ●● ●● ●●	Q ●● ●● ●●	R ●● ●● ●●	S ●● ●● ●●	T ●● ●● ●●	U ●● ●● ●●
V ●● ●● ●●	W ●● ●● ●●	X ●● ●● ●●	Y ●● ●● ●●	Z ●● ●● ●●	É ●● ●● ●●	ALFABETO LEITURA 1 ●● 4 2 ●● 5 3 ●● 6

Fonte: Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Visuais (APADEV, 2019).

Trata-se, aqui, de uma explicação simples sobre o funcionamento do sistema Braille apenas para fins de informação e esclarecimento. O professor com especialização nesse sistema deve ter um profundo conhecimento sobre o processo, cujo início ocorre antes de saber aspectos relacionados à sistematização e posição dos pontos. Deverá ter ciência a respeito da substituição ou troca da capacidade viso-motora, de acordo com “[...] o desenvolvimento da coordenação motora fina para a escrita em Braille e tato sensitivo-motor para assimilação de formas, tamanhos, texturas e espaços a serem explorados com as pontas dos dedos para leitura [...]” (BILL, 2017, p. 41). Ressalta-se que o profissional deve adotar uma postura consciente, considerando todos os aspectos para propiciar ao aluno condições de se apoderar de instrumentos, que levam à alfabetização ou que favorecem a leitura e escrita para aquisição e divulgação de conhecimento (BILL, 2017).

A escrita Braille ocorre por meio da reglete e um punção, ou por meio da máquina de datilografia adequada a essa escrita.

O aparelho de escrita usado por Louis Braille consistia de uma prancha, uma régua com duas linhas, com janelas correspondentes às celas Braille, que se encaixam pelas extremidades laterais na prancha e o punção. O papel era introduzido entre a

prancha e a régua, o que permitia à pessoa cega, pressionando o papel com o punção, escrever os pontos em relevo. Hoje as regletes, uma variação desse aparelho de escrita de Louis Braille, são ainda muito usadas pelas pessoas cegas. Todas as regletes modernas que sejam modelos de mesa ou de bolso consistem essencialmente de duas placas de metal ou plástico, fixas de um lado com dobradiças, de modo a permitir a introdução do papel. (BRUNO; MOTA, 2001, p. 42).

Além da disponibilização de recursos materiais, é importante ressaltar que as adaptações curriculares são necessárias para a acessibilidade do aluno com DV. Nesse aspecto, é essencial que se tenha a conexão e compreensão do currículo para a diversidade do alunado. Isso implica em discussão e planejamento para que atenda às necessidades básicas desses alunos (FORTES, 2005).

Deve-se considerar o contexto educacional em suas estruturas social, cultural, econômica e política. Dessa forma, os sistemas educacionais devem apresentar maior flexibilidade e demonstrarem capacidade de adaptação aos alunos com deficiências, seja ela visual ou não. Portanto, as Instituições de Educação Superior (IES) e as demais instituições educacionais devem elaborar seus currículos, de maneira que propiciem atendimento à diversidade, apoiando-se em bases teóricas, que valorizam a aprendizagem colaborativa para alcançarem interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (FORTES 2005).

Em se tratando especificamente do aluno com DV, é necessário que sejam acolhidos por parte da instituição como um todo, de modo que lhes sejam apresentados os diferentes espaços existentes, além de que devam ser acessíveis, tanto arquitetônica quanto pedagógica e humanamente (FORTES, 2005).

É basilar que os profissionais diretamente envolvidos no processo de inclusão educacional reconheçam seus limites pessoais e profissionais em relação à inclusão de alunos com deficiência. Esse reconhecimento é uma reflexão necessária para que se busquem meios, que os ajude nessas limitações e que mesmo as possuindo, não deixem de contribuir de forma positiva para esse processo. Faz-se imperioso, também, que as instituições examinem as suas condições, seus limites, bem como suas estruturas física e pedagógica, pois assim será possível analisar as formas possíveis para que a inclusão se realize em benefício do aluno com deficiência. É preciso, ainda, a realização de projetos educacionais, que visem às ações em benefício da inclusão desses alunos (MASINI; BAZON, 2005).

Nesse sentido, quando o aluno com DV adentrar na IES, é pertinente que os professores tenham conhecimento dessas especificidades, além de serem orientados para trabalhar com esses alunos. Com as devidas instruções, devem procurar adaptar suas aulas e buscar apoio da instituição para, assim, desenvolverem um bom trabalho com esses alunos.

Nessa perspectiva, as aulas deverão ser descritivas e concretas, se porventura tiver algo escrito em lousa deve ser descrito para esse aluno. As informações visuais devem ser descritas mediante a oralidade, por sua vez o aluno com DV deverá estar posicionado em um local na sala de aula que favoreça a sua audição e compreensão da aula. Quanto aos demais materiais é necessário que a instituição e o professor trabalhem juntos e que a universidade disponibilize os recursos imprescindíveis. Além desses aspectos, o professor deve adotar uma postura para facilitar sua comunicação com esse aluno (MASINI; BAZON, 2005).

De uma forma geral, podemos destacar que, para o aluno com deficiência visual ter acesso aos conteúdos desenvolvidos em classe, requer-se a adoção de estratégias metodológicas que estimulem os demais sentidos e desenvolvam as suas potencialidades. Necessário se faz, para tanto, o planejamento de aulas mais dinâmicas, concretas, fazendo uso também de recursos que possibilitam uma maior autonomia desse aluno. (FORTES, 2005, p. 108-109).

Nesse contexto, é necessário compreender que “[...] é no dinamismo e na complexidade das interações do ser humano no seu dia a dia, com pessoas e objetos que o cercam, que ocorre seu desenvolvimento.” (MASINI; BAZON, 2005, p. 6). Sendo assim, é preciso que existam além dos aparatos físicos e pedagógicos, atitudes que favoreçam esses processos de inclusão e de aprendizagem. Por esse motivo, ressalta-se a importância de “[...] não se perder de vista o dinamismo e complexidade das interações que ocorreram na vida do estudante, tanto na instituição educacional, como em sua vida extraescolar [...]” (MASINI; BAZON, 2005, p. 6).

Ressalta-se, ainda, a necessidade de ser ofertado ao professor um apoio psicológico, uma vez que se trata de algo novo, diferente e desafiador, que pode causar frustração, angústia e ansiedade somados aos demais aspectos, que são essenciais à inclusão desse aluno (COSTA, 2007).

A disponibilização de informações técnicas científicas e legais para os professores é importante, mas estão relacionadas a aspectos cognitivos. É preciso atentar-se às questões emocionais, que surgem nesse processo de inclusão, no qual o professor tem contato com o aluno com deficiência. Nota-se que não tem existido espaço destinado aos fatores emocionais dos professores em relação a esse processo, inexistente um ambiente de escuta sobre o que eles têm a dizer a respeito do que sentem e de suas atitudes em relação ao aluno com deficiência, podendo ser um fator dificultador desse processo (COSTA, 2007).

Nessa perspectiva, considerando o professor como um elemento essencial no conjunto das engrenagens, que movimentam o sistema escolar, ainda que existam condições

adversas, faz-se é necessário analisar que é encargo do professor os processos de ensino e aprendizagem do aluno (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

À vista disso, comenta-se que a inclusão educacional de pessoas com deficiência visual está diretamente ligada à inclusão social e pode contribuir para que as demais pessoas adotem uma postura reflexiva e, assim, possam entender, valorizar e respeitar as diferenças, buscando caminhos para que a inclusão ocorra em sua efetividade. Que esse movimento inclusivo faça parte do cotidiano das pessoas da comunidade acadêmica nas instituições de Educação Superior (COSTA, 2007; GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

Posto isto, destaca-se que dentre as propostas sobre a superação de barreiras para os alunos com DV e qualquer outra deficiência, as IES devem definir em suas políticas institucionais estratégias com a proposição de sanar as lacunas existentes para a inclusão desses alunos. Além de propor estratégias, existe a necessidade de sua operacionalização, onde cada membro da comunidade escolar busque fazer a sua parte e ao mesmo tempo trabalhe uns com os outros em busca desse objetivo comum.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico para construção do objeto desta investigação, bem como os tipos de método científico e pesquisa, os participantes com seus critérios de inclusão e exclusão, o local, as etapas, os instrumentos para coleta de dados, equipamentos e materiais, procedimentos de coleta e análise de dados.

A metodologia será entendida como o caminho para se produzir conhecimento científico, mediante processos orientados de forma epistêmica do fenômeno. Nesse sentido, em consonância com o objeto a ser investigado é necessário ao pesquisador, destituir-se de pré-teorias, pois “[...] é necessária uma nova maneira de se orientar, inteiramente diferente da orientação natural na experiência e no pensar [...]” (HUSSERL, 2006, p. 27) e retorna-se às coisas mesmas (HUSSERL, 2001).

Considerando a ética como construções humana, histórica, social, assim como cultural, a pesquisa implicou em respeito à integridade humana e à proteção em pesquisas com pessoas. O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), com a finalidade de atender as determinações inclusas na Resolução CNS nº510/16 e outras relacionadas ao Conselho Nacional de Saúde para pesquisas contendo seres humanos (BRASIL, 2016).

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP/UFMA, através do parecer consubstanciado nº 3.593.207, que por sua vez está apresentado no Anexo A.

3.1 Tipos de método científico e pesquisa

No tocante aos procedimentos metodológicos utilizados para realização desta pesquisa, concorda-se com Minayo (2002, p. 17), quando afirmou que a pesquisa é “[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo [...]”. Nessa perspectiva, a metodologia constitui-se uma etapa indispensável para detalhamento de como ocorrerá a coleta dos dados, sua discussão e análise.

Nesta investigação, optar-se-á pelo método fenomenológico, abordagem quanti-qualitativa, pesquisas bibliográfica, documental, descritiva e de campo.

Como método a fenomenologia no processo investigativo tem implicações diretas na pesquisa em educação. Ao utilizar esse método, o pesquisador rompe com a pretensa

neutralidade científica, visto que aponta caminhos a serem construídos pelo processo investigativo ou partirá de caminhos anteriormente conhecidos no que diz respeito às práticas sociais e ações compreendidas (KLÜBER; BURAK, 2008).

Segundo Ranieri (2011, p. 52) esse método “[...] é privilegiado para atender ao significado construído das vivências pelo próprio praticante [...]”. Assim, poderá proporcionar uma análise de significados em relação às concepções dos professores da UFMA sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior, pois se atribui a significação conforme a vivência do professor, em vez de explicar esse processo como algo previamente construído.

Com base nessa perspectiva implicará uma análise,

[...] da experiência vivida, busca focar diretamente o dado, como ele se mostra, no campo das experiências vividas, olhando o fenômeno em suas possibilidades de aparecer, não fazendo considerações apressadas. Portanto, significa destituir-se de predefinições ou pré-conceitos acerca do dado. Nega uma visão ingênua do conhecimento, caracterizada por um empirismo, ou seja, negando a possibilidade de conhecer pela observação direta. Essa forma de olhar é denominada círculo existencial hermenêutico ou dialética da interpretação. (KLÜBER; BURAK, 2008, p. 97).

Existe a necessidade de haver certo distanciamento entre o dado e o questionamento, pois ao utilizar desse pressuposto o que se pretende é evidenciar o fato pela ótica da compreensão. Sendo assim, a perspectiva fenomenológica permite a suspensão de qualquer julgamento, isto que é indispensável para construção do conhecimento (MAGALHÃES, 2016). O pensar fenomenológico “[...] traz para o campo de estudo da sociedade o mundo da vida cotidiana, onde o homem se situa com suas angústias e preocupações [...]” (GOLDENBERG, 2004, p. 31).

Compreendendo o fenômeno a ser estudado, é essencial situar a pesquisa por uma abordagem quantitativo-qualitativa. A abordagem quantitativa denota rigorosidade, no que diz respeito ao que será verificável na experiência humana, fundamentado em hipóteses e variáveis, enquanto na abordagem qualitativa se objetiva a compreensão e interpretação do objeto de estudo (MINAYO, 2002). Nessa perspectiva,

A diferença entre quantitativo-qualitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem os fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, morfológica e concreta’, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2002, p. 22).

Assim, a abordagem qualitativa proporciona ir além do quantificável, viabilizando o acréscimo direto e interativo do fenômeno investigado, permitindo a reflexão e

interpretação. Destaca-se que os “[...] investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem, estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). A abordagem qualitativa, “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Especifica-se, ainda, que nessa abordagem predomina a descrição, dando sentidos e significados que os participantes atribuem a si, as coisas e ao mundo. Nessa perspectiva é considerado o motivo que busca a evidência da resposta, a problemática (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A abordagem qualitativa investiga no mundo dos sentidos as ações e as relações humanas. Assim,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 22).

A pesquisa qualitativa não se trata de uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de fazer ciência, sendo a metodologia uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa e nela toda questão técnica implica uma discussão teórica (MARTINS, 2004).

A pesquisa será bibliográfica, por abranger estudos anteriores sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Superior disponíveis em livros, periódicos, dissertações, teses, trabalhos publicados em anais de evento, sejam esses impressos ou reproduzidos eletronicamente. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183) “[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas [...]”.

A pesquisa documental será realizada a partir de documentos escritos, oficiais, fontes estatísticas, contemporâneos ou retrospectivos, com autenticidade científica, amplamente utilizada nas ciências sociais, dentre outras (PÁDUA, 1997). Empregou-se a pesquisa documental, pois foram utilizados os documentos escritos e oficiais, tais como leis, decretos e resoluções, tanto em âmbito nacional quanto os documentos das próprias instituições que visam à inclusão na Educação Superior, os quais contribuíram teoricamente para o desenvolvimento desta investigação. No que tange aos documentos estatísticos, foram

utilizados censos do INEP acerca das matrículas de alunos com deficiência visual, além dos dados estatísticos da UFMA. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 174) “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias [...]”.

Trata-se, também, de uma pesquisa descritiva, uma vez que esse tipo de estudo possibilita identificar as características dos fenômenos, ao contemplar de forma ampla os aspectos de uma sociedade, assim como o comportamento de grupos sociais. Desse modo, tal pesquisa possibilitou o conhecimento do contexto a ser investigado, considerando as opiniões e crenças dos participantes envolvidos no processo de inclusão, pois de acordo com Triviños (1987, p. 110), esse estudo “[...] pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade [...]”. Para Richardson (1985, p. 30) “[...] os estudos de natureza descritiva, propõem-se a investigar o que é, ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal [...]”.

Esta investigação, também, se trata de uma a pesquisa de campo, sendo assim,

[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

Portanto, a pesquisa de campo consiste na investigação, cuja coleta de dados é realizada junto às pessoas, com recursos de diferentes tipos de pesquisa. Foi empregada nesta investigação para um melhor alcance dos objetivos, sendo efetivada no campus Dom Delgado, na UFMA, localizado no município de São Luís (MA).

3.2 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram 16 (dezesesseis) professores de alunos com deficiência visual, matriculados e frequentadores de cursos do Centro de Ciências Sociais (CCSo), no ano letivo de 2019, no campus Dom Delgado da UFMA.

Foi identificado um universo de 54 (cinquenta e quatro) alunos com deficiência visual na UFMA no primeiro semestre de 2019, distribuídos nos 04 (quatro) centros acadêmicos da instituição, Centro de Ciências Humanas (CCH), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e Centro de Ciências Sociais (CCSo). O centro com maior concentração de alunos com essa deficiência foi o CCSo, que apresentava 23 (vinte e três) alunos com DV. Dessa forma, o CCSo foi

escolhido em detrimento de outros, por apresentar maior quantitativo de alunos com deficiência visual regularmente matriculados nos cursos desse centro acadêmico em relação aos demais centros da universidade.

O CCSO é responsável pela coordenação, fiscalização e superintendência das atividades das Subunidades Acadêmicas, constituídas por Departamentos Acadêmicos e Coordenações de Cursos de Graduação e Pós-Graduação. Os cursos de graduação do CCSO são: Administração, Biblioteconomia, Direito, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Ciências Imobiliárias, Comunicação Social (Jornalismo, Relações Públicas, Rádio e TV), Hotelaria, Pedagogia, Serviço Social e Turismo. Assim têm-se, os Departamentos Acadêmicos de Biblioteconomia, Ciências Contábeis e Administração, Comunicação Social, Direito, Educação I, Educação II, Turismo e Hotelaria, Serviço Social. Os Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* pertencentes ao referido centro são: o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Direito e Instituições do Sistema de Justiça (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado/Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (Mestrado/Doutorado).

Os 23 (vinte e três) alunos do CCSO estavam distribuídos nos cursos de Administração, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Imobiliárias, Comunicação Social: Jornalismo, Radialismo e Relações Públicas, Direito, Hotelaria, Pedagogia, Serviço social e Turismo. Optou-se por realizar a pesquisa com todos os cursos anteriormente mencionados, com exceção dos cursos de Turismo e Hotelaria, lotados no Complexo Fábrica Santa Amélia no Centro Histórico de São Luís (MA), sendo esses dois cursos excluídos por não estarem localizados no campus Dom Delgado.

Identificou-se um universo de 29 (vinte e nove) professores no CCSO, que lecionaram para esses alunos no ano letivo de 2019. Desse modo, foi possível realizar a entrevista com 55,17%, constituindo-se uma amostra de 16 professores. Ressalta-se que apenas 16 professores aceitaram participar da pesquisa, enquanto os outros 13 (treze) professores, alguns deles não aceitaram participar da pesquisa ou após muitas tentativas de entrar em contato com os mesmos, não houve retorno.

O universo ou população é um conjunto estabelecido de elementos com determinadas características. Usualmente, fala-se de população em referência a um total de habitantes de um determinado lugar. Entretanto, em termos estatísticos uma população deve ser definida como um conjunto de um dado lugar. Já a amostragem consiste em subconjunto do universo ou população, na qual se estimam características desse universo (GIL, 1989).

A amostra de uma pesquisa deve constituir uma parcela convenientemente selecionada do universo (população) dos participantes que devem compor a investigação, ou seja, é um subconjunto do universo, uma parte dele. A opção pela amostragem ocorre quando não se trata de pesquisa censitária, em outras palavras, quando não abrange a totalidade dos componentes do universo. Por isso, faz-se necessário investigar apenas parte dessa população (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Para tanto, nesta investigação se utilizou a amostragem não-probabilística, por acessibilidade. Esta escolha se justifica por ser a mais pertinente ao que se propõe a pesquisa, uma vez que se trata de um estudo de cunho qualitativo, onde se objetivou investigar as concepções dos professores em relação à inclusão de alunos com DV na Educação Superior. Sabendo-se que a realização de entrevistas demanda tempo e disponibilidade dos participantes a serem entrevistados e, ainda, que se tenha conhecimento do total da população, não seria viável realizar a pesquisa com todos os elementos. Assim, para possibilitar a análise dos dados foram entrevistados os professores a que se teve acesso e que se dispuseram a colaborar com a investigação, tendo em vista os critérios de inclusão previamente estabelecidos pela pesquisadora.

Sendo assim, é necessário esclarecer que a amostragem não-probabilística dispensa rigor matemático ou estatístico, pois a seleção dos participantes ocorre mediante critérios previamente definidos pelo pesquisador (GIL, 1989).

Comumente utiliza-se amostragem não-probabilística quando, por alguma eventualidade, pode ocorrer certa restrição de cunho operacional ao uso de amostragem probabilística, ou seja, a população pode ser infinita ou o pesquisador pode não ter acesso a todos os elementos (GONÇALVES, 2009). Faz-se necessária a opção pela amostra não probabilística quando há inacessibilidade à toda a população, sendo assim o pesquisador opta por coletar os dados apenas com uma parte da população, ou seja, aquela que lhe é acessível (COSTA NETO, 1977).

No tocante à amostragem por acessibilidade, realizada nesta pesquisa, esta é destituída de rigor matemático/estatístico, como já ressaltado. Assim, o pesquisador seleciona os participantes à que tem acesso, demonstrando que esses podem representar o universo. Esse tipo de amostragem é comumente aplicado em pesquisas de cunho qualitativo, onde não é necessário se ter um nível elevado de precisão (GIL, 1989). Esse tipo de amostragem é utilizado com frequência, visto que nem sempre é possível ter acesso a toda população que se objetiva estudar. Dessa forma, é necessário dar seguimento à pesquisa, utilizando a parcela acessível da população (COSTA NETO, 1977).

Os 16 (dezesesseis) professores entrevistados estão representados pela sigla PU, que significa Professor Universitário, e o respectivo número, de acordo com a ordem das análises de cada entrevista. Optou-se por identificá-los assim, pois de acordo com a ética em pesquisa envolvendo seres humanos as identidades dos entrevistados devem ser preservadas.

3.3 Critérios de Inclusão

O estudo incluiu professores enquadrados nos seguintes critérios:

- a) Serem efetivos no cargo de professor na Educação Superior na UFMA há pelo menos cinco anos;
- b) Lecionarem em cursos de graduação no Centro de Ciências Sociais;
- c) Apresentarem quaisquer idades acima de 25 anos;
- d) De ambos os sexos;
- e) Terem lecionado para um maior número de alunos com deficiência visual congênita ou adquirida (cegueira ou baixa visão), sem associação com outro tipo de deficiência no primeiro semestre de 2019.

3.4 Critérios de Exclusão

O estudo excluiu professores, conforme os seguintes critérios:

- a) Não serem efetivos no cargo de professor na Educação Superior na UFMA há pelo menos cinco anos;
- b) Não lecionarem em cursos de graduação no Centro de Ciências Sociais;
- c) Apresentarem quaisquer idades abaixo de 25 anos;
- d) De ambos os sexos;
- e) Não terem lecionado para alunos com deficiência visual congênita ou adquirida (cegueira ou baixa visão), sem associação com outro tipo de deficiência no primeiro semestre de 2019;
- f) Estarem lecionando para alunos com outros tipos de deficiência congênita ou adquirida, com e/ou sem associação com outra deficiência, alunos com transtornos globais de desenvolvimento e/ou superdotação.

Os gráficos apresentados a seguir mostram informações relacionadas ao perfil dos professores entrevistados, incluindo média de idade, gênero, formação inicial, ano de conclusão e instituição de origem, Nível de formação dos professores, formação na área de

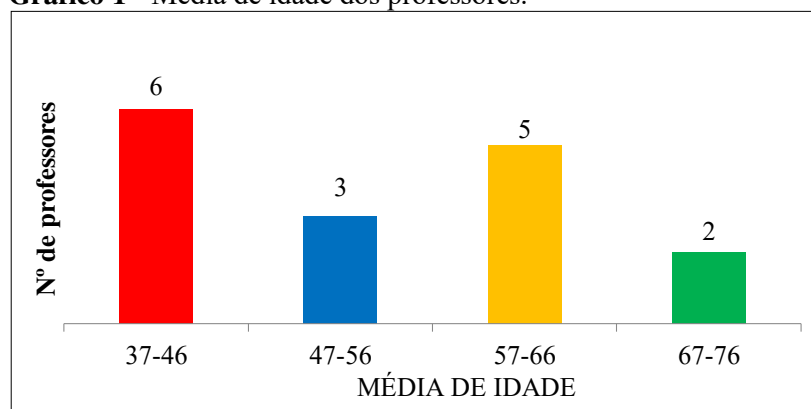
Educação Especial, tempo de docência dos professores na Educação Superior, tempo de docência dos professores na UFMA, curso(s) lecionados pelos professores que tem alunos com deficiência visual na UFMA e Tempo de atuação dos professores com alunos com deficiência visual na UFMA.

Esses dados foram adquiridos a partir do BLOCO 1 da entrevista semiestruturada, no qual as perguntas compreenderam informações básicas dos professores sobre sua formação e atuação na Educação Superior. A intenção dessas informações foi levantar dados e descrever a atuação desses professores, atentando-se às ações relatadas por eles para a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA.

As perguntas relacionadas ao perfil dos professores entrevistados foram fundamentais para conhecê-los e, também, para visualizá-los com a percepção do todo, não apenas como meros professores, mas como pessoas com uma gama de experiências vividas, o que conseqüentemente se relaciona com as suas concepções acerca do tema abordado nesta investigação.

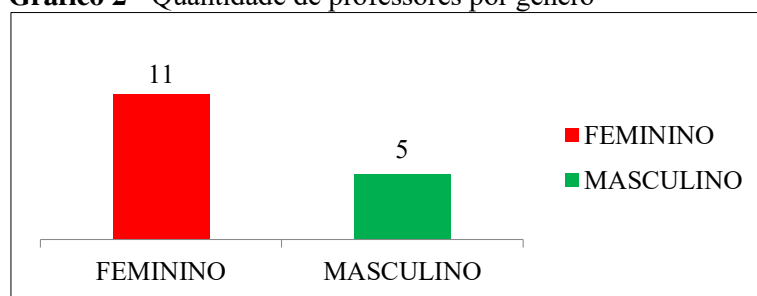
No Gráfico 1 observa-se a média de idade dos 16 professores entrevistados.

Gráfico 1 - Média de idade dos professores.



Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

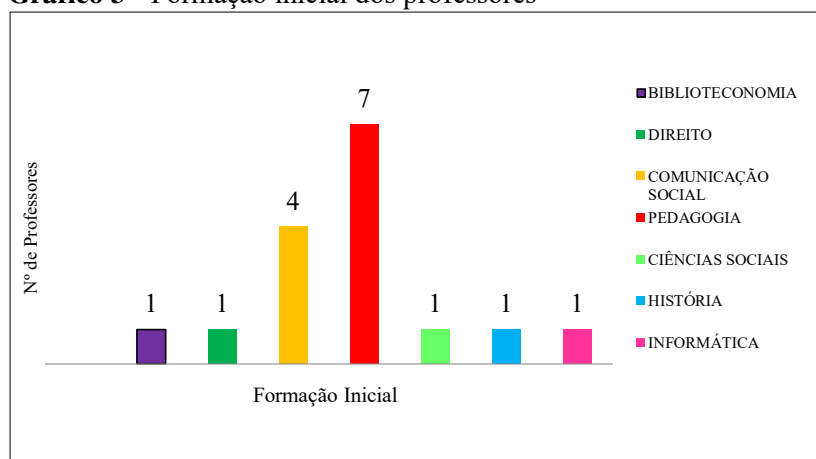
O Gráfico 1 traz a média de idade dos professores entrevistados, em que seis (37,5%) professores tinham de 37 a 46 anos; três (18,75%) apresentavam 47 a 56 anos; cinco (31,25%) possuíam de 57 a 66 anos e dois (12,5%) professores com faixa etária de 67 a 76 anos de idade. Assim, as idades de doze (75%) professores correspondiam respectivamente a 37, 38, 40, 42, 43, 46, 48, 51, 56, 62, 68 e 72 anos; dois (12,5%) professores estavam com 57 anos e dois (12,5%) tinham 60 anos, sendo o com menos idade PU8 com 37 anos e com mais idade PU16 com 72 anos. A partir da soma das idades, dividido pelo número de professores, obteve-se a seguinte média das idades: 52.31 anos.

Gráfico 2 - Quantidade de professores por gênero

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Quanto ao gênero dos professores, onze (68,75%) eram do gênero feminino e cinco (31,25%) do gênero masculino, predominando o gênero feminino dos entrevistados.

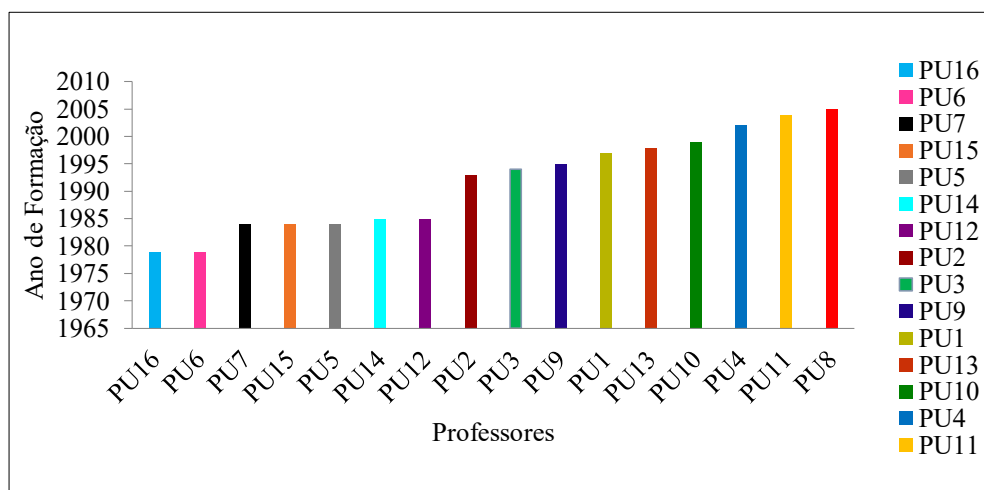
Elencando dados a respeito da formação dos entrevistados, tem-se o Gráfico 3, que traz a relação dos cursos da formação inicial dos 16 (dezesseis) professores entrevistados.

Gráfico 3 - Formação inicial dos professores

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

De acordo com o Gráfico 3 sobre a formação inicial dos professores estavam os cursos de Biblioteconomia, Direito, Comunicação Social, Pedagogia, Ciências Sociais, História e Informática, dos quais sete (43,75%) eram formados em Pedagogia e lecionavam nos respectivos cursos de sua formação; quatro (25%) professores tinham formação em Comunicação Social e outros cinco (31,25%) cada um era formado em Biblioteconomia, em Direito, Ciências Sociais, História e outro em Informática. É importante ressaltar que os professores com formações em ciências sociais e história pertenciam ao Centro de Ciências Humanas (CCH), mas lecionavam nos cursos do CCSO em disciplinas de núcleo comum.

Em relação aos anos de conclusão dos cursos de graduação, tem-se os dados expostos no Gráfico 4, a seguir:

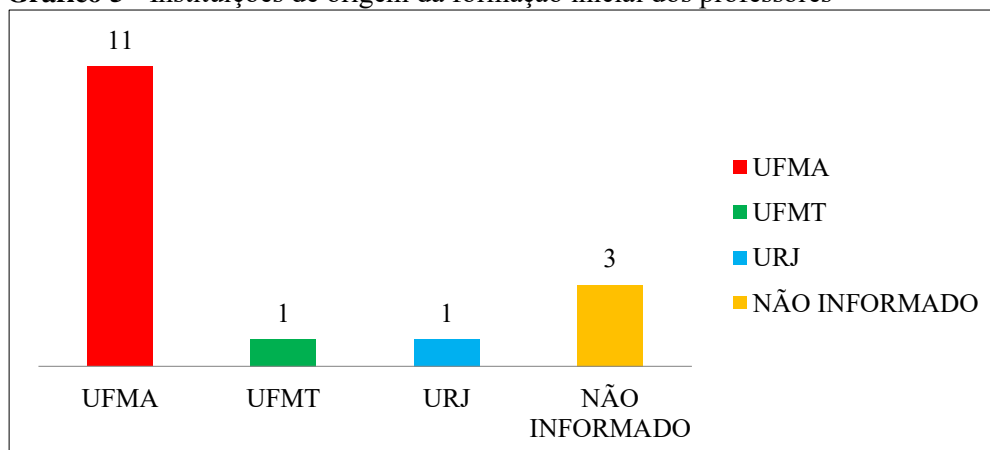
Gráfico 4 - Ano de conclusão da formação inicial dos professores

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

O Gráfico 4 mostra o ano de formação dos professores em ordem crescente, percebendo-se que a maioria ocorreu antes de 1995. Assim, dois (12,5%) professores se formaram em 1979; três (18,3%) em 1984; dois (12,5%) em 1985 e cada um dos outros nove tiveram como anos de formatura 1993, 1994, 1995, 1997, 1998, 1999, 2002, 2004 e 2005. A formação mais recente foi do professor PU8 em 2005 e a mais antiga de PU16 em 1979, ocorrendo uma diferença de cerca de 26 anos de uma para outra. Deste modo, a partir da soma entre os anos de formação, dividido pelo número de professores, obteve-se a seguinte média pelo ano de formação: 1991.68

Em relação ao ano da formação desses professores e por terem ocorrido há muito tempo, alguns relataram que nessa época não tiveram em sua formação nenhuma disciplina, que os preparasse ou ao menos lhe dessem alguma informação para trabalhar com alunos com deficiência. Em suas formações posteriores, como especializações *latu sensu* e *strictu sensu*, por terem de escolher uma linha de pesquisa específica só teriam conhecimento sobre a educação especial e pessoas com deficiência quem escolhesse estudar essa área. Sendo assim, quando em sala de aula encontram um aluno com alguma deficiência, não sabem o que fazer ou como fazer.

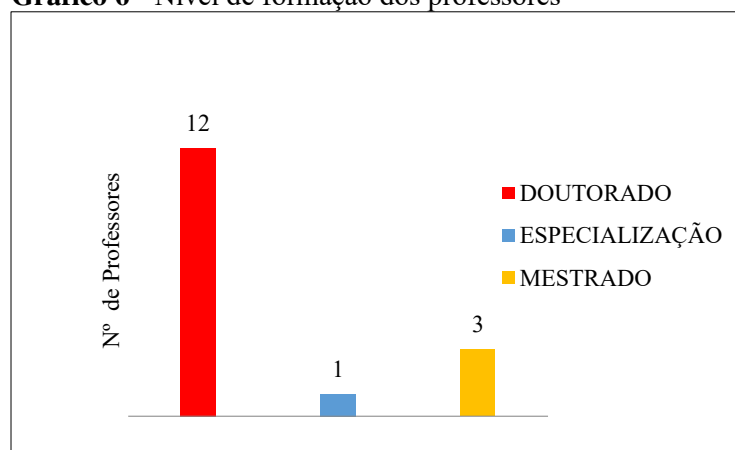
A seguir é mostrado no Gráfico 5 as instituições nas quais os professores realizaram seus cursos de formação inicial.

Gráfico 5 - Instituições de origem da formação inicial dos professores

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

No Gráfico 5 é possível perceber qual a instituição de origem da formação inicial dos professores, notando-se que onze (68,75%) professores se formaram na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), um (6,25%) se formou na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), um (6,25%) fez sua graduação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ). Não há informação de apenas três (18,75%) dos professores sobre a instituição na qual fizeram seus cursos de graduação.

Em relação ao nível de formação dos 16 professores dos alunos com deficiência visual do CCSO da UFMA, os dados são apresentados no gráfico 6:

Gráfico 6 - Nível de formação dos professores

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

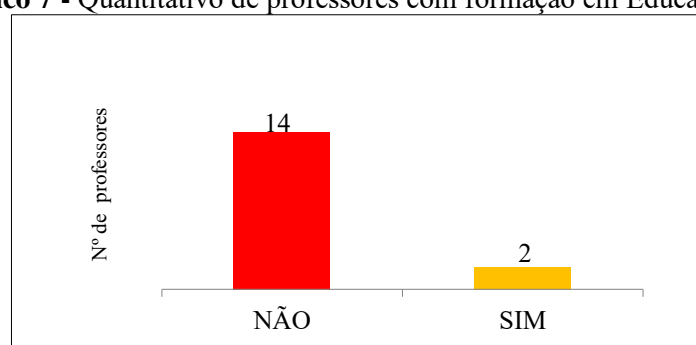
Conforme demonstrado no Gráfico 6, sobre a formação dos professores pesquisados, notou-se que o maior nível de formação dos mesmos era *stricto sensu*, sendo que doze (75%) possuíam doutorado, três (18,75%) mestrado e apenas um (6,25%) dos

entrevistados tinha formação *lato sensu* (especialização). É importante ressaltar que o PU16 tinha especialização, sua formação compreendia Educação Especial e, segundo ele, sua especialização pode equiparar-se a um mestrado. A mesma relatou, ainda, apresentar muitos anos de experiência na Educação Superior e sempre desenvolveu trabalhos na Educação Especial.

Outro aspecto relevante, diz respeito ao nível de formação da maioria dos professores que correspondia ao título de doutorado. De acordo com a Lei nº 9.394/ 96 no capítulo VI sobre os “Profissionais da Educação”, em que define no artigo 66 que os professores que atuam na Educação Superior devem possuir formação ao nível de mestrado e doutorado, mas também pelo notório saber, que pode ser utilizado para suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996). Portanto, a maioria dos professores apresentava o nível de formação exigido pela respectiva lei.

No tocante à formação na área de Educação Especial, os dados são apresentados no Gráfico 7.

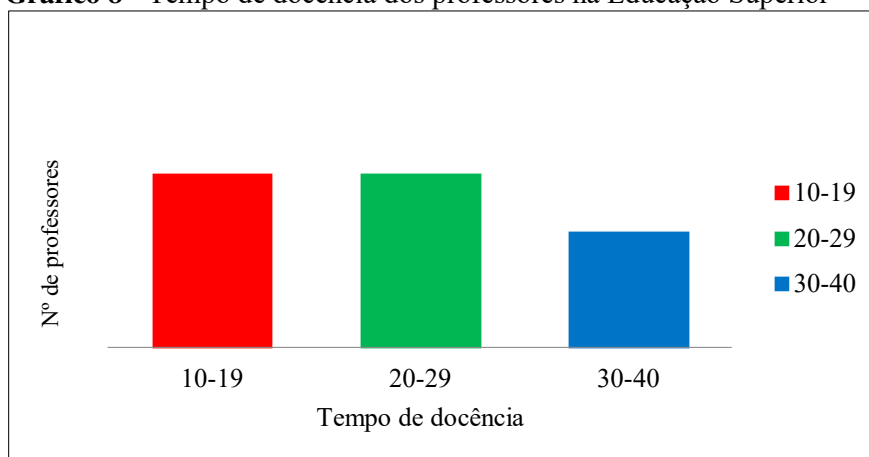
Gráfico 7 - Quantitativo de professores com formação em Educação Especial



Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

No Gráfico 7, sobre a formação em educação especial, a maior coluna - em vermelho - demonstra o quantitativo de quatorze (87,5%) professores, que afirmaram não ter nenhum tipo de formação nessa área. Já a menor coluna - em amarelo - representa os dois (12,5%) professores, com cursos de Educação Especial. Em relação aos dois professores formação na área da educação especial, ressalta-se que estavam à frente de pesquisas e no desenvolvimento de ações voltadas à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. Nota-se que a maioria dos professores que atuam com alunos com DV na UFMA não possui formação adequada voltada para educação especial.

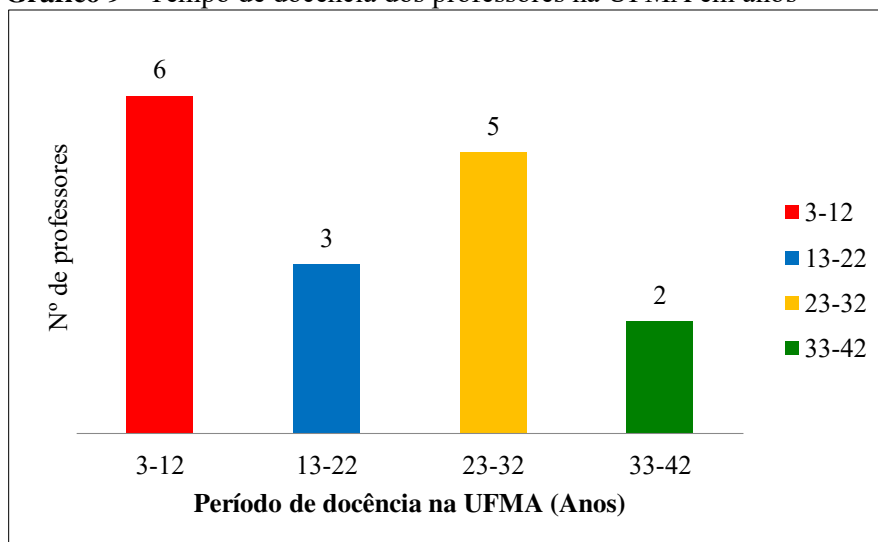
O Gráfico 8 se refere ao tempo de docência de cada participante na Educação Superior.

Gráfico 8 - Tempo de docência dos professores na Educação Superior

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

De acordo com o Gráfico 8, o tempo de docência dos participantes entrevistados na Educação Superior mostrou que seis (37,5%) professores já lecionavam em uma média de 10 a 19 anos, seis (37,5%) professores tinham uma média de 20 a 29 anos e quatro (25%) professores lecionavam cerca de 30 a 40 anos. Dentre os 16 entrevistados, notou-se que dez (62,5%) professores trabalhavam na Educação Superior há mais de 20 anos e apenas seis (37,5%) há menos de 20 anos. Assim, a partir da soma do tempo de docência na Educação Superior, dividido pelo número de professores, obteve-se a seguinte média de tempo de docência: 22.75.

O Gráfico 9 se refere ao tempo de docência dos participantes na UFMA em anos:

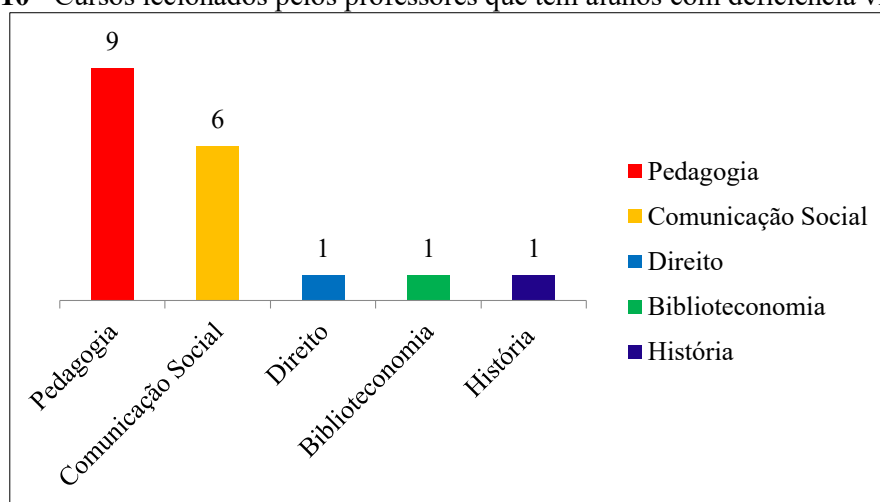
Gráfico 9 - Tempo de docência dos professores na UFMA em anos

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

De acordo com o Gráfico 9, o período de docência dos professores entrevistados na UFMA, seis (37,5%) deles eram docentes da UFMA acerca de 3 a 12 anos; três (18,75%) tinham de 13 a 22 anos de docência na mesma; cinco (31,25%) de 23 a 32 anos e dois (12,5%) possuíam de 33 a 42 anos. Assim, a partir da soma do tempo de docência na UFMA, dividido pelo número de professores, obteve-se a seguinte média de tempo de docência: 20.43 anos.

No Gráfico 10, tem-se o demonstrativo em relação aos cursos(s) lecionados pelos professores que tem alunos com deficiência visual na UFMA.

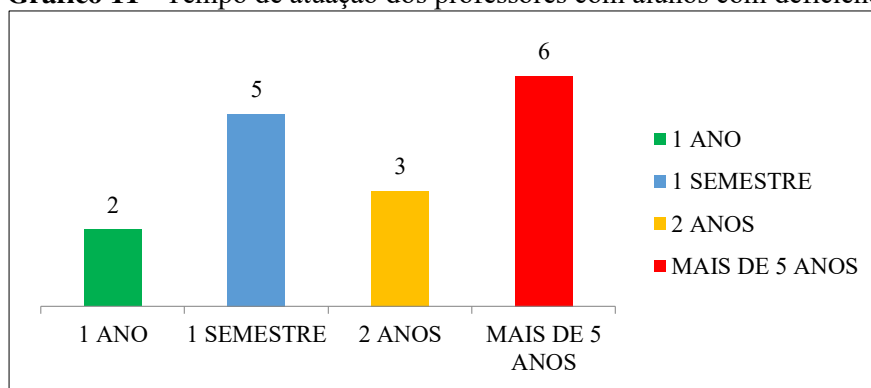
Gráfico 10 - Cursos lecionados pelos professores que têm alunos com deficiência visual na UFMA



Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

O Gráfico 10 traz os cursos que os professores lecionavam para alunos com deficiência visual, dentre os quais estão os cursos de Pedagogia, Comunicação Social (Jornalismo, Radialismo e Relações Públicas), Direito, Biblioteconomia e História. Portanto, dos dezesseis (100%) professores entrevistados, oito (50%) eram do curso de Pedagogia e cinco (31,25%) lecionavam nos cursos na área de Comunicação Social. Um (6,25%) é de Biblioteconomia e um (6,25%) Direito, fora respectivamente um aluno para cada professor. É importante ressaltar que um (6,25%) professor teve aluno com deficiência visual no curso de Pedagogia e no curso de Comunicação Social; e um (6,25%) professor que teve aluno com deficiência visual no curso de Comunicação Social e no curso de História. Estes últimos são professores de disciplinas de núcleo comum e são de departamentos do Centro de Ciências Humanas (CCH).

No Gráfico 11, tem-se o demonstrativo do tempo que os professores entrevistados lecionaram para alunos com deficiência visual na UFMA, conforme pode ser visto abaixo:

Gráfico 11 - Tempo de atuação dos professores com alunos com deficiência visual.

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Conforme dados do Gráfico 11, notou-se que dentre os dezesseis (100%) entrevistados, cinco (31,25%) professores tinham atuado com alunos com deficiência visual cerca de 1 semestre, representando sua primeira experiência, lecionando para esses alunos; dois (12,5%) professores já atuavam na docência com essa clientela especial por 2 semestres; três (18,75%) professores já lecionaram frente a esses alunos por 2 anos e seis (37,5%) professores já tinham longas experiências há de mais de 5 anos. É importante ressaltar que, em alguns casos, não foram em semestres consecutivos que esses professores lecionaram para tais alunos.

O que se percebeu, com exceção dos cinco (31,25%) professores que estavam em sua primeira experiência, onze (68,75) deles já trabalhava há mais tempo com esses alunos, proporcionando-lhes maior experiência, mas ainda assim alguns se sentiam angustiados em suas práticas, uma vez que embora a deficiência fosse a mesma, nem um aluno era igual ao outro. Por esse motivo, talvez a metodologia eficiente em um semestre anterior, não trouxesse os mesmos resultados em uma segunda experiência.

3.5 Local

A pesquisa de campo teve como *lócus* a Universidade Federal do Maranhão, especificamente o campus Dom Delgado, localizado em São Luís (MA).

A escolha dessa instituição ocorreu em função dos seguintes critérios:

- a) Ser instituição pública de Educação Superior;
- b) Possuir grande quantidade de alunos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) congênita ou adquirida, associada ou não a outro tipo de deficiência, regularmente matriculados nos cursos de nível superior;

- c) Ter sua política institucional com ações para viabilizar e facilitar o acesso/permanência de alunos com deficiência visual à Educação Superior;
- d) Apresentar Campus localizado no município de São Luís-MA;
- e) Apresentar o maior número de cursos de graduação em relação a outras universidades ludovicenses públicas ou privadas

Assim, o *lócus* de pesquisa possibilitou uma maior aproximação da realidade, possibilitando conhecer melhor o contexto de inserção de cada um dos participantes envolvidos no estudo. Segundo Minayo (2002, p. 75) “[...] este é o momento relacional a partir do qual o pesquisador mergulha-se na realidade interagindo com os participantes ali situados [...]”, que no caso desta pesquisa foi a UFMA.

3.6 Etapas

A pesquisa *in lócus* foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UFMA (CEP/UFMA) e mediante obtenção do parecer consubstanciado. Após essa aprovação, a pesquisadora entrou em contato com o responsável pela graduação na Pró-reitoria de Ensino (PROEN/UFMA), objetivando a formalização da pesquisa, onde na ocasião foi entregue uma cópia do parecer consubstanciado do CEP/UFMA e do projeto de pesquisa.

Em seguida, a pesquisadora identificou na UFMA os cursos de graduação do CCSO que tinham alunos com deficiência visual congênita ou adquirida (cegueira e baixa visão) sem associação com outro tipo de deficiência e, em seguida, fez a seleção dos participantes com base nos critérios de inclusão.

A pesquisadora entrou em contato por celular, *e-mail* e pessoalmente com os professores selecionados, convidando-os para participarem da pesquisa. Aos que aceitaram, foi agendado um encontro com eles para informá-los sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como para recolha da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado no Apêndice A. Logo após, foram agendadas as entrevistas, com data e horário previamente estabelecidos, de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Pontua-se que todas as entrevistas foram realizadas na UFMA, nos períodos matutino e vespertino, no período de outubro de 2019 a janeiro de 2020. Foram executadas de forma individual com cada professor, em um ambiente que não permitisse interrupções.

Após realização de todas as entrevistas, partiu-se para a transcrição literal das mesmas, procurando atentar para todos os detalhes, de modo que não se perdessem informações, com o intuito de analisar as concepções dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior da UFMA.

Logo após a obtenção dos dados, foi realizado o agrupamento de respostas, de acordo com a semelhança e o sentido das informações apresentadas, com vistas a realizar a análise do fenômeno. Depois de efetivada a referida etapa de análise, foi elaborado o relatório parcial para o exame de qualificação. Por fim, ocorreu a elaboração e revisão do relatório final da pesquisa para o exame final de defesa ao Mestrado em Educação da UFMA e, posteriormente, a entrega do texto final para a Coordenação do Mestrado em Educação/UFMA e CEP/UFMA.

3.7 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta das informações desta pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada com os participantes selecionados e documentos escritos, oficiais e fontes estatísticas.

Os documentos escritos são fontes insubstituíveis em qualquer reconstituição, referindo-se a um passado relativamente distante, podendo representar parte de uma totalidade de vestígios da atividade humana em um determinado período (CELLARD, 2008). Nesta pesquisa foram utilizados documentos escritos oficiais, por se constituírem fontes de dados fidedignas, podendo estar relacionadas a atos, sejam individuais ou de vidas públicas, com alcances nacional, estadual e municipal. Dessa forma, cabe ao pesquisador selecionar os documentos, buscar o que lhe interessa interpretar e comparar, tornando, assim, os dados utilizáveis (LAKATOS; MARCONI, 2003). Os documentos escritos estatísticos ou fontes estatísticas são os dados coletados em intervalos regulares que visam abranger certa totalidade da população, por meio de censos que utilizam regras de amostragem. Esses dados permitem ao pesquisador buscar a correlação entre os resultados (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Dentre os documentos escritos oficiais consultados teve-se a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o Decreto 5.296/04 (BRASIL, 2004), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), Aviso Circular nº 277/MEC/GM/96 (BRASIL, 1996), Decreto nº 7.234/10 BRASIL (2010), Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011), além dos

documentos da própria instituição pesquisada (UFMA), que continham informações sobre a inclusão de pessoas com deficiência.

As fontes estatísticas ou documentos escritos estatísticos compreenderam o Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2016; 2017) e a Sinopse Estatística da Educação Superior (BRASIL, 2017), além de dados estatísticos da instituição investigada.

A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados muito utilizada nas pesquisas das Ciências Sociais. Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação [...]”.

Esse instrumento tem como principal característica um roteiro com perguntas abertas, o entrevistador segue o mesmo, mas deve estar preparado caso a entrevista mude seu percurso (MAGALHÃES, 2016).

A entrevista é indicada para estudar fenômenos com uma população específica, neste caso, os professores da UFMA de alunos com deficiência visual. A entrevista semiestruturada aplicada apresentou três blocos: Bloco 1 - Dados gerais; Bloco 2 - Concepções sobre inclusão; e o Bloco 3 - Compreendeu a Inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA.

A escolha desse instrumento foi em função dele permitir explorar com profundidade temas complexos, que envolvam, por exemplo, a concepções dos professores da UFMA sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior.

A apresentação das perguntas aos entrevistados teve uma sequência flexível e o entrevistador pôde fazer alguns questionamentos complementares para melhor entendimento do fenômeno estudado. Além de oferecer confiança ao pesquisador, possibilitou a comparação de informações entre os participantes entrevistados (MANZINI, 2004).

O roteiro da entrevista com os professores está presente no Apêndice B.

3.8 Equipamentos e materiais

Dentre os equipamentos utilizados, teve-se um celular Moto G5s, para a captação do áudio na realização das entrevistas semiestruturadas; Impressora Multifuncional *Epson Expression* XP-241, para impressão dos TCLEs, relatórios, artigos e roteiro de entrevista; um *notebook* HP 246 G6 14P I3-6006U 4GB HD500 W10 – 2NE31LA AC4 Preto Bivolt

Processador *Intel Core i3-6006U*, para digitação do projeto, TCLEs, das entrevistas, dos relatórios parcial e final da pesquisa.

Além desses equipamentos, foram utilizados os seguintes materiais: um caderno 1x1, para anotações sobre os dados pesquisa, canetas esferográficas de cores diversificadas, resmas de papel A4 para impressão dos TCLEs e roteiros das entrevistas semiestruturadas.

3.9 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Os instrumentos de coleta de dados consistiram em documentos e entrevista semiestruturada com análise fenomenológica (*redução eidética*). Os documentos utilizados foram aqueles já mencionados na seção 3.7. Os documentos escritos oficiais foram analisados, no intuito de averiguar as informações e medidas acerca da garantia ao acesso de alunos com deficiência na Educação Superior. Os documentos da própria instituição foram examinados com objetivo de averiguar o compromisso da instituição em relação à inclusão dos alunos com deficiência visual na Educação Superior.

Consequente, foi realizado o levantamento dos dados sobre a quantidade de alunos com deficiência visual matriculados na instituição e como estava distribuída nos respectivos centros acadêmicos e cursos. Assim, foi possível selecionar os participantes (professores) da pesquisa, de acordo com os critérios de inclusão estabelecidos. Posteriormente, a pesquisadora entrou em contato com os mesmos com a finalidade de convidá-los a participar da pesquisa, esclarecendo a eles os objetivos, os procedimentos, possíveis riscos e benefícios e, assim, aos que concordaram em participar da pesquisa assinaram o TCLE. Adiante, foram coletados os dados, através da entrevista semiestruturada, com roteiro estabelecido (Apêndice B). As entrevistas foram realizadas preferencialmente com cada professor individualmente e na UFMA, de acordo com a disponibilidade de cada um.

De acordo com a Resolução nº 510/16 o consentimento livre e esclarecido propõe a “[...] anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos [...]” (BRASIL, 2016, p. 2). Isto garantiu que as informações obtidas se configurassem de forma confidencial, as quais foram utilizadas apenas para divulgação da pesquisa, de modo que os participantes fossem protegidos, garantindo assim seu bem-estar.

Nesse sentido, as entrevistas depois de gravadas, foram transcritas e sua análise ocorreu por meio de três passos reflexivos, a descrição, a redução e a interpretação, tentando

buscar a essência da experiência do vivido, no sentido de atender ao significado das falas transcritas. Nesse seguimento, pode-se dizer que quanto ao método “[...] é privilegiado para atender ao significado construído das vivências pelo próprio praticante e ao fato de propiciar análises do significado e das experiências de movimento que partam do próprio conteúdo subjetivo expresso [...]” (RANIERI, 2011, p. 52).

Portanto, depois de todos os dados coletados, no momento da análise, adotou-se uma postura reflexiva, crítica dos relatos transcritos, além de manter o processo gradual de posicionamento sem predefinições, deixando “falarem as coisas mesmas” (BELLO, 2004, p. 80). Dessa forma, o pesquisador buscou se aprofundar nas experiências relatadas, pôde-se desprezar a atitude natural e chegar à estrutura-base das concepções. A redução fenomenológica ou eidética é um processo fundamental e rigoroso, orienta-se por uma estratificação gradual, consistindo na ação de colocar entre parênteses a existência das coisas, que é um processo de deixar de lado a existência para assim poder mostrar a essência (RANIERI, 2011).

O processo de redução é uma forma própria de estar atento e ir ao fenômeno. Após a redução, deve-se fazer uma descrição, que consiste na enumeração dos aspectos essenciais do fenômeno investigado. Em seguida, é necessária a interpretação, que se constitui de um caminho árduo, mas seguro para que a verdade se exponha (FRANÇA, 1989).

Assim, na análise das entrevistas se fez em cada pergunta, a seleção do discurso na linguagem de cada participante, bem como a redução fenomenológica em unidades significativas nas descrições coletadas, apresentando-as em formas pontuais e articuladas o mais fielmente aos discursos. Logo depois, essas unidades foram organizadas de forma sintética, agrupadas por temas ou categorias abertas, de forma que contribuíssem para a compreensão das concepções dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA.

Os dados foram analisados de forma quanti-qualitativa, sintetizando os resultados obtidos e possíveis conquistas com a pesquisa, além de comparados com o referencial teórico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados os dados essenciais adquiridos no período de coleta de dados, com vistas a alcançar o objetivo principal desta pesquisa. Dessa forma, serão apresentadas as concepções dos docentes participantes da investigação em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA.

Como o intuito de aglutinar os sentidos das entrevistas, evidenciar os aspectos comuns e específicos da experiência em um processo com ações de comparação, diferenciação, associação e definição, será possível extrair as categorias ou unidades de significado percebidas nas falas dos participantes. Evidencia-se, que essas unidades não são inventadas, mas evidências das experiências vividas pelos professores entrevistados. Por isso, é importante destacar que as “[...] descrições de contextos e situações específicas não são facilmente generalizadas ou transferíveis para outro contexto [...]” (BICUDO, 2011, p.14).

Essa concepção permite que se fale em construção da realidade e construção do conhecimento dando-se em um movimento de ser e de conhecer. De onde o epistemológico não se separa, do ponto de vista do seu processo de produção, do ontológico. Porém, podem se separar nos desdobramentos da compreensão do produzido, uma vez que este, o produzido, se deixa captar na teia de expressões cujos significados se configuram e iluminam conforme os contextos em que são olhados. Nessa dimensão, podemos destacar o produzido e os modos pelos quais se dá a conhecer pela linguagem, reunido e se separando aqueles significados e respectivas expressões, em regiões de conhecimento e em categorias de prisioneiros de uma pseudo definição de realidade, ambiguidade interpretada como existindo de modo estático. (BICUDO, 2011, p. 13).

Assim, os resultados das entrevistas semiestruturadas com os professores da UFMA serão apresentados em duas subseções, a saber: “As concepções sobre a inclusão” e a “Inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA”, onde serão apresentadas e abordadas as unidades de sentido e suas respectivas discussões.

Ressalta-se que, as entrevistas foram reveladoras no tocante às concepções dos professores diante desse cenário de inclusão dentro da UFMA e que antes de ser professor é um ser humano em constante construção de si, como ser que se revela, remodela-se e amadurece com suas experiências.

4.1 Entrevistas semiestruturadas com os professores da UFMA

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 16 (dezesesseis) professores da Educação Superior do CCSO da UFMA, que lecionaram para alunos com deficiência visual

(cegueira ou baixa visão) no 2º semestre de 2019, nos cursos de Biblioteconomia, Comunicação Social, Direito e Pedagogia. É importante ressaltar que, as entrevistas foram realizadas na UFMA de acordo com a disponibilidade de cada docente.

O primeiro bloco da entrevista foi relativo aos dados gerais dos professores, sendo os mesmos caracterizados na descrição dos participantes. Assim, os resultados da entrevista semiestruturada com os professores da UFMA correspondem ao Bloco 2: “Concepções sobre inclusão” e, por fim, o Bloco 3: “A Inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA”.

As questões do segundo e o terceiro bloco tinham o intuito de conhecer e elencar as concepções de inclusão no contexto da Educação Superior, ou seja, apontamentos acerca da educação especial e da inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA, bem como os recursos, a articulação entre os setores, a comunidade acadêmica e a universidade.

Assim, por meio das questões que cada professor entrevistado pôde expressar suas opiniões sobre a inclusão desses alunos na Educação Superior, bem como suas concepções sobre o processo, dentre outras questões não menos importantes, mas que estão relacionadas à inclusão do aluno com DV na UFMA.

As respostas aos questionamentos mostraram o sentir dos professores, pois apresentaram por meio das suas experiências vividas, tanto pessoais quanto profissionais, carregadas de significados, mostrando as suas emoções, vivências acadêmicas, seus descontentamentos, angústias e perspectivas em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual.

A análise e a interpretação podem ou não ser conduzidas para articulações de sentidos manifestados caminhando-se em direção a convergências /divergências e explicitação das compreensões que vão se constituindo. Não se obtém *verdades lógicas* sobre o investigado, mas indicações de seus modos de ser e de se mostrar. Obtêm-se generalidades expressas pelas convergências articuladas. (BICUDO, 2011, p. 20, grifo do autor).

Buscou-se captar e descrever as essências das falas de forma fidedigna. Para tanto, foi necessário reduzir as entrevistas e buscar o sentido de cada resposta. Entretanto, algumas entrevistas não puderam ser totalmente reduzidas, por causa da essencialidade de seus conteúdos, por serem muito significativas para a pesquisa. Nesse sentido, foram elencadas 11 (onze) categorias, a partir das perguntas do Bloco 2 e do Bloco 3, onde se têm 26 (vinte e seis) categorias, tendo em vista que foram analisadas todas as perguntas dos dois blocos, totalizando 17 (dezessete) questões. Em cada uma delas, teve-se o cuidado de trazer a descrição de algumas falas dos professores, dialogando com os conceitos com autores anteriormente mencionados na fundamentação teórica desta investigação.

As unidades de significado que originaram as categorias abertas podem ser consideradas como um instrumental muito importante para compreender inquéritos relacionados às questões educacionais. No caso desta investigação, referiram-se às concepções dos professores da UFMA em relação a inclusão do aluno com deficiência visual na Educação Superior. A partir dos depoimentos daqueles que vivenciam concomitantemente os fenômenos ocorridos dentro do âmbito da universidade, foram buscados os sentidos das significações. Tais significações ao serem elaboradas, mesmo expressando diferentes ideias, têm aspectos comuns. Nesse sentido, a delimitação dos núcleos de sentido ou unidades de significado não expressa que foram escolhidas as informações ao acaso ou por se adequarem às teorias, mas considerá-los a partir das manifestações de suas experiências vividas (BICUDO 2011).

4.1.1 As concepções sobre inclusão

Nesta seção serão apresentadas as categorias elencadas, a partir das questões do Bloco 2 “Concepções sobre inclusão”. Cabe ressaltar, que as questões apresentadas tiveram o intuito de saber as opiniões dos professores sobre a inclusão de seus alunos com deficiência visual na Educação Superior de forma ampla, bem como qual o sentido da inclusão para eles.

A primeira pergunta “O que é inclusão para você?” foi realizada com o propósito de verificar quais concepções os professores tinham sobre a inclusão.

As categorias das unidades de sentido referente às respostas dessa pergunta, se encontram na Tabela 7, que por sua vez resultou nas seguintes categorias: valorização da diversidade humana e garantia de direitos por meio das políticas públicas.

Tabela 7 - Concepções sobre inclusão

PU	Categorias	f	%
1,2,5, 6, 7, 9, 11,12,14,15	Valorização da diversidade humana	10	62,5
3,4,8,10,13,16	Garantia de direitos por meio das políticas públicas.	6	37,5

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Percebeu-se que, dez (62,5%) professores (PU1, PU2, PU5, PU6, PU7, PU9, PU11, PU12, PU14, PU15) compreendem a inclusão relacionada à valorização da diversidade humana, contemplando aspectos relacionados ao acolhimento e à geração de oportunidades

para que esses alunos possam ter uma participação efetiva no âmbito educacional, conforme observado em algumas falas transcritas:

PU1: Incluir é trazer dentro de um espaço todas as pessoas independentemente das características que ela possui, das limitações físicas, sensoriais, que ela apresente, é ver o outro de forma igual, é compreender.

PU3: A inclusão é o atendimento a uma necessidade, a um direito que todo cidadão não importa as limitações. Deve ser dada a ele a possibilidade de participar e ter acesso às oportunidades que estão na sociedade seja elas de trabalho, de exercer a sua cidadania.

PU5: Inclusão é quando você dá possibilidades aos indivíduos, que possuem as mais variadas deficiências, a participarem ativamente na sociedade, no caso aqui da universidade, estudando, como lá fora trabalhando, participando normalmente da vida cotidiana.

PU9: Inclusão implica em respeito ao outro e se ele é portador de alguma deficiência, é você participar do processo de adaptação, sociabilização dele e de acolhimento e, se possível, auxiliando nas suas necessidades.

PU14: Quando a gente fala de inclusão, todo o espaço, todas as atividades é um contexto em que se permite que todos participem indistintamente. Pra mim a inclusão é essa prática, é tudo que tu possibilita aprendizagem, econômica, social, política.

A abordagem acerca das concepções dos professores, no que diz respeito à inclusão, estava relacionada a compreendê-la em sua dimensão humana, além da posição social ocupada por ela. Nessa perspectiva, tem-se a pesquisa de Magalhães (2016) que enfatizou que o professor deve reconhecer o aluno enquanto ser humano, estando este aberto para o mundo situado, mas que esteja livre para se atualizar na dimensão do tempo vivido. Nesse sentido, ser docente em uma perspectiva fenomenológica é assumir a sua complexidade, revelando o humano e a sua expressividade (MAGALHÃES, 2016).

Segundo Carregosa (2015), a dinâmica de compreender a pessoa com deficiência paira em uma prerrogativa de escolha, ação e direito, de modo que incluir é permitir que o outro seja o que é em todos os espaços ocupados por ele, independente de suas diversidades ou especificidades.

Nesse sentido, a inclusão está relacionada a um conjunto de ideias e ações que combinadas entre si, podem produzir a materialização da mesma sem exceções, discriminações ou esquivos, e, é nessa concepção que se pode afirmar sua complexidade, mas não utópica, ou seja, a inclusão é a materialização da mais genuína humanização (ORRÚ, 2017).

Ainda nesse ponto de vista, o Plano Nacional de Educação (PNE), em seus objetivos e metas para a educação de pessoas com deficiência destaca que para o avanço

educacional seria necessário que se construíssem instituições educacionais inclusivas, que visem garantir o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001).

Nessa perspectiva, concorda-se com Laplane e Batista (2008) quando reafirmam a necessidade de todos em aprender a conviver e a aceitar as diferenças individuais, valorizando cada pessoa em seus aspectos da diversidade humana, tanto no meio social quanto educacional. Assim, é importante valorizar e garantir a essas pessoas o acesso ao conhecimento, aos seus direitos e aos valores culturais e sociais, pois isto independe de qualquer que seja a sua condição.

É nessa concepção, que se percebeu que os professores tinham uma compreensão de aspectos voltados para a valorização do aluno em sua dimensão humana, uma vez que em seus relatos deixaram claro a necessidade de compreender o aluno, com o intuito de ofertar as condições necessárias para que ele tenha seu direito a educação garantido. Isto foi percebido nos relatos de PU1, PU3, PU5, PU9 e PU14, quando enfatizam que é preciso compreender, valorizar, acolher e garantir o direito desses alunos, independente de suas especificidades.

Notou-se que para alguns professores, a inclusão é quando todas as pessoas, independente de suas características físicas ou sensoriais, são compreendidas e tratadas com igualdade, de modo que tenham seus direitos garantidos. Nesse sentido, os professores tinham um olhar voltado para a valorização humana, com vistas a compreender, valorizar e acolher o aluno e, assim, podem proporcionar a ele a oportunidade de se integrar e participar plenamente da vida em sociedade.

Dessa forma, percebeu-se que a compreensão, valorização, acolhimento, oportunidade e participação integrada, relativa às concepções de inclusão por 10 (dez) professores entrevistados, estão relacionados à necessidade de a pessoa com deficiência ser reconhecida como ser humano, ou seja, pautadas na valorização da diversidade humana em todas as suas dimensões. Nesse sentido, percebê-los com um olhar humano e tratá-los como tal, não é simplesmente inserir a pessoa em um dado contexto, mas, sobretudo romper com visões que os excluem. A todo instante, muitas outras identidades, classificações, denominações e terminologias são criadas, a fim de categorizarem os indivíduos. Vive-se diante da necessidade constante de se fazer parte de um grupo social, para não viver isolado e, por vezes, é algo tão necessário que se pode fazer analogia com o oxigênio, substância indispensável para a manutenção da sobrevivência (ORRÚ, 2017).

Assim, a valorização humana está relacionada a busca, compreensão e valorização do outro e parece representar a contramão de como as pessoas geralmente são vistas, onde se ignora o ser enquanto humano, enxergando-o apenas pela capacidade que pode ser medida,

deixando-se de lado os sentimentos e as emoções, que por sua vez têm um importante papel para o desenvolvimento integral de qualquer pessoa. Nesse sentido, percebe-se na sociedade a materialização de que aquilo que o indivíduo possui marca a sua identidade como uma matriz biológica, de modo que se ignora a presença de outros componentes históricos e sociais, elementos estes que fazem da pessoa um ser singular (ORRÚ, 2017). Ou seja, cada ser humano tem características únicas e a formação da sua identidade se dá não somente pelo aspecto biológico, mas, também pelos componentes externos ou socioculturais, que fazem parte da sua história. Isto foi percebido nos relatos de 62,5% dos professores, onde tais fatores estão elencados.

Dessa forma, valorizar humanamente é desprender-se de conceitos que mensuram os fenômenos psíquicos como se fosse possível medir inteligências e classificá-las entre menores e maiores, mais potentes ou menos potentes, pois se sabe que para toda fragilidade e/ou diferença existe uma ordenação. Posta a gradação entre o normal e o anormal, atribuem-se formas de normalização o indivíduo, entre elas a medicalização da vida escolar e da sociedade (ORRÚ, 2017).

Quando o professor tem sob o aluno um olhar humanizado, poderá oferecer condições apropriadas a ele, pois, dessa forma, será possível conhecê-lo, compreendê-lo e procurar saber o que é significativo para ele, atentando-se ao que ele faz, como se expressa e como se relaciona com os demais. Portanto, é por meio desse olhar atento que o educador poderá traçar estratégias para oferecer as condições necessárias para que esse aluno possa desenvolver sua aprendizagem (MASINI, 2007).

Na concepção de valorização humana do aluno, sabe-se que a prática educativa está diante de um grande desafio a ser sanado, sobretudo no tocante à abordagem do corpo, isto é, a própria experiência como base de significado para as linguagens simbólica, intuitiva e emocional, que por sua vez estão além da construção da lógica e da razão (SALOMON, 2007). Nessa continuidade, Orrú (2017) ressalta que a inclusão pressupõe fazer e aprender com o outro.

Por esse ângulo, em termos gerais, a inclusão está ligada a relações de pertencimento, tendo em vista que somos condicionados a viver em sociedade por meio das nossas relações. Assim, o pertencimento com base nos princípios de igualdade visa nos aproximar com aquilo que identificamos (LIMA, 2006).

Na categoria garantia de direitos por meio das políticas públicas, seis professores (37,5%) tinham a concepção de que o processo de inclusão implicava em fatores ligados à

legislação e às políticas públicas, estas responsáveis por garantir a inclusão desses alunos, conforme explicitado nas transcrições, a seguir:

PU8: Inclusão é um processo, é um processo de construção coletiva e que demanda esforços de toda a sociedade, no sentido de promover ações, atitudes que possa favorecer a participação plena de pessoas que antes estavam à margem da sociedade e que façam com que elas se tornem sujeitos que tenham garantido os seus direitos de participação plena na sociedade.

PU13: A inclusão é uma política educacional, que tem por objetivo atingir a justiça reparativas, a fim de propiciar as pessoas não é, por exemplo, nos diferentes âmbitos da sociedade que historicamente foram negadas a elas nesse sentido é que eu compreendo o processo de inclusão.

PU16: Para mim a inclusão é você poder exercer seu pleno direito à cidadania, ter acesso aos seus direitos independentes das deficiências que você possua, devemos respeitar a todos. A questão da inclusão ela passa por isso de dá acesso com igualdade, respeitando a diversidade, respeitando a igualdade, a deficiência e no pleno exercício da Cidadania para mim é isso.

Conforme as falas descritas, PU8, PU13 e PU16 apresentavam concepções ligadas às questões políticas, relacionando a inclusão à garantia de direitos. Nesse sentido, as políticas públicas têm como intuito ofertar condições de acesso e igualdade de direitos para os menos favorecidos na sociedade devido a alguma condição apresentada por eles.

Sabe-se que, pela própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1998(BRASIL, 1988) todos são iguais perante a lei, independente de qualquer condição. No que tange as questões voltadas para a garantia da igualdade de direitos relacionadas à educação, além da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) existe uma gama de leis com artigos para essa finalidade, bem como a própria LDB, Lei nº 9394/96(BRASIL, 1996). Comenta-se, ainda, que questões ligadas à igualdade, direitos e acesso vêm sendo amplamente debatidas pela sociedade. Constata-se que, a igualdade de condições de acesso ao ensino por meio de todos é um princípio da Constituição Federal Brasileira.

No tocante a Educação Superior, o direito ao acesso e a permanência desse aluno, bem como são ofertadas as condições necessárias para que de fato a inclusão do mesmo ocorra, estão pautados em um vasto número de leis, decretos e até políticas de ações afirmativas. Pode-se exemplificar com a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que em seu artigo 59 estabeleceu que os sistemas de ensino devem assegurar uma organização curricular e professores capacitados aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como adaptar os currículos, métodos, técnicas, recursos e a sua própria organização para atender às necessidades dos mesmos.

Tem-se, também, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), que em seu artigo 205 estabeleceu que a educação seja um direito de todos e

que deve visar ao pleno desenvolvimento do aluno e prepará-lo para exercer sua cidadania e se qualificar para o trabalho. Dando continuidade, o artigo 206 da CF/1988 em seus princípios enfatizaram a igualdade de condições, a liberdade para aprender, o acesso e permanência de todos nas escolas (BRASIL, 1988). Para reforçar a garantia de direitos das pessoas com deficiência, tem-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015 (BRASIL, 2015), vindo para fortalecer os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, bem como os direitos à vida, à habilitação e à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência social, dentre outros.

Nessa perspectiva, os 6 professores acreditavam que quando se falava em inclusão, estava-se tratando diretamente de questões ligadas a garantia de direitos das pessoas com deficiência por meio das políticas públicas. Observa-se essa perspectiva na fala de PU13, ao enfatizar que inclusão tem relação com o objetivo de reafirmar os direitos desses alunos, como uma justiça que visa reparar a garantia desses direitos, uma vez que historicamente essas pessoas tiveram seus direitos básicos negados.

Sabe-se, pois, que as pessoas com deficiência sofreram historicamente, sendo excluídas do convívio em sociedade e nem sequer eram consideradas como seres humanos. Essa concepção foi fruto da falta de conhecimento que, conseqüentemente, marginalizava essas pessoas como incapacitadas (MAZZOTTA, 1999).

Isso pode ser observado nas pesquisas de Mazzotta (1999), Bueno (1993), Pessotti (1984), Passos (2013), Queiroz (2013) e Santos (2013) onde enfatiza-se que com o passar dos anos, os estigmas e preconceitos foram dando lugar a luta dessas pessoas por seus direitos, com vistas a estes exercerem plenamente sua cidadania. Uma luta árdua e diária, que vem tendo suas conquistas por meio de ações, leis e programas que reforçam legalmente o direito desses indivíduos a sua plena participação social.

Ressalta-se, também, que na pesquisa de Carregosa (2015) as concepções dos professores assentam-se em uma perspectiva de construção coletiva, que refletem na discussão de políticas públicas, bem como vem sendo abordado.

A implantação da educação inclusiva na UFMA, trata-se de uma condição legislativa que impõe às universidades a responsabilidade de ofertarem em seus cursos vagas, por meio de cotas, para pessoas com deficiência (PEREIRA; CHAHINI, 2018). Tal perspectiva foi corroborada nas falas de PU3, PU4, PU8, PU10, PU13 e PU16 ao relacionarem a inclusão à garantia de direitos mediante políticas públicas

Nesse sentido, 37,5 % dos professores relataram em suas falas a oferta dessas vagas por meio de leis e decretos que garantem que os alunos entrem na universidade, a

exemplo da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), responsável por estabelecer que as instituições de educação superior devem reservar vagas para as minorias na graduação, por curso e turno, bem como para alunos oriundos de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). A UFMA oferta cotas para alunos com deficiência por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021 (UFMA, 2018), este permite o ingresso de apenas um aluno por curso e por semestre nos campus da UFMA (UFMA, 2018).

Nesse sentido, seis professores (37,5%) percebem a inclusão como reflexo de uma legislação que visa garantir os direitos ao acesso na Educação Superior do aluno com deficiência. Assim, de acordo com Passos (2013), a universidade deve oferecer as condições necessárias para o acesso e a permanência desse aluno, por se tratar de um direito adquirido dessas pessoas na sua condição de cidadania. Desse modo, esse processo deveria ser visto como natural e, também, como um avanço democrático fruto da luta social dessas pessoas. E de tal modo, garantir por meio de ações que todos possam participar plenamente da sociedade.

Observou-se que nos relatos que amparam as duas unidades de sentido ora em tela, no tocante à concepção de inclusão, a presença de duas perspectivas: uma que a inclusão está direcionada a pessoas com deficiência e a outra que inclusão se relaciona a uma diversidade. Dessa forma, PU5, PU9 e PU16 têm suas concepções sobre o referido domínio assentada na inclusão para as pessoas com deficiência. Já PU1, PU3, PU8, PU13 e PU14 apresentaram uma concepção de inclusão mais ampla, relacionada à diversidade.

Assim, tomando por exemplo o que diz PU16, existia uma percepção de inclusão voltada apenas para pessoas com deficiência. Tal visão difere do que defende Jesus (2020), uma vez este último defende que a inclusão abrange todas as pessoas excluídas dos sistemas sociais. Nessa perspectiva, a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) vem conclamar a necessidade do respeito às diferenças, definindo princípios, políticas e práticas para que os Estados assegurem a educação de todos que por algum motivo apresentam alguma desvantagem, seja social, econômica ou alguma necessidade específica, bem como, as pessoas com deficiência para que integrem os sistemas de ensino, demanda ainda que os governos devem assumir os princípios que norteiam a educação inclusiva seja em forma de lei ou de política (BORGSMANN, 2016).

Ressalta-se, ainda, que a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), definiu como público-alvo da educação especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a garantirem o acesso ao ensino regular, de

modo que o aluno participasse plenamente do processo e tenha continuidade aos mais elevados níveis de ensino. Assim, a transversalidade da educação especial deve perpassar da educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2008).

Segundo Jesus (2020), a educação inclusiva é compreendida como um movimento que envolve todos que estão no âmbito educacional, considerando que independente das características, todos são iguais e têm o direito de fazer parte da sociedade. Nesse sentido, destaca-se que segundo a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), uma educação inclusiva se constitui por uma ação política, cultural, social e pedagógica que defende o direito de todos os alunos aprenderem e participarem do processo educativo, sem que haja discriminação.

A segunda pergunta “O que constitui uma educação inclusiva” foi feita para se verificar quais concepções os professores tinham sobre a educação inclusiva.

As categorias das unidades de sentido referente às respostas estão na Tabela 8, organizadas nas seguintes categorias: Acessibilidade metodológica, Democratização do ensino para inclusão de todos os alunos.

Tabela 8 - Concepções sobre educação inclusiva

PU	Categorias	f	%
1,2,4,6,7,9,10,11,12,	Acessibilidade metodológica	9	56,25
3,5,8, 13,14,16	Democratização do ensino para inclusão de todos os alunos	6	37,5
14	Não respondeu	1	6,25

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Sobre a concepção e o que seria uma educação inclusiva, nove professores (56,25%) consideram que para tê-la é necessária uma adaptação das necessidades metodológicas, sendo que a universidade precisaria dispor de acessibilidade metodológica para poder oferecer uma educação que inclua a todos. Foram selecionadas algumas falas relativas à acessibilidade metodológica:

PU1: [...] dentro do contexto da sala de aula, dependendo do tipo de deficiência, o professor tem que ter uma metodologia. Primeiramente o professor tem que conhecer essa deficiência para poder conhecer as limitações, pra poder buscar a metodologia mais adequada [...] é um grande desafio, por que a gente tem que buscar caminhos, mecanismos, metodologia para poder trabalhar.

PU4: [...] a educação inclusiva ela pressupõe que você consiga fazer com que o aluno com a necessidade especial ele tenha condições diferenciadas e aprendizado,

porque a gente sabe que eu não posso ensinar um vidente da mesma forma que eu ensino uma pessoa cega. Não é igual da mesma forma quando eu escolho um texto para um aluno com baixa visão eu sei que esse aluno precisa ter um texto ampliado, então é uma concepção que perpassa todo o processo educativo, não dá pra você pensar em educação especial apenas como métodos pedagógicos fechados em uma caixinha. Tem que ser muito amplo, principalmente, nos bacharelados que tem um caráter muito técnico [...].

PU11: criar meios didáticos para que essas pessoas, que tem algum tipo de demanda específica, pudessem acompanhar sistematicamente aquilo no campo educacional no caso.

Percebe-se nas falas de PU1, PU4 e PU11, que a educação inclusiva para pessoas com deficiência está associada à acessibilidade metodológica, de modo que sejam consideradas as especificidades de cada um e, assim, consigam se desenvolver plenamente.

Tal questão, também fora encontrada na pesquisa de Rangel (2015), na qual a acessibilidade metodológica está refletida na perspectiva relacionada à minimização das barreiras voltadas aos aspectos metodológicos e pedagógicos, bem como relacionada, também, à atuação do professor. Sabe-se que as estratégias metodológicas são pertinentes e necessárias para que os alunos possam ser estimulados a desenvolver as suas potencialidades (FORTES, 2005). Dessa forma, percebeu-se que a mesma foi citada por grande parte dos professores na pesquisa realizada, mostrando ser um aspecto de grande relevância para a educação inclusiva, visto estar em concordância com o que defendem Rangel (2015) e Fortes (2005), destacando a necessidade de romper barreiras metodológicas e pedagógicas existentes na efetivação da educação inclusiva, por meio da acessibilidade.

Assim, PU1 enfatizou a necessidade de uma metodologia que se adequasse às condições do aluno dependendo de sua deficiência. Para isso, segundo ele seria necessário que o professor conhecesse a deficiência dos alunos e, assim, buscasse caminhos metodológicos mais propícios. O relato de PU4 mostrou-se compatível com a opinião de PU1, pois o primeiro compreende que para uma educação inclusiva é necessário ofertar condições metodológicas e pedagógicas diferenciadas para o aprendizado do aluno. E PU11, complementa, relatando a necessidade de elaboraram-se materiais didáticos para atender às especificidades desses alunos.

No contexto de educação inclusiva, a acessibilidade metodológica envolve o uso de determinados materiais pelo professor em sala de aula, pois é importante para o aluno ter acesso ao conhecimento e a operacionalização de recursos especializados é basilar para esse fim, visto que na Educação Especial os recursos didáticos têm grande importância (CHAHINI, 2016; CERQUEIRA; FERREIRA, 2000).

Notou-se que, cinco professores (31,5%) concebem a educação inclusiva como a democratização do ensino e, assim, capaz de possibilitar a promoção da inclusão de todos os alunos, como percebe-se nas falas descritas a seguir:

PU8: educação inclusiva são promoções de atividades, que possam incluir todos os alunos independentes das suas especificidades.

PU13: Uma educação inclusiva seria parte dessa política em que você tem foco nos espaços nas instituições e de um pensar pedagógico e, também, pela questão política de compreender as necessidades de compreender a organização. Bom, então, passa por questões, que nos leva a entender a necessidade de repensar né a organização física, a organização pedagógica, as práticas do ensino tudo que esteja relacionado à perspectiva de uma educação inclusiva.

PU14: A possibilidade de fazer aquilo que a constituição diz, de todos terem direitos à educação.

Baseando-se na democratização do ensino visando a inclusão de todos os alunos, PU8 em seu relato defende que isso deve ocorrer independente de qualquer especificidade. PU13 afirma que para existir uma educação inclusiva, é necessária toda uma mobilização das instituições para se repensarem seus espaços e suas propostas pedagógicas. PU14 menciona a própria Constituição da República Federativa do Brasil, a qual descreve que a educação é um direito social de todos no capítulo II, dos Direitos Sociais, art. 6º.

A questão da democratização do ensino está relacionada ao acesso de todos que fazem parte das classes socialmente desfavorecidas, bem como negros, indígenas e pessoas de baixa renda (JESUS, 2020). Dessa forma, percebe-se nas falas de PU8, PU13 e PU14 a preocupação de a educação inclusiva ser para todos os alunos na educação superior, por se tratar de um direito conquistado desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Com isso, concorda-se com a democratização do ensino defendida por Jesus (2020), esta voltada para aquelas pessoas de classes sociais desfavorecidas, incluindo-se negros, indígenas e pessoas de baixa renda.

Borgmann (2016) discute em seu trabalho a inclusão como uma possibilidade para a democratização do ensino, pois assim, as diferenças poderão ser reconhecidas, respaldadas em um debate que visa à garantia dos direitos humanos de uma justiça social.

Para Fachinetti (2018), esse processo de democratização é necessário e deve contemplar uma educação com igualdade e qualidade. Para tanto, é essencial que ocorram mudanças organizacionais e estruturais, visando à heterogeneidade, pois as instituições não devem uniformizar as suas práticas, tem que se planejar para a diversidade.

Nessa continuidade, Carregosa (2015) enfatiza a questão da democratização do ensino, à medida que vem ocorrendo uma expansão de forma considerável, mas ainda não

estão nos parâmetros ideais, ou seja, em conformidade com a legislação vigente, uma vez que apenas o ingresso não garante que ocorra a inclusão.

Assim, os apontamentos de 31,5% dos professores em relação a democratização do ensino, estão em conformidade ao que fora elencado por Borgmann (2016), Fachinetti (2018) e Carregosa (2015), pois para que ocorra a democratização do ensino, se faz necessário que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, para que se possa promover um ensino voltado para a diversidade, e o que se percebe é que há um processo para a democratização do ensino.

Nessa perspectiva, entende-se a educação voltada para a inclusão para todos como um processo desafiador, pois há uma enorme parcela de excluídos do sistema educacional, ainda, que existam esforços para a democratização do ensino. Sendo assim, a superação dos desafios é essencial para atender às expectativas para uma democratização educacional, aspirando ao desenvolvimento e progresso (BRASIL, 1999).

Quando PU8 discorre que se devem incluir todos os alunos, e que PU14 complementa essa ideia ao relatar que todos têm direito a educação. Nota-se que tais ideias estão diretamente relacionadas ao processo de democratização do ensino, uma vez que a educação deve ser um direito de todos, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Assim, em conformidade com Pereira (2017), a democratização da educação deve propiciar a construção de uma cultura organizacional e mobilização social inclusivista, pois assim poderão contribuir de forma significativa para a construção da autonomia desses alunos na sociedade. O relato de PU13 corrobora com essa perspectiva, uma vez que relatou a necessidade de as instituições repensarem seus espaços, físicos, pedagógicos e políticos, visando ofertar as condições necessárias.

Nesse sentido, é importante destacar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) assegura o direito à educação de todos; a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) visa à garantia do atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todos, tendo como princípios a universalização e a equidade; a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), vem reafirmar o princípio da educação inclusiva e que as instituições de ensino devem acolher e propiciar o ensino a todos.

Notou-se que questões relacionadas à democratização do ensino estão respaldadas em leis e documentos, visando garantir que todos tenham acesso à educação. Assim sendo,

sabe-se que existe uma diversidade de leis, documentos e conferências, cujo propósito é garantir o direito à educação das pessoas com deficiência. Por fim, ressalta-se que um professor (6,25%) não soube opinar sobre o que constituiria educação para que a mesma fosse inclusiva.

A terceira pergunta “O que você entende por educação especial na perspectiva da educação inclusiva?” foi feita para saber qual a concepção sobre a temática em questão. As categorias das unidades de sentido referente às respostas a essa pergunta se encontram na Tabela 9, resultando na seguinte categoria: Modalidade da Educação Inclusiva.

Tabela 9 - Concepções sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva

PU	Categoria	f	%
1,3,5,6,7,8,9,10,11,13,14,16	Modalidade da Educação Inclusiva	12	75
2,4,12,15	Não responderam	4	25

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Percebe-se que, dez professores (75%) acreditam que a educação especial, na perspectiva inclusiva, é uma modalidade da educação inclusiva, ou seja, que nesse âmbito de ensino existe uma modalidade denominada de especial, por sua vez voltada para a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (superdotação) em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Tal acepção pode ser observada nas falas de alguns professores, a seguir:

PU1: Eu vejo para educação inclusiva ter que trabalhar metodologias, que ensinam para que possam trazer o contexto de forma integrada para o estudante com deficiência e, dentro dessa educação inclusiva, vai ter a educação especializada (especial).

PU3: Mas o que eu entendo é que a educação especial, é uma educação que visa fornecer uma atenção especial e um atendimento especial a quem necessita do ponto de vista da sua existência social e a quem tem direito do ponto vista legal.

PU8: A questão da Educação Especial a gente traz a questão do público-alvo que são as pessoas com deficiência, são as pessoas com altas habilidades superdotação e com as pessoas com transtornos global do desenvolvimento, que são os alunos com o transtorno do espectro do autismo. Então, a Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva é pensando na possibilidade de promover atividades, que possam fazer com que esses alunos participem plenamente das ações educativas dentro de sala de aula.

PU11: [...] seria uma atenção diferenciada [...] eu vejo que é uma atenção especial.

PU14: Educação especial pra mim, é tudo que eu posso prover ou promover para aquele meu aluno, que tem algumas limitações, que ele possa se sentir um ser dentro desse contexto da educação, sem precisar ser estereotipado ou dê a ele algum tipo de rotulo, que ele tá ali, porque ele é uma pessoa que precisa ser assistida pelas políticas de educação inclusiva.

A Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, é aquela que visa a promoção de ações socioculturais, políticas, psicológicas educacionais e pedagógicas. As ações desenvolvidas nessa modalidade educacional têm como finalidade a garantia de direitos das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Percebe-se, com base no que fora muito bem colocado por PU8 ao discorrer sobre a Educação Especial ser uma modalidade da educação inclusiva e elencou o público a que ela se direciona, tendo por finalidade promover plena participação dos alunos no processo educacional. Tal concepção reforça que a educação especial é uma modalidade direcionada para promover uma atenção especial ou diferenciada para os alunos, que precisam dessa atenção e que através dela sejam dadas as condições necessárias para o seu aprendizado.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, vem assegurar a intersetorialidade na implementação de políticas públicas em prol da garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, pressupondo, também, o desenvolvimento de parcerias para projetos com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde e ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008).

Para Chahini (2006), a educação especial é um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, possibilitando várias alternativas para atender o aluno no que for necessário.

Segundo Fachinetti (2018), a educação especial vem garantir o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, visando estabelecer que a educação seja um direito de todos e, sendo que os alunos com deficiência devem ter o atendimento educacional especializado. Para Jesus (2020), a educação especial consiste na igualdade de direitos, por sua vez pautada na oferta de um ambiente educacional favorável e que disponha de materiais e profissionais para auxiliarem nesse processo de inclusão.

Nesse sentido, a concepção de 75% dos professores e de Chahini (2006), Fachinetti (2018) e Jesus (2020), a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, dá a possibilidade para que os alunos tenham, por meio de suas aptidões e capacidades, a oportunidade de aprender, pois nessa modalidade de educação o conhecimento deve ser

construído sem resistência a composição do currículo, uma vez que este não pode promover uns e marginalizar outros dentro do processo educativo. Assim, a compreensão da educação especial, nessa perspectiva, relaciona-se a uma concepção e prática, que modificam a lógica da escolarização, bem como sua organização e estatutos de saberes do ensino formal, adaptando-se às necessidades dos alunos para que tenham acesso educacional (JESUS, 2012). Ressalta-se, ainda, que 25% dos professores entrevistados não emitiram respostas sobre o que seria uma educação especial nessa perspectiva.

A quarta pergunta foi “Você acredita no processo de inclusão na Educação Superior?”. Solicitando aos docentes um posicionamento positivo ou negativo sobre, além de uma justificativa. Tal pergunta teve por objetivo identificar a concepção que os professores tinham a respeito do processo de inclusão na Educação Superior.

Em relação a esse questionamento, dezesseis professores (100%) responderam de forma positiva. A partir dessas afirmativas, as categorias das unidades de sentido referente às respostas estão disponibilizadas na Tabela 10, resultando nas seguintes categorias: Disposição da universidade para o processo de inclusão e formação inadequada ou insuficiente.

Tabela 10 - Concepções sobre o processo de inclusão na Educação Superior.

PU	Categoria	F	%
1,3,5,6,8,9,12,13,16	Sim. Disposição da universidade para o processo de inclusão	9	56,25
2,4,7,10,11,14,15	Sim. Formação inadequada ou insuficiente	7	43,75

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Percebe-se que, nove professores (56,25%) concebem de forma positiva a inclusão na Educação Superior, por sua vez justificada pela disposição de parte da universidade em colaborar com o processo de inclusão, como pode-se observar nas falas a seguir:

PU3: acredito na intenção de se construir um processo que se possa ter o mínimo de qualidade, que possa atender minimamente as necessidades e direitos das pessoas, que deverão ser beneficiadas.

PU5: ainda estamos no processo introdutório, pois nem todos os professores entendem, nem todos os professores querem participar do processo [...].

Conforme relatado, há uma disposição por parte da universidade em impulsionar o processo de inclusão no âmbito da educação Superior, pois devido à obrigatoriedade das instituições de Ensino Superior em ofertarem as condições de acesso e permanência de

pessoas com deficiência. No Aviso Circular nº 277/96 MEC/GM (BRASIL, 1996), encontram-se as recomendações em relação à flexibilização do processo seletivo e, também, sobre a capacitação dos recursos humanos e infraestrutura para a permanência de alunos com deficiência.

Para Chahini (2006), o Aviso Circular nº 277/96 MEC/GM (BRASIL, 1996) preocupa-se com o acesso dos alunos com deficiência, com a operacionalização do processo seletivo de ingresso na universidade e, também, preocupa-se com infraestrutura e capacitação de recursos humanos.

Dessa forma, tais instituições devem seguir recomendações para que criem essas condições. Trata-se de um documento com recomendações à flexibilização do processo seletivo, à capacitação dos recursos humanos e infraestrutura para o acesso e permanência desse aluno na universidade (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, nove professores (56,25%) relataram a disposição por parte da universidade para o processo de inclusão, pois como há a obrigatoriedade de aceitação de alunos com deficiência em seu âmbito acadêmico, a universidade tem ofertado essa condição da melhor maneira possível, mas com algumas ressalvas.

Diante da existência de recomendações, cujas leis e decretos reforçam que a universidade deve criar condições para ofertar a inclusão do aluno com deficiência na educação superior, os professores reconhecem que devido a esses aspectos, é notória a disposição por parte da universidade para o ingresso desse aluno na instituição, conforme explicitado por PU3. Nesse sentido, embora a universidade tenha avançado na construção desse processo, PU5 diz que este avanço está em uma etapa inicial, uma vez que ainda é nítido o desconhecimento em relação ao mesmo e, ainda, há aqueles que se recusam a participar do processo de inclusão.

Cerca de sete professores (43,75%) apontaram que o processo de inclusão na Educação Superior existe, mas com dificuldades devido a formação inadequada ou insuficiente, conforme explicitado nas transcrições a seguir:

PU7: a minha experiência é que se juntou, mas não se promoveu inclusão. Então, se abriu esse espaço, mas nós professores não recebemos formação nós não recebemos condições [...].

PU10: Acredito, com certeza, claro que nós encontramos muitas dificuldades como professoras, em minha formação eu não fui preparada para trabalhar com aluno com deficiência. Então, consequentemente, a gente precisa buscar formação/informação, precisa conhecer cada uma das deficiências, o que ele precisa. Adaptar a nossa forma de trabalho é um processo que não é fácil, até porque a gente não foi preparado para isso, mas isso não quer dizer que ele não possa ocorrer, mais do que

infraestrutura, mais do que equipamento, também é muita vontade de você querer mudar, e assim eu acredito que seja plenamente possível [...].

PU11: Eu acredito, acho que precisa ter mais estrutura [...]. Eu acho que existe. Tudo que eu já solicitei para a acessibilidade, eles fizeram. Então existe, mas assim eu pessoalmente não tenho muito instrumento, também, me vejo um pouco de mãos atadas algumas horas.

Notou-se que, as ressalvas acerca da inclusão na Educação Superior estão ligadas a uma série de fatores, que perpassam desde a estrutura física até a pedagógica, como ressaltado por PU7, em sua fala, ao afirmar que se reuniu com os alunos, mas não se promoveu a inclusão, pois não existiam condições mínimas para tal. Dentre essas condições, elencou-se a necessidade de formação do professor, esta considerada um importante instrumento nesse processo, visto que não se tem formação e muito menos condições para receber os alunos com deficiência.

PU10 acredita no processo de inclusão, mas queixa-se por sua dificuldade para trabalhar com alunos com deficiência, devido sua formação inicial não ter o preparado para a atuação com tal clientela especial. Por causa disso, o mesmo percebeu a necessidade de buscar formação e conhecer as deficiências para que buscar adaptações metodológicas em suas aulas, reconhecendo que não é um processo fácil.

No que tange à disposição da universidade para o processo de inclusão, a pesquisa de Jesus (2020), também, constatou que em se tratando da Educação Superior tem ocorrido avanços por meio de ações para essa finalidade. No entanto, foi apontado pelos professores entrevistados, que mesmo com o acréscimo dos percentuais de matrículas de alunos com deficiência, existe uma necessidade de maior investimento em relação aos requisitos para que os mesmos acessem e permaneçam, ou seja, com seus direitos garantidos em sua plenitude. Uma das principais queixas foi em relação à formação do professor para trabalhar com o aluno com deficiência, coincidindo com a concepção apontada nesta pesquisa por sete professores (43,75%) ao relatarem em suas falas a preocupação com formação inadequada ou insuficiente dos docentes no processo de inclusão na Educação Superior.

Nessa perspectiva, reforça-se que a promoção da inclusão na Educação Superior carece de recursos e investimentos para sanar as necessidades, que por sua vez envolve questões de acessibilidade arquitetônica, adaptação metodológica, capacitação de profissionais, dentre outros fatores. Contudo, para que isso ocorra, acredita-se que o professor tem papel essencial enquanto agente transformador no processo de inclusão do aluno com deficiência (FACHINETTI, 2018; PINHEIRO, 2017; CARREGOSA, 2015).

De acordo com o que foi apontado pelos professores em relação à formação inadequada ou insuficiente, a construção de uma universidade inclusiva explicita a formação dos mesmos como um fator essencial, uma vez que são eles os responsáveis diretos pela formação do aluno (FACHINETTI, 2018).

Prosseguindo-se com os problemas de formação relatado pelos professores, Carregosa (2015), em sua investigação, aponta problemas relacionados à ausência de formação para trabalharem com alunos com deficiência. Considera, ainda, que é mister uma formação específica, de modo que a universidade tenha um papel primordial para a formação desse profissional. Essa problemática foi encontrada, ainda, na investigação de Pinheiro (2017), ao constatar que os professores listaram a falta de formação específica em educação especial e, em consequência, disso encontraram dificuldades frente ao aluno com deficiência.

Nota-se nas pesquisas de Fachinetti (2018), Pinheiro (2017) e Carregosa, (2015), que a formação do professor é insuficiente ou inadequada. Comparando-se essa informação com o que fora identificado nesta pesquisa, levando em consideração o que foi apontado por 43,75% dos professores, os quais defendem ser necessária uma formação que contemple instruções e meios para que os professores conheçam as deficiências e, conseqüentemente, se planejem adequadamente para atender esses alunos.

Nesse sentido, Fachinetti (2018) ressalta que pensar na formação do professor da Educação Superior necessita de um olhar cuidadoso, pois os docentes universitários são oriundos de diferentes formações e com prática em pesquisa acadêmica. Nem sempre o professor da Educação Superior possui formação específica para a docência, como é o caso dos professores da Educação Básica. Para atuar na Educação Superior, a formação inicial do docente pode ser em qualquer área do conhecimento e não, necessariamente, em uma licenciatura, uma vez que os requisitos para o ingresso na docência são formações em níveis de mestrado e doutorado. Chama-se atenção, ainda, para a necessidade de os professores licenciados passarem por uma formação pedagógica que envolva didática e prática de ensino, uma vez que estas não são obtidas na pós-graduação (FACHINETTI, 2018).

Nesse sentido, Carregosa (2015) enfatiza que nas licenciaturas existem especificações que determinam a presença de disciplinas direcionadas para a educação inclusiva. Mesmo assim, é ínfima no currículo a apresentação de conteúdos com essas peculiaridades e, por muitas vezes, quando estão presentes são demasiadamente superficiais e generalistas. Assim, para uma melhor atuação na docência do Educação Superior, o importante seria a busca pela formação continuada nessa área, por meio de demandas pessoais, caso não existam demandas institucionais. Para Pinheiro (2017), a questão da

formação específica é importante, no entanto, o professor deve ensinar de modo à ressignificar o seu papel na educação, abrindo as possibilidades para a inclusão.

Portanto, Fachinetti (2018), Pinheiro (2017) e Carregosa (2015) consideram a formação, a didática e as práticas de ensino fundamentais para o desenvolvimento do trabalho do professor e o processo de inclusão.

Sabendo-se que o contexto da Educação Superior compreende uma diversidade de alunos, como por exemplo, os com deficiência, faz-se necessário que a universidade junto com a comunidade acadêmica, principalmente os professores, abracem esse aluno, pois a formação docente para inclusão deve pautar-se na valorização da diversidade (FACHINETTI, 2018).

De acordo com Fachinetti (2018), no Brasil não existe uma legislação específica que incentive os professores da Educação Superior à formação pedagógica para a inclusão. Nessa lógica, como não há essa exigência, tal fato acaba refletindo nas dificuldades dos professores em sua prática frente ao aluno com deficiência na Educação Superior, conforme foi percebido nas falas de 43,75% dos professores a necessidade de se ter um a formação voltada para inclusão.

A quinta pergunta “Você acredita que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na Educação Superior? Em caso positivo ou negativo justifique” foi feita para identificar as concepções dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.

Ressalta-se que dezesseis professores (100%) responderam de forma afirmativa essa pergunta. As justificativas dos mesmos foram condensadas em categorias nas unidades de sentido e se encontram na Tabela 11, resultando na seguinte organização: Potencial cognitivo e Cursos não acessíveis.

Tabela 11 - Possibilidade de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior

PU	Categorias	f	%
1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,12, 13,14,15,16	Sim. Potencial cognitivo	15	93,75
4	Cursos não acessíveis	1	6,25

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Observa-se que, quinze professores (93,75%) acreditam na possibilidade de inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior, pois as mesmas têm potencial cognitivo para ingressar na mesma, conforme as seguintes transcrições de falas selecionadas:

PU3: As pessoas com quem eu convivo aqui que são pra mim um exemplo de vida, um exemplo de superação; que são plenamente capazes de serem incluídas na educação superior de se formarem e de se tornarem professores da educação superior também.

PU5: Já tem três semestres que eu trabalho com esses alunos, que têm deficiência visual e não tive nenhum problema e vejo que muitas vezes eles desenvolvem outras habilidades pra estudar até melhor do que quem tem a visão.

Nota-se que os professores têm a concepção de que o aluno, mesmo com sua deficiência, possui grande potencial cognitivo e, muitas vezes, com resultados melhores quando comparados aos alunos sem deficiência. Tal fato foi comprovado por esses professores, por meio das experiências com esses alunos ao longo dos semestres. Foi a partir das vivências em sala de aula com esses alunos, que os professores reconheceram o envolvimento e o desenvolvimento dos alunos com deficiência na disciplina, chegando muitas vezes até a surpreender, segundo alguns relatos.

Assim, ao longo do semestre observava-se certo receio e preocupação com as experiências junto a alunos das mais diferenciadas deficiências, devido a uma série de fatores essenciais. Os professores perceberam que a deficiência não causava impedimento algum na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo desses alunos. Acrescenta-se, que o fato de estes alunos estarem presentes nesse ambiente acadêmico implica de forma positiva para toda a comunidade acadêmica.

Percebe-se que em um primeiro momento, pode existir ainda dúvida se aquele aluno seria capaz de desenvolver uma boa aprendizagem. Tal concepção perdurou durante muitos anos, pois segundo Monteiro (2016) pensava-se que a diferença determinasse certa inferioridade da pessoa, enquanto ser humano e social. Dessa forma, a inclusão trabalha na perspectiva de romper com essa concepção, uma vez nenhuma deficiência deve servir de rótulo para classificar ou não o potencial cognitivo do aluno.

No tocante ao reconhecimento das potencialidades do aluno, Borgmann (2016) aponta que essa constatação por parte dos professores, permite ao próprio aluno o sentimento de ser reconhecido nesse âmbito acadêmico. Nessa perspectiva, pessoas com deficiência só estarão incluídas nos âmbitos educacionais e sociais, sempre que existir o reconhecimento de suas diferenças aliadas às suas potencialidades (BORGSMANN, 2016).

Monteiro (2016) acrescenta que, a prática inclusiva acredita que essas pessoas com deficiência têm direito de participação plena em todos os âmbitos da sociedade e inclusive educacionais, de modo que as suas dificuldades e/ou limitações não são mensuráveis a ponto de classificá-los como menos capazes.

Assim, nota-se que 93,75% dos professores reconhecem que o fato de o aluno ter deficiência não é um fator determinante de inferioridade, aspecto apontado também por Monteiro (2016), ao considerar que as diferenças não determinam inferioridade ou incapacidade. Tal concepção está em conformidade com Borgmann (2016), que aponta para o reconhecimento das potencialidades e que isto implica diretamente nos desenvolvimentos social e educacional do aluno, o qual tem plena capacidade de se desenvolver.

Já um professor (6,25%) acredita que existem cursos não acessíveis para pessoas com deficiência pelas suas especificidades, conforme a transcrição a seguir:

PU4: Depende! Eu acredito assim, que a educação superior ela deve ser inclusiva em todos os níveis. Ela tem que ser inclusiva no nível do ensino de sala de aula, ela deve ser inclusiva no nível de administração, coordenação, sistema [...] como eu falei anteriormente alguns cursos tem características muito especiais, que não permitem qualquer tipo de inclusão. Então, se você faz uma inclusão apenas por forma, não é inclusão. Você precisa pensar estratégias, que consigam fazer com que o aluno com determinada necessidade ele encontre condições de está ali de desenvolver as atividades e, principalmente, para aprender.

O questionamento sobre acreditar na inclusão na Educação Superior trouxe também um posicionamento questionador, conforme a transcrição da fala de PU4, quando afirma que mesmo acreditando na inclusão nesse âmbito de ensino, ressalta que nem todos os cursos podem oferecer a inclusão. Isto está relacionado à especificidade da deficiência, ao caráter técnico do curso e às condições para o acesso ao mesmo.

Em relação aos cursos serem acessíveis ou não, Chahini (2016) em sua investigação evidencia apontamentos de alunos com deficiência que escolheram determinados cursos em detrimento de outros devido possuírem deficiência, pois, caso não tivessem, escolheriam outro curso para fazerem. Já Biase (2008), pontua que a escolha de um determinado curso, não ocorre pelo grau de dificuldade ou não do mesmo, mas sim por um processo construído ao longo de sua história. Alunos com deficiência, também, tendem a escolher cursos devido à afinidade pessoal, suas habilidades e interesses.

Assim, ressalta-se que para que ocorra a inclusão efetiva é necessário o mínimo de recursos possíveis, bem como equipamentos, profissionais capacitados, suporte adequado para que o aluno tenha êxito em sua formação. Quanto a isso, tem-se a portaria nº 1.679/99 (BRASIL, 1999), responsável por trazer os requisitos para a acessibilidade nos cursos de

graduação da IES. Essa portaria elenca que a instituição deve propiciar ao aluno a eliminação de barreiras sejam elas arquitetônica ou físicas em todos os âmbitos da universidade e acrescenta, ainda, que além de todos os recursos necessários, a universidade tem o compromisso formal de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio com tudo que o aluno precisar para o aproveitamento do curso (BRASIL, 1999).

Nessa perspectiva, para reafirmar tais condições tem-se a portaria nº 3.284/03 (BRASIL, 2003), onde se reitera e instrui os processos de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições de Educação Superior para a acessibilidade dos alunos com deficiência. O documento, ainda, contém determinações para que sejam incluídos nos instrumentos de avaliação as condições de oferta dos cursos superiores, os requisitos de acessibilidade para alunos com deficiência. Caso contrário, será apenas uma inclusão de fachada.

As implicações de uma inclusão de aparência, ao invés de benefícios e de trazer pontos positivos para esse processo, acaba apenas desmerecendo tal procedimento e sendo totalmente prejudicial para o aluno, uma vez que ele não terá aproveitamento. PU4 deixa claro em seu discurso, ao afirmar que não é contra a inclusão, mas do jeito que a mesma tem ocorrido, não corresponde ao que se espera. Portanto, faz-se necessário que as instituições repensem e formulem ações mais efetivas.

Nessa perspectiva, sobre a inclusão do aluno com deficiência visual nos cursos da Educação Superior, Silva Júnior e Hammes (2014) enfatizam que para que exista essa possibilidade é necessário que o curso disponha de recursos tecnológicos e materiais adaptados. Os autores ressaltam, ainda, que talvez esse processo de inclusão do aluno com deficiência visual não esteja totalmente organizado nas instituições universitárias ou, então, exista alguma falha em relação a prática pedagógica dos docentes, pois nota-se que os relatos são sempre sobre as complicações ou impossibilidades quando se fala da inclusão desse aluno em qualquer curso ofertado pela instituição (SILVA JÚNIOR; HAMMES, 2014).

Assim, constata-se que, Silva Júnior e Hammes (2014) em consonância com as portarias nº 1.679/99 (BRASIL, 1999) e nº 3.284/03 (BRASIL, 2003), afirmam que os cursos e as IES devem promover a acessibilidade desses alunos, para que os mesmos tenham seu direito de cursarem a Educação Superior. Isto posto, nota-se que não necessariamente existem cursos não acessíveis, mas cursos que devem se adequar e oferecerem recursos necessários àquele aluno com deficiência.

A sexta pergunta “Como o aluno com deficiência visual pode ser incluso na Educação Superior?” teve o intuito de verificar as junto aos professores como o aluno com DV poderia ser incluso na Educação Superior.

As categorias das unidades de sentido referente às respostas dessa pergunta se encontram na Tabela 12, por sua vez organizadas nas seguintes categorias: Acessibilidades: metodológica, arquitetônica, digital, atitudinal e comunicacional; Acolhimento e pertencimento; Formação técnica e apoio psicológico.

Tabela 12 - Forma de inclusão do aluno com deficiência visual na Educação Superior

PU	Categorias	F	%
1,3,4,5,7,8,10,11,12,13,16	Acessibilidades: metodológica, arquitetônica, digital, atitudinal e comunicacional	11	68,75
6,14,	Acolhimento e Pertencimento	2	12,5
9,15	Formação técnica e apoio psicológico	2	12,5
2	Não respondeu	1	

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Conforme disposto, onze professores (68,75%) concebem que inclusão do aluno com deficiência visual na Educação Superior acontece mediante acessibilidade metodológica, arquitetônica, digital, atitudinal e comunicacional na universidade, conforme pode ser observado em algumas falas descritas, a seguir:

PU1: A Educação Superior tem que está preparada para atuar perante esse aluno com deficiência visual, conhecer o que é deficiência visual, por que quando a gente fala em deficiência visual a gente sabe que tem os tipos, ele pode ser cego, pode ser parcialmente, ou seja, ter baixa visão. Então dependendo da característica que ele apresenta os protagonistas, os atores dentro da educação inclusiva tem que ver a forma de atuar, vai ter uma metodologia. Então, o professor ele precisa conhecer a deficiência visual.

PU3: [...] a instituição superior deve está preparada, com projetos e com estrutura física pra isso. [...] Outra coisa é a boa vontade de todo o quadro de funcionários, o quadro docente e discente, os outros alunos com boa vontade para acolher esse aluno que ele não possa ser em determinados momentos colocados em opção secundária [...] ele deve ser incluído com a estrutura da universidade pra isso com projetos, estrutura física e a boa vontade daqueles que participam do Ensino Superior.

PU4: A universidade precisa ter uma interface física amigável, sabe prédios como o CCSO tem rampa, mas é confuso, têm muitos batentes, tudo tem batente e o mais importante às muretas, elas são meia cintura. Então, um cego pode tropeçar e cair porque a mureta é muito baixa. Então, a primeira parte da inclusão ela é física, é adaptar o ambiente para que o aluno esteja seguro nesse ambiente

PU7: A instituição tem que se preparar para ele, nós precisamos conhecer, democratizar conhecimento, porque o dia que veio a professora PU8 e a professora PU16 aqui, que elas me disseram que era só levar o livro, eu fiquei me sentindo analfabeta. [...] pra mim a instituição tem que se prepararem com os equipamentos [...] Eu quero que no departamento tenha os notebooks com tudo que ela precisa [...].

PU10: A questão da deficiência visual, ela passa muitas vezes pela questão da adaptação metodológica em sala de aula, [...] a gente tem uma tendência a ser muito visual, e assim nesses momentos esquece que tem essas pessoas que não dispõem da visão, e consequentemente acabamos pensando nas nossas aulas com recursos que são só visuais, e a gente não está acostumado a trabalhar nessa perspectiva, então desde que eu comecei a trabalhar com esses alunos, eu tenho buscado adaptação dos materiais.

PU13: até então a gente está em um processo de aprendizagem, em que eu me apoio no núcleo e com o diálogo com os próprios alunos, nesse ano com o aluno que eu tenho acompanhado. Mas eu acredito que tem a questão da necessidade de uma organização física dos espaços para que esses alunos possam ter acesso, mas também da questão pedagógica, em relação à questão pedagógica nós temos trabalhado, orientado. A gente deixa texto para serem traduzidos. Então, quando se faz uso, por exemplo, de um vídeo, tento trabalhar com um vídeo de curta metragem e aí vou descrevendo pra ele ou quando não os próprios colegas procuram participar desse processo de inclusão. Então, as coisas têm sido encaminhadas.

Segundo PU1, PU3, PU4, PU5, PU7, PU8, PU10, PU11, PU12, PU13 e PU16 para que o aluno com deficiência visual seja incluso na Educação Superior, é necessário que a universidade ofereça as condições de acessibilidade metodológica, arquitetônica, digital, atitudinal e comunicacional.

Esses apontamentos relacionados à acessibilidade, assemelham-se aos que foram elencados na pesquisa de Rangel (2015), cujo trabalho investigou a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense, responsável por trazer apontamentos sobre os tipos de acessibilidade nessa instituição.

Nesse sentido, de acordo com Rangel (2015), a promoção da inclusão depende de fatores relacionados à acessibilidade, pois uma instituição que apresente as condições mínimas de acessibilidade, contribuirá para a eliminação de barreiras limitadoras das práticas inclusivas. Portanto, existem vários tipos de acessibilidade, dentre as quais se tem a acessibilidade metodológica, acessibilidade arquitetônica, acessibilidade digital, acessibilidade atitudinal e acessibilidade comunicacional.

De acordo com Rangel (2015), a acessibilidade metodológica, também conhecida como pedagógica, está relacionada à concepção implícita na atuação do professor para a remoção das barreiras pedagógicas, bem como o modo como concebe o conhecimento, a aprendizagem, a avaliação e a inclusão educacional. Nesse sentido, na sala de aula é possível notar a acessibilidade metodológica em processos, que envolvem a diversificação curricular, a flexibilização do tempo e a utilização de recursos, viabilizando a aprendizagem, em se tratando do aluno com deficiência visual: textos impressos e ampliados, disponibilização de materiais em PDF entre outros.

Nessa assertiva, PU7 relata sobre a acessibilidade metodológica, esta pautada na realização de adaptações que viabilizem o aprendizado do aluno com deficiência visual. Observa-se isso, quando o mesmo ressalta que tem buscado adaptar os seus materiais desde que começou a lecionar para esses alunos. PU13, também, demonstra que busca fazer adaptações metodológicas em suas aulas para melhor atender esses alunos, a exemplo da descrição dos vídeos utilizados em sala de aula.

A acessibilidade arquitetônica, também conhecida como física, compreende a eliminação de barreiras ambientais e físicas nos espaços urbanos (RANGEL, 2015). No tocante à universidade essa acessibilidade se materializa em rampas, banheiros adaptados, piso tátil, placas sinalizadas em braile, dentre outras. Tais questões são percebidas nos relatos de PU3, quando menciona a estrutura física que a universidade deve oferecer. Dessa forma, PU4 pontua a necessidade de uma interface amigável, no que concerne à estrutura física da universidade, uma vez que em se tratando do CCSO, por exemplo, o mesmo apresenta uma estrutura confusa, visto ter inúmeros batentes e muretas, o que pode tornar o ambiente inseguro para um aluno com deficiência visual transitar plenamente.

A acessibilidade digital está relacionada ao direito de eliminarem-se as barreiras de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados de conteúdo e informação em formatos alternativos. Esse processo é evidenciado, por exemplo, quando a universidade possui acervos bibliográficos acessíveis e recursos técnicos para que o aluno tenha acesso à informação e ao conhecimento. Nesse sentido, PU7 enfatiza que a universidade deve se preparar democratizando conhecimento e se preparando com a disponibilização de equipamentos. PU1 menciona o conhecimento em relação à deficiência, pois para ele o fato de conhecer a deficiência, bem como suas especificidades, as suas necessidades são fatores fundamentais para saber como lidar com esses alunos. Tais necessidades de conhecimento e formação foi destacada por PU7, ao relatar que diante de uma formação, percebe que é nítido o desconhecimento de coisas simples por parte dos professores, que por sua vez poderiam ajudar os alunos com deficiência visual. Nota-se, ainda, que a acessibilidade digital é apontada implicitamente nos relatos dos demais professores quando enfatizam sobre a comunicação, o acesso físico e os equipamentos.

No que concerne à acessibilidade atitudinal, esta refere-se à percepção do outro sem preconceitos, sem estigmas, sem estereótipos e sem discriminações (RANGEL, 2015). Todas as formas de acessibilidade estão relacionadas à acessibilidade atitudinal, pois segundo Rangel (2015) e o Inep (2013) a atitude é o que impulsiona a remoção das barreiras. Nesse sentido, no âmbito da universidade pode-se perceber que ela existe, quando se nota que há o

interesse na implementação de ações e projetos, que visem à acessibilidade em sua forma ampla em todos os setores e espaços da instituição. Nesse sentido, PU3 elencou a necessidade da boa vontade da comunidade acadêmica, que envolve todos os funcionários e alunos, além de recursos e acessibilidade arquitetônica. Assim, notou-se que as questões de acessibilidade mencionadas pelos professores PU1, PU3, PU4, PU5, PU7, PU8, PU10, PU11, PU12, PU13 e PU16 estão diretamente relacionadas à acessibilidade atitudinal.

Em relação à acessibilidade atitudinal, Chahini (2013) ressalta que além da instituição buscar a operacionalização das políticas inclusivas, com questões relacionadas a barreiras arquitetônicas, por exemplo, é necessário que exista a sensibilização da comunidade acadêmica, para que reveja suas atitudes em relação ao aluno com deficiência, pois quando as atitudes em relação à pessoa com deficiência são desfavoráveis, acaba contribuindo para que esse processo inclusivo não aconteça e esse aluno venha até a desistir do curso. Além disso, existirão prejuízos de natureza psicológica, uma vez que essas barreiras atitudinais acarretam a imagem de que a pessoa com deficiência não seja vista como merecedora de seus direitos.

Relacionando a acessibilidade aos aspectos elencados pelos professores, é importante ressaltar a portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003) que tem determinações para a acessibilidade às pessoas com deficiência com orientações para credenciamento das IES, bem como o decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), que viabiliza a acessibilidade e o acesso de forma universal a todos os espaços públicos (FACHINETTI, 2018). Constata-se que essas barreiras dificultam a acessibilidade do aluno com deficiência, como foram elencadas pelos professores, já deveriam ter sido solucionadas, haja vista as determinações legais existentes.

As concepções de dois professores (12,5%) sobre como deve acontecer a inclusão do aluno com deficiência visual na Educação Superior, estão relacionadas ao acolhimento e pertencimento pela comunidade universitária. Dessa forma, segue a fala:

PU14: [...] deve ir para além do apoio didático pedagógico, eu acho que o primeiro passo é a formação humanizada tanto dos docentes quanto os discentes, como de toda comunidade acadêmica.

Segundo PU6, PU14 para que o aluno com DV seja incluído, primeiramente, ele deve se sentir parte da universidade, pois é tão importante quanto o apoio pedagógico, recursos materiais e acessibilidade arquitetônica. Esta preocupação está coerente com o princípio universal de igualdade e, que segundo Lima (2006), significava equidade, justiça, garantia de direitos fundamentais, bem como a dignidade como pessoa humana. De acordo com os princípios de igualdade e diversidade, todos são iguais e ao mesmo tempo diferentes dependendo do contexto social em que cada um se encontra.

Nesse sentido, a inclusão é indicada pelas relações de pertencimento, isto implica que como todos são seres humanos e sociais, fazendo parte de uma sociedade na qual as relações de pertencimento ocorrem quando a pessoa se aproxima de algo, com o qual ela se identifica. A sensação de o aluno ser acolhido e se sentir parte da universidade é um fator essencial para que o mesmo seja e se sinta incluído nesse ambiente, correspondendo ao que foi colocado por PU14, pois além de existir a preocupação com todos os demais fatores, que envolvem recursos físicos, materiais e arquitetônicos, deve existir essa preocupação em como acolher esse aluno para que ele se sinta parte da universidade.

Outros dois professores (12,5%) acreditam que o professor deve possuir formação técnica e apoio psicológico para poder receber o aluno com DV, conforme a transcrição a seguir:

PU15:A forma que ele está sendo incluso eu acho que é correto, agora o que eu não acho correto nós professores não temos preparo técnico e até psicológico pra lidar.

Em relação à formação do professor, conforme anteriormente elencado na Tabela 12, onde os professores a colocaram como uma dificuldade para a promoção da inclusão. Um importante elemento sem menção anterior que foi observado corresponde ao apoio psicológico do professor. PU15 afirmou que a inclusão é correta e que a mesma deve acontecer. No entanto, incluir um aluno com deficiência, sem ofertar uma formação técnica e muito menos um apoio psicológico para que o professor consiga lidar da melhor forma possível com esse aluno, não é recomendável.

Sabe-se que muito se fala sobre a necessidade e importância do professor nesse processo de inclusão, mas será que lhe é dado o suporte necessário, porque existem implicações psicológicas por parte do professor, além de formação em serviço e conhecimento. Assim, as técnicas de formação e de recursos estão ligadas aos aspectos cognitivos, mas também há aspectos emocionais surgidos, a partir do momento em que o professor tem contato com o aluno com deficiência, ocorrendo assim, uma série de sentimentos, bem como ansiedade, frustração e angústia. Levando em consideração esses aspectos, é que PU15 enfatizou a necessidade de suporte psicológico para os professores.

Nesse sentido Costa (2007) afirma que quando o professor recebe em sua sala de aula um aluno com deficiência, poderá aflorar sentimentos tais como a insegurança, frustração, despreparo e ansiedade, estando tais sentimentos relacionados à falta de equipamentos e a falta de formação/preparo técnico para trabalhar com o aluno com deficiência. Sendo assim, ao mesmo tempo em que o professor necessita de formação, precisa

também do um apoio psicológico, devido aos vários sentimentos que afloram, em decorrência desse processo.

4.1.2 A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão

Nesta seção serão apresentadas as categorias das unidades de sentido referente às respostas das perguntas elencadas, a partir das questões do Bloco 3, sobre “A inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA”. O bloco foi composto por 12 perguntas relacionadas à inclusão do aluno com DV na UFMA.

A primeira pergunta foi “Você acredita que ocorra inclusão de alunos com deficiência visual nesta universidade? Em caso positivo ou negativo, justifique”. Teve por intuito identificar se os professores acreditam que ocorre a inclusão na UFMA.

As categorias das unidades de sentido referente às respostas a essa pergunta se encontram na Tabela 13, que por sua vez resultaram na organização das seguintes categorias: Acredita na existência de processo para inclusão; Não acredita na existência de processo de inclusão legitimado.

Tabela 13 - Ocorrência de inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA

PU	Categorias	F	%
2,3,5,6,8,9,10,11,12,13,14,15,16	Acredita na existência de processo para inclusão	14	87,05
1,4,7	Não acredita na existência de processo de inclusão legitimado	3	18,75

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Nota-se que, quatorze professores (87,05%) acreditam na existência do processo para inclusão na UFMA, conforme as transcrições a seguir:

PU12: A Universidade ela tem uma disposição em fazer isso, tá melhorando ainda.

PU14: De forma muito modesta de forma ainda muito principiante.

PU9: ações inclusivas, mas a inclusão com todo sentido da palavra todo significado que a palavra engloba eu acredito que não.

Segundo PU12, a UFMA tem demonstrado iniciativa em relação à inclusão e está no processo de melhorias. Para PU14, existe uma modesta inclusão, de modo que é um

processo inicial. Tais posicionamentos corroboram com PU9 que relatou a existência de ações inclusivas, não uma inclusão concretizada, efetivada.

Nessa perspectiva, Breda (2013) afirma que a inclusão não é um processo que ocorre rapidamente, pois existe a necessidade de organização e planejamento para que se iniciem os processos para viabilizar a inclusão. De acordo com o relato de PU9, sobre a promoção de ações inclusivas, dialoga-se com Breda (2013) ao ressaltar que tais modificações na universidade, acabam compondo essas ações, bem como adaptação arquitetônica, criação de um núcleo, profissionais para auxiliarem no atendimento a esses alunos, entre outros fatores.

Pereira (2017) em sua investigação também notou as ações inclusivas que a UFMA promove, uma vez que existe um núcleo com a incumbência de auxiliar o processo de inclusão desse aluno, desde o seu acesso até sua permanência e, para tanto, dispõe de recursos humanos e materiais. Todavia, conforme apontado pelos professores carece de melhorias.

Já três (18,75%) dos professores não acreditam na existência de processo de inclusão legitimado na UFMA, conforme algumas transcrições a seguir:

PU1: Não temos profissionais alfabetizados em Braille.

PU4: Não

PU7: Não ocorre a inclusão.

De acordo com PU1, não existe inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA, pois a instituição não dispõe de profissionais que saibam trabalhar com Braille. Em relação a isso, Pereira (2017) pontuou a existência de transcritores, leitores e equipamentos, que podem auxiliar o aluno com deficiência visual. Entretanto, ocorre que muitos professores desconhecem esse serviço e até mesmo o órgão realizador desse apoio. A própria Resolução nº 121/09 (UFMA, 2009), que instituiu o núcleo na UFMA, estabeleceu que a Coordenação de Interpretação e Tradução do núcleo deve ter a assistência técnica de Técnicos em transcrição Braille. Os demais professores PU4 e PU7, não acreditam que exista a inclusão desse aluno com deficiência visual na UFMA.

A segunda pergunta “Se acredita que ocorra a inclusão, você sabe como a mesma é realizada? Em caso positivo ou negativo, explique”, cujo intuito era identificar as concepções dos professores em relação à inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA.

As categorias das unidades de sentido referentes às respostas a essa pergunta se encontram na Tabela 14, que por sua vez resultaram na organização das seguintes categorias:

Ações inclusivas isoladas; Integração do aluno com deficiência; Através do núcleo de acessibilidade.

Tabela 14 - Maneira de ocorrência da inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA

PU	Categorias	F	%
1,3,5,6,8,9,10,11,12,13,14,15,16	Ações inclusivas isoladas	13	81,25
4,7	Integração do aluno com deficiência visual	2	12,5
2	Através do núcleo de acessibilidade.	1	6,25

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Nota-se que treze professores (81,25%) acreditam que a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA ocorre por meio de ações inclusivas isoladas, não representando a plena inclusão, conforme algumas descrições de falas a seguir:

PU3: Um processo incipiente, inicial de inclusão, não um processo de inclusão já legitimado.

PU6: Ocorre, mas com vários problemas, a sinalização é precária, ou, há obstáculos.

PU8: Ocorre com algumas dificuldades de adaptação do ambiente. Ela é recente e ela deixa a desejar. [...] Falta um pouco de sensibilidade de pensar nesse espaço como espaço de inclusão.

Segundo PU3, existe um processo, uma iniciativa para inclusão, mas não necessariamente inclusão legitimada. Tal fato está em conformidade com a opinião dos outros professores, sendo consequência de problemas relacionados à sinalização, aos obstáculos, às dificuldades de adaptação do próprio ambiente da universidade, pois a estrutura física da universidade e da maioria dos ambientes dela é antiga e mesmo com a tentativa de adequação não tem sido suficiente. De acordo com o que dizem os professores, mesmo afirmando que a inclusão tem ocorrido, a mesma não ocorria em toda a sua estrutura, pois apontaram problemas de acessibilidade, a exemplo da estrutura como um aspecto a ser resolvido.

Em relação à acessibilidade, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) assegura a possibilidade e a condição de alcance para sua utilização, com segurança e autonomia em todos os espaços, bem como ter acesso à informação, comunicação e aos sistemas de tecnologia.

Nesse sentido, a investigação de Dantas (2017), mostra que há uma discrepância entre os aspectos ressaltados pela LBI e a realidade da Educação Superior, uma vez que na maioria das vezes, a realidade do aluno com deficiência nesse âmbito de ensino não está de

acordo com o que é proposto pelas vias legais, pois as condições de mobilidade desses alunos por não estarem adequadas, incidem sobre o próprio processo de aprendizagem, por envolverem tempo de locomoção para cumprimento de suas atividades acadêmicas, o que também poderá causar inquietações físicas e emocionais nos alunos com deficiência.

Outros dois professores (12,5%) apresentam concepções voltadas para a Integração do aluno com deficiência visual junto aos outros, mas não se caracterizava como inclusão, conforme pode ser observado na descrição, a seguir:

PU7: Não ocorre a inclusão, apenas se junta às pessoas, mas não há uma inclusão efetiva.

Com base no que diz PU7, a inclusão de forma integral não tem ocorrido, pois se fala que a mesma existe, mas devido à falta de elementos essenciais constata-se que há apenas uma integração desse aluno na Educação Superior, conforme afirmou PU7.

Nesse sentido, quando se fala em inclusão, pode se pensar em integração como um processo inclusivo. Contudo, existe uma distinção, tanto a inclusão como a integração são formas de inserção social. A integração ocorre quando a deficiência é tratada como um problema pessoal dos sujeitos, que objetiva à manutenção das estruturas institucionais. A inclusão considera as necessidades educacionais do aluno como um problema social e institucional (LIMA, 2006).

No entanto, o posicionamento dos professores é de que há uma integração do aluno com deficiência visual. Lima (2006) ressalta que o termo integração, assim como é conhecida neste vernáculo, constitui-se como uma ação política ou religiosa, com a finalidade de integrar as minorias de um grupo. Deste modo, para que ocorra a inclusão deve existir a sensibilização e a compreensão de que todos podem compartilhar o mesmo espaço e no caso da Educação Superior que esses alunos tenham acessibilidade plena, em todos os âmbitos da universidade.

Nessa perspectiva, PU7 ressalta a existência de oportunidade para o aluno com deficiência visual ingressar na universidade, porém, muitas vezes acaba encontrando muitos percalços em sua permanência e que contribuem para a inclusão não ser efetiva.

Assim, para Mantoan (2003) quando o aluno com deficiência é inserido dentro do contexto educacional junto com os demais alunos, tendo o mesmo acesso para transitar dentro do sistema educacional, ocorre uma integração do mesmo. Acrescentou, ainda, que a integração não é incompatível com a inclusão, mas a inclusão ocorre em seu sentido mais completo e sistemático, pois abrange as vidas social e educativa de todos os alunos, que

devem ser incluídos, de modo que lhes sejam ofertadas todas as condições necessárias ao seu aprendizado, como, por exemplo, a acessibilidade plena em todos os âmbitos da instituição.

Nessa continuidade, PU7 explana em seu discurso que “se junta, mas não se inclui”, pois por meio das políticas de acesso, os alunos conseguem entrar na universidade, mas quando estão nela se deparam com uma série de problemas, que vão desde a estrutura física/arquitetônica da universidade até a disponibilização de recursos mínimos essenciais para o processo inclusivo. Assim, o que foi colocado por PU7 tem relação direta com o pontuado por Mantoan (2003), pois para que existisse a inclusão do aluno seria necessário que a universidade oportunizasse, além do ingresso, as condições adequadas para atender às necessidades desse aluno de forma plena.

Por fim, um professor (6,25%) defende que a inclusão do aluno com deficiência visual ocorre por meio do núcleo de acessibilidade, conforme a descrição de sua fala:

PU2: E pelo o que ele me reportava ele tinha o apoio lá do setor competente que eu não sei o nome específico e ele tinha um suporte necessário para desenvolver as suas habilidades.

PU2 acredita que a inclusão na universidade ocorre por meio do Núcleo de Acessibilidade (NUACES) e é por meio dele que as habilidades dos alunos com deficiência visual são desenvolvidas. Considera-se o referido núcleo essencial para que a inclusão ocorra. No entanto, é apenas um setor que deve oferecer suporte para o aluno.

Pereira e Chahini (2018), em sua investigação sobre o NUACES (atual Diretoria de Acessibilidade desde 2019), afirmam que o núcleo promove ações e serviços, dando suporte ao aluno quando ingressa na universidade. Porém, nem todos os professores tinham conhecimento da existência do mesmo e, conseqüentemente, não havia o suporte necessário aos mesmos, apesar dos esforços que o NUACES tem feito para cumprir seus objetivos, ainda, há muito a ser feito.

No que tange a inclusão fomentada pelo NUACES, conforme colocado por PU2, Pereira e Chahini (2018) acentuam que por meio do NUACES é possível visualizar ações mais sistemáticas para garantir a inclusão dos alunos com deficiência na UFMA, pois as suas práticas demonstram a preocupação em garantir o acesso e a permanência mediante atividades organizadas e articuladas, visando a participação desses alunos no contexto da universidade.

Pereira e Chahini (2018) ressaltam, ainda, que os trabalhos desenvolvidos pelo NUACES têm proporcionado um maior envolvimento da comunidade acadêmica, demonstrando que a responsabilidade da inclusão não é competência de apenas um órgão ou de um grupo específico de professores, mas sim de todos os profissionais envolvidos

cotidianamente com esses alunos, ou seja, de toda a comunidade acadêmica. Assim, o NUACES é apenas um dos meios para que a inclusão ocorra, devendo estar aliado aos demais fatores essenciais para esse processo.

Prosegue-se com a terceira pergunta, a saber: “Você concorda como a mesma é realizada nesta universidade? Em caso positivo ou negativo, justifique”. Tal pergunta procurou identificar se os professores concordavam como a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA era realizada, justificando a resposta, mesmo sendo positiva ou negativa.

As categorias das unidades de sentido referente às respostas dessa pergunta estão apresentadas na Tabela 15, resultando na organização das seguintes categorias: Concordam com ressalvas; Discordam pela ausência de fatores essenciais.

Tabela 15 - Concordância sobre como a inclusão do aluno com deficiência visual é realizada na UFMA

PU	Categorias	F	%
2,3,5,8,9,10,11,12,14,16	Concordam com ressalvas.	11	68.75
1,4,6,7,15,13	Discordam pela ausência de fatores essenciais.	5	31.25

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Em relação a como ocorre à inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA onze professores (68,75%) concordam como a inclusão ocorria, mas com ressalvas, pois faltavam mecanismos essenciais, conforme pode ser observado nas descrições, a seguir:

PU10: Com ressalvas, pois falta ainda investimento.

PU11: Eu concordo, acho que funciona o núcleo, mas eu acho que não tem algumas coisas importantes.

PU12: O início da coisa foi meio jogado, talvez hoje já se tenha uma preocupação maior, pois antes de início o professor tem que se virar [...] a inclusão precisa ser mais discutida ser avisado até antes.

PU14: O núcleo de acessibilidade tenta fazer esse processo, a universidade ela pode ir além do que isso, mas acho que já está dando o passo.

Nota-se que, mesmo existindo uma iniciativa ou processo de inclusão em andamento, conforme relatado pelos professores, a forma como tem ocorrido a inclusão do aluno com deficiência visual na universidade, ainda se faz necessário investir para avançar nesse processo.

Sabe-se que para a efetivação da inclusão do aluno, a universidade deve oferecer não só a acessibilidade no ingresso, mas também durante todo o percurso do aluno na

instituição até a conclusão do curso. Nesse sentido, Chahini (2010) afirma que é essencial que se tenha uma política de inclusão operante, capaz de oportunizar um sólido aprendizado para capacitar o aluno de forma eficiente e que ele possa concluir sua formação com êxito para ingressar no mercado de trabalho. Assim, faz-se necessário que a universidade lhe ofereça todo suporte que precisar para desenvolvimento de suas potencialidades.

Em relação à queixa dos professores, ao afirmarem que ainda há muito a se fazer para que ocorra a inclusão, Manzini (2008) afirma que a Educação Superior foi uma das primeiras a ter uma legislação voltada para a acessibilidade das pessoas com deficiência e que caso a instituição não cumpra as determinações legais, poderá ser acionada a responder juridicamente pelo seu descumprimento (MANZINI, 2008).

Nessa lógica, para que as universidades ofereçam as condições adequadas para receber o aluno com deficiência, destaca-se o Programa Incluir propondo ações que visam garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência na Educação Superior, tendo como um de seus objetivos principais implantar núcleos de acessibilidade que devem realizar ações para garantir a inclusão do aluno com deficiência à vida acadêmica, de modo que as barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação sejam eliminadas (BRASIL, 2005).

Ressalta-se que, este não se trata de único documento com propostas para que a universidade se adeque para receber o aluno com deficiência. No entanto, com ele se percebe a existência de investimento para que ações sejam desenvolvidas, mas, ainda de acordo com PU10 é necessário investir mais. Em conformidade com algumas unidades anteriores, a acessibilidade em todos os seus âmbitos apresenta falhas e necessita de melhorias.

Apenas cinco professores (31,25%) não concordam como essa inclusão acontece, tendo em vista a ausência de fatores essenciais, conforme denotado nas descrições, a seguir:

PU1: Não tem serviços direcionados para o estudante com deficiência visual. [...] Não concordo, os profissionais não sabem o que é deficiência visual, há o desconhecimento falta acessibilidade atitudinal.

PU6: Há um esforço muito grande para se viabilizar a inclusão, mas nem sempre esse esforço ele é entendido plenamente na sua prática, na sua práxis. [...] ainda há muito que ser feito.

PU7: Não tem como concordar porque ela não existe de fato a forma como estar não é inclusão.

As discordâncias dos professores quanto à forma como ocorre a inclusão na UFMA foi justificada pela falta de alguns recursos básicos, levando-os a não concordarem com tal forma.

Nota-se que a ausência de serviços essenciais, a falta de conhecimento sobre a deficiência e a ausência de acessibilidade atitudinal estava entre os fatores que cinco professores discordavam de como a inclusão vinha ocorrendo na UFMA.

Novamente, a questão da falta de conhecimento sobre a deficiência é colocada como um problema para a inclusão acontecer. De acordo com Chahini (2010), a falta de conhecimento sobre as deficiências poderá fazer com que o aluno não seja reconhecido por suas potencialidades e a deficiência vista como um fator que os impede de desenvolvê-las.

Conforme explanado por PU1, a falta de conhecimento é um dos fatores, que tem dificultado a inclusão de alunos com deficiência no contexto educacional, o desconhecimento dos professores frente às potencialidades do aluno, assim como a falta de conhecimento para realizarem adequações para um ensino inclusivo. À vista disso, Chahini (2010) afirma que apesar de o professor reconhecer o potencial do aluno e ter disponibilidade para operacionalizar ações, que valorizem os processos de ensino e aprendizagem dele, existem obstáculos de outra ordem, bem como as questões estruturais, de recursos, de apoio pedagógico dentre outras. Por isso, é necessário romper com as barreiras atitudinais, pois estas acabam sendo responsáveis pela exclusão e discriminação dessas pessoas. Para isso, as políticas afirmativas, de certa forma, são uma alternativa para sanar tais questões.

Sobre a concordância de como a inclusão do aluno com deficiência visual ocorre na UFMA, verifica-se que nas duas unidades apresentadas, todos os professores percebem que a forma como ela tem ocorrido está longe do ideal. Isto se deve a falta de recursos básicos, bem como a ausência de serviços direcionados para o aluno com deficiência visual, além do desconhecimento da deficiência visual e ausência de acessibilidade atitudinal. Por causa desses fatores, os docentes não concordam totalmente como a inclusão vem ocorrendo na instituição. No entanto, as ações que têm sido desenvolvidas estão caminhando para o avanço do processo de inclusão.

Sabe-se que em se tratando do aluno com deficiência visual, o mesmo precisará de um ambiente sinalizado e com as adequações necessárias para que possa se locomover dentro do espaço físico da universidade e de recursos adaptados, bem como a transcrição de textos em braile para alunos cegos ou ampliação dos textos no caso da baixa visão, dentre outros recursos para que não tenha prejuízos no seu processo de aprendizagem.

Percebe-se que, tanto os professores que concordam sobre como a inclusão ocorre na universidade quanto os que não concordam, evidenciam posicionamentos semelhantes no tocante à presença de problemas anteriormente mencionados, bem como a falta de estrutura física e pedagógica.

A quarta pergunta foi “Você acredita que realiza inclusão de alunos com deficiência visual nesta universidade? Em caso positivo ou negativo, justifique.” A referida pergunta teve o intuito de conhecer como o professor se vê nesse processo de inclusão, se o mesmo acredita ser um instrumento para a realização desse processo.

As categorias das unidades de sentido referente às respostas a essa pergunta se encontram na Tabela 16, cuja organização pode ser observada nas seguintes categorias: Acreditam por esforço pessoal; Não acreditam.

Tabela 16 - Ocorrência de inclusão do aluno com deficiência visual realizada pelos professores na UFMA

PU	Categoria	f	%
2,3,5,6,9,10,12,13,14,15,16	Acreditam. Por esforço pessoal.	11	68,75
1,4,7,8,11	Não acreditam.	5	31,25

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Nota-se que onze professores (68,75%) acreditam que a inclusão é realizada, reconhecendo-a como esforço pessoal, mediante a tomada de iniciativas. A vista disso, podem ser observadas algumas transcrições, a seguir:

PU3: Não sei se realizo, eu faço um esforço para realizar tomo iniciativas.

PU8: Tenho tentado, são pequenas ações, ter o cuidado com os recursos que você coloca na sala, ter o cuidado de falar todas as informações visuais.

PU12: Acredito que eu tive boa vontade de fazer isso, não sei também se foi suficiente. Me esforcei!

Os professores que acreditam realizar a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA, uma vez que afirma que ela vem ocorrendo mais por esforço deles, pois ao terem esses alunos em sua sala de aula, tentam buscar mesmo individualmente metodologias que sejam adequadas. PU8 afirma ter o cuidado de escolher o recurso e de falar ao aluno todas as informações visuais para que assim ele pudesse melhor entender, o que estava sendo mostrado em sala de aula.

Segundo Lima (2006), o aluno com deficiência visual tem restrições no que tange à assimilação de conceitos e características, sendo o desenvolvimento desses conceitos constituído pela aprendizagem tanto acadêmica quanto social e psicomotora. Por isso, é necessário que o professor compreenda que o aluno poderá precisar de um tempo maior para compreender e desenvolver conceitos.

Levando em consideração o que fora colocado pelos professores sobre existir um esforço, Lima (2006) esclarece que é fundamental propiciar o processo de assimilação para o aluno com deficiência visual. Nessa assertiva, Pieckzowski (2016) enfatiza que o professor ao ter um aluno com deficiência em sala, acaba fazendo uma busca individual por metodologias para lhe auxiliar no ensino e na aprendizagem dos alunos. Ressaltou, ainda, que é compreensível o professor ser acometido por certa ansiedade e desconforto, quando se depara com um aluno nessas condições.

Assim, percebe-se que pelas inquietações apresentadas pelos professores, é possível ocorrer pequenas mudanças e gerarem reflexões em sua prática, de modo que os mesmos busquem meios que os auxiliem nesse processo. Segundo os docentes que realizavam a inclusão, isso ocorria por se sensibilizarem com a causa e, assim, esforçavam-se para realizar a inclusão de seus alunos, como por exemplo, mediante a ampliação de recursos, busca de textos em PDF e angariar junto com aluno alternativas viáveis para melhorar o ensino e aprendizagem.

Entretanto, cinco professores (31,25%) não acreditam que realizam a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA, afirmações que podem ser melhor observadas nas falas descritas, a seguir:

PU7: Eu tento, mas não consigo primeiro por falta de conhecimento. Não tem as condições adequadas.

PU8: Acho que não, esse semestre eu passei por uma situação horrível, então senti a necessidade de esse empenho maior para cobrir esses lapsos, o que eu fico não consigo fazer, eu fico de fazer depois, mas eu nunca faço.

Percebem-se fatores que levam os professores a acreditarem que não realizam a inclusão do aluno com deficiência visual, como a falta de conhecimento por ausência de formação adequada; condições inadequadas e experiências difíceis ao longo do semestre.

Nesse sentido, no que tange à formação do professor, Pieckzowski (2016) afirma que o conhecimento e a formação são essenciais para atuação do professor, pois proporciona saberes essenciais para fundamentar sua prática. Chahini (2010) ressalta que o professor recebe o aluno com deficiência, se vê diante de uma situação desafiadora que, na maioria das vezes, não conhece as suas especificidades e nem as estruturas de apoio para lhe oferecer recursos e suporte nesse processo.

Tal situação ocorre com os a maioria dos professores desta pesquisa, ao estarem diante de uma circunstância como essa, não conseguem fazer nem o mínimo por falta de informação e conhecimento. Em sua fala PU8 destaca a angústia de uma experiência ruim,

mesmo tendo buscado de todas as formas realizar adaptações do material que usaria em sua aula, mas devido a outros fatores que acarretam problemas maiores, não foi possível que a mesma conseguisse realizar com êxito a tarefa. E devido a isso, sentiu-se frustrada por ter tentado e não ter conseguido de forma alguma.

Então, percebe-se que mesmo diante da tentativa e do esforço do professor para realizar atividades inclusivas, existiam fatores externos a ele, bem como já citado e concordando-se com Chahini (2010), existem fatores desfavoráveis apesar dos esforços dos professores.

A quinta pergunta “Qual sua concepção sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA” teve com intuito verificar as concepções dos professores sobre esse processo de inclusão do aluno com deficiência visual.

As categorias das unidades de sentido referente às respostas a essa pergunta são mostradas na Tabela 17, resultando na disposição das seguintes categorias: Concepção de direito e acessibilidade e Concepção de potencialidade cognitiva.

Tabela 17 - Concepções sobre a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA

PU	Categoria	F	%
1,3,5,7,8,9,13,16	Direito e acessibilidade	8	50%
2,6, 10,12,14	Potencialidade cognitiva	5	31,25%
4,11, 15	Não responderam	3	18,75%

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Observa-se que oito professores (50%) ressaltam a perspectiva do direito e da acessibilidade como bases para a efetivação da inclusão do aluno com deficiência visual na universidade, conforme observado nas transcrições a seguir:

PU9: A universidade está mais sensível a esse tipo de aluno, os alunos estão mais empenhados no sentido de se adequarem, deve ter um movimento maior no sentido da promoção/ do processo de inclusão e adaptação, há todo um processo educativo não só relativo a material, mais num todo na comunidade coletiva.

PU13: Trata de fato de um processo de justiça social que constitui em políticas de ações afirmativas que buscam fazer uma reparação de um direito que foi negado historicamente

De acordo com PU9, a comunidade universitária está mais sensível ao aluno com deficiência visual, comprovado pelo empenho da mesma e do próprio aluno. No entanto, ressaltou a necessidade de existir um movimento maior para promoção desse processo de

inclusão, pois existem implicações para além de apenas recursos materiais, sendo necessário envolvimento de toda a comunidade universitária.

Observado esse posicionamento de PU9, é importante elencar que para promover uma inclusão plena é necessário que exista a acessibilidade plena desde o ingresso até sua permanência.

Nesse sentido, em conformidade com o exposto por PU9, Pereira (2017) ressalta que o aluno tem seu ingresso garantido, por meio do sistema de cotas, mas sozinho não consegue democratizar o acesso à educação, pois é insuficiente para garantir o acesso e a permanência, uma vez que faz se necessária à reorganização do processo de aprendizagem e a elaboração de ações características para um atendimento efetivo das reais necessidades do aluno com deficiência (PEREIRA, 2017).

Na maioria dos casos, o ingresso das pessoas com deficiência visual na universidade é marcado por muitas dificuldades e ao adentrarem se deparam com mais dificuldades ainda, pela ausência de elementos essenciais na instituição, que deveria estar preparada para atendê-los. Nessa perspectiva, Pereira (2017) explica que os serviços de apoio são recursos indispensáveis para a inclusão do aluno na universidade. Pereira (2017) ressalta, ainda, que além de oferecer atendimento aos alunos, as políticas de acessibilidade institucionais da universidade devem considerar as demais pessoas envolvidas no processo educacional desse aluno, bem como professores, técnicos, demais alunos, ou seja, toda a comunidade universitária. A ocorrência desse atendimento pela comunidade universitária configura passos para uma efetiva democratização do ensino e a acessibilidade plena do aluno com deficiência.

Quando PU13 pontua que a inclusão é uma questão de justiça social que visa reparar o direito das pessoas, cujos direitos lhes foram negados por muito tempo, além de mencionar a questão do direito ao acesso por meio das políticas de ações afirmativas. Sobre o sistema de cotas, Pereira (2017) enfatiza que se trata de uma ação política de acesso, que por sua vez busca a democratização da Educação Superior, indo na contramão da sociedade capitalista onde predomina a homogeneidade e o individualismo com parâmetros de qualidade e sustentação. O sistema de cotas para pessoas com deficiência implementado pela Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) estabelece que as instituições reservem vagas para pessoas com deficiência nos cursos de níveis técnicos, médio e superior.

No entanto, é necessário ressaltar que anteriormente a essa lei de cotas, que inclui a pessoa com deficiência, já existiam outras legislações que orientavam as universidades a atuarem no sentido de garantir os direitos desses alunos. Conforme o que fora elencado, tanto

por PU9, quando relata que a universidade tem se demonstrado mais sensível a isso quanto por PU13, que complementa ao dizer que a inclusão é um processo de justiça, destaca-se no âmbito legislativo a CF de 1988 (BRASIL, 1988) a qual estabelece que todos têm o direito a educação; o aviso circular nº 277/96 (BRASIL, 1996) solicitava as IES a execução de uma política educacional voltada para alunos com deficiência visando garantir esse acesso, que deveriam ocorrer adequações nos editais de seleção, na aplicação das provas, e na correção das provas, sempre considerando as especificidades do aluno; e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (BRASIL, 2015), que vem reafirmar todos os direitos da pessoa com deficiência para que tenha acesso e participação plena na sociedade.

Assim, o que se concluiu dos relatos dos professores e em consonância com os instrumentos que visam garantir esse direito é que a inclusão é vista como um processo que necessita de uma construção coletiva da sociedade, de modo a destituir-se de preconceitos em relação à pessoa com deficiência, uma vez que ainda existe o olhar de incapacidade sobre essas pessoas (PEREIRA, 2017). Desse modo, as políticas públicas e institucionais vêm garantir e reforçar o direito dessas pessoas como cidadãos perante a sociedade.

Prosseguindo-se, cinco (31,25%) professores apresentavam a concepção de inclusão de alunos com deficiência visual voltada ao potencial cognitivo desse aluno, pois a falta de visão não ocasiona nenhum comprometimento cognitivo. Sendo, assim, possuíam capacidade de aprender igual aos outros e desenvolverem suas potencialidades. Isso pode ser verificado em algumas transcrições a seguir:

PU2: [...] conseguem acompanhar as aulas e desenvolver as atividades da mesma maneira que um aluno sem deficiência visual.

PU10: É garantir que ele possa desenvolver as suas potencialidades, a gente fica focando muito nas deficiências e acaba esquecendo que o aluno é capaz de fazer, porque o aluno ele tem muitas potencialidades a serem desenvolvidas.

PU14: É um direito que deveria ser respeitado há muito tempo, pois não por eles ser portador de uma deficiência que dá a ele um cognitivo, de ser um ser cognoscente menor do que qualquer outro.

Conforme exposto por PU2, o aluno com deficiência visual consegue acompanhar as aulas do mesmo modo como um aluno sem deficiência. PU10 acrescenta que é necessário garantir a esse aluno o desenvolvimento das suas potencialidades, tirando o foco da deficiência. A fala de PU14 mostra que além de ser um direito desse aluno com deficiência visual estar no âmbito da universidade e por apresentar uma deficiência, não significa que o seu domínio cognitivo esteja comprometido. Considera-se que tal concepção se deve ao fato de que embora o aluno não enxergue, não significa que o mesmo não possa aprender, pois são

desenvolvidas outras habilidades para suprir ausência de um sentido, possibilitando a ele assimilar o conteúdo e aprender como qualquer outro aluno. Assim, comenta-se que os professores não relacionam a deficiência como um problema.

Conforme anteriormente citado na Tabela 17, também, existe o reconhecimento dos professores em relação ao potencial cognitivo do aluno com deficiência. Nesse sentido, destaca-se a fala de Borgmann (2016), ao elencar como um fator positivo, o reconhecimento das potencialidades do aluno por parte dos professores independente de sua deficiência, pois isto ocasiona aspectos positivos ao desenvolvimento da aprendizagem do estudante ao sentir-se reconhecido pelo docente no âmbito universitário. Por conseguinte, Borgmann (2016) afirma que sempre que o aluno com deficiência for reconhecido pelo seu potencial e não pela sua deficiência, poderá se sentir incluído nesse ambiente.

Ressalta-se que apenas três professores (18,75%) não responderam ao questionamento sobre a concepção da inclusão do aluno com deficiência visual.

A sexta pergunta “Na sua opinião, o acesso e a permanência de alunos com deficiência visual nesta universidade indicam que há inclusão do mesmo? Em caso positivo ou negativo justifique.” foi proposta para saber a concepção dos professores em relação ao acesso e a permanência do aluno com deficiência visual na UFMA.

As categorias das unidades de sentido referentes às respostas a essa pergunta se encontram na Tabela 18, englobando tal organização nas seguintes categorias: Indicativo de um processo para inclusão; Não existe inclusão e não respondeu.

Tabela 18 - Concepções sobre o acesso e a permanência do aluno com deficiência visual na UFMA como indicativo de inclusão

PU	Categoria	F	%
1,2,3,5,6,8,9,10,12,13,14,15,16	Indicativo de um processo para inclusão	13	81,25
4,7	Não existe inclusão	2	12,5
11	Não respondeu	1	6,25

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Observa-se que treze professores (81,25%) defendem que existe o indicativo de um processo de inclusão, devido ao acesso e a permanência dos alunos, ou seja, isso se deve ao fato de os alunos estarem presentes no contexto da universidade. Isto pode ser observado em algumas transcrições de falas, a seguir:

PU2: se eles não se sentissem acolhidos ou com condições de continuarem seus estudos, eles acabariam desistindo.

PU8: Quando a gente conversa com os alunos com deficiência visual, a gente tem relatos com esses alunos a gente percebe que existem algumas questões ainda que eles passam em sala de aula, constrangimentos em sala de aula, e aí a gente percebe que muitas vezes é mais em relação a persistência deles.

PU12: Existe mais uma disposição de fazer isso.

PU13: A inclusão ela tem que ser pensada entre o acesso e a permanência. Então, assim eu não acredito, ainda, que nós já conseguimos de fato propiciar a inclusão. A UFMA, ainda, tem que continuar pensando e organizando seus espaços.

PU14: Não diria que é a inclusão, eu diria que eles estão dando uma oportunidade para eles e eles estão aproveitando essa chance.

Para PU2, se os alunos com deficiência não fossem acolhidos e não encontrassem condições de continuarem, certamente não permaneceriam. Já PU8 relatou que a permanência do aluno é mais por uma questão de seu próprio esforço do que pelas condições favoráveis ofertadas pela universidade. Para PU12 e PU14, não é que se tenha uma inclusão propriamente dita, mas existe uma disposição para tal processo. PU14, ainda, menciona ser uma oportunidade que os alunos com deficiência visual estão tendo e aproveitando, mas que inclusão mesmo não há. Dessa forma, compreende-se que o que existe, segundo os professores, é o processo para inclusão, mas não a inclusão legitimada.

Nesse sentido, Pereira (2017) relata que a inclusão do aluno com deficiência na universidade deve envolver o atendimento em todo o seu percurso, ou seja, no acesso, no ingresso e na sua permanência até o seu egresso. O autor ressaltou, ainda, que as ações não devem se restringir apenas à educação, mas precisa interagir com outras políticas, bem como a de saúde pela necessidade de existir um trabalho multidisciplinar, que envolve psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, entre outros (PEREIRA, 2017).

Assim, constata-se que há para os professores o indicativo de um processo de inclusão, porque os alunos estão conseguindo ingressar e a permanência deles indica que, de alguma forma, são dadas condições para que continuem os estudos, mesmo que seja mais pelo esforço individual do que pela oferta de inclusão em sua plenitude. Desse modo, a UFMA está caminhando no processo para a inclusão,

Outros dois professores (12,5%) revelam que não há inclusão. Apesar de os alunos com deficiência visual estarem entrando na universidade, os mesmos não estão sendo incluídos, conforme as seguintes falas:

PU4: Não, eles não são incluídos eles estão aqui, mas eles não estão incluídos.

PU7: Nós não temos políticas de acesso e permanência para ninguém. Não prepararam a universidade para receber esses alunos, apenas fizeram propaganda juntaram, e aqui dentro se vira.

Para esses dois professores, os alunos estão entrando na universidade, mas isso não indica que existe uma inclusão. Conforme a fala de PU4, o fato de os alunos estarem presentes na instituição, não significa que estão incluídos. Para PU7 não existe política de acesso e permanência, pois a universidade não foi preparada para receber esse aluno.

Nesse sentido, Pereira (2017) relata que a inclusão está para além do que é proposto nos documentos oficiais, pois a qualidade para que as políticas públicas de inclusão sejam efetivadas deve envolver parceria entre a universidade e a sociedade, portanto o sistema educacional deve repensar a instituição em sua totalidade.

Apenas um professor (12,5%) não respondeu ao questionamento sobre o acesso e a permanência do aluno com deficiência visual.

A sétima pergunta “Na sua opinião, quais fatores poderiam ser essenciais para facilitar o acesso e a permanência de alunos com deficiência visual nesta universidade?” teve como objetivo elencar, de acordo com as concepções e experiências dos professores, fatores que para eles seriam essenciais para a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA.

As categorias das unidades de sentido referente às respostas dessa pergunta se encontram na Tabela 19, estas resultaram nas seguintes categorias: formação/capacitação docente; oferta de condições técnicas e pedagógicas; articulação da comunicação entre os setores e os docentes e o fortalecimento das ações do núcleo de acessibilidade.

Tabela 19 - Fatores essenciais para facilitar o acesso e a permanência do aluno com deficiência visual na UFMA

PU	Categoria	F	%
1,2,4,8,16	Formação/Capacitação docente	5	31,25
5,6,7,14	Oferta de condições técnicas e pedagógicas	4	25
10,12,13,15	Articulação da comunicação entre os setores e os docentes	4	25
3,9,11	Fortalecimento das ações do núcleo de acessibilidade	3	18,75

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Observa-se que cinco professores (31,25%) destacaram como fatores essenciais para o acesso e a permanência do aluno com DV a formação/capacitação docente, como percebido nas transcrições a seguir:

PU3: Pra facilitar o acesso seria oferecer orientação aos professores como conduzir e incentivar a permanência desses alunos.

PU4: Primeira coisa treinamento do corpo docente e corpo técnico, porque a gente não sabe como lidar com esses alunos.

PU8: Acredito que uma formação em serviço de todos os atores em serviço, ou seja, para professores, técnicos entre outros, enfim uma formação com todos os profissionais, que atuam diretamente com o aluno com deficiência visual. A gente precisa pensar isso de uma forma bem ampla, realmente uma formação em serviço nesse sentido.

A formação e a capacitação dos professores são argumentos recorrentes, pois há queixas de sua ausência. Percebe-se que quando o professor afirma não ter formação e conhecimento sobre a deficiência em si, ele coloca a necessidade de uma instrução em serviço, conforme PU8. Tal formação abrangeria não somente os professores, mas todos que fazem parte do contexto de inserção do aluno na universidade.

As questões relacionadas à formação, também, foram elencadas na pesquisa de Jesus (2020), cujos resultados expostos pelos entrevistados reforçou que a falta de formação na área da educação especial era vista como um grande obstáculo a ser superado.

Nesse sentido, percebe-se o quanto a falta de formação do professor pode contribuir para dificuldades no tocante às ações metodológicas com esses alunos. Por isso, é importante que ações para a formação docente, com vistas a possibilitar ao mesmo redescobrir novas formas de ensinar, de tornar o seu trabalho flexível, adotando em suas práticas pedagógicas, meios que minimizem as limitações desses alunos. Sabe-se, ainda, que existe uma série de desafios, porém observa-se que os professores têm consciência que a inclusão é necessária e possível, pois suas experiências lhes permitem ter essa concepção (JESUS, 2012).

Assim, a capacitação e a formação docente estão relacionadas à democratização do conhecimento, pois implica em ações voltadas para os professores se sentirem preparados e capazes de atuarem com alunos com deficiência visual, além de poderem adquirir conhecimentos e informações básicas que lhe auxiliem a desenvolver um processo de ensino que contemple o aluno. Nesse sentido as falas de PU3, PU4 e PU8 reforçam a necessidade de capacitação ou formação docente com vistas a inclusão.

Nessa lógica, de acordo com Fachinetti (2018), a relação do professor e do aluno é essencial na construção do conhecimento, visto que no âmbito da universidade os alunos estão em contínuo aprendizado e contato com os professores. Assim, a formação docente é

essencial para entender a educação inclusiva e, por meio do conhecimento, consiga fazer adaptações metodológicas que favoreçam o aprendizado desses alunos.

Nesse sentido, para que a inclusão aconteça não há implicações do uso de práticas de ensino, desde que sejam específicas para cada deficiência, pois a aprendizagem dos alunos irá ocorrer de acordo com seus limites, de modo que o professor possa explorá-los adequadamente as possibilidades de cada aluno (MANTOAN, 2007).

Assim, cabe à universidade oferecer subsídios tais como recursos para que as limitações tanto de professores quanto dos alunos sejam cada vez menores (PINHEIRO, 2017). Dessa forma, a formação em serviço elencada por PU8 é essencial para esse processo.

Diante disso, constata-se que quatro dos professores (25%) elencaram como fatores essenciais para o acesso e a permanência do aluno com DV, a oferta de condições técnicas e pedagógicas, como observado nas transcrições a seguir:

PU5: Um dos fatores primordiais é a sinalização, é um pouco incipiente. Eu vejo assim na questão da biblioteca, aquela biblioteca não está preparada para receber esses alunos.

PU6: condições técnicas para que ele esteja na universidade. Condições técnicas no sentido amplo. Ele tem que ter condições técnicas de estar na sala de aula, de ter condições, de se ter uma mobilidade.

PU7: desde a organização das salas de aula até a disponibilização dos equipamentos, os professores deveriam ter nos departamentos os equipamentos disponibilizados para que quando precisassem no dia da prova.

As sugestões para o acesso e a permanência do aluno, envolvendo as condições técnicas e pedagógicas, são importantes fatores que influenciam no processo de inclusão do aluno com DV e estão diretamente relacionadas aos requisitos de acessibilidade.

De acordo com Pereira (2017), o decreto Nº 5.296/04 ampliou as definições relacionadas à acessibilidade, pois antes estavam restritas às questões arquitetônicas, mas foram alteradas visando estendê-las aos problemas relacionados à sinalização, aos equipamentos urbanos, aos recursos pedagógicos, ao uso de computadores, equipamentos disponibilizados pelas bibliotecas e aspectos relativos à comunicação.

Isto posto, percebe-se nas falas dos professores que suas sugestões são essenciais para o processo de inclusão, relacionando-se aos aspectos apontados por Pereira (2017) com base no Decreto Nº 5.296/04.

Em conformidade com a pesquisa de Pereira (2017), a UFMA tem caminhado de forma regular nesse processo, pois ainda possui em sua interface adaptações como rampas, sinalização tátil, bem como a disponibilização de recursos materiais e humanos que dão

suporte pedagógico para professores e alunos. No entanto, os docentes participantes desta pesquisa, ainda, elencaram a necessidade da oferta dessas condições, pois ainda é insuficiente para suprir a demanda.

Assim, constata-se que as condições técnicas de acessibilidade, tanto física quanto pedagógica, são essenciais, pois para esse aluno em questão, o espaço em que ele se movimenta deveria estar sinalizado adequadamente, para que assim ele consiga ter independência em sua mobilidade dentro da instituição. Já as questões pedagógicas são importantes para que ele tenha acesso aos materiais adaptados, aos equipamentos adequados sem tantas dificuldades como ainda tem ocorrido.

Outros quatro professores (25%) enfatizaram como fatores essenciais para o acesso e a permanência do aluno com DV, a articulação da comunicação entre os setores e os docentes, conforme exposto nas transcrições das falas, a seguir:

PU10: o papel das coordenações, dessa comunicação, mediando essa comunicação nossa com o aluno.

PU11: já melhorou foi no próprio acesso a textos, que no início era muito mais demorado, mais complicado. As experiências, que eu tive como eu falei foram assim na boa vontade. Ninguém nunca, me perguntou sobre isso, hoje pela primeira vez eu estou passando por pela situação de alguém me perguntar como é que está sendo esse processo. Ninguém nunca tinha me perguntado isso não.

PU13:A questão do acesso talvez buscar outros meios de divulgação de propiciar a expressão de esses alunos terem mais orientações, a fim de que possa buscando participar desses seus direitos. Quanto à permanência penso assim que falta mais diálogo entre núcleo responsável professores, que possuem que tão recebendo esses alunos, até com os próprios alunos tem que procurar dialogar mais para que eles possam entender como esse processo está se constituindo.

A articulação da comunicação dentro da universidade entre os setores é um fator básico para o processo de inclusão. No entanto, notou-se que há uma ineficiência nessa articulação comunicacional, uma vez que alguns professores relataram que não são ao menos avisados sobre os alunos com deficiência a serem recebidos no semestre. Sendo assim, os professores consideraram importante ter acesso a essa informação, até para que possam adaptarem metodologicamente os materiais que utilizarão ao longo do semestre.

Esse fato compreende a acessibilidade comunicacional, conforme destacado por Rangel (2015), no sentido de oferecer recursos e atividades que promovam a independência e a autonomia do aluno com deficiência. Em relação a essa acessibilidade, PU12 destacou que já existe uma facilidade na disponibilização de textos para esses estudantes.

Segundo PU10, PU12, PU13 e PU15 a UFMA carece de informação, comunicação e recursos para a inclusão do aluno com deficiência visual, uma vez que muitos

foram os relatos sobre a necessidade de haver uma comunicação articulada entre coordenações, departamentos, cursos e a própria universidade, bem como a falta de diálogo com os professores em relação aos seus alunos com deficiência visual, dentre outros.

Há relatos que devido à falta de comunicação e de informação, os professores só sabem que terão um aluno com deficiência visual em sua turma no dia em que as aulas começam e em sala de aula. Porém, os docentes já prepararem todo seu material para o semestre e muitas das vezes não sabem como proceder diante dessa situação.

Nesse sentido, Chahini (2010) ressalta que a chegada do aluno com deficiência na sala de aula ocasiona nos professores diversas preocupações, pois nem sempre estão preparados adequadamente para mediar o ensino para esses indivíduos com características específicas. Assim, conforme relatado pelos professores, estes não são ao menos avisados sobre esses alunos, ou seja, não terão como fazer adequações nas suas metodologias sem prejuízos aos discentes. Isso poderia ser evitado caso existisse uma comunicação articulada na instituição. Tal fato acaba por gerar uma situação de não saber como deve agir, frente aos direitos desses alunos e de quais são os seus deveres de professor junto a eles.

Assim, segundo esses professores, caso fossem avisados com antecedência, adequariam seus materiais e buscariam, por exemplo, o NUACES para fazer transcrição do material a ser utilizado, com o curso e demais professores para que adaptassem suas metodologias e adquirissem conhecimento que favorecessem a busca pela promoção de um efetivo ensino e aprendizado para esses alunos.

A vista disso, PU13 coloca a necessidade de uma articulação comunicacional entre o NUACES e os professores, uma vez que o referido núcleo (atual Diretoria de Acessibilidade) oferece serviços e disponibiliza recursos são essenciais para o aluno com deficiência visual. No entanto, muitas vezes a falta de comunicação gera falta de conhecimento dos serviços e ações desenvolvidos para o NUACES.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de a universidade dinamizar e tornar mais acessível a sua comunicação interna, entre departamentos e outras instituições. O aluno com deficiência visual ingressa na universidade, mas ao ser aprovado e depois dos trâmites da matrícula, os departamentos e os cursos deveriam ser informados sobre sua entrada. Conseqüentemente, os professores ao serem informados com antecedência da presença do estudante com deficiência, para que ao prepararem seu material e sua metodologia para o semestre, buscassem as soluções mais imediatas e, assim ao início das aulas o aluno com deficiência visual já se sentiria incluído.

No entanto, ocorre que as informações sobre esse aluno só são dadas algumas horas antes ou até mesmo na hora da aula e, muitas das vezes, pelo professor que nota a presença do estudante com deficiência visual em sala de aula ou quando o mesmo se apresenta. Pode, ainda, ocorrer de o aluno com deficiência visual não ser notado, tendo em vista que existem casos nos quais a deficiência não é perceptível, e caso o aluno não relate sua condição ao professor, este não terá como saber.

Nota-se que três professores (18,75%) acentuam como fatores essenciais para o acesso e a permanência do aluno com DV, o fortalecimento das ações NUACES, como pode ser observado nas transcrições a seguir:

PU3: A universidade investir mais seria o fortalecimento de um setor que já exista voltado pra isso, criação de setores de departamentos de cursos voltados pra isso, seja na alocação de recursos e de mais investimentos para isso.

PU9: As condições sociais, as condições de dupla acessibilidade, o núcleo de acessibilidade para os mais atentos, mais ágil, no sentido de atendimento e maior informação aos docentes [...].

O fortalecimento das ações desenvolvidas pelo NUACES (atual Diretoria de Acessibilidade) é essencial para a promoção do acesso e da permanência do aluno com deficiência visual. Conforme pontuado por PU3, deve haver mais investimento para fortalecer o NUACES e PU9 acrescenta a importância da ampliação da oferta de materiais escritos e maior agilidade nesse atendimento.

É pertinente afirmar, que se trata de um setor que deve existir nas IES, visto o que está disposto no Decreto N° 7611/2011 (BRASIL, 2011), no artigo 5 inciso VII, que diz que as instituições federais de Educação Superior devem estruturar núcleos de acessibilidade.

A estruturação de um espaço que institucionalize as ações para a inclusão do aluno com deficiência na Educação Superior, no caso o núcleo de acessibilidade, é um recurso imprescindível para que os alunos com deficiência consigam ingressar, permanecer e concluir o curso com um bom aproveitamento. Isso faz parte da operacionalização das ações previstas na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PEREIRA, 2017).

Mesmo assim, conforme também constatado na pesquisa de Pereira (2017), o núcleo de acessibilidade, ainda, é um setor desconhecido por muitos e por isso alunos e professores acabam não buscando os serviços por eles oferecidos.

A oitava pergunta foi “Você tem dificuldades em relação à inclusão de alunos com deficiência visual nesta universidade? Em caso positivo, quais são? Em caso negativo, por que você não encontra dificuldades?” para verificar, de acordo com as experiências dos

professores, se eles possuíam ou não dificuldades em relação à inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA.

As categorias das unidades de sentido referente às respostas a essa pergunta se encontram na Tabela 20, correspondendo à organização das seguintes categorias: Não apresentam dificuldades pela experiência acumulada; Dificuldades pela falta de formação e equipamentos., não responderam

Tabela 20 - Dificuldades dos professores para a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA

PU	Categoria	F	%
2,3,5,6,12,13,14,15,16	Não apresentam dificuldades pela experiência acumulada	9	56,25
1,4,7,11	Dificuldades pela falta de formação e equipamentos	4	25
8,9,10	Não responderam	3	18,75

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Ressalta-se que nove professores (56,25%) afirmam não apresentar dificuldades em relação à inclusão do aluno com DV na UFMA, conforme pode ser visto nas descrições, a seguir:

PU2: Não tive nenhuma dificuldade com as experiências que eu tive.

PU8: Não, até no momento não, devido a todo o trabalho que eu já realizo aqui na educação especial, pelo fato de ser pesquisadora da área, acredito que até o momento não, ainda não me foi apresentadas dificuldades nesse sentido.

No que diz respeito aos professores sem dificuldades para inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA, se percebe que a ausência de dificuldades está relacionada à experiência dos docentes. Por sua vez, PU3 diz não ter dificuldade por causa de suas experiências ao longo dos semestres. PU8 afirma não ter dificuldades devido à experiência que tem na área da educação especial, bem como ser pesquisadora, implicando a presença de conhecimento como fator fundamental nesse processo.

Em relação à experiência do professor com o aluno com deficiência, Chahini (2010) reforça que esse contato é algo importante para o acesso e a permanência, pois, a partir dessa vivência, as atitudes dos professores nos processos de ensino e aprendizagem poderão contribuir positivamente para o processo de inclusão.

Cerca de quatro (25%) professores alegaram ter dificuldades em relação à inclusão do aluno com DV na UFMA devido à falta de formação, conforme algumas descrições de falas a seguir:

PU1: Tenho, eu não sei braille, [...] então eu acho que é um contexto novo todo mundo está aprendendo.

PU7: Só de equipamentos, em relação às pessoas não.

É possível perceber que, a falta de formação e de equipamentos estão entre as dificuldades mencionadas pelos professores, estas capazes de impedir a efetivação da inclusão. De acordo com os professores, a exemplo de PU1, a falta de formação e o desconhecimento da deficiência têm implicações na comunicação com o aluno, pois é necessário conhecê-lo para que seja possível pensar na melhor forma de lecionar, com o material e linguagem adequada, para que o mesmo consiga ter êxito em sua aprendizagem.

Nesse sentido, conforme citado anteriormente em uma das unidades da Tabela 15, a falta de conhecimento e de formação novamente se mostra como um fator que dificulta o processo de inclusão. Nesse sentido, Chahini (2006) assevera que para a educação inclusiva seja efetiva nas IES, o professor deve se permitir passar pela posição de aprendiz, experimentando a necessidade de que ele precisa aprender a aprender e, assim, busque o conhecimento e a formação da qual precisa. Ao perceber e refletir que carece de mais conhecimento, irá ressignificar sua prática, de modo a buscar meios voltados para a inclusão do aluno.

Dentre os aspectos relacionados às dificuldades, foi citada a ausência ou falta de equipamentos necessários para trabalhar junto ao aluno com deficiência visual, conforme relatado por PU7. Segundo PU7, mesmo existindo um núcleo de acessibilidade, que oferece alguns recursos para essa finalidade, existem dificuldades, visto a burocracia para se ter acesso a eles, o que acaba demandando tempo e, assim, o aluno vai ficando para trás em relação aos outros.

Isto posto, em conformidade com Carvalho (2005), para que as ações sejam efetivas e se cumpra o que a legislação propõe, é necessário prever e prover os recursos de toda ordem, com a finalidade de garantir os direitos e a aprendizagem desses alunos.

Nesse sentido, o aluno com deficiência visual necessita da disponibilidade de recursos/equipamentos específicos, bem como materiais didáticos em Braille e/ou com fontes ampliadas, lupas, computadores com leitores entre outros (CHAHINI, 2016). Nessa lógica, Cerqueira e Ferreira (2000) afirmam que os recursos na educação especial assumem um papel

de grande importância. Ressalta-se a demanda de recursos e equipamentos específicos uma ação importante para o processo de inclusão do aluno com deficiência visual, como bem apontado por Chahini (2016), Cerqueira e Ferreira (2000) e confirmado nas falas de quatro (25%) professores ao apontarem dificuldades para incluir alunos com deficiência visual na UFMA, justamente pela falta de equipamentos.

Compreende-se que, tanto aos professores que tem dificuldades quanto aos que não tem dificuldades, o papel do docente é essencial no processo de inclusão do aluno com deficiência visual, porém ele não se constitui elemento único no referido procedimento, pois sabe-se que existem outros fatores essenciais para esse efetivação, que vão desde questões estruturais até aspectos pedagógicas.

A nona pergunta “Você enfrenta desafios em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior nesta universidade? Em caso positivo, quais são? Em caso negativo, por que você não encontra desafios?” procurou resgatar se os professores enfrentavam desafios em relação à inclusão do aluno com DV na UFMA.

As unidades de sentido referente às respostas dessa pergunta se encontram na Tabela 21, cuja organização resultou nas categorias, a seguir: presença de desafios pela condição do aluno articulada à escassez de recursos; Não apresenta desafios; presença de desafios relacionados às marcas adquiridas pelos alunos durante o seu percurso na instituição.

Tabela 21 - Desafios enfrentados pelos professores para a inclusão do aluno com deficiência visual na Educação Superior da UFMA

PU	Categoria	F	%
1,3,4,5,7,9,10,11,12,15	Presença de desafios pela condição do aluno articulada à escassez de recursos.	10	62,5
2,6,13,14	Não apresenta desafios	4	25
8,16	Presença de desafios relacionados às marcas adquiridas pelos alunos durante o seu percurso na instituição.	2	12,5

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Observa-se que dez professores (62,5%) relatam inúmeros desafios para inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA, devido à condição do aluno articulada à escassez de recursos. Sobre isso, pode-se observar a transcrição de algumas falas, a seguir:

PU4: sim, porque eu não fui treinada pra isso, ninguém me treinou pra isso. A gente não recebe nenhum apoio pedagógico sobre como lidar.

PU7: só quando eu preciso de equipamentos, pois o núcleo de acessibilidade não dispõe imediatamente, em relação ao conhecimento também.

PU12: Desafio a gente tem, principalmente, quando mexe com essa coisa mais visual, porque você usa às vezes datashow de qualquer forma.

PU15: Eu tenho. Como educadora eu tenho desafio, porque quando ele quer, vai depender muito de mim pra eu atingir o maior nível de crescimento intelectual pra ele dentro da minha sala.

Os desafios elencados por PU4, PU7, PU12, PU15 estão relacionados à deficiência do aluno, aliada à escassez de recursos, notando-se que a associação entre a formação, à falta de conhecimento da deficiência, de apoio pedagógico e de como usar as ferramentas, de forma que se possa adequá-las às condições do aluno. Tais queixas, conforme o decorrer desta discussão, já foram levantadas em unidades anteriores. Assim, tais questões estão ligadas as condições de acessibilidade, em conformidade com Pereira (2017), o qual acentua que a acessibilidade está relacionada a todas essas questões, de formação, apoio pedagógico, equipamentos e demais recursos.

Nesse sentido, Poker, Giroto e Omote (2012) enfatizam que para uma educação na perspectiva da educação inclusiva, deve-se adotar um novo modelo de ensino, o que consequentemente gera um novo modelo de formação para os professores, pois educar em uma perspectiva inclusiva requer uma atuação pautada na diversidade, de modo que a prática pedagógica considere diferentes formas de aprender e de ensinar, rompendo com a cultura educacional tradicional, baseada na seletividade e homogeneidade. Para tanto, faz-se necessário assegurar a esses alunos e professores, recursos, estratégias e serviços para atender as especificidades educacionais desse aluno.

No tocante aos recursos, quando se trata de pessoas com deficiências Cerqueira e Ferreira (2000) afirmam que talvez em qualquer outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância, uma vez que estes devem ser dinâmicos e seguir os parâmetros corretos. No caso da deficiência visual, a tecnologia assistiva tem muitos recursos que podem atuar como facilitadores nesse processo educacional. Existem, também, materiais específicos, bem como o reglete, punção, soroban, textos transcritos em Braille, impressões ampliadas e materiais com cores fortes e contrastantes.

Assim, compreende-se que a disposição de recursos aos professores para desenvolverem o ensino com os alunos com deficiência visual é imprescindível para o desenvolvimento de sua aprendizagem (BATISTA; LAPLANE, 2007).

Registra-se que quatro professores (25%) afirmam não enfrentar desafios em relação à inclusão do aluno com deficiência visual, conforme a descrição a seguir:

PU13: Não, hoje eu não acredito mais que eu tenha desafios, como eu te falei no primeiro momento e tive uma dificuldade que me fez pensar e agora como que eu vou ressignificar tudo isso, como eu já estou em uma segunda experiência.

Percebe-se na fala de PU13 que até houve certa dificuldade em um primeiro momento, mas desafios não ocorreram, uma vez que em suas experiências têm buscado ressignificar sua prática, de modo que o aluno seja incluído.

Sendo assim, de acordo com o relato descrito sobre a construção do conhecimento sobre como trabalhar com esses alunos, nota-se que, a partir da experiência obtida pelos professores a cada novo semestre, as dificuldades são sanadas, embora saibam que apesar de ser a mesma deficiência, a forma de aprender nunca será igual. Dessa forma, segundo Pinheiro (2017) a aprendizagem transcende o espaço da sala de aula e da própria universidade, uma vez que os professores ao atuarem diretamente com esses alunos, poderão apresentar mais facilidade no exercício da sua própria criatividade para elaboração do material didático ou metodologia diferenciada, visando facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência visual e dos demais alunos. Nesse sentido, a experiência, criatividade e o conhecimento poderão ser valiosas ferramentas de trabalho, sendo essenciais para o desenvolvimento das aptidões intelectuais do aluno, da reflexão, do desempenho crítico e de suas atitudes.

Outros dois professores (12,5%) ressaltam enfrentar desafios relacionados às marcas adquiridas pelos alunos durante o seu percurso na instituição.

PU8: eu percebo que o aluno quando chega no quinto, no sexto período; ele vem carregando algumas marcas do período anterior, geralmente, ele é um aluno muito tímido pra expor as suas opiniões ele tem muito medo de errar e muitas vezes a gente pode até entender inferir que ele agregue ao sentido de não ter a visão pelo fato da própria deficiência. Mas não é muito fácil, a gente tirar esse aluno que às vezes ele se coloca ali numa posição de conforto, ou ate mesmo por não ser provocado, mas a gente quer que eles participem das atividades.

PU8 afirma em seus relatos que, muitas das vezes, devido à resistência de alguns professores, os alunos com DV acabam marcados e se não tiverem um apoio, como por exemplo, do Núcleo de Acessibilidade ou Comissão Setorial de Acessibilidade (no caso do CCSO), poderão evadir por não sentirem que podem fazer parte do contexto da universidade pelos obstáculos que lhes são impostos mencionados ao longo deste estudo. Segundo o mesmo professor, o modo como são recebidos nos primeiros semestres acaba os inibindo de demonstrarem seu potencial, de serem ouvidos. Tal fato acaba trazendo grandes implicações para esse aluno, podendo este se sentir até mesmo incapaz.

Em relação a isso, Pires e Plácido (2018) enfatizam que na educação é necessário romper com os aspectos, que enfocam falhas, estigmas e a deficiência, atentando-se para as capacidades que aquele aluno pode desenvolver, para suas potencialidades e, assim, busquem explorá-las.

Nesse sentido, PU8 tenta, por meio de sua prática em sala de aula, provocar esse aluno para que ele perceba que pode bem mais do que apenas está ali, adquirindo conhecimento e trazer grandes contribuições, como os outros alunos. Essa ação provocativa influi diretamente em como aquele aluno será como profissional, pois ele precisa se impor e mostrar que sabe, que tem conhecimento e que é capacitado para tal exercício.

Dessa forma, Laplane e Batista (2008) mostram a necessidade que se tem de não apenas aprender a conviver e de aceitar as diferenças individuais, mas de valorizar cada pessoa dentro da própria diversidade humana, tanto no ambiente educacional quanto no social e, assim, apreciar e garantir que ele (o aluno com deficiência) tenha acesso ao conhecimento e todos os seus direitos e valores garantidos, independente de sua deficiência.

É importante destacar neste item que os desafios apresentados na Tabela 21, no tocante os recursos e a formação, PU16 trouxe em seu relato algumas contribuições sobre o que ocorre na UFMA.

Nesse sentido, PU16 afirma que a universidade dispõe de recursos materiais e pedagógicos essenciais para que os alunos com deficiência visual tenham acesso aos mesmos, bem como tinha disponibilidade de transcritores, leitores, lupas e computadores adaptados disponíveis no NUACES.

PU16: Nós temos disponíveis muitos recursos pra auxiliar tanto o aluno quanto o professor nesse processo. O que eu percebo é que eles, os professores acabam não indo atrás do núcleo.

Assim, conforme descrito, percebe-se certa desinformação devido ao fato de que alguns professores não procurarem o NUACES. Segundo PU16, esse núcleo de acessibilidade busca contato com as coordenações dos cursos, a fim de informá-los sobre o aluno com deficiência e, conseqüentemente, que esse conhecimento seja repassado para os professores. De acordo com determinados docentes entrevistados, PU7 e PU8, no segundo semestre de 2019, os professores do Departamento a que eles pertencem tiveram a iniciativa junto ao NUACES (atual Diretoria de Acessibilidade) de oferecer formação para os docentes sobre a deficiência visual. Nessa formação, os mesmos obtiveram conceitos básicos sobre essa deficiência, conhecerem o trabalho do referido núcleo e alguns dos materiais disponíveis.

Tal fato foi exposto na pesquisa de Pereira (2017), o qual relata que existe tanto alunos quanto professores que desconhecem a existência do núcleo de acessibilidade, ou não os procuram, mas que este setor realiza ações e disponibiliza muitos recursos para auxiliar no processo de inclusão desses alunos com deficiência.

A décima pergunta “Você acredita em fatores que poderiam facilitar a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA? Em caso positivo, quais são? Em caso negativo, por que você não acredita?” foi realizada para identificar fatores que poderiam facilitar a inclusão do aluno com deficiência visual, de acordo com as concepções e experiências vividas pelos professores.

As categorias das unidades de sentido referente às respostas a essa pergunta se encontram na Tabela 22, cuja organização resultou nas seguintes categorias: Articulação entre divulgação e comunicação no âmbito da própria universidade; articulação entre recursos pedagógicos e tecnológicos; articulação entre a universidade e outras entidades.

Tabela 22 - Fatores para facilitar a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA

PU	Categoria	f	%
2,3,6,8,10,11,12,14,15,16	Sim. Articulação entre divulgação e comunicação no âmbito da própria universidade	10	62,5
1,5,7,8,13	Sim. Articulação entre recursos pedagógicos e tecnológicos	5	31,25
4	Sim. Articulação entre a universidade e outras entidades	1	6,25

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Observa-se, que dez professores (62,5%) apontam como fatores para facilitar a inclusão do aluno com deficiência visual a articulação entre divulgação e comunicação no âmbito da própria universidade, conforme pode ser melhor observado nas transcrições das falas, a seguir:

PU2: A questão da divulgação tanto para os alunos como para os professores precisa de educação tanto para os alunos quanto para os professores para que eles saibam lidar com os deficientes.

PU11: [...] existir espaços pra gente ter essa comunicação, e acho que coisas simples.

PU12: uma coisa que eu estou querendo insistir aqui de qualquer maneira nunca houve propriamente uma preocupação assim de algumas dicas e tal, pois a gente não é nem avisado. A própria pessoa é que diz, olha professor eu tenho deficiência.

Dentre os fatores para facilitar o processo de inclusão de alunos com deficiência visual, dez dos professores (62,5%) indicam a articulação entre divulgação e comunicação no âmbito da própria universidade, uma vez que existe um desconhecimento das ações desenvolvidas em detrimento da inclusão. Deve-se promover a divulgação de como vem ocorrendo essa inclusão com o setor responsável por facilitar esse processo e, que sejam abertos espaços para discussão, de modo que se tenha maior visibilidade.

É importante ressaltar, que no tocante ao espaço para discussão, ele já existe, ainda, que de maneira tímida, no próprio CCSO com a implantação da Comissão Setorial de Acessibilidade, que de acordo com Rosa (2017) ocorre semestralmente a reunião da comissão com os alunos para acolher novos alunos, conversar sobre as dificuldades existentes com a tentativa de buscar soluções. Por meio dessa comissão, tem-se uma sala de acessibilidade, com poucos recursos, mas que tem ajudado de forma determinante os alunos quando necessário.

Percebe-se que, cinco professores (31,25%) identificam como fatores que poderiam facilitar a inclusão, a articulação entre recursos pedagógicos e tecnológicos, de acordo com algumas transcrições a seguir:

PU5: devia ter um laboratório específico pra eles vir tipo de manhã pra fazer as atividades, porque muitos fazem em casa e às vezes não tem condição financeira de fazer a impressão, de fazer a tradução, além do núcleo deveria ter um laboratório disponível pra eles com impressora, pra eles ficarem mais à vontade aqui dentro da universidade mesmo.

PU7: Acredito desde que a gente tenha formação e equipamento.

PU8: Está associado à formação em serviço. Só um exemplo: o meu departamento, além das assembleias departamentais, há alguns meses a gente vem realizando encontros pedagógicos, uma vez por mês. Então, nós realizamos um encontro com o núcleo de acessibilidade.

PU13: as tecnologias assistivas, se nós tivéssemos formação para entender melhor como essas tecnologias poderia nos ajudar a pensar algumas práticas.

Outros fatores essenciais para facilitar a inclusão seria a articulação de serviços pedagógicos e tecnológicos, pois mesmo que se tenha equipamentos, nem todos sabem como utilizar os mesmos. Assim, faz-se necessária a articulação entre esses serviços, havendo a formação para os professores e disponibilização de recursos para alunos e docentes para facilitar os processos de ensino e aprendizagem.

Conforme pontuado por PU5, a universidade deveria oferecer aos alunos espaços além do núcleo de acessibilidade, ou seja, ambientes para que eles pudessem ter disponíveis

recursos que lhes auxiliassem em suas tarefas acadêmicas. E assim, o espaço da universidade não seria utilizado apenas como o lugar em que se assiste aula.

Em relação a esse espaço o CCSO, por meio da Comissão Setorial de Acessibilidade, já disponibiliza aos alunos com deficiência uma sala com essa finalidade.

De acordo com Rosa (2017), o desconhecimento dos serviços que são oferecidos pela universidade, acaba gerando barreiras pedagógicas, atitudinais e comunicacionais. Nesse sentido, por meio da comissão foi possível perceber a necessidade de ações mais efetivas, envolvendo professores, alunos e demais funcionários.

Quanto a essas ações, PU8 relata que têm sido realizadas por seu departamento encontros pedagógicos mensais com o apoio do núcleo de acessibilidade. Esses encontros visam informar aos professores sobre os serviços e recursos que a universidade oferece, que pode auxiliá-los em relação aos alunos com deficiência. Nesse sentido, PU13 ressalta a importância da tecnologia assistiva e de uma formação para entender essas tecnologias.

Quanto às tecnologias assistivas, Soares (2011) explicam que as mesmas auxiliam na independência do aluno e, conseqüentemente, em sua inclusão social e educacional, assim, podem contribuir com máxima excelência para auxiliar alunos com deficiência visual e seus professores e podem auxiliar na ampliação de habilidades funcionais das pessoas com deficiência.

Apenas um professor (6,25%) indicou como fator que poderia facilitar inclusão do aluno com deficiência visual, a articulação entre a universidade e outras entidades, conforme a transcrição a seguir:

PU4: A universidade podia fazer mais. Existem vários centros de excelência de ensino de pessoas com deficiência visual que não são ouvidas pelas instâncias da universidade

Assim, a possível articulação da universidade com outros setores externos que atuam frente ao aluno com deficiência visual, facilitando à instituição a possibilidade de promover mais ações.

Desse modo, nota-se a importância da universidade na construção e na socialização do conhecimento, de modo que gere reflexões na sociedade e na comunidade acadêmica em relação à inclusão dos alunos com deficiência (CHAHINI, 2016). Quanto à articulação com outras instâncias, a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) defende que deve existir um sistema de cooperação e parceria entre instâncias governamentais e não governamentais para ampliação de ações e serviços que visem o desenvolvimento da inclusão (UNESCO, 1994).

A décima primeira pergunta “A UFMA dispõe de recursos materiais e apoio pedagógico para você facilitar a inclusão desses alunos com deficiência visual? Em caso positivo, quais são? Em caso negativo, por que não dispõe?” buscou identificar se os professores têm conhecimento sobre a disponibilização de recursos materiais e de apoio pedagógico disponibilizado pela universidade.

As categorias das unidades de sentido referente às respostas a essa pergunta se encontram na Tabela 23, cujos resultados estão organizados nas categorias, a seguir: Disponibilização de recursos materiais e pedagógicos; Desconhecem a existência de recursos e de apoio pedagógico.

Tabela 23 - Disponibilização de recursos materiais e apoio pedagógico para facilitar a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA

PU	Categoria	f	%
1,2,4,5,6,7,8,10,11,12,13,14,16	Sim. Disponibilização de recursos materiais e pedagógicos	13	81,25
3,9,15	Não. Desconhecem a existência de recursos e de apoio pedagógico	3	18,75

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Observa-se que, treze professores (81,25%) tinham conhecimento sobre a disponibilização de recursos materiais e pedagógicos pela UFMA, conforme pode ser melhor visualizado nas descrições, abaixo:

PU4: Eu sei que tem um núcleo de acessibilidade. Eu sei que esse núcleo produz os materiais em braile, só que a gente tem que mandar um semestre de antecedência. Como que eu vou saber quais são os textos que eu vou dá na minha aula do semestre que vem, se eu nem sei qual é a disciplina que eu vou dá.

PU7: Até tem, mas não é simples, não está disponível. Você tem que ir atrás lá do núcleo. Assim, não é uma dificuldade imensa, mas também não é algo tão simples que esteja sempre disponível.

PU8: Sim, esses materiais estão disponíveis no núcleo, no sentido que o que precisa é o professor ter conhecimento pra ir buscar esse material.

PU11: esse papel seria do NUACES. Então, eu acho que tem lá material. Já vi lá a impressora do braile, os programas de computador, o leitor, mas o pedagógico eu acho que não. Porque a gente não sabe, só vai saber na hora que está em sala.

Percebe-se que os professores até tinham conhecimento sobre a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico pela universidade, por meio do NUACES, no entanto, conforme aduzem PU4, PU7, PU8 e PU11, apesar de existir um setor responsável, para que se

tenha o apoio dele, faz-se necessário que o professor busque esses serviços, bem como levar o livro para transcrição.

Nesse sentido, traz-se o pensamento de Pereira (2017), que em sua pesquisa, também, constatou que os professores até tinham conhecimento da existência do núcleo de acessibilidade e que o mesmo disponibilizava apoio para esses alunos. No entanto, desconheciam os serviços oferecidos por ele.

Nessa perspectiva, três professores (18,75 %) desconhecem a existência de recursos e de apoio pedagógico, alguns por nunca terem achado que fosse necessário procurar o núcleo de acessibilidade ou solicitar algum material, conforme as transcrições, a seguir:

PU3: Pra mim não, mas não posso dizer que eles existem ou não, porque eu não procurei esses recursos, não me foram oferecidos.

PU9: Pra mim não, eu tomo as providências.

Os professores que afirmam não ter conhecimento sobre a existência de recursos e de apoio pedagógico, pode ser explicado por eles não terem sentido a necessidade de buscar esse apoio. Tal fato foi constatado na pesquisa de Pereira (2017), na qual os professores desconheciam a existência do núcleo de acessibilidade e dos serviços ofertados por ele. Isto, também, foi evidenciado por Rosa (2017) quando afirmou que a desinformação sobre os serviços ofertados é um agravante para não efetivação do processo de inclusão.

Em relação a essas duas categorias, diante desses problemas quanto ao desconhecimento de serviços ofertados pela universidade quanto pelo fato de não buscarem seus serviços junto a Comissão Setorial de Acessibilidade, têm sido desenvolvidas ações de informação e formação visando melhorar esse processo tanto para o aluno quanto para o professor, ou seja, além do núcleo já tem iniciativas que visam fortalecer ações e informar a comunidade acadêmica de sua existência (ROSA, 2017).

A décima segunda pergunta “Na sua opinião, a inclusão pode gerar efeitos para o desenvolvimento acadêmico desses alunos? Em caso positivo ou negativo, justifique” voltou-se para as concepções dos professores em relação aos efeitos que a inclusão pode gerar para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com DV.

As categorias das unidades de sentido referente às respostas dessa pergunta se encontram na Tabela 24, resultando na seguinte categoria: Desenvolvimento psicossocial.

Tabela 24 - Efeitos gerados pela inclusão para o desenvolvimento do aluno com deficiência visual na UFMA

PU	Categoria	F	%
1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16	Sim. Desenvolvimento psicossocial	16	100

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Conforme pode ser observado na Tabela 24, todos os docentes (100%) concordam que os efeitos da inclusão na vida do aluno com deficiência visual são positivos, sobretudo quando se trata de seu desenvolvimento psicossocial, conforme expresso nas falas abaixo:

PU1: [...] qualquer atitude de inclusão, qualquer atitude que trabalhe acessibilidade ela só vai trazer pontos positivos pra pessoa que está ali naquele mundo isolado de tudo, com sede de aprender de conhecer, de atuar na sociedade, de forma produtiva. Então, a partir do momento que você abre uma janela, uma porta, pra essa pessoa claro que você vai tá gerando efeitos positivos para o desenvolvimento daquele aluno.

PU3: “Desenvolvimento em todos os aspectos não só acadêmico, no aspecto humano e, por fim, benefícios ao desenvolvimento da sociedade. A sociedade vai ganhar muito com isso. A sociedade como um todo”.

PU4: A partir do momento que o aluno consegue ser incluído de verdade na universidade no ensino superior, ele vai ter uma perspectiva de vida diferente”.

PU6: [...] vai fazer com que o aluno cresça que ele aprenda mais e seja um ator mais eficiente dentro da sociedade.

PU9: Não só acadêmico como social, a autoestima o aspecto cognitivo, sociabilidade, se sentir gente.

Ao serem questionados sobre que efeitos a inclusão poderia gerar aos alunos com deficiência visual, as falas estão relacionadas às questões psicossociais do aluno, uma vez que envolve conjuntamente aspectos psicológicos e sociais no desenvolvimento dele.

Nesse sentido em relação ao desenvolvimento psicossocial, Rodrigues (2004) relata que o mesmo está relacionado ao convívio social, às relações sociais da pessoa e ao desenvolvimento da sua *psique*. Assim, o aluno com deficiência visual constrói suas relações, de modo que gera implicações em vários aspectos do contexto em que vive neste caso o ambiente da universidade. Portanto, tenha o aluno baixa visão ou cegueira, haverá implicações sociológicas e psicológicas, conforme elencado por 100% dos professores.

Nesse sentido, PU1 relata que a oportunidade para esses alunos irá trazer desenvolvimentos positivos a ele, pois dada a circunstância esse estudante sentirá que faz parte da sociedade. Nesse sentido, PU3 ressaltou que a inclusão gerava desenvolvimento em todos os aspectos do aluno, de modo que acabava contribuindo para a própria sociedade. PU9

evidenciou, ainda, questões relacionadas à autoestima e ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

Tais implicações acabam se relacionando diretamente à autoestima que as pessoas com deficiência visual têm de si e de suas relações. Em face disso, pode-se observar como é importante que sua deficiência não seja ignorada, mas também que possa construir relações sem rotulações, reconhecendo essas pessoas como seres humano e social. Na fase do desenvolvimento psicossocial, jovens e adultos independente de suas condições físicas ou sensoriais, estão prontos para formar laços sociais duradouros, que se caracterizam pela partilha e confiança. Para que isso ocorra, o jovem com deficiência visual precisa estar inserido em um grupo em que possa conviver e ligar-se afetivamente, pois assim são construídas as relações sociais (DALTRO, 2004).

Assim sendo, o aluno com deficiência visual inserido no contexto da universidade precisa se relacionar com seus colegas e professores. Para que isso ocorra, é necessária a cooperação de todos os envolvidos para que essas relações sejam construídas.

Nesse sentido, os relatos enfatizam que o acesso desse aluno com deficiência visual à Educação Superior está relacionado diretamente com o desenvolvimento do aluno, não somente com ênfase nos aspectos acadêmicos, mas também em questões emocionais e afetivas, na possibilidade de ter uma vida melhor, devido ao nível de formação, uma vez que está inserido no contexto da universidade, sentir-se parte dela, envolvendo-se em projetos, convivendo, compartilhando experiências, fazendo amizades, ou seja, além de estar dentro do espaço físico, sentir-se parte da universidade.

Sabe-se que, a deficiência visual pode interferir nos relacionamentos do indivíduo com o meio social, podendo restringir a captação imediata de alguns estímulos e ações realizados no meio ambiente, tendo em vista que o conhecimento do meio ambiente pelo ser humano ocorre por meio da visão. Nesse sentido, tanto a cegueira quanto a baixa visão podem trazer interferência no cotidiano, causando prejuízos ao desempenho de várias atividades diárias, influenciando na percepção da sua própria qualidade de vida e de suas relações com os outros (MONTILHA; ARRUDA, 2007). Sendo assim, é importante que as pessoas videntes aprendam a se relacionar com as pessoas com deficiência visual, no sentido de romperem com a cultura excludente, ainda, existente para com essas pessoas, pois muitas vezes mesmo que tenham acesso a um determinado contexto, sentem que não fazem parte do ambiente, devido à forma como são tratadas.

Para tanto, é necessário que a Universidade promova ações de acolhimento, ofereça vagas para esses alunos. Além de disseminar o conhecimento, é necessário

sensibilizar alunos, professores e demais funcionários a respeito desses alunos. Quando se fala sobre sensibilização, não se quer que as pessoas tenham pena ou tratem esses alunos como “incapacitados”, mas que tenham consciência que tendo deficiência ou não são seres humanos como outro qualquer, com direitos e deveres e que estão naquele espaço por serem intelectualmente capazes de aprender como qualquer outro, assim como a deficiência não os impede de buscar conhecimento e de desenvolver as suas potencialidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA. Voltou-se o olhar para tais atores em contato constante com esses alunos, exercendo papel essencial no processo formativo de cada um.

Notou-se que os professores entrevistados reconheceram que a UFMA tem realizado ações e esforços voltados para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência visual. No entanto, existem muitas limitações e dificuldades, sobretudo no tocante à garantia de acessibilidade plena desses alunos.

Por meio dos documentos legais analisados, percebeu-se que a legislação brasileira é extensa, no que tange à garantia de direitos de acesso do aluno com deficiência à educação. Em relação à Educação Superior há vários instrumentos legais e programas sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência a esse nível de ensino. Seguindo as determinações legais, a UFMA realizava em sua política institucional, medidas para garantir o acesso e permanência de alunos com deficiência, incluindo a implementação de um núcleo de acessibilidade denominado de diretoria de acessibilidade.

Por meio, da entrevista semiestruturada foi possível perceber as concepções dos professores em relação à inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA, sendo a inclusão um processo incipiente em construção, necessitando de mais ações e de investimento.

As concepções dos docentes em relação à inclusão do aluno com deficiência visual na referida universidade contemplaram o direito ao acesso garantido desse aluno por meio do sistema de cotas, a acessibilidade plena desde o ingresso desse aluno até sua permanência e a garantia para desenvolver as suas potencialidades pelo potencial cognitivo desse aluno. Dessa forma, esses alunos são incluídos na UFMA por se tratar de um direito dele de estarem nesse ambiente, conquistado ao longo dos anos, sobretudo, por meio do sistema de cotas e que a mesma deve prover as condições para a sua acessibilidade arquitetônica, pedagógica e comunicacional.

Em relação ao potencial cognitivo dos alunos com deficiência visual, percebeu-se que com a presença deles nessa universidade os professores indicaram que eles são plenamente capazes de aprender, assim como os outros alunos sem deficiência, não sendo obstáculo nos processos de ensino e aprendizagem desses alunos.

Constatou-se que em se tratando da inclusão do aluno com deficiência visual, devem existir mais ações, bem como a articulação comunicacional dentro de todas as instâncias da universidade, pois notou-se que existia ausência dessa articulação quando esse aluno adentrava na universidade, ficando sem o apoio que precisa, uma vez que seus professores daquele semestre letivo, não eram comunicados sobre sua presença com antecedência para que estes adequassem metodológicas específicas para atender esses alunos.

Outra dificuldade dos professores, em relação à inclusão do aluno com deficiência visual, compreendeu a necessidade de recursos técnicos e pedagógicos, a formação docente considerada inadequada para atuarem com tais alunos, que por sua vez necessitavam de apoio psicológico, uma vez que esse professor não se sente preparado para realizar os processos de ensino e aprendizagem com esses alunos. Assim, a queixa da ausência de formação específica sobre educação especial e o desconhecimento das especificidades da deficiência, bem como não saber utilizar determinados recursos foram apontados como aspectos que contribuem para a não operacionalização da educação inclusiva. Soma-se a isso a ausência de recursos e de equipamentos que deveriam ser disponibilizados para os professores e para os alunos, sem tanta burocracia e com mais agilidade, pois após o encaminhamento dos textos para serem transcritos para braile, a demora do retorno desse material, acabava prejudicando o aluno no acompanhamento do conteúdo das aulas, igualmente como os demais alunos.

Os desafios enfrentados pelos professores na inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA compreenderam a deficiência do aluno, que enfoca falhas, estigmas e estereótipos, articulada à escassez de recursos materiais e pedagógicos essenciais como disponibilidade de transcritores, leitores, lupas, computadores e desafios relacionados às marcas adquiridas pelos alunos durante o seu percurso na instituição, considerando que poderão evadir, por não sentirem que podem fazer parte do contexto da universidade pelos obstáculos impostos. Nesse sentido, o professor se desafia a refletir e a ressignificar as suas práticas em sala de aula, a fim de torná-las inclusivas.

Em relação aos fatores que podem ser facilitadores para o processo de inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA estão a necessidade de articulação informacional e comunicacional das ações inclusivas da universidade; a disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos; a formação em serviço com os professores, que irão atuar com os alunos com deficiência, para que eles conheçam as especificidades, os recursos disponíveis e como utilizá-los metodologicamente; e, a adaptações arquitetônicas na interface da universidade.

A acessibilidade atitudinal, também, foi um elemento importantíssimo para sanar os problemas de inclusão, uma vez que se refere à percepção do outro sem que haja preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, estando relacionada a todas as outras formas de acessibilidade, sendo necessário a comunidade universitária romper com essa barreira atitudinal para que ocorram melhores possibilidades para a efetivação da inclusão.

Dentre os efeitos que a inclusão pode gerar para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência visual citam-se aspectos psicológicos e sociais, uma vez que ao serem incluídos nesse âmbito educacional, terão a possibilidade de serem reconhecidos, de construir relações sem rotulações e reconhecidos como seres humanos e sociais. Portanto, a inclusão do aluno com deficiência visual na Educação Superior está relacionada ao desenvolvimento acadêmico e, também a aspectos emocionais e afetivos, por possibilitarem a eles o reconhecimento e a possibilidade de uma vida melhor pela formação em nível superior.

Nessa perspectiva, em se tratando da Educação Superior, faz-se necessário que sejam ofertadas as condições de acesso e permanência, de modo que existam as acessibilidades arquitetônica, metodológica, digital, atitudinal e comunicacional.

Assim, o que poderia melhorar esse cenário? A princípio, não há como ter uma resposta exata para sanar tais necessidades, mas alguns indicadores desta pesquisa apontaram para uma articulação comunicacional e informacional entre os setores da universidade, com a comunidade acadêmica, professores e alunos com deficiência; a articulação e operacionalização de formação em serviço dos professores e demais funcionários; ações que visem à sensibilização comunidade acadêmica para inclusão. Por fim, é preciso gerar a reflexão para ressignificar a prática inclusiva.

Concluiu-se às luzes das concepções expostas pelos professores, que apesar das ações desenvolvidas, dos serviços oferecidos, percebeu-se a necessidade de adequação em relação às acessibilidades arquitetônica, pedagógica e comunicacional para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marlise Miriam de Matos. **Ações Afirmativas: dinâmicas e dilemas teóricos entre a redistribuição e o reconhecimento.** In: II SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., 2007. **Anais eletrônicos** [...] Dourados, MS: UFGD, 2007. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/ALMEIDA%20Marlise.%20ACOES%20AFIRMATIVAS%20DINAMICAS%20E%20DILEMAS%20TEORICOS%20ENTRE%20A%20REDISTRIBUICAO%20E%20O%20RECONHECIMENTO.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.
- AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-194.
- ANSAY, Noemi Nascimento. A inclusão de alunos surdos no ensino superior. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 1, p. 1-141, 2010.
- ANSAY, Noemi Nascimento. **Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil (1990-2015).** 2016. 219 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- BARROS, Alessandra Belfort. **Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas.** 2013. 440 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.
- BELLO, Angela Ales. **Introdução à Fenomenologia.** Tradução: Ir. Jacinta T. Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: EDUSC, 2006. 108 p. (Coleção Filosofia e Política).
- BIASE, Erica Giaretta. **Motivos de escolha do curso de graduação: uma análise da produção científica nacional.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2008.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011.
- BILL, Leomir Barbosa. **Educação das Pessoas com deficiência Visual: uma forma de enxergar.** 1ed. Appris: Curitiba, 2017.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGMANN, Marta Estela. **Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior.** Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) –

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Campus Ijuí e Santa Rosa, Ijuí, 2016.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na Universidade Pública Brasileira**: será esse caminho? Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF:

Presidência da República, 2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 jan. 2017.

BRASIL. Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011. Viver sem Limite. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 44.236 de 1º de agosto de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1958. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, prevendo estruturação de Núcleos de acessibilidade das Instituições Federais de Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 99.678, 8 de novembro de 1990. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D99678impresao.htm. Acesso em 01 abr. 2019.

BRASIL. **Estatuto da criança e do Adolescente 1990**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.febem.sp.gov.br/files/pdf/eca.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 2000. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 dez. 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência), **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/1996. MEC/GM, de 8 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF: [s.n.], 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seep/arquivos/pdf/aviso_277. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 477 de setembro de 1958**. Regulamenta o Decreto nº. 44.236/58. Brasília, DF: MEC, 1961. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2907886/pg-33-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-01-10-1958>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior de 2015**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 fev. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior de 2016**. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados do censo da educação superior. **As universidades brasileiras representam 8% da rede, mas concentram 53% das matrículas**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior de 2017**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 03 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 550 de 29 de outubro de 1975**. O Ministério da Educação e Cultura aprova o Regimento Interno do CENESP. Brasília, DF: MEC, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Incluir. **Diário Oficial da União**, n. 126, seção 3, Brasília, DF, p. 30-31, 4 jul. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. 2. ed. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal de ajudas técnica**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12681:portal-de-ajudas-tecnicas>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 848, de 28 de dezembro de 1972. Dispõe sobre alocação de recursos do Código 21.04. Serviços em Regime de Programação Especial, do Orçamento-Programa Anual para 1973. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 1972. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/147105>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01/91**. Reedição do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: MEC, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para a formulação da política nacional de educação especial**. Secretaria da Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 1993.

BREDA, Davieli Chagas. **A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no programa de Pós-Graduação em educação**. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. 2 v.

BUENO, José Geraldo Silva. **Educação especial brasileira, integração/segregação do aluno diferente**. 1. ed. São Paulo: Editora da PUC/SP – EDUC, 1993. v. 1. 187 p.

BURCI, Taissa Vieira Lozano. **O processo da inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Rev. educ. PUC**, Campinas, 2017. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/320595816_Inclusao_do_publicoalvo_da_educacao_especial_no_ensino_superior_brasileiro_historico_politicas_e_praticas. Acesso em: 26 ago. 2019.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/323670297>. 26 ago. 2019.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 57, 2018. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/324704749>. Acesso em: 26 ago. 2019.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; PUC, 2006.

CARDOSO, Mariana. Educação Especial e Inclusiva: caminhos percorridos. **Democratizar**, v. 6, n. 2, ago./dez. 2012. Disponível em:
<http://www.faecet.rj.gov.br/index.php/institucional/revistas-faecet/revista-democratizar/category/12-democratizar-v6-n2?download=98:Democratizar%20v6%20n2>. Acesso em: 18 ago. 2020.

CARREGOSA, Rita de Cássia. **Desafios para uma prática inclusiva na educação superior: um estudo de caso na Universidade de Brasília**. 2015. 258 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. **A política estadual maranhense de Educação Especial (1997-2002)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. A educação especial no Maranhão: apontamentos históricos. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. esp., p. 176-191, 2016.

CAVALCANTE, Claudia Valente. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior Brasileira: uma análise dos planos nacionais de educação 2001-2010 e 2014-2024 - uma estratégia para a redução das desigualdades sociais e escolares? **Poiésis**, Tubarão. v. 9, n. 16, p. 333-350, jul./dez. 2015.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. **Recursos didáticos na educação especial**. [Brasília, DF]: IBC, 2000. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2000/edicao-15-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2000_ARTIGO3.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior**. 2010. 132 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. Políticas afirmativas para o acesso de alunos com deficiência à educação superior. *In*: CARVALHO, M. W. B. de; COSTA, V. A. da; MIRANDA, T. G. (org.). **Educação, educação superior e inclusão escolar: pesquisas, experiências e reflexões**. Niterói: Intexto, 2012. p. 157-168.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes Sociais e Opiniões de Professores e Alunos da Universidade Federal do Maranhão em Relação à Inclusão de alunos com Deficiência na Educação Superior**. 1. ed. Curitiba: Instituto Memória Editora e Projetos Culturais, 2013. v. 200. 101 p.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior**. Curitiba: Appris, 2016. 185 p.

CHIACCHIO, Simon Skarabone Rodrigues. **Saberes docentes fundamentais para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior brasileiro**. 2014. 217 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

COBO, Ana Delgado; RODRÍGUES, Manuel Gutiérrez; BUENO, Salvador Toro. Desenvolvimento cognitivo e deficiência visual. *In*: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (org.). **Deficiência Visual: aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Livraria Santos Editora. São Paulo, 2003. p. 97-115.

COBO, Ana Delgado; RODRÍGUES, Manuel Gutiérrez; BUENO, Salvador Toro. Personalidade e auto-imagem do Cego. *In*: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Org.). **Deficiência Visual: aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Livraria Santos Editora. São Paulo, 2003. p. 117-128.

COBO, Ana Delgado; RODRÍGUES, Manuel Gutiérrez; BUENO, Salvador Toro. Aprendizagem e Deficiência Visual. *In*: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Org.). **Deficiência Visual: aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Livraria Santos Editora. São Paulo, 2003. p. 129-144.

COSTA, Maria Sanchez da. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da Educação Inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16330/1/Maria%20Cristina%20%20Sanchez%20da%20Costa.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

COSTA FILHO, Helder Alves. de. Histórico da atenção à pessoa com deficiência visual. *In*: SAMPAIO, Marcos Wilson *et al.* (org.). **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, Guanabara Koogan, 2010. p. 03-05.

COSTA NETO, Pedro Luiz de Oliveira. **Estatística**. 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1977. 264 p.

COUTINHO, Márcia Maria de Azeredo. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades**. 104 f. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

COUTINHO, Bertran Golçaves. **Inclusão social da pessoa com deficiência física: fatores relacionados à inclusão e permanência no mercado de trabalho**. 79 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência e Saúde Pública) – Universidade Estadual da Paraíba, Programa de Pós- Graduação em Saúde Pública, João Pessoa, 2012.

CRÓS, Chimênia Xavier *et al.* Classificações da deficiência visual: compreendendo conceitos esportivos, educacionais, médicos e legais. **Revista Digital**, Buenos Aires, 2018. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd93/defic.htm>. Acesso em: 02 jun. 2019.

DANTAS, Nozângela Maria Rolim. **A inclusão dos estudantes com deficiência no centro de formação de professores da universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**. 2017. 248 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2017.

DALTRO, Ana Cristina Bresciani Viana. **Benefícios da atividade física para portadores de deficiência visual: contribuições a partir da teoria de Erik Erickson I Ana 1 Cristina Bresciani Viana Daltro**. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

DIAS, Maria B. Ações afirmativas: uma solução para a desigualdade. **BuscaLegis**, Florianópolis, 2002. Disponível em:
<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15893-15894-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Proposições**, Campinas, p. 91-115, 2004. Disponível em:
<https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643796>. Acesso em: 08 ago. 2019.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida. **Visão docente de alunos com deficiência sobre a inclusão na Educação Superior**. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, Unesp, 2018.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007.

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) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FRANÇA, Carlos. **Psicologia Fenomenológica**: uma das Maneiras e se Fazer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa em Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIL, Marta. **Deficiência visual**. Brasília: MEC/SED. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. 1.ed. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2012.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, J. B. **Amostragem**: conceitos básicos. [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: http://www.ebah.com.br/content/ABAAAVCsAA/amostragem_ Acesso em: 07 ago. 2019.

HADDAD, Maria Aparecida Onuki; SAMPAIO, Marcos Wilson. Aspectos globais da deficiência visual. *In*: COSTA FILHO, Helder Alves et al (org.). **Baixa visão e cegueira**: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2010. p. 03-05.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Tradução de Marcio Suzuki. São Paulo: Ed. Ideias e Letras, 2006.

HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas**: introdução à fenomenologia. São Paulo: Madras, 2001.

JESUS, Ivone das Dores de. **Analisando a Educação Inclusiva no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão**. 2012. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

KLÜBER, Tiago Emanuel; BURAK, Dionísio. A Fenomenologia e suas contribuições para a educação matemática. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 95 -99, jan./jun.

2008. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/346/518>. Acesso em: 21 ago. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPLANE, Adria Lia Friszman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. Ver não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, mai./ago. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIRA, Miriam Cristina Frey de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, mai./ago. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Elza Dalmazo. 1. ed. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Edilene Vieira. Políticas Públicas de Inclusão no Ensino Superior. *In: Souza, Olga Solange Herval (org.). Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas*. Porto Alegre: Ed. Ulbra, 2008, p. 42-53.

MAGALHÃES, Carla Nery. **A Docência no Ensino Superior: um olhar fenomenológico a partir da percepção dos professores da Universidade Federal de Sergipe**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

MAGALHÃES, R de C. B. P. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. *In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (org.). Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios*. Fortaleza: EDUECE, 2006. p.39-55.

MAINO, Juciane. **A Deficiência visual**. 2002. 40 f. Monografia (Graduação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

MANTOAN, M. T. Ensinando a turma toda. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 5, n. 20, p. 18-23, fev./abr. 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais [...] Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10 p.*

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M de. (org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 281-289.

MARANHÃO. Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. **Projeto Plêiade. Educação de Excepcionais**. São Luís: Setor de Deficientes Visuais, 1969.

MARANHÃO. Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. **Decreto de nº 6.838 de 1978**. Substitui o Projeto Plêiade pela Seção de Educação Especial, subordinada a Coordenação de Ensino de 1º grau. São Luís: SENEC, 1978.

MARTÍN, Manuel Bueno. Visão normal. *In*: MARTÍN, Manuel Bueno.; BUENO, Salvador Toro. (Coord.). **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. Trad. Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Livraria Santos, 2003. p. 27-44.

MARTÍN, Manuel Bueno; RAMÍREZ, Francisco Ruíz. Visão Subnormal. *In*: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (org.). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Santos Editora, 2003. p. 27-44.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista USP de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289- 300, mai./ago. 2004.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior. **GT: Psicologia da Educação**, n. 20, 2005.

MASINI. Elcie Fortes Salzano. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007.

MASINI. Elcie Fortes Salzano. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo: Cortez, 2013.

MATTOS, Edina Antônia de. Deficiente Mental: integração/inclusão/exclusão. **Revista Videtur**, São Paulo, Mandruvá, v. 13, p. 13-20, 2002.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENA, Núria Rodrigues. Funcionamento Visual. *In*: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (org.). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Santos Editora, 2003. p. 67-75.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. **Revista Integração**, Brasília, ano 14, v. 24, p. 12-17, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, Wagner Tadeu Sorace. **Inclusão no Ensino Superior: das políticas públicas ao programa de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais**. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2014.

MONTILHA, Rita de Cássia Ietto.; ARRUDA, Sonia Maria Chadi de Paula. **Habilitação e reabilitação de adultos e idosos com deficiência visual**. In: MASINI, E. F. S. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007. p. 128.

MONTEIRO, Raquel Motta Calegari. **A inclusão das pessoas com deficiência: educação no ensino superior brasileiro**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2016.

MOREIRA, Laura Cereta. **Políticas Inclusivas no Ensino Superior: da implantação à concretização**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia de. (org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p. 97-108.

MORGADO, Liz Amaral Saraiva. **Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no Ensino Superior Brasileiro**. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE. **Alunos com deficiência atendidos pelo NAU**. São Luís: NAU; UEMA, 2019.

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE. **Alunos com deficiência atendidos pelo NUACES**. São Luís: NUACES; UFMA, 2019.

OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira e. **Alunos com deficiência no Ensino Superior: subsídios para a Política de Inclusão da Unimontes**. 2011. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, Vilma Valentim de. **Narrativas de alunos e profissionais sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em uma Instituição Federal de Ensino**. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife. 2013.

OLIVEIRA, Elias Vieira de; SOUZA, Daniel Soares de. **O plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência: Plano Viver Sem Limite – uma leitura sobre a aplicação dos conceitos de territorialidade e participação social**. [S.l.: s.n.], 2016. v. 38. n. 21.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionadas à Saúde**. São Paulo: OMS; EDUSP, 1972.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Informe de seguimiento mundial de la educación: educación para las personas y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos.** París, Ile de France: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247033_fre. Acesso em: 26 ago. 2019.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

OTTAIANO, José Augusto Alves *et al.* **As Condições de Saúde Ocular no Brasil 2019.** São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 2019. p. 171-189. Disponível em: http://www.cbo.com.br/novo/publicacoes/condicoes_saude_ocular_brasil2019.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

PANIZZI, Wrana Maria. Apresentação. *In:* UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Valorizando a diversidade.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. (Prefácio, Posfácio/Apresentação).

PASSOS, Ester dos. **O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura.** 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, Joinville. 2013.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido; BIZELLI, Jose Luis; LEITE, Lúcia Pereira. Acessibilidade e deficiência na universidade: política de recursos humanos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, p. 631-642, 2015.

PEREIRA, Josenilde Oliveira. **Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA.** 2017. 217 f. (Dissertação Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Núcleos de Acessibilidade: expressão das políticas nacionais para a Educação Superior.** Curitiba: Appris, 2018.

PEREIRA, Marilú Mourão. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Ponto de Vista**, Florianópolis, p. 19-38, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/20567/18780%20BRASIL>. Acesso em: 02 set. 2019.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda., EDUSP, 1984.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária.** 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.

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

PINHEIRO, Joice Fernanda. **Desafios e concepções dos professores do Centro de Ensino Paulo VI para a Educação Inclusiva**. 2017. 75 f. (Monografia de Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PIRES, Rogério Sousa; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. A educação da pessoa com deficiência visual: marcos históricos e políticos da formação e atuação docente. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.19, n39, p.30-54, jan/abr. 2018.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano: racismo, pobreza e violência**. Brasil: [s.n.], 2005.

PROFETA, Mary da Silva. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. *In: MASINI, Elcie Fortes Salzano. (org.). A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007. p. 19-35.

QUEIROZ, Afrânio Roberto Pereira de. **Políticas públicas de educação inclusiva: uma contribuição para sua compreensão à luz da legislação brasileira**. 2013. 94 f. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Cidade de São Paulo, UNICID, São Paulo, 2013.

QUIXABA, Maria Nilza. O. **Práticas Inclusivas na escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência?** 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, São Luís, 2011.

QUIXABA, Maria Nilza. **Inclusão na Educação: humanizar para educar melhor**. São Paulo: Paulinas, 2015.

RAMA, Claudio. Las personas con discapacidades: los excluídos de las Educacion Superior em América Latina y el Caribe. *In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (org.). Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios*. Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 39-55.

RANGEL, Aline Batista. **Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

RANIERI, Leandro Penna. **Dimensões existenciais do esporte: fenomenologia das experiências esportivas de atletas com deficiência visual**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. *In: DIAZ, Félix et al. (org.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas (online)*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 27-37.

RODRIGUES, Sandra Maria Ferreira Estêvão. **A experiência da perda da visão, a vivência de um processo de reabilitação, e as percepções sobre a qualidade de vida**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 2004.

ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira. **Acessibilidade no ensino superior**: reflexões sobre o Projeto “Sentidos”. São Luís: UFMA, 2017.

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. 2013. 389 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2013.

SANTOS, M.M.S dos; QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **A educação especial em destaque**: participação política e ações inclusivas no Estado do Maranhão. São Luís: Secretaria de Estado da Educação/Supervisão de Educação Especial, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SILVA JÚNIOR, Bento Selau da; HAMMES, Lúcio Jorge. Inclusão de cegos na Educação Superior: algumas estratégias para superação de obstáculos. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 10., 2014. **Anais eletrônicos** [...] Florianópolis: ANPEd, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/148-0.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

SILVA JÚNIOR, Bento Selau. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos**: um estudo a partir de L. S. Vygotski. 2013. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SILVA JUNIOR, Samuel Vinenteda da; DUARTE, Márcia. A inclusão escolar no Brasil: da Declaração de Jomtien (1990) ao Plano Nacional de Educação (2014). *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., 2015. **Anais** [...] São Luís: PPGPP, 2015.

SILVA, Cleudimara Sanches Sartori. **Acesso e Permanência do Estudante Deficiente na Educação Superior**: análise do Programa INCLUIR na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – 2005. 2013. 128 f. Dissertações (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

SILVA, Luiza Garcia dos Santos. **Inclusão**: uma questão de visão: o aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

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. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2011.

SALOMON, Sônia Maria. **Avaliação e desenvolvimento do uso da baixa visão numa abordagem psicopedagógica**: uso de pautas para construção conjunta do conhecimento. *In*:

MASINI, E. F. S. (org.). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007. p. 62-81.

SOUSA, Haila Lopes de. **Para lembrar que você existe**: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, ES, 2015.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. Um olhar sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. **Revista de Educação**, v. 11, n. 11, p. 55-74, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Nações Unidas, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 06 set. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação Superior. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: visão e ação – 1998. Paris: UNESCO, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017- 2021**. São Luís: UFMA, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico Institucional 2017- 2021**. São Luís: UFMA, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho de Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 499, de 31 de outubro de 2006**. Trata da Política de Cotas adotada pela UFMA a partir do segundo semestre de 2007. São Luís: UFMA, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. **Resolução, nº 121, de 17 de dezembro de 2009**. Aprova a criação do Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação. São Luís: UFMA, 2009. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/boZYWHm4X6XtB9a.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Atribuições do núcleo de Acessibilidade**. São Luís: UFMA, 2018. Disponível em: [https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=43#:~:text=Contatos,Atribui%C3%A7%C3%B5es%20do%20N%C3%BAcleo%20de%20Acessibilidade%20\(NUACES\),II](https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=43#:~:text=Contatos,Atribui%C3%A7%C3%B5es%20do%20N%C3%BAcleo%20de%20Acessibilidade%20(NUACES),II). Acesso em: 08 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 499/06 do Conselho de Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de 31 de outubro de 2006.** São Luís: UFMA, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Diretoria de Acessibilidade dialoga com estudantes para criar plano de gestão.** São Luís: UFMA, 2020. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=55644>. Acesso em: 08 de jul. 2020.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. A inclusão no Ensino Superior: da Exclusão à construção de uma educação inclusiva. *In*: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios.** Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 26-37.

WALBER, Vera Beatris; SILVA, Rosane Neves da. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 29-37, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a04.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

ZAMPAR, Josilene Aparecida Santori. **Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência.** 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ZAPPAROLI, Marcio; KLEIN, Fernando; MOREIRA, Hamilton. Avaliação da acuidade visual Snellen. **Arq. Bras. Oftalmol.**, São Paulo, v. 72, n. 6, nov./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27492009000600008. Acesso em: 02 ago. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5,152, de 21/10/1986 São Luís – Maranhão

Prezado (a) Professor(a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**: concepções de professores da Universidade Federal do Maranhão, de autoria da mestrandia Joice Fernanda Pinheiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e orientação da Prof^ª. Dr^ª. Silvana Maria Moura da Silva, do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as concepções dos professores em relação a inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão. Caso aceite participar desta pesquisa você responderá a uma entrevista semiestruturada, a qual terá três blocos, o Bloco 1: Dados gerais; Bloco 2: Concepções sobre inclusão e o Bloco 3 compreenderá a inclusão do aluno com deficiência visual na UFMA. Essa entrevista será realizada, de acordo com sua conveniência e no seu local de trabalho (UFMA), sendo gravada para garantir a integridade das informações prestadas durante a pesquisa. A sua participação não é obrigatória e você tem liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, mesmo que já tenha assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sem que haja prejuízos para você ou em sua relação com a pesquisadora) ou com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A pesquisa não apresentará maiores riscos. Os desconfortos e os riscos, que eventualmente venham a ocorrer para os participantes selecionados, serão mínimos. O que poderá ocorrer, é o participante sentir-se constrangido ou desconfortável com alguma pergunta durante a entrevista. Porém, o mesmo será orientado que sua identidade em hipótese alguma será revelada e se sentir constrangimento com alguma pergunta, poderá não respondê-la, dependendo do ponto de vista do entrevistado. No entanto, antes da realização da entrevista será esclarecido que a identidade de cada participante será preservada e caso não se sinta à vontade em responder a algum questionamento, poderá deixar de responder, de forma espontânea, sem obrigatoriedade.

Em relação aos benefícios para os participantes, a pesquisa poderá promover reflexão acerca da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, de modo que se mostre como está caminhando esse processo na Universidade Federal do Maranhão, sob a ótica do profissional, cuja função é essencial no processo formativo dos alunos. Além disso, a pesquisa poderá ajudar os professores a repensar sua metodologia e elaborar ações em sala de aula com mais flexibilidade, buscando apoio junto a Diretoria de Acessibilidade (DACES) da UFMA para proporcionarem aos alunos com deficiência visual atendimento educacional adequado para seu desenvolvimento pleno na instituição, permitindo a sua permanência e conclusão do curso em tempo previsto.

A sua participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma despesa, pois você não precisará se deslocar durante sua realização, considerando que a mesma será realizada no próprio local de trabalho, em horário previamente combinado. Ressalta-se que não haverá recebimento de nenhum tipo de recurso financeiro para participarem da pesquisa.

Fica assegurado ao participante o sigilo das informações e a sua identidade será preservada. Os nomes dos participantes não aparecerão em qualquer momento da pesquisa, pois serão identificados por números ou letras. O consentimento para a participação é voluntário e poderá ser retirado em qualquer momento sem afetar a relação com quaisquer um dos envolvidos no estudo.

Caso você concorde em participar, por favor, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, que também contêm a rubrica e assinatura da pesquisadora. Fica garantido a você o recebimento de uma via deste Termo, no qual tem o telefone e o endereço da pesquisadora para que você possa tirar qualquer dúvida quanto à pesquisa e sobre sua participação antes, durante e após o estudo, bem como o acesso aos resultados da pesquisa. Em caso de denúncia, dúvidas ou esclarecimentos sobre os aspectos éticos da pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), onde a pesquisa foi aprovada.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____

CPF _____, abaixo assinado, responsável legal pelos meus próprios atos, li e compreendi todas as informações e estou ciente dos objetivos da pesquisa e concordo em participar da pesquisa **“INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

VISUAL: concepções de professores da Universidade Federal do Maranhão”. Compreendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e isso não me trará riscos, pois não terei a minha identidade divulgada. Compreendi que não terei despesas e não receberei recursos financeiros por minha participação nesta pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA). Assim, tendo lido e compreendido os detalhes da pesquisa (justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios, entre outros aspectos), acima descritos, aceito participar voluntariamente desta pesquisa.

Autorizo a gravação da entrevista, bem como a divulgação dos resultados desta pesquisa no meio científico, em forma de publicações em livros e periódicos e apresentações profissionais de artigos em anais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM () NÃO ()

São Luís, _____ de _____ 2018.

Participante de Pesquisa

Pesquisadora

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Joice Fernanda Pinheiro

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580
Telefone: (98) 3018172. E-mail: nandapinheiro12@gmail.com.

PROFESSORA ORIENTADORA

Prof^a.Dr^a.Silvana Maria Moura da Silva

ENDEREÇO: Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Núcleo de Esportes, Campus Bacanga, São Luís – MA.CEP 65085-580. Telefone: (98) 32728172. E-mail: smouraufma@yahoo.com.br.

COORDENADORA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/UFMA)

Prof.^aDr^a. Flávia Castelo Branco Vidal Cabral

ENDEREÇO: Avenida dos Portugueses, 1966, Prédio do CEB Velho, PPPG, São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 32728708. Email: cepufma@ufma.br

APÊNDICE B – Entrevista Semiestruturada com Professores Universitários

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: “**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**: concepções de professores da Universidade Federal do Maranhão”, de autoria da mestrandia Joice Fernanda Pinheiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e orientação da Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Moura da Silva do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as concepções dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior da Universidade Federal do Maranhão. Os dados desta pesquisa contribuirão na investigação da inclusão na Educação Superior. Assim, sua participação comprometida e anônima será fundamental para o êxito desta pesquisa.

Atenciosamente
Joice Fernanda Pinheiro

BLOCO1: DADOS GERAIS

1. Nome Fictício
2. Idade:
3. Gênero:
4. Formação(Caso necessário, assinale mais de uma alternativa)
5. Graduação/Licenciatura: Ano de Conclusão:
6. Graduação/outros cursos (Bacharelado/Tecnólogo):Ano de Conclusão:
7. Especialização: Ano de Conclusão:
8. Mestrado: Ano de Conclusão:
9. Doutorado: Ano de Conclusão:
10. Pós-Doutorado: Ano de Conclusão:
11. Formação na área de Educação Especial:
Qual? Ano de Conclusão:
12. Tempo que leciona na Educação Superior:
13. Tempo que leciona na UFMA
14. Qual(is) curso(s) você leciona que tem alunos com deficiência visual na UFMA?

15. Tempo de atuação com alunos deficiência visual na UFMA.

BLOCO2:CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO

1. O que é inclusão para você?
2. O que constitui uma educação inclusiva?
3. O que você entende por educação especial na perspectiva da educação inclusiva?
4. Você acredita no processo de inclusão na Educação superior?
 - 4.1- Em caso positivo ou negativo justifique.
5. Você acredita que as pessoas com deficiência podem ser incluídas na educação superior?
 - 5.1- Em caso positivo ou negativo justifique.
6. Como o aluno com deficiência visual pode ser incluído na Educação Superior?

BLOCO 3: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UFMA

1. Você acredita que ocorra inclusão de alunos com deficiência visual nesta universidade? Em caso positivo ou negativo, justifique.
2. Se acredita que ocorra essa inclusão, você sabe como a mesma é realizada? Em caso positivo ou negativo, explique.
3. Você concorda como a mesma é realizada nesta universidade? Em caso positivo ou negativo, justifique.
4. Você acredita que realiza inclusão de alunos com deficiência visual nesta universidade? Em caso positivo ou negativo, justifique.
5. Qual sua concepção sobre a inclusão de alunos com deficiência visual?
6. Na sua opinião, o acesso e a permanência de alunos com deficiência visual nesta universidade indica que há inclusão do mesmo? Em caso positivo ou negativo, justifique.
7. Na sua opinião, quais fatores poderiam ser essenciais para facilitar o acesso e a permanência de alunos com deficiência visual nesta universidade?
8. Você tem dificuldades em relação à inclusão de alunos com deficiência visual nesta universidade?
 - 8.1- Em caso positivo, quais são?

- 8.2-Em caso negativo, por que você não encontra dificuldades?
9. Você enfrenta desafios em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior nesta universidade?
- 9.1- Em caso positivo, quais são?
- 9.2- Em caso negativo, por que você não encontra desafios?
10. Você acredita em fatores que poderiam facilitar a inclusão do aluno com deficiência visual?
- 10.1- Em caso positivo, quais são?
- 10.2- Em caso negativo, por que você não acredita?
11. A UFMA dispõe de recursos materiais e apoio pedagógico para você facilitar a inclusão desses alunos com deficiência visual?
- 11.1- Em caso positivo, quais são?
- 11.2- Em caso negativo, por que não dispõe?
12. Na sua opinião, a inclusão pode gerar efeitos para o desenvolvimento acadêmico desses alunos? Em caso positivo ou negativo, justifique.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciado Comitê de Ética e Pesquisa

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: concepções de professores da Universidade Federal do Maranhão

Pesquisador: JOICE FERNANDA PINHEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 19752819.4.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.593.207

Apresentação do Projeto:

Desenho:

A inclusão educacional fundamenta-se em uma concepção de direitos e valores humanos, o qual agrega infinitas possibilidades para as pessoas

com deficiência, envolvendo, em especial, o acesso e a permanência no âmbito educacional com equidade, englobando, também, a Educação

Superior. Optar-se-á pelo método fenomenológico, abordagem quanti-qualitativa, pesquisas documental, descritiva e de campo. Participarão da

pesquisa cerca de 55 professores efetivos na Educação Superior no campi Dom Delgado da Universidade Federal do Maranhão a pelo menos 5

anos, de ambos os sexos, idades acima de 25 anos, lecionarem em cursos de graduação no Centro de Ciências Sociais para um maior número de

alunos com deficiência visual congênita ou adquirida (cegueira ou baixa visão) sem associação com outro tipo de deficiência e matriculados no

primeiro semestre de 2019. Na coleta de dados serão utilizados documentos escritos, oficiais e fontes estatísticas e entrevista semiestruturada na

qual será feita uma análise fenomenológica (redução eidética). Tal entrevista apresentará três blocos: dados gerais dos participantes, concepções sobre inclusão e a inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade federal do Maranhão. A análise das entrevistas far-se-á pela

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.593.207

seleção do discurso na linguagem de cada participante, ou seja, a redução fenomenológica em unidades significativas nas descrições, apresentando-as em formas pontuais e articuladas. As unidades deverão ser organizadas de forma sintética, agrupadas por temas ou categorias abertas.

Resumo:

A inclusão educacional fundamenta-se em uma concepção de direitos e valores humanos, o qual agrega infinitas possibilidades para as pessoas com deficiência, envolvendo, em especial, o acesso e a permanência no âmbito educacional com equidade, englobando, também, a Educação

Superior. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as concepções dos professores em relação à inclusão de alunos com

deficiência visual da Universidade Federal do Maranhão. Optar-se-á pelo método fenomenológico, abordagem quanti-qualitativa, pesquisas

documental, descritiva e de campo. Participarão da pesquisa cerca de 55 professores efetivos na Educação Superior no campus Dom Delgado da

Universidade Federal do Maranhão a pelo menos 5 anos, de ambos os sexos, idades acima de 25 anos, lecionarem em cursos de graduação no

Centro de Ciências Sociais para um maior número de alunos com deficiência visual congênita ou adquirida (cegueira ou baixa visão) sem

associação com outro tipo de deficiência e matriculados no primeiro semestre de 2019. Na coleta de dados serão utilizados documentos escritos,

oficiais e fontes estatísticas e entrevista semiestruturada na qual será feita uma análise fenomenológica (redução eidética). Tal entrevista

apresentará três blocos: dados gerais dos participantes, concepções sobre inclusão e a inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade

federal do Maranhão. A análise das entrevistas far-se-á pela seleção do discurso na linguagem de cada participante, ou seja, a redução

fenomenológica em unidades significativas nas descrições, apresentando-as em formas pontuais e articuladas. As unidades deverão ser

organizadas de forma sintética, agrupadas por temas ou categorias abertas.

Introdução:

A inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior tem gerado discussões acerca da efetividade de políticas públicas, que possibilitem o

acesso e a permanência dessas pessoas, nos diversos cursos oferecidos pelas universidades

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.593.207

públicas. As novas diretrizes e pesquisas em educação, indicam claramente que a inclusão na escola visa ao atendimento de todos com qualidade, o que pode gerar transformações positivas nesse ambiente de ensino, pois na medida em que se ampliam os atendimentos na Educação Básica, a Educação Superior também deve ampliar seus atendimentos. (MATTOS, 2002). A educação é um direito essencial à sobrevivência do sujeito em um mundo capitalista e globalizado, apesar de muitas pessoas se encontrarem à margem de usufruir desse direito, dentre as quais estão as pessoas com deficiência. É perceptível a existência de empenho social e até mesmo governamental em prol da garantia do acesso à Educação Superior a todos os alunos, sendo que apenas mudanças estruturais não serão eficazes se os profissionais durante o processo de ensino-aprendizagem não tiverem atitudes inclusivas. (CHAHINI, 2010). Os direitos das pessoas com deficiência são assegurados por dispositivos legais e pelo discursos proferidos, porém o que os garante são as ações práticas e efetivas, uma vez que concretizem os dispositivos legais e suas deliberações compreendidos nos textos das políticas públicas. Para isto, além de prever deve-se prover os recursos de toda ordem, para assim garantir que os direitos sejam respeitados. (CARVALHO, 2005). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um movimento educacional mundialmente conhecido, envolvendo ações socioculturais, políticas, psicológicas educacionais e pedagógicas. Essas ações são desenvolvidas com a finalidade de garantir o direito das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação de estarem nos diversos âmbitos da sociedade, ou seja, independentemente de qualquer fator físico ou biológico, não devem ser privadas do convívio social, da escolarização e do mercado de trabalho. Tem como objetivos promover o acesso e a permanência desses alunos no sistema educacional de ensino, que vão desde a Educação Infantil a Educação Superior. Assim, a política de inclusão brasileira se estende à Educação Superior, sendo que as instituições devem adaptar suas instalações e, também, qualificar o corpo docente, favorecendo o acesso dos alunos com deficiência ao conhecimento, bem como ao

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.593.207

aprendizado e à profissionalização. (CHAHINI, 2012). Nesse sentido, compreende-se que a inclusão educacional se fundamenta em uma concepção de direitos e valores humanos, o qual agrega infinitas possibilidades para as pessoas com deficiência, envolvendo, em especial, o acesso e a permanência no âmbito educacional com equidade, englobando, também, a Educação Superior. (BRASIL, 2008). O fazer educação para todos implica mudanças no pensar e no sentir, e isso não ocorre de um dia para o outro. Por mais incoerente que seja, as transformações almejadas para que os sistemas de ensino ofertem educação de qualidade com vias ao atendimento diversificado, não dependem exclusivamente das políticas educacionais, pois elas devem se articular com as demandas das políticas públicas e com os responsáveis pela distribuição dos recursos. (CARVALHO, 2005). Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino. Enfrentar esse desafio é condição essencial para atender à expectativa de democratização da educação em nosso país e às aspirações de quantos almejam o seu desenvolvimento e progresso. (BRASIL, 1999a, p.15). Dessa forma espera-se que a educação tenha um compromisso para além da produção e difusão do saber culturalmente construído, mas que se engaje na formação crítica, participativa e criativa do sujeito, pois assim contribuirá para a constituição ou construção de uma sociedade mais justa. Para tanto exige-se da comunidade escolar maior atenção em se tratando por exemplo de alunos com deficiência, pois a mesma deve viabilizar a todos sem discriminações, acesso ao conhecimento, à aprendizagem. A soma de experiências curriculares devem ser disponibilizadas pelo ambiente educacional, de acordo com as necessidades diferenciadas apresentadas. No entanto, ainda existe a necessidade de enfrentar o desafio da democratização do ensino para todas as pessoas. Considera-se que para uma educação inclusiva efetiva, faz-se necessário, compreender questões históricas e culturais, que envolvem a organização da sociedade para assim possibilitar melhores condições de vida a todas as pessoas

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.593.207

independente de suas condições comuns ou especiais.No que tange a prática das matrículas de alunos com deficiência nas universidades está presente no contexto educacional e encontra-se pautada em legislações específicas, que garantem a esses alunos a possibilidade de ingresso na Educação Superior, citando-se a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15, no capítulo IV, artigo 28, inciso XIII que garante o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015). Conforme o Censo da Educação Superior, a inclusão de pessoas com deficiência em cursos de graduação aumentou significativamente. Em 2000, havia 2.173 estudantes com deficiência em universidades e faculdades brasileiras, em 2009 teve um aumento de 20.530 estudantes com deficiência matriculados em universidades e faculdades brasileiras; já em 2010 havia 19.869, evoluindo em 2011 para 22.455; e em 2015 para 37.986 estudantes matriculados. (INEP, 2015).Ainda segundo o INEP, dados apontaram que em 2016, o número de matrículas continuava crescer, porém menos acelerado tendo por base anos anteriores. De 2006 a 2016 as matrículas aumentaram cerca de 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento. Quanto aos concluintes no período de 2015 a 2016 houve um percentual de 2,9% na rede pública (INEP, 2016). Compreende-se, ainda, que a inclusão não deve ocorrer aleatoriamente e que os sistemas de ensino e as escolas, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, os quais sendo entendidos dessa forma, tornar-se-ão importantes e significativas células vivas da sociedade, com ela interagindo, a partir da dinâmica de seus múltiplos processos. Nesse sentido, a reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola, e, conseqüentemente, um professor preparado para atuar frente à diversidade. (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).Os sistemas educacionais inclusivos devem estabelecer programas, projetos e ações que possibilitem o desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos, de modo a fortalecer o respeito aos direitos e a liberdade que são fundamentais para o ser humano. (CARVALHO, 2005).Portanto, nesse a inclusão enfatiza -se o papel do professor no seu método

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.593.207

de ensino e de aprendizagem do aluno, pois ele é o responsável pela sua formação. Existe a necessidade de interação entre professor e aluno e isso se faz necessário para construção do conhecimento. Assim sendo, sabe-se que no âmbito universitário o processo de ensino e de aprendizagem é uma ação constante entre o aluno e o professor, sendo importante a discussão sobre a formação desse último para a promoção de uma Educação Inclusiva. (FACHINETTI, 2018). Acredita-se que a promoção da inclusão na Educação Superior, necessita de recursos físicos, estruturais e financeiros, que implicam em acessibilidade arquitetônica, materiais didáticos adaptados, profissionais capacitados e atitudes inclusivas. No entanto para que o processo aconteça nesse âmbito, julga-se imprescindível o papel do professor como agente transformador do processo de ensino e de aprendizagem do aluno. Nesse aspecto, as concepções do professor, o modo como ele realiza seu trabalho ainda que não disponha de recursos adequados, constitui-se como um fator fundamental para a promoção da inclusão do aluno com deficiência. É nessa perspectiva que esta investigação tem como objeto a inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior, levando-se em consideração as concepções dos professores sobre esse processo na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ao falar do processo de inclusão, referimo-nos à matrícula, ao acesso e a permanência dos alunos com deficiência visual especificamente, na Universidade Federal do Maranhão no campi localizado no município de São Luís – MA. Este estudo motiva-se pelo interesse em estudar questões pertinentes a inclusão e, também, pelo crescente número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior, conforme afirmam os dados do INEP (2016) e autores como, Chahini (2010), Dantas (2017), Fachinetti (2018), Pereira (2017), entre outros. Tal estímulo surgiu mediante a proximidade e envolvimento em pesquisas científicas e trabalhos de extensão, anteriores relacionados à temática e devido a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) apresentar cerca de 34 alunos com deficiência visual em um período de 2016 a 2017, conforme afirmado no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMA, dos quais 08 possuem cegueira e 26 tem baixa visão. (UFMA, 2017). E com base nos dados

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.593.207

fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade (NUACE), no ano de 2019 haviam cerca de 54 alunos com deficiência visual na instituição, dos quais somam-se 19 cegos, 35 com baixa visão. (NUACE, 2019).

Já na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) de acordo com dados fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade (NAU) da instituição, existem apenas cerca de 6 alunos com deficiência visual, dos quais 02 têm baixa visão e 04 cegueira. (NAU, 2019). Dessa forma, comparando-se o número de matrículas de alunos com deficiência visual na UFMA e na UEMA nos respectivos campus Dom Delgado e Paulo VI, localizados no Município de São Luís –MA, nota-se que a UFMA possui maior número de alunos com deficiência visual regularmente matriculados, para tanto justifica-se a escolha da instituição com base nesses dados. Compreendendo que as pessoas com essa deficiência têm algumas limitações, as quais necessitam de suporte adequado para o desenvolvimento do seu aprendizado e, considerando, o professor essencial para o progresso da aprendizagem. Logo, é de suma importância saber quais são as concepções dos professores em relação a inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior na UFMA. A pesquisa, portanto, está relacionada a inclusão de pessoas com deficiência visual na Educação Superior, sob o olhar, a sensibilidade, as perspectivas dos professores, ou seja, como eles percebem esse processo, quais as suas concepções sobre o mesmo. Nesse sentido, ressalta-se que para compreender as concepções é necessário considerar o sujeito da percepção e saber de suas experiências. Assim, tendo em vista as realidades vivenciadas pelos professores, pode-se destacá-los como seres humanos, que ao longo da sua vida envolve-se com uma complexidade de inferências sociais, culturais, emocionais, cognitivas e espirituais. Por isso, é necessário compreendê-los como seres inteiros, são capazes de dar sentido ao mundo, conscientes que o mundo não é somente uma coleção de circunstâncias estudadas pelas ciências, a relação de causa e efeito das leis naturais, considerando que todos somos seres intersubjetivos que necessitam viver em companhia do outro. Como seres culturais, criam-se as relações sociais e como seres sociais são compreendidos, por meio do convívio com as

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.593.207

outras pessoas. (MAGALHÃES, 2016). Considerando o papel do professor no processo educativo, tem-se as seguintes questões problematizadoras:

Quais as concepções dos professores em relação ao a inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão? Quais

as dificuldades encontradas pelos professores em relação a inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão?

Quais os desafios enfrentados pelos professores em relação ao a inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão?

Quais fatores facilitadores da inclusão do aluno com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão? Quais os efeitos que a inclusão

pode gerar no desenvolvimento acadêmico desses alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão? O presente estudo tem

como relevâncias científica e social, o intuito de refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior pública, por trazer

possíveis apontamentos acerca de aspectos e situações que possam ajudar a repensar de forma positiva a inclusão de alunos com deficiência nas

universidades, compreendendo o impacto e as contribuições na vida desses alunos e, também, de toda comunidade acadêmica. Esta pesquisa

inclusive é importante para a expansão das investigações no campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no contexto

nacional e em especial no Estado do Maranhão, principalmente, no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior na

UFMA. Ressalta-se que esta é uma proposta exequível diante do momento histórico em que se vive, de profundas discussões acerca do a inclusão

de pessoas com deficiência na Educação Superior, podendo suscitar discussões no meio educacional e, possivelmente, estimular ações formativas,

que contribuam para a inclusão na UFMA.

Metodologia Proposta:

Apresenta-se o percurso metodológico para construção do objeto desta investigação, bem como o tipo de pesquisa, o método científico, os

participantes, o local, as etapas, os instrumentos para coleta de dados, equipamentos e materiais, procedimentos de coleta e análise de dados,

aspectos éticos. Nesta investigação, optar-se-á pelo método fenomenológico, abordagem quanti-

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.593.207

qualitativa, pesquisas bibliográfica, documental, descritiva e de campo. Os participantes desta pesquisa serão 55 professores de alunos com deficiência visual da UFMA, matriculados e frequentadores de cursos do Centro de Ciências Sociais (CCSO) no 1º semestre de 2019 no campus Dom Delgado da UFMA, localizado no município de São Luís – MA.

Critério de Inclusão:

O estudo incluirá professores que se enquadrarem nos seguintes critérios:

Serem efetivos no cargo de professor na Educação Superior na UFMA há pelo menos cinco anos, e lecionar em cursos de graduação no Centro de

Ciências Sociais. Apresentarem quaisquer idades acima de 25 anos; De ambos os sexos;

Terem lecionado para um maior número de alunos com deficiência visual congênita ou adquirida (cegueira ou baixa visão) sem associação com

outro tipo de deficiência no primeiro semestre de 2019.

Critério de Exclusão:

O estudo excluirá professores conforme os seguintes critérios:

Não serem efetivos no cargo de professor na Educação Superior na UFMA há pelo menos cinco anos, e lecionar em cursos de graduação no Centro

de Ciências Sociais.

Apresentarem quaisquer idades abaixo de 25 anos; De ambos os sexos

Não terem lecionado para alunos com deficiência visual congênita ou adquirida (cegueira ou baixa visão) sem associação com outro tipo de

deficiência no primeiro semestre de 2019.

Estarem lecionando para alunos com outros tipos de deficiência congênita ou adquirida com e/ou sem associação com outra deficiência, alunos com

transtornos globais de desenvolvimento e/ou superdotação.

Metodologia de Análise de Dados:

análise deve-se adotar uma postura reflexiva, crítica dos relatos transcritos, além de manter o processo gradual de posicionamento sem prédefinições,

deixando “falarem as coisas mesmas”. (ALES BELLO, 2004, p. 80). Dessa forma, o pesquisador deverá se aprofundar nas experiências

relatadas, poderá desprezar a atitude natural e chegar a estrutura-base das concepções. A redução fenomenológica ou eidética é um processo

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.593.207

fundamental e rigoroso, orienta-se por uma estratificação gradual, nisto consiste a ação de colocar entre parênteses a existência das coisas, que é um processo de deixar de lado a existência para assim poder mostrar a essência. (RANIERE, 2011). O processo de redução é uma forma própria de estar atento e ir ao fenômeno. Após a redução, deve-se fazer uma descrição, que consiste na enumeração dos aspectos essenciais do fenômeno investigado. Em seguida, é necessária a interpretação, que se constitui de um caminho árduo, mas seguro para que a verdade se exponha. (FRANÇA, 1989). Assim, na análise das entrevistas far-se-á em cada pergunta, a seleção do discurso na linguagem de cada participante, bem como a redução fenomenológica em unidades significativas nas descrições coletadas, apresentando-as em formas pontuais e articuladas o mais fielmente aos discursos. Logo depois, essas unidades deverão ser organizadas de forma sintética, agrupadas por temas ou categorias abertas, de forma que contribuam para a compreensão das concepções dos professores em relação ao a inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA. Os dados serão analisados de forma quanti-qualitativa, sintetizando os resultados obtidos e possíveis conquistas com a pesquisa, além de comparados com o referencial teórico.

Desfecho Primário:

Analisar as concepções dos professores em relação a inclusão de alunos com deficiência visual da Universidade Federal do Maranhão.

Desfecho Secundário:

Verificar as dificuldades encontradas pelos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior; Identificar os desafios enfrentados pelos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual;

Caracterizar os fatores facilitadores da inclusão do aluno com deficiência visual na Educação Superior;

Citar os efeitos que a inclusão pode gerar no desenvolvimento acadêmico desses alunos com deficiência visual.

Tamanho da Amostra no Brasil: 55.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.593.207

Analisar as concepções dos professores em relação a inclusão de alunos com deficiência visual da Universidade Federal do Maranhão.

Objetivo Secundário:

Verificar as dificuldades encontradas pelos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior; Identificar os desafios enfrentados pelos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual; Caracterizar os fatores facilitadores da inclusão do aluno com deficiência visual na Educação Superior; Citar os efeitos que a inclusão pode gerar no desenvolvimento acadêmico desses alunos com deficiência visual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não apresentará maiores riscos. Os desconfortos e os riscos, que eventualmente venham a ocorrer para os participantes selecionados, serão mínimos. O que poderá ocorrer, é o participante sentir-se constrangido ou desconfortável com alguma pergunta durante a entrevista. Porém, o mesmo será orientado que sua identidade em hipótese alguma será revelada e se sentir constrangimento com alguma pergunta, poderá não respondê-la, dependendo do ponto de vista do entrevistado. No entanto, antes da realização da entrevista será esclarecido que a identidade de cada participante será preservada e caso não se sinta à vontade em responder a algum questionamento, poderá deixar de responder de forma espontânea sem obrigatoriedade.

Benefícios:

Em relação aos benefícios para os participantes, a pesquisa poderá promover reflexão acerca da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, de modo que se mostre como está caminhando esse processo na Universidade Federal do Maranhão sob a ótica do profissional, cuja função é essencial no processo formativo dos alunos. Além disso, a pesquisa poderá ajudar os professores a repensar sua metodologia e elaborar ações em sala de aula com mais flexibilidade, buscando apoio junto ao Núcleo de Acessibilidade para proporcionarem aos alunos com deficiência visual atendimento educacional adequado para seu desenvolvimento pleno na instituição.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.593.207

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância científica e aplicabilidade social, trabalhando com esta hipótese: Espera-se que as concepções dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual da Universidade Federal do Maranhão

englobarão a igualdade de oportunidades para o acesso e permanência, bem como o reconhecimento da inclusão como um direito a ser garantido

para todos. Infere-se que as dificuldades encontradas pelos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão compreenderão a adaptação metodológica dos conteúdos, a falta ou escassez de recursos

humanos e pedagógicos como suportes. Induz-se que os desafios enfrentados pelos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência

visual na Universidade Federal do Maranhão consistirão em falta de articulação e comunicação efetiva da instituição com os centros, departamentos,

professores, demais funcionários e núcleo de acessibilidade. Depreende-se que os fatores facilitadores da inclusão dos alunos com deficiência visual

na Universidade Federal do Maranhão poderão compreender a disponibilidade de políticas institucionais em consonância com as políticas nacionais

e a promoção de serviços de apoio especializado para acessibilidade plena desses alunos. Dentre os efeitos que a inclusão pode gerar no

desenvolvimento acadêmico desses alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão, citam-se os desenvolvimentos intelectual,

emocional e social, a valorização das diferenças, o espírito mais solidário e participativo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de aplicação obrigatória estão de acordo com o que determina a CONEP.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.593.207

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1414398.pdf	20/08/2019 12:41:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	INCLUSaODEALUNOSCOMDEFICieNCIAVISUAL7643.pdf	20/08/2019 11:49:57	JOICE FERNANDA PINHEIRO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	20/08/2019 11:47:44	JOICE FERNANDA PINHEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO.pdf	14/08/2019 16:08:49	JOICE FERNANDA PINHEIRO	Aceito
Outros	INSTRUMENTODEPESQUISAENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.pdf	14/08/2019 16:03:03	JOICE FERNANDA PINHEIRO	Aceito
Brochura Pesquisa	INCLUSaODEALUNOSCOMDEFICieNCIAVISUAL7643.docx	14/08/2019 16:01:27	JOICE FERNANDA PINHEIRO	Aceito
Orçamento	ORcAMENTO.pdf	13/08/2019 19:02:57	JOICE FERNANDA PINHEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZAcaOPARAPESQUISAOFICIAL.pdf	13/08/2019 19:01:56	JOICE FERNANDA PINHEIRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	13/08/2019 18:59:59	JOICE FERNANDA PINHEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 23 de Setembro de 2019

Assinado por:

Flávia Castello Branco Vidal Cabral
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

ANEXO B - Autorização para pesquisa concedida pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

A Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade Federal do Maranhão, autoriza, para fins de dar entrada no Comitê de Ética da UFMA, a realização da pesquisa intitulada ***INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.***

A referida pesquisa tem por objetivo analisar as concepções dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual da Universidade Federal do Maranhão.

Informamos, ainda, que Joice Fernanda Pinheiro, discente do Mestrado em Educação desta IES, é a responsável pela pesquisa.

São Luís, 01 de agosto de 2019

Allan Kardec Duailibe Barros Filho
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação