UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

MARIA AUXILEIDE DA SILVA OLIVEIRA

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CULTIVANDO NOVAS SEMENTES A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE VIDAS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

NATAL/RN
2024

MARIA AUXILEIDE DA SILVA OLIVEIRA

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CULTIVANDO NOVAS SEMENTES A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE VIDAS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Inclusão em Contextos Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

NATAL/RN

2024

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas – SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Oliveira, Maria Auxileide da Silva.
Acessibilidade e inclusão na educação superior: cultivando novas sementes a partir das histórias de vidas dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre / Maria Auxileide da Silva Oliveira. - 2024.
340 f.: il. color.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2024.
Orientação: Prof. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães.

1. Educação superior - Tese. 2. Acessibilidade - Tese. 3. Estudante com deficiência - Tese. I. Magalhães, Rita de Cássia Barbosa Paiva. II. Título.

RN/UF/Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE CDU 378-056.26

Elaborado por Jailma Santos - CRB-15/745

MARIA AUXILEIDE DA SILVA OLIVEIRA

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CULTIVANDO NOVAS SEMENTES A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE VIDAS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na linha de pesquisa: Educação e Inclusão em Contextos Educacionais, como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.
Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

_____

MARCIA TORRES NERI SOARES – Membro externo
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

_____

SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA - Membro externo
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

_____

GUILHERME MENDES TOMAZ DOS SANTOS – Suplente Externo
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

_____

ELIANA COSTA GUERRA - Membro Interno a UFRN e externa ao programa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

_____

MARIA APARECIDA DIAS - Membro Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

_____

RITA DE CASSIA BARBOSA PAIVA MAGALHAES – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Dedico esta tese ao meu filho Ádmos, com você tenho aprendido sobre o amor mais puro, afetuoso e singelo que conheço.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus vivo, fonte inesgotável de sabedoria e graça, Ele que é a minha força e o meu escudo; Nele confiou o meu coração, e fui socorrida; pelo que o meu ser salta de prazer; e aqui expresso toda a minha gratidão, ao único Deus, que caminhou comigo na realização desse sonho.

Ao meu marido Emílio, companheiro de todas as horas. Gratidão pela paciência, pelo incentivo, prontidão e suporte.

Aos meus filhos, Ádmos, Diego e Priscilla, pela motivação, paciência e compreensão diante de minhas ausências em suas vidas. Gratidão por participarem ativamente nesta caminhada.

Aos meus pais, Pedro e Raimunda, pela dedicação e afeto. Pessoas sábias, cujas condições de existência lhe negaram o acesso aos bancos universitários. Louvo ao grandioso Deus por suas vidas, e poderem comemorar comigo esta vitória.

Ao meu querido irmão Alcemir (in memoriam). O meu coração está cheio de saudades, nos reencontraremos na eternidade.

Ao tio Zeca (in memoriam), ainda contemplo em minha memória seu sorriso, sua força e vontade de viver. Quantas saudades!

Aos meus irmãos, Almir, Anailton, Sames, Elissandra e Eunice, por suas orações, apoio e amor.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rita de Cássia Magalhães, pela parceria durante esses seis anos de orientação, período de mestrado e doutorado. Foi uma honra compartilhar toda essa trajetória. Gratidão pela confiança, por acreditar no meu potencial, pelos incentivos, pelo ser humano que és, pela disposição em contribuir com este trabalho. É um privilégio ter sido sua orientanda, por sua trajetória de vida e profissional. Gratidão amada! Serei sempre grata.

À banca, por aceitarem o convite, pelas trocas e valiosas contribuições desde a qualificação. A Profa. Dra. Maria Aparecida, Profa. Dra. Eliana Cista Guerra, Profa. Dra. Gessica Fabiely Fonseca, Profa. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida, Profa. Dra. Marcia Torres Neri Soares e Prof. Dr. Guilherme Mendes. A todos pela gentileza e disponibilidade em contribuir com este trabalho. Pelos diálogos, por suas sugestões e dicas valiosas, minha gratidão e respeito.

Ao programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em especial aos professores da Linha de Pesquisa: Educação e Inclusão em

Contextos Educacionais, que tem buscado garantir uma formação com qualidade, para a participação ativa na sociedade, para o desenvolvimento humano e o exercício profissional, em defesa dos direitos humanos, no combate às desigualdades e as discriminações.

A toda equipe do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Ufac, pelo trabalho que vem realizando em prol da inclusão, pelo acolhimento. Minha gratidão ao coordenador João Xavier, sempre solícito nas informações prestadas a nós.

Aos estudantes participantes desta tese, as flores do nosso jardim, vocês foram fundamentais para o aprofundamento desta pesquisa e para suscitar a reflexão acerca do processo inclusivo na Ufac, buscando alternativas de superação de barreiras e valorização das diferenças. Foi um prazer conhece-los. Gratidão pelas contribuições, pela disponibilidade, partilha e respeito a este trabalho e por confiarem a mim suas narrativas.

As minhas amadas professoras da Ufac que fazem parte de minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, Profa. Dra. Lourdes Bezerra, carinhosamente, Lurdinha, Profa. Dra. Murilena Almeida e Profa. Dra. Cleyde Castro, minha admiração e respeito a essas queridas professoras que dedicam suas vidas à formação humana.

A Universidade Federal do Acre (Ufac), instituição em que cursei a graduação, hoje meu local de trabalho. A Ufac é a única universidade pública no Acre, e tem contribuído na vida de muitos estudantes/profissionais que concluíram a graduação devida a existência desta instituição pública, gratuita e de qualidade. Gratidão a Ufac por todo o trabalho desenvolvido a população do Acre e a outros estados e pela contribuição, através do afastamento para estudos, para eu realizar o mestrado e doutorado.

A todos que de alguma forma contribuíram com esta tese, minha gratidão e carinho!

Todo jardim começa com um sonho de amor.
Antes que qualquer árvore seja plantada
ou qualquer lago seja construído,
é preciso que as árvores e os lagos
tenham nascido dentro da alma.
Quem não tem jardins por dentro,
não planta jardins por fora
e nem passeia por eles (Rubem Alves).

RESUMO

Esta tese consiste em um estudo sobre acessibilidade e inclusão na educação superior, na perspectiva do olhar do estudante com deficiência no âmbito da Universidade Federal do Acre(UFac). Parte do entendimento que as pessoas com deficiência devem ser protagonistas da própria história. Dessa forma, objetivou analisar as narrativas do estudante com deficiência na sua trajetória acadêmica, levando em conta, as políticas de inclusão, dirigidas a eles, no âmbito da Ufac. Trata-se de uma abordagem, de cunho qualitativo, através da pesquisa narrativa, tendo como método a história de vida. Também empregamos no sentido de complementar e proporcionar informações importantes para este estudo, a técnica de amostragem "Bola de neve" (SNOWBALL). Participaram do estudo oito estudantes com deficiência, bem como, seis participantes indicados por esses estudantes como facilitadores de seu processo de inclusão na educação superior, via o snowball. Para análise das entrevistas empregamos a análise temática. Foi realizada ainda análise dos documentos da instituição, como: PDI (2020-2024), Regimento Geral da Ufac (2013) e Ufac em números (2022). Os resultados da pesquisa revelam para que a cultura inclusiva possa ser incorporada na Ufac é importante que o PDI, exponha em suas diretrizes e metas, respectivamente, ações que promovam acessibilidade em todas as suas dimensões pelas diversas instâncias da administração (Pro-Reitorias, Centros acadêmicos, Diretorias, entre outros). Para além da legalidade da questão, a Ufac precisa incorporar os princípios da inclusão e da acessibilidade em suas políticas e práticas institucionais. Para isso é preciso que a instituição esteja aberta ao diálogo e a transformação de paradigmas. Atinente as ações adotadas pelo NAI para a permanência do estudante com deficiência na Ufac, as análises manifestam, que as ações do NAI, estão atreladas ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que desenvolvem ações através dos programas: - Programa de Monitoria e Tutoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial (PROMTAED);: Programa de Apoio às Ações de Acessibilidade (Pró-Acessibilidade) ;Programa de Incentivo ao Acadêmico Público-Alvo da Educação Especial (Pró-Pcd). Concernente o ingresso na educação superior, as narrativas dos estudantes participantes, que os recursos solicitados foram suficientes para a realização do Enem, e a lei de cotas contribui para a inclusão desse público na educação superior. Ainda sobre os resultados é possível destacar as dificuldades dos estudantes devido à ausência práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula, o papel fundamental dos alunos-monitores, o indício da necessidade de formação de professores e a existência de capacitismo no cotidiano da universidade. Os estudantes verbalizaram sobre a falta de material adequada, questões relacionadas a hábitos de estudos, à quantidade de conteúdo e ao ritmo das atividades, bem como sugeriram um acompanhamento mais preciso pelo NAI do trabalho dos monitores. Considerando a aplicabilidade das políticas públicas inclusivas para a permanência do estudante com deficiência na educação superior, no contexto da Ufac, conforme as narrativas dos participantes, não é possível assegurar que, temos uma universidade inclusiva. Muitas barreiras, dificultam para que a inclusão se efetive de fato na Ufac, mas os estudantes participantes da pesquisa relevaram seu protagonismo e sua resiliência em meio às adversidades. Apesar das normativas estabelecidas no Brasil, a realidade apresentada pelos estudantes entrevistados demonstra falhas importantes na efetivação dessas ações no contexto da Ufac, principalmente no que se refere às dimensões de acessibilidades atitudinal; arquitetônica; comunicacional e informacional e pedagógica. Destarte, a efetivação da acessibilidade ao conhecimento não depende apenas de direitos garantidos em legislações, mas, sim, na quebra de paradigmas e preconceitos que ainda permanecem nos meios acadêmicos.

Palavras-chave: Educação Superior. Acessibilidade. Estudante com deficiência.

ABSTRACT

This thesis consists of a study on accessibility and inclusion in higher education, from the perspective of students with disabilities at the Federal University of Acre (UFAC). It starts from the understanding that people with disabilities should be protagonists of their own history. Thus, it aimed to analyze the narratives of students with disabilities in their academic trajectory, taking into account the inclusion policies directed towards them at UFAC. It is a qualitative approach, through narrative research, using the life history method. We also employed the "Snowball" sampling technique to complement and provide important information for this study. Eight students with disabilities participated in the study, as well as six participants indicated by these students as facilitators of their inclusion process in higher education, via snowball sampling. Thematic analysis was employed for the interview analysis. An analysis of institution documents was also carried out, including the Institutional Development Plan (PDI) (2020-2024), the General Regulations of UFAC (2013), and UFAC in numbers (2022). The research results reveal that for an inclusive culture to be incorporated into UFAC, it is important for the PDI to outline actions that promote accessibility in all its dimensions by various administrative instances (Pro-Rectors, Academic Centers, Directorates, among others). Beyond the legality of the issue, UFAC needs to incorporate the principles of inclusion and accessibility into its institutional policies and practices. This requires the institution to be open to dialogue and paradigm shift. Regarding the actions taken by the NAI for the retention of students with disabilities at UFAC, the analyses show that NAI's actions are linked to the National Student Assistance Program (PNAES), which develops actions through programs such as the Monitoring and Tutoring Program to Support Students with Special Needs in Education (PROMTAED), the Accessibility Support Program (Pró-Acessibilidade), and the Incentive Program for Students with Special Needs (Pró-Pcd). Concerning admission to higher education, the narratives of participating students indicate that the resources provided were sufficient for the Enem examination, and the quota law contributes to the inclusion of this audience in higher education. Furthermore, the results highlight the difficulties faced by students due to the absence of inclusive pedagogical practices in the classroom, the fundamental role of student monitors, the indication of the need for teacher training, and the existence of ableism in the university's daily life. Students expressed concerns about the lack of adequate materials, issues related to study habits, the amount of content, and the pace of activities, as well as suggesting more precise monitoring by NAI of the monitors' work. Considering the applicability of inclusive public policies for the retention of students with disabilities in higher education, within the context of UFAC, according to the participants' narratives, it is not possible to ensure that we have an inclusive university. Many barriers hinder effective inclusion at UFAC, but the participating students in the research revealed their protagonism and resilience amidst adversity. Despite the regulations established in Brazil, the reality presented by the interviewed students demonstrates significant failures in the implementation of these actions in the context of UFAC, especially regarding the dimensions of attitudinal, architectural, communicational and informational, and pedagogical accessibility. Thus, the effectiveness of accessibility to knowledge depends not only on rights guaranteed by legislation but also on the breaking of paradigms and prejudices that still persist in academic circles.

Keywords: Higher education. Accessibility. Student with disabilities.

RESUMEN

Esta tesis consiste en un estudio sobre la accesibilidad y la inclusión en la educación superior, desde la perspectiva del estudiante con discapacidad en el ámbito de la Universidad Federal de Acre (UFAC). Parte del entendimiento de que las personas con discapacidad deben ser protagonistas de su propia historia. De esta manera, se objetivó analizar las narrativas del estudiante con discapacidad en su trayectoria académica, teniendo en cuenta las políticas de inclusión dirigidas a ellos en el ámbito de la UFAC. Se trata de un enfoque cualitativo, a través de la investigación narrativa, utilizando el método de historia de vida. También empleamos la técnica de muestreo "Bola de nieve" para complementar y proporcionar información importante para este estudio. Participaron en el estudio ocho estudiantes con discapacidad, así como seis participantes indicados por estos estudiantes como facilitadores de su proceso de inclusión en la educación superior, a través de la bola de nieve. Para el análisis de las entrevistas, se utilizó el análisis temático. También se realizó un análisis de los documentos de la institución, como el PDI (2020-2024), el Reglamento General de la UFAC (2013) y UFAC en números (2022). Los resultados de la investigación revelan que para que la cultura inclusiva pueda ser incorporada en la UFAC, es importante que el PDI exponga en sus directrices y metas acciones que promuevan la accesibilidad en todas sus dimensiones por parte de las diversas instancias de la administración (Vicerrectorías, Centros académicos, Direcciones, entre otros). Más allá de la legalidad de la cuestión, la UFAC necesita incorporar los principios de inclusión y accesibilidad en sus políticas y prácticas institucionales. Para ello, es necesario que la institución esté abierta al diálogo y a la transformación de paradigmas. Con respecto a las acciones adoptadas por el NAI para la permanencia del estudiante con discapacidad en la UFAC, los análisis manifiestan que las acciones del NAI están vinculadas al Programa Nacional de Asistencia Estudiantil (PNAES), que desarrolla acciones a través de los programas: - Programa de Monitoreo y Tutoría para el Apoyo al Estudiante Público Objetivo de la Educación Especial (PROMTAED); Programa de Apoyo a las Acciones de Accesibilidad (Pró-Accesibilidad); Programa de Incentivo al Académico Público Objetivo de la Educación Especial (Pró-Pcd). Con respecto al ingreso a la educación superior, las narrativas de los estudiantes participantes indican que los recursos solicitados fueron suficientes para la realización del Enem, y la ley de cuotas contribuye a la inclusión de este público en la educación superior. Además, sobre los resultados, se pueden destacar las dificultades de los estudiantes debido a la falta de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula, el papel fundamental de los estudiantes tutores, la indicación de la necesidad de formación de profesores y la existencia de capacitismo en la vida cotidiana de la universidad. Los estudiantes hablaron sobre la falta de material adecuado, cuestiones relacionadas con los hábitos de estudio, la cantidad de contenido y el ritmo de las actividades, así como sugirieron un seguimiento más preciso por parte del NAI del trabajo de los tutores. Considerando la aplicabilidad de las políticas públicas inclusivas para la permanencia del estudiante con discapacidad en la educación superior, en el contexto de la UFAC, según las narrativas de los participantes, no se puede asegurar que tengamos una universidad inclusiva. Muchas barreras dificultan que la inclusión se efectúe realmente en la UFAC, pero los estudiantes participantes en la investigación revelaron su protagonismo y su resiliencia ante las adversidades. A pesar de las normativas establecidas en Brasil, la realidad presentada por los estudiantes entrevistados muestra fallas importantes en la efectividad de estas acciones en el contexto de la UFAC, especialmente en lo que respecta a las dimensiones de accesibilidad actitudinal, arquitectónica, comunicacional e informacional y pedagógica. Por lo tanto, la efectivación de la accesibilidad al conocimiento no depende solo de los derechos garantizados en la legislación, sino también de la ruptura de paradigmas y prejuicios que aún persisten en los medios académicos.

Palabras clave: Enseñanza superior. Accesibilidad. Estudiante con discapacidad.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura I: Metodologia da pesquisa. 119
Figura II: Desenho da Pesquisa 125
Figura III: Mapa temático: Acesso de estudantes com deficiência na Educação Superior 155
Figura IV: Mapa temático: Permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior 155
Tabela I: Número de matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – 2011 a 2021 55
Tabela II: Tabela II: Levantamento dos estudantes com deficiência da Ufac 127
Tabela III: Levantamento dos estudantes com deficiência: especificação da deficiência 128

Gráfico I: Estudantes com deficiência matriculados na Ufac de 2008 a 2019 183
Gráfico II: Número de matriculas em cursos de graduação de estudantes com deficiência por tipo de deficiência 188

Quadro I: Participantes indicados 129
Quatro II: Pseudônimos dos participantes da pesquisa narrativa 130
Quadro III: Dados acadêmicos dos estudantes participantes 137
Quadro IV: Dados sobre a educação básica dos estudantes participantes da pesquisa 140
Quadro V: Identificação dos estudantes participantes: dados socioeconômicos – parte I 141
Quadro VI: Identificação dos estudantes participantes: dados socioeconômicos - parte II 143
Quadro VII: Identificação dos estudantes participantes: escolaridades dos pais 145
Quadro VIII: Questionário preliminar dos estudantes participantes da pesquisa 148
Quadro IX: Quantitativo de matriculados e concluintes por deficiência. 187
Quatro X: Ocorrência de respostas para apoio, recursos e adaptações no Enem 191
Quadro XI: Categoria I: Ocorrência de respostas para a forma de ingresso na Ufac 198
Quadro XII: Ocorrência de resposta para Lei de cotas e as questões burocráticas para ingresso na Ufac. 202

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)
Atendimento Educacional Especializado (AEE)
Banco Mundial (BM)
Benefício de Prestação Continuada (BPC)
Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertação (BDTD)
Centro Universitário do Acre (CEU)
Classificação Internacional de Doenças (CID)
Conselho Federal de Educação (CFE)
Estudante com Deficiência (EcD)
Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)
Fernando Henrique Cardoso (FHC)
Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)
Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)
Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)
Instituições de Ensino Superior (IES)
Instituição Federal de Educação Superior (IFES)
Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN),
Língua Brasileira de Sinais (Libras)
Ministério da Educação (MEC)
Necessidade Educacional Especial (NEE)
Núcleo de Apoio a Inclusão (NAI)
Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)
Organização das Nações Unidas (ONU)
Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO)
Partido dos Trabalhados (PT)
Pesquisa Nacional de Saúde (PNS)
Pessoa com Deficiência (PcD)
Produto Interno Bruto (PIB)
Programa de Pós-Graduação em Educação *(PPGEd)*
Programa de Monitoria e Tutoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial (PROMTAED)

Programa de Apoio às Ações de Acessibilidade do NAI Pró-Acessibilidade (Pró-Acessibilidade)

Programa de Incentivo ao Acadêmico Público-Alvo da Educação Especial (Pró-PcD)

Programa Universidade para Todos (ProUni)

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)

programas como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu)

Programa de Acessibilidade na Educação Superior (*Incluir)*

Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Plano Nacional de educação (PNE)

Projeto Político Institucional (PPI)

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI)

Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes)

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Tradutores e Interpretes de Libras-Português (TILSP)

Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Universidade Federal do Acre (UFAC)

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 17

1.1 O JARDIM QUE ALMEJO, EIS AS RAZÕES 17

1.2 DOS CONTEXTOS À TESE DEFENDIDA: SOBRE OS ARREDORES DO JARDIM 27

1.3 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: COMO SE ADUBA O JARDIM 36

2. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: RESGANTANDO O PASSADO NA BUSCA DE FLORESCER O JARDIM DO FUTURO 44

2.1 ACESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DAS REALIDADES EXISTENTES ENTRE 1988 A 2002 45

2.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPLORANDO OS JARDINS DE 2003 A 2022 **54**

3. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CULTIVANDO SIGNIFICADOS 76

3.1 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: EXPLORANDO CONCEITOS **77**

3.1.1 Acessibilidade Atitudinal 83

3.1.2 Acessibilidade Arquitetônica 88

3.1.3 Acessibilidade Comunicacional e Informacional 93

3.1.4 Acessibilidade Pedagógica 95

3.2 EQUIDADE E JUSTIÇA SOCIAL: IMPLICAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO **99**

3.3 CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DAS ABORDAGENS VIGOTSKIANA E O CAPACITISMO COMO BARREIRA PARA A INCLUSÃO 104

4. DELINEANDO A TRAJETÓRIA PARA EDIFICAÇÃO DO JARDIM 118

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA 119

4.2 PESQUISA NARRATIVA: HISTÓRIA DE VIDA 120

4.3 TÉCNICA DE AMOSTRAGEM EM BOLA DE NEVE (SNOWBALL) NA PESQUISA 123

4.4 PESQUISA DOCUMENTAL 125

4.5 CRITÉRIO PARA A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES 126

4.5.1 Caracterização dos participantes das entrevistas narrativa 130

4.6 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS 146

4.7 ANÁLISE TEMÁTICA 151

4.8 DA CODIFICAÇÃO À DEFINIÇÃO E DENOMINAÇÃO DOS TEMAS 153

4.8.1 **Definição e denominação dos temas** **156**
5 ANALISANDO O JARDIM EXISTENTE EM PROL DA INCLUSÃO **162**
5.1 A UFAC NO CONTEXTO INCLUSIVO **162**
5.1.1 Políticas de Inclusão da Ufac: o que proferem os documentos normativos? **163**
5.1.2 A estrutura e organização do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NAI) **176**
5.2 INVESTIGANDO AS FLORES DESSE JARDIM: ENTREVISTAS NARRATIVAS 189
5.2.1 Acesso do Estudante com deficiência na educação superior **190**
5.2.1.1 Enem: das dificuldades as possibilidades para o ingresso da pessoa com deficiência **190**
5.2.1.2 Lei de cotas e suas implicações para o acesso do estudante com deficiência na educação superior 198
5.2.2 Permanência do Estudante com deficiência na educação superior **206**
5.2.2.1 A atuação do NAI no processo inclusivo da Ufac: múltiplos olhares no que se refere às medidas que possam promover a acessibilidade 206
5.2.2.2 O monitor no processo inclusivo de estudantes com deficiência da Ufac 219
5.2.2.3 Processo de ensino e aprendizagem para Estudante com Deficiência na Educação Superior, a partir de múltiplos olhares 239
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS **290**
REFERENCIAS **298**
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 333
APÊNDICE B: CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDANTE PARTICIPANTE **338**
APÊNDICE C: ENTREVISTA NARRATIVA – INDAGAÇÕES NORTEADORAS **339**

1. INTRODUÇÃO

1.1 O JARDIM QUE ALMEJO, EIS AS RAZÕES

> O jardim, mais do que Lugar, também é ideia. Reflete nossos pensamentos e nossa cultura em todos os períodos da História. Traduz o pensamento tradicional e moderno para uma era contemporânea que cultiva novos conhecimentos todo o tempo.
> O jardim é também ação. O espaço onde se constroem sonhos. E é transformação. É ordenável e, assim, transmite segurança e liberdade. É a representação do "Grande Jardim" e de como queremos vê-lo da melhor maneira em qualquer ambiente (Lopes, 2016).

A epígrafe inicial, concernente ao jardim, descreve de modo metafórico minha inspiração, que é sonho mas, também é ação e transformação de uma universidade inclusiva, fundada no compromisso com os valores humanos e articulada coletivamente, em que todos que fazem parte desse jardim[1], reflitam nossa cultura historicamente excludente, e cultive novos valores em que valorizem a diversidade.

Acerca de prosseguir cultivando este jardim, Freire (1996, p. 77) nos instiga: "Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha*, *intervenção* da realidade" (os grifos são do autor). Este autor nos provoca ao comprometimento educacional, consciente da realidade, para intervir, seja contra o capacitismo, as desigualdades, o machismo, o autoritarismo, entre outros. O chamado é para tirarmos as luvas em busca de construir uma sociedade inclusiva.

Parafraseando Freire (1996), nosso lugar como seres da história, da cultura e da política não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém. Não somos apenas objeto da história, mas sujeito igualmente. Não podemos estar no jardim para nos adaptar, mas para mudar, transformando, construindo uma universidade que reconheça a educação como um direito humano básico e como alicerce de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva, a temática que este estudo propõe, acerca da inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, faz parte de minha esperança utópica na construção de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças humanas. Como esperança utópica, corroboramos com o Freire (1997, s/p),

[1] O jardim, representa aqui para nós o processo inclusivo na educação superior, e de modo específico, a inclusão na Ufac.

> Ser utópico não é apenas ser idealista ou pouco prático, mas também efetuar a denúncia e a anunciação. [...] Quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não possui a unidade dramática da denúncia e da anunciação, ou o futuro já não significa nada para os homens, ou estes têm medo de se arriscar a viver o futuro como superação criativa do presente, que já envelheceu. No entanto, conforme uma visão autenticamente utópica, a esperança não quer dizer cruzar os braços e esperar. A esperança só é possível quando, cheios de esperança, procuramos alcançar o futuro anunciado que nasce no marco da denúncia por meio da ação reflexiva [...]. A esperança utópica é um compromisso cheio de risco.

O anseio de uma sociedade inclusiva me move, embora, "cheio de risco", não posso cruzar os braços e esperar, mas a esperança que renasce em mim, em cada situação vivenciada, me impulsiona a continuar e a acreditar. A educação inclusiva, em que todos, estudantes com e sem deficiência, tenham as reais condições de aprendizagem, tornou-se a minha busca anunciada, seja na trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Na trajetória pessoal, como mãe de uma pessoa com deficiência, o nascimento de meu filho, não diferente de muitas outras mães, trouxe novos significados, na forma de enxergar o mundo e as pessoas. No entanto, ser mãe de uma pessoa com deficiência, abrolha, de forma desmedida, um turbilhão de sentimentos, de preocupações, de medo quanto ao futuro e na forma de lidar com as situações, pois, conforme a conjuntura social em que fazemos parte, estamos aguardando filhos "saudáveis".

Bastos e Deslandes (2008), ao destacarem narrativas de mães de adolescentes com deficiência intelectual, descrevem que essas mães constroem uma expectativa de que seus filhos serão "saudáveis" e "normais"; ao descobrirem a deficiência, suas expectativas são frustradas e elas precisam atualizar suas narrativas consoante as suas representações sociais do que é ser mãe de uma pessoa com deficiência.

Confesso que foi somente a partir do nascimento de meu filho, que de fato a temática da pessoa com deficiência me chamou atenção e me preocupou. Na pesquisa de Marques (2019), sobre "Questões de Gênero na Vida de mulheres mães de crianças com deficiência", na seção, sobre deficiência aproximações na vida das mulheres mães, Marques (2019, p. 68-96), expõe o que pensei ao asseverar:

> Ao decidirem ser pais e mães, eles projetam seus filhos/as. Antes mesmo que nasçam, criam expectativas e planejam o futuro da criança, porém nem sempre a chegada da criança corresponde à vontade dos pais. Conforme a literatura (BRUNHARA & PETEAN, 1999, GLAT, 1996), a chegada de um filho com deficiência provoca um sentimento de perda. Planos e sonhos são substituídos pela preocupação quanto ao futuro do/a filho/a, principalmente, na sua ausência. Uma criança com deficiência provoca a reorganização dos laços internos da família e a ruptura com projetos e expectativas criadas, podendo causar frustração ou adiar projetos familiares e/ou pessoais.

Amaral (1995) explicita que o nascimento de um filho com deficiência provoca um estado psíquico de perda, de morte. A perda do filho desejado e idealizado. A forma de superação para experimentar a experiência com a nova realidade se dá por meio da vivência do "luto". O processo representativo do luto possibilita a superação da dor da perda do filho idealizado e, em seguida, o apego ao filho nascido.

A definição de Amaral (1995) não parece ser a minha realidade, haja vista na minha experiência como mãe de uma pessoa com deficiência, embora a aceitação e o amor sejam incondicional, em um momento ou outro, sempre os fatores sociais me fazem lembrar como seria se ele não fosse assim. Acredito que essa acepção a respeito do luto vivenciado por mães de pessoas com deficiência, seja complexo, pois cada situação expressa uma história de vida singular. Como expressa Ramos (2016), a definição do processo de luto é complexa, haja vista ser vivenciada de forma diferente por cada sujeito e, por isso, ter significados diferentes conforme a cultura de cada sociedade.

Uma de minhas inquietações e aflições, foi como seria seu processo educativo. Como mãe de uma pessoa com deficiência, nascida na década de 1990, foram muitos os obstáculos em busca de uma escola, de uma sociedade, que nos acolhesse. A princípio as informações que recebíamos focalizavam apenas o modelo médico[2].

Frisamos a década de 1990, pois foi somente a partir desse período, que no cenário internacional, o debate sobre a educação inclusiva tomou destaque a partir da realização de diversas conferências, tais como: Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela UNESCO em Jontiem, em 1990, que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos e na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada quatro anos depois, também pela UNESCO, na Espanha, que culminou em um documento internacional, marco histórico para a inclusão de pessoas com deficiência na educação: a Declaração de Salamanca.

Mesmo com a configuração dos direitos sociais e educacionais de pessoas com deficiência nos debates nacionais e internacionais, no estado do Acre, os alunos com deficiência enfrentavam muito preconceito e a discriminação, "para muitos sujeitos e muitos educadores, deficiência e doença são vistas com o mesmo significado" (Bezerra, 2017, p. 51).

[2] Pessoti (2012) e Fonseca (1995), identificam o modelo médico, como organicista, que atribui as causas da deficiência a um substrato de origem biológica, podendo o contexto social apenas agir de forma negativa sobre a pessoa com deficiência. Esta concepção institui-se principalmente a partir de explicações médicas e biológicas para com o surgimento da deficiência.

Nesse período, já sob a égide da inclusão, no domínio de minha consciência, não tenho lembranças de discursos inclusivos no estado do Acre, seja por parte do Estado ou por grupos sociais. Fortalece essa ideia Bezerra (2017, p. 54), ao elucidar,

> Não é de estranhar que essa fosse a compreensão que, naquele período, no Acre, havia sobre deficiência. Não que isso tenha mudado muito, apesar dos avanços alcançados por esse campo, pois ainda hoje se observa, em determinadas ocasiões, as pessoas com deficiência serem tratadas como doentes, mesmo entre os educadores.
> Essa compreensão de deficiência pode ter levado a esse comportamento discriminatório e preconceituoso por parte de um bom número de acrianos [...]

Ao relembrar esses eventos, ainda tão vivos em minha memória, tudo que enfrentamos devido atitudes preconceituosas, discriminatórias, e a estereótipos criados historicamente a respeito da deficiência, vista como uma configuração de um corpo fora de ordem, símbolo de tragédia pessoal ou um castigo divino.

Os modelos conceituais sobre a deficiência[3], na dinâmica social, não ocorre de forma linear, em tempos atuais ainda fazemos o enfrentamento desses rótulos. Como expressa Carvalho (2008), graças ao modelo médico, ainda hegemônico, que tem grande parcela de responsabilidade nesses comportamentos que vêm carregados de estereótipos e preconceitos, oriundos da patologização das deficiências em geral e das práticas narrativas que temos usado em relação a elas.

Na contemporaneidade, o conceito de deficiência, lamentavelmente, ainda alterna entre duas abordagens antagônicas (Diniz, 2007). Enquanto o modelo social define a deficiência como um conceito complexo e relacional, que envolve o processo de interação entre limitações funcionais e barreiras presentes no ambiente, em que percebe as necessidades das pessoas com deficiência como uma questão social, o modelo biomédico caracteriza a deficiência como um fenômeno biológico isolado (Oliveira, 2021).

As restrições impostas às pessoas com deficiência, na concepção do modelo médico, em que, a deficiência está diretamente relacionada à própria condição do indivíduo, face às suas limitadas possibilidades de ver, ouvir, aprender e se manifestar no mundo. Essas Barreiras, ainda são muito reais no convívio social no qual estamos inseridos.

---

[3] O Modelo Médico, os problemas são inerentes aos contornos do corpo e reconhecidos como infortúnios, tragédias pessoais, causados diretamente por uma doença, um trauma, ou condição de saúde. O Modelo Social, a inclusão do olhar das ciências sociais é um dos pontos centrais deste fenômeno e o Modelo Biopsicossocial, foi proposto pela OMS em 2001, a partir de revisão de modelo classificatório da ICIDH, incorporando aspectos do Modelo Médico e do Social (Mota; Bousquat, 2021).

Oliveira (2021) argumenta que isso faz pensar a deficiência como elemento trágico, cuja magnitude escapa à esfera social, transformando-a em uma questão restrita ao âmbito pessoal e familiar. Trata-se de uma perspectiva que desvincula o indivíduo da sociedade. A ênfase colocada sobre o indivíduo em relação a sua condição evidencia a base conceitual da narrativa biomédica, da qual emerge o entendimento de que a exclusão é considerada um processo inerente ao fenômeno da deficiência.

Esses fatores apontados por Oliveira (2021), descrevem minha realidade, principalmente década de 90, por eu não apresentar uma *base conceitual do modelo social de deficiência*, o que muito contribuiu para a minha forma de pensar e agir na época. Foi somente na graduação, no curso de licenciatura em pedagogia, que a política da educação inclusiva me foi apresentada.

A graduação foi uma grande realização e conquista na minha trajetória pessoal e profissional. Buscaglia (1993) assevera que, os sentimentos de frustração, desesperança, confusão, medo, entre outros, são comuns ao se deparar com a notícia da deficiência e os problemas decorrentes dela, porém não são permanentes. Esses sentimentos devem servir de impulso positivo para a mudança, incentivando, com isso, o início do processo de reabilitação. O processo é longo e exige paciência, compreensão e aprendizado.

Como já expressei, esses sentimentos podem nos acompanhar no percurso de toda nossa vida, se manifestando de diversas formas. Anuímos com Buscaglia (1993), o que me fragilizou, me fez mais forte. Me impulsionou na busca do conhecimento. E a graduação foi uma das conquistas dos ‘impulsos positivos” do processo de reabilitação que vivemos continuamente.

Na graduação, no decorrer do curso de pedagogia, transitei por disciplinas que abordaram de forma mais específica – os processos históricos e conceituais da educação especial e inclusiva a partir do marco regulatório legal como expressão social, por meio de grandes pensadores, tais como: Kassar (2011), Mantoan (2003, 2001), Mazzotta (2002), Carvalho (2000), Bueno (2017), entre outros.

Essa nova visão proporcionou-me contribuições significativas na compreensão dos direitos sociais da pessoa com deficiência, bem como, do processo inclusivo nas escolas. Muitas barreiras foram vencidas de posse desses conhecimentos, porém, muitas outras ainda permanecem em nosso convívio social, como, os estigmas e preconceitos, que muitas vezes estão atrelados aos efeitos do desconhecimento e da desinformação concernente a um determinado grupo de pessoas, como elucida Pessotti (2012, p. 7)

> Eu tinha mais um objetivo: deixar claro, principalmente aos pais de crianças “deficientes mentais”, o quanto as discriminações, ou segregações que seus filhos sofriam espelhavam apenas a ignorância, grosseira, de quem os rejeitava... Eu queria que esses pais tivessem argumentos sólidos para convencer-se e para convencer a outros de que atitudes de rejeição eram resquícios de rudes e perversas doutrinas do

> passado, fundadas na crendice religiosa, na arrogância de uma medicina pré-científica, ou em alguma grotesca mitologia.

A citação de Pessoti (2012), nos apresenta que as discriminações ou segregações, as pessoas com deficiência intelectual foram fundadas na religião, na medicina e em mitologias, desenvolvida no processo histórico-cultural e além disso, também, compreendemos que os estigmas e preconceitos igualmente envolve questões econômicas, e, sobretudo, moral da sociedade. Todos esses fatores se transformam em sentimento. Sentimento que pode ser a rejeição diante da diferença.

Por este prisma, a nossa sociedade precisa de normas mais rigorosas, mediante legislações que garanta os direitos desses sujeitos, sobretudo, nas Instituições de Educação Superior (IES), é fundamental que diretrizes e ações institucionais sejam executadas. Para isso, as ações não devem ser pensadas de forma isolada, mas, por meio de planejamento criterioso de uma ampla política de inclusão, de ingresso e permanência das pessoas com deficiência (Siqueira; Santana, 2010).

Reitero que o curso de pedagogia, aguçou em mim, o desejo de compreender os processos inclusivos educativos, perante uma sociedade que necessita superar seus preconceitos, reconsiderar seus valores e procurar novos paradigmas diante de uma educação inclusiva.

Dando continuidade à minha caminhada acadêmica, já decidida por essa área, e com o desejo de aprofundar minhas concepções, realizei o trabalho de conclusão de curso (TCC) de graduação e de especialização com o tema relacionado à educação especial e a inclusão. De posse desses conhecimentos teóricos, permaneceu em mim o desejo e a responsabilidade de contribuir para a melhoria desse fenômeno.

Os conhecimentos adquiridos, movimentaram-me a explorar novos significados relacionados a essa temática, e no ano de 2020, defendi a dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), intitulada: “Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas”, sob a orientação da Professora Doutora Rita de Cássia Magalhães.

A pesquisa visou analisar a perspectiva docente sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência da Ufac. A partir dos conhecimentos construídos, minha compreensão sobre o processo inclusivo na instituição pesquisada aprofundou, e com isso o compromisso de contribuir na instituição de educação superior a qual faço parte. Parafraseando Freire (1996), o profissional que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades ao qual se propõe.

A pós-graduação em mestrado, aguçou ainda mais em mim, o sonho de contribuir na construção de uma universidade inclusiva. A indagação de Paulo Freire na entrevista realizada no ano de 1997, “qual sua utopia?”, me persegue, e não me permite aquietar, acreditando em uma universidade que tenha condições de ensinar a todos que ali adentram.

Após o nascimento de meu filho com deficiência, meu foco voltou-se para esta temática, dessa forma, no contexto profissional, por onde transitei defendi esta causa, seja na educação básica, na educação especial, no Senac ou na educação superior, atuando como pedagoga, professora ou coordenadora.

Na trajetória profissional, no decorrer de treze anos trabalhei em uma instituição de educação especial, muitas foram as inquietações compartilhadas ali. Nos últimos anos que estive lá, foi o período a inclusão de pessoas com deficiência na escola comum estava sendo implementada no Acre. Nas reuniões que participei, seja no núcleo da secretaria de educação ou na instituição de educação especial, muitas eram as incertezas e medos que compartilhávamos, como bem diz Mantoan (2003, p. 27), “A inclusão pegou as escolas de calças curtas”.

Logo em seguida, usufrui uma experiência muito gratificante como professora da educação superior na Ufac, no Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica. Tive a oportunidade de lecionar em quase todos os municípios do estado do Acre. Quanta aprendizagem, é vasta a diversidade cultural encontrada em sala de aula e fora dela, os povos indígenas, as pessoas do campo, os costumes, a cultura, as questões socioeconômicas.

Entre os componentes curriculares que lecionei, destaco: “Fundamentos da Educação Especial” que evidenciou entre outros conteúdos: aspectos filosóficos, princípios norteadores e modalidades de atendimentos e abordagens didáticas voltadas para pessoas com deficiências. Percebi nitidamente, nas manifestações dos estudantes/professores, as dificuldades para aceitar na escola comum pessoas com deficiência.

Entre as dificuldades relatadas, realço, a falta de suporte, seja de especialistas ou ferramentas adequadas de suporte didático e pedagógico. Compreendo que todas essas iniciativas somente terão resultados se ocorrer uma mudança de atitudes e posturas étnicas, e a eliminação qualquer tipo de barreiras que dificultam o processo inclusivo. Como elucida Melo (2010, p. 13), “Assumir a diversidade é assumir novos modos de ser, de pensar e de agir; é aderir a novos valores e atitudes, a novos modos de fazer educação”.

Dando continuidade às reflexões de minhas experiências profissional, na função de coordenadora pedagógica no Serviço Nacional do Comércio (Senac), entre outras atribuições, tive a oportunidade de coordenar um curso de capacitação em massagem para alunos cegos, ali

pude constatar que não basta somente ter material didático adequado para um ensino de qualidade, é necessário a quebra de velhos conceitos e paradigmas, entre os quais se encontra a superação da crença que o estudante com deficiência não é capaz de aprender.

Participei do quadro de orientadores de TCC (edições de 2015-2016), no curso de especialização lato sensu em Gestão Escolar, oferecida pela Ufac aos coordenadores de escolas públicas do Estado do Acre. Na oportunidade foi possível perceber através das pesquisas realizadas nas escolas pelos orientandos, as dificuldades encontradas pelos coordenadores pedagógicos e professores no que tange ao ensino e aprendizagem dos alunos na totalidade e em especial para diversidade.

As pesquisas demonstraram a grande dificuldade dos professores trabalharem com a heterogeneidade da sala de aula, vários fatores contribuem para esta causa, o percurso formativo dos professores, os saberes provenientes de suas trajetórias de vida, das vivências culturais, dos estereótipos historicamente construídos, entre outros, que acabam por fundamentar suas práticas. um pensamento de Penin (2001, p. 36) de duas décadas atrás, lamentavelmente permanece vigente, e descreve o meu sentimento,

> De fato, nosso discurso é de igualdade, da democracia, mas ainda praticamos uma escola seletiva, que não abriga adequadamente as diferenças. Convivemos com uma escola que não é para todos - apesar de termos sempre avançado, não fizemos ainda a ruptura radical.

Atualmente como servidora da educação superior, atuando na área de currículo, muitas tem sido as dificuldades na construção de Projeto Pedagógicos Curriculares (PPC) articulados com a política de inclusão de estudantes com deficiência. Visto que, a estruturação dos currículos nos cursos de graduação nas universidades é influenciada por diferentes princípios de construção e leva em conta a realidade social e cultural (Goodson, 2008).

Não irei me deter nas análises curriculares dos cursos de graduação da Ufac. Frisarei unicamente em um ponto, que acredito que sobressai nas explicações dos professores, referente às dificuldades encontradas na construção de currículos para a diversidade, que é a influência da concepção positivista. Como alude Cunha (2006, p. 28)

> Nesse nível de ensino ainda é muito presente a influência da concepção positivista do conhecimento e é ela que preside a prática pedagógica, incluindo o currículo. Exemplo claro disso é a forma linear como é organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profisisonalizante [...].

Esta concepção de currículo apresentada por Cunha (2006) busca a padronização de uma formação que visa chegar ao final do curso com perfis profissionais delineados e desejados pelo

curso e pela instituição. No entanto, na Declaração de Salamanca, acarreta proposições importantes em seus dispositivos para os países signatários:

> Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração. - Cooperação internacional deveria fornecer apoio a seminários de treinamento avançado para administradores e outros especialistas em nível regional e reforçar a cooperação entre universidades e instituições de treinamento em países diferentes para a condução de estudos comparativos bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais instrutivos (Brasil,1994, p. 46).

Pelo instrumento referido na Declaração, ressalto o papel da universidade como estratégico no processo inclusivo, uma vez que cabe a ela proporcionar formação de professores, treinamento e assistência técnica, entre outros. Destaco também, a elaboração de projetos e pesquisas voltadas para as escolas de ensino fundamental e médio na área da educação especial a fim de proporcionar resultados mais efetivos e de qualidade ao fenômeno inclusivo.

De acordo com Dantas (2017, p. 76), "A universidade é vista como ponto de apoio à efetivação das estratégias descritas pela Declaração, visto que algumas de suas características principais são a produção de conhecimento e a formação de pessoas para atuação em pontos essenciais da sociedade". E o currículo é fator importante para o desencadeamento das estratégias descritas pela Declaração.

Como profissional, há 32 anos no campo da educação, presenciei muitas situações relacionadas à pessoa com deficiência, em muitos contextos, tive a satisfação de contemplar ações que demonstraram avanços, no ponto de vista das conquistas sociais adquiridas no campo da educação para esses sujeitos. Em outros momentos, presenciei atitudes, que me ocasionaram descontentamento, considerando, os retrocessos observados no panorama social e educacional da pessoa com deficiência.

Quando reflito sobre o caminho que percorri, percebo o quanto a trajetória que construí e fui construída, ressignificou minhas aprendizagens e vivências no decorrer dos anos, levando-me a atribuir novos significados, na perspectiva da deficiência e do modo de lidar com as singularidades de cada sujeito com deficiência, como destaca Martins (2010, p. 11),

> Partindo do princípio do presente que envelheceu, a busca pelo novo, pelo transformador, pela prática cidadã de ensinar e aprender, deve ser a reflexão diária de todos nós, enquanto educadores. Aperfeiçoar o que já sabemos e expurgar o medo do

> novo, expandir nossa visão de educação na busca do que acreditamos ser o melhor para nossos educandos e consequentemente, para a humanidade.

Apesar das dificuldades e das frustrações, não me abalou o desejo de contemplar um universo inclusivo. O motivo que me leva a delimitar o objeto deste projeto, não é neutro. Assim, um dos grandes motivos que me move a esta escolha foram os resultados da pesquisa de mestrado, que entre outras questões, revelaram a falta de um projeto comum de todos os setores da Ufac em prol da inclusão, ou seja, a ausência de um projeto institucionalizado contra as barreiras que dificultam o processo inclusivo da Ufac[4].

Os resultados também, demonstraram que se faz importante que professores tenham suportes na organização do processo inclusivo em sala de aula de estudantes com deficiência, e nesse sentido, as instâncias como os núcleos de educação inclusivas no âmbito das universidades são fundamentais no direcionamento dos docentes para construir diálogos e pensar métodos para a melhoria do processo educativo para os estudantes com deficiência (Oliveira, 2020).

Conforme os resultados das respostas aos enunciados da pesquisa de mestrado, os temas que mais se destacaram e merecem a atenção da Ufac estão relacionados à importância de uma prática pedagógica em que seja desenvolvida o incentivo aos trabalhos em grupos, em equipe, de forma colaborativa e motivadora entre os estudantes sem e com deficiência. Um trabalho de conscientização para professores que o estudante com deficiência é capaz de aprender, se forem oferecidas as ferramentas adequadas, apropriadas (Oliveira, 2020).

Face ao exposto, considero a Ufac um grande jardim a ser explorado, sobretudo, concernente ao processo inclusivo. A partir dos resultados obtidos na investigação citada, acredito, enquanto servidora da Ufac, com cargo de pedagoga, a possibilidade de discutir alternativas, sugerir modificações no âmbito da realidade a ser investigada na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência da instituição, bem como ampliar o conhecimento científico sobre processos de educação inclusiva conforme visto por estudantes (público da educação especial) da educação superior.

Por fim, acredito que o fenômeno da inclusão representa uma grande responsabilidade no contexto da educação superior, pois assumir a diversidade, significa buscar novos caminhos, com outros modos de ser, pensar e agir. Requer aderir a novos valores e atitudes, com uma postura ética, precisa também manifestar, uma posição de luta pelo reconhecimento das pessoas em sua diversidade. Pensar a inclusão, requer assumir novos modos de fazer educação.

---

[4] Esta parte do texto em virtude de sua subjetividade está escrita na primeira pessoa do singular. As demais estão escritas na primeira pessoa do plural, evidenciando o caráter coletivo da construção da tese.

1.2 DOS CONTEXTOS À TESE DEFENDIDA: SOBRE OS ARREDORES DO JARDIM

A inclusão de estudantes com deficiência[5] na educação superior no Brasil é um processo que necessita de muitos estudos e ações, assim existe a necessidade de análises constantes sobre a configuração das universidades frente aos desafios do ingresso e permanência desses sujeitos, principalmente diante do aumento da demanda de estudantes com deficiência que a universidade vem recebendo, decorrente das políticas públicas de expansão na educação superior.

Estima-se que o número desses estudantes tenha crescido neste nível de ensino, o censo da educação superior de 2022, sinaliza que no ano de 2012, foram realizadas 26.483 matrículas de estudantes com deficiência na graduação, que corresponde a 0,4% do total das matrículas dessa modalidade de ensino. No ano de 2022, ocorreram 79.262 matrículas, que significa 0,8% em relação ao total de matrículas em cursos de Graduação (Brasil/INEP, 2023)[6].

Ao relacionar os percentuais dos anos de 2012 e 2022, percebemos a elevação do número de matrículas desse público na educação superior; de modo geral, o número de pessoas com deficiência na educação superior aumentou expressivamente, considerando que as Instituições de Ensino Superior (IES), durante anos desconsideravam a presença desse grupo de pessoas nesse nível de ensino. A ampliação da presença destes estudantes decorre, sobretudo, de ações governamentais e políticas que contribuíram positivamente para a ampliação das matrículas na educação superior a grupos minoritários, tais como as pessoas com deficiência.

Contudo, ao conferir o total de matrículas realizada na graduação e o número de matrículas de estudantes com deficiência, percebemos que ainda representa um baixo índice de estudante com deficiência que ainda não tiveram oportunidades de ingressar nesse nível de ensino. Houve avanços, isso é inegável, e os dados estatísticos já nos permitem acreditar que é possível a pessoa com deficiência galgar patamares universitários. Certamente, aumentar as oportunidades de acesso da população à educação superior, e aqui, em especial, ao estudante com deficiência, é um avanço significativo, entretanto, esse fenômeno deve estar atrelado a

[5] Para evitar conflitos de nomenclatura, a referida expressão será utilizada no decorrer da pesquisa em atenção ao recomendado pela Convenção sobre os direito das pessoas com deficiência, adotado pela ONU em 13 de dezembro de 2006, que, no Brasil, foi ratificado com equivalência de Emenda Constitucional, pelo Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 (Brasil, 2008), do Congresso Nacional e corroborado no Art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. No entanto, ao longo da pesquisa, podem surgir outros termos, devido a referências anteriores à Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.

[6] As informações desses dados constam na tabela I.

outros, como ações institucionalizadas, que garantam a permanência e a qualidade da formação oferecida pelas IES.

Sobre as medidas que oportunizam essa abertura nas universidades públicas, destacamos o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), criado em 2005, que cumpre o disposto nos decretos n.º 5.296/2004 e n.º 5.626/2005, e contribui para a proporção de ações que garante o acesso e a permanência de pessoas com deficiência às instituições federais de educação superior (Brasil, 2018).

O Programa Incluir tem como principal objetivo, fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade na educação superior, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Brasil, 2018).

Nesse direcionamento de políticas públicas de acesso e permanência do estudante com deficiência na IFES, citamos também o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído nas universidades federais pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010 (Brasil, 2010), cuja finalidade é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

E mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146) de 2015, de certa forma, agregou e sistematizou várias orientações presentes em marcos legais nacionais e internacionais, decorrentes de compromissos assumidos com a ONU, sobretudo pelas declarações de Jomtien (1990), de Salamanca (1994) e da Guatemala (1999), nas quais foram preconizadas as diretrizes da Educação Para Todos, e fortaleceram as discussões acerca da educação inclusiva.

O processo inclusivo de pessoas com deficiência no âmbito educativo, é reconhecido como um fenômeno inquestionável no cenário nacional e internacional, como aludido acima, caracterizando, como um importante indicador de justiça social, por uma sociedade que se dispõe a compartilhar o discurso da educação como bem público e direito de todos. Nessa perspectiva, o ingresso, a permanência e o sucesso desse público na educação superior são de fundamental importância.

No ano de 2020, iniciou-se um período atípico no mundo e no Brasil, que atingiu toda a população, no entanto para os estudantes com deficiência na educação superior, os desafios

institucionais se intensificaram ainda mais durante a pandemia de Covid-19[7]. Tal cenário modificou a vida dos cidadãos nos seus mais diversos aspectos, incluindo o processo acadêmico dos estudantes. Inicialmente as aulas foram suspensas e milhares de estudantes precisaram ficar em casa. Novas estratégias metodológicas foram necessárias para atender, de forma ágil, os estudantes de forma não presencial.

No Brasil, o Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, geralmente, em seus pronunciamentos, reunia e articulava os principais eixos[8] que fundamentava o negacionismo da Covid-19. Em um de seus pronunciamentos, proferiu: "No meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho"[9] (Uol Política, 2020, s/p).

Narrativas repetidas inúmeras vezes produziam uma abordagem centrada na minimização da pandemia, na desqualificação das medidas de contenção, na naturalização da morte e na suposição de uma espécie de teoria da conspiração. Com o crescimento do número de óbitos, que dobrava a cada semana ao longo do mês de abril de 2020, o eixo do negacionismo passou a se concentrar no anúncio de medicamentos supostamente milagrosos (em especial, a cloroquina) e na contestação da veracidade dos registros (Calil, 2021).

As manifestações do presidente da república eram ampliadas pela divulgação de mensagens nas redes sociais por intermédio das estruturas de propaganda bolsonaristas comumente designadas como "Gabinete do Ódio". O desenvolvimento da tragédia brasileira ocorreu conforme o planejado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro. Progressivamente, setores cada vez mais expressivos da população se cansaram da adoção de medidas de proteção desgastantes e para muitos economicamente insustentáveis, e que lhes pareciam pouco efetivas.

Os próprios governadores que expressavam posições distintas, quando não foram derrubados, foram modificando suas posições e passaram a defender a reabertura econômica e uma progressiva normalização, mesmo em um contexto em que a pandemia seguia fora de controle. A militarização do Ministério da saúde logrou oficializar uma política negacionista,

---

[7] Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo "pandemia" se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, existiram surtos de Covid-19 em vários países e regiões do mundo.

[8] Imunização coletiva (ou "imunidade de rebanho"), disseminação de dados incorretos ou mesmo inteiramente falsos e à demonstração exemplar de comportamentos propícios à contaminação. Integraram a essa estratégia a desqualificação da pandemia ("histeria", "história mal contada", "gripezinha", "neurose"), o estímulo a atitudes que induziram à aceleração do ritmo de contaminação (aglomeração, uso incorreto da máscara, defesa da abertura de academias, salões de beleza e escolas) e a propagação de falsas soluções, em especial com anúncio enganoso de medicamentos comprovadamente ineficazes (Calil, 2021).

[9] O pronunciamento completo encontra-se disponível no site da UOL- São Paulo - "Gripezinha: leia o pronunciamento do Presidente Jair Bolsonaro na íntegra".

que difundia medicamentos comprovadamente ineficazes, e comemorava o número de "recuperados" (omitindo as sequelas permanentes de parte deles) (Calil, 2021).

O governo federal conseguiu eliminar do horizonte a possibilidade de contenção efetiva, apresentou-se como preocupado com a economia e atribuiu a responsabilidade pela crise aos defensores do isolamento social, ainda que sua política tenha agravado a crise ao prolongar a vigência da pandemia (Calil, 2021)[10]. Em 5 de maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública da pandemia da Covid-19 em todo o planeta. O anúncio ocorreu mais de três anos depois que a pandemia foi decretada pela entidade, em 2020, quando o quadro era de explosão do número de casos e mortes pelo vírus.

O enfrentamento da pandemia pelo presidente Jair Messias Bolsonaro está entre os piores do mundo e permitiu 75% das quase 690 mil mortes pela Covid no Brasil. Ou seja, 517 mil, segundo especialistas. As conclusões estão no "*Dossiê Abrasco Pandemia de Covid-19"*, com mais de 300 páginas, o documento com cópia enviada ao grupo de trabalho sobre Saúde da equipe de transição do atual presidente eleito, Luís Inácio Lula da Silva, é um diagnóstico da condução da pandemia.

A constatação de que na pandemia de Covid-19 sob a condução do governo federal, o Brasil se encontra entre os piores do mundo vem do cruzamento de dados epidemiológicos, sob várias abordagens metodológicas. Cruzando números de população e mortes por Covid-19 no contexto global, foi identificado no supracitado Dossiê, que em 22 de março de 2022, o Brasil concentrava 2,7% da população mundial. Mas respondia por 10,7% das mortes por Covid no mundo. Um evidente descompasso entre as duas proporções.

A pandemia da Covid-19, interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo (Unesco, 2020). Esse cenário, infligiu uma nova realidade às instituições de educação no período da pandemia e subsequente a ela. IES precisaram se adequar para reduzir danos pedagógicos e riscos à saúde pública, garantindo a manutenção de uma educação ao nível superior de qualidade e segura. Compete, desta forma, às instâncias deliberativas das IES decisões fundamentais para subsidiar as decisões de professores quanto à forma de conduzir seus componentes curriculares.

Ajustes foram necessários, e permanece o desafio de adequar os planos de desenvolvimento institucional, os projetos pedagógicos curriculares de cursos, a fim de lidar

---

[10] Sobre esse assunto, indicamos o trabalho de Calil (2021), "A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista" e JAKIMIU (2020), "O direito a educação no contexto da pandemia (COVID-19) no Brasil".

com as situações pós-pandemia. Esta nova realidade impõe mudanças substanciais no modo de viabilizar o acesso e a permanência do estudante com e sem deficiência na Educação Superior.

Novas estratégias têm sido necessárias. Quanto maior a clareza acerca dos aspectos que devem orientar as decisões a serem tomadas nas IES, maiores as possibilidades de seguirmos caminhos orientados pela lucidez do conhecimento já produzido e pela adequada caracterização das condições existentes nas instituições para estudantes e professores[11] (Gusso *et al*, 2020).

Diante disso, a importância de diretrizes para orientar o trabalho de gestores universitários ao avaliarem as dificuldades e limitações impostas pela situação decorrente da pandemia da covid-19, bem como lidarem com elas, de maneira a promover condições, viáveis e seguras, do trabalho pedagógico aos professores e aos estudantes.

Ainda no período da pandemia da covid-19**,** o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, substituída pela Portaria 345/2020, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, à vista disso, as IES tiveram o desafio de buscar outros modos de ensino e aprendizagem de forma não presencial.

Esse novo formato de ensino, exigia dos estudantes recursos tecnológicos, como computador, celular ou tablet, acesso à internet e local propício ao estudo, desse novo cenário, percebeu-se de forma mais concludente, as diferenças sociais que afeta nosso país, nos seus mais diversos setores, pois muitos estudantes não possuíam tais condições para acessar e participar das aulas no formato remoto.

A pesquisadora Jakimiu (2020, p. 97) explicita o que estamos assegurando, "do ponto de vista estrutural a referida implementação acabou por evidenciar as desigualdades sociais que marcam nosso país, revelando que nem todos os acadêmicos possuem recursos tecnológicos e acesso à internet". Os docentes também foram afligidos, pois precisavam dispor de tais recursos e manusear as diferentes plataformas digitais.

Diante desse novo cenário pós-pandemia, como trabalhar as singularidades de cada estudante, principalmente aqueles com algum tipo de deficiência? Alterações no processo de ensino e aprendizagem se fazem necessárias, a necessidade de um atendimento humanizador, da universidade ter espaço para a escuta do estudante. Se antes já era imprescindível o refletir sobre um fazer pedagógico que contemplasse as especificidades dos estudantes, e em específico os com deficiência, na pandemia da Covid-19, essa necessidade tornou-se mais acentuada.

[11] Sobre este assunto indicamos o artigo de Gusso et al., (2020), "Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária"

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), no Brasil aproximadamente 8 milhões de estudantes da educação superior foram afetados pela pandemia devido ao fechamento temporário das instituições (Unesco, 2020). Diante ao exposto, conforme autorizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), um número significativo das IES no Brasil, inclusive a Universidade Federal do Acre (Ufac), lócus da nossa investigação, decidiram por retomar as aulas por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), configurando o ensino remoto[12] em caráter excepcional.

Na aplicabilidade desse novo formato de ensino, os estudantes, principalmente, os com deficiência das IES, especialmente as públicas, foram prejudicados em seu percurso acadêmico, pois as instituições, não possuíam tecnologia suficiente para atender a todos, o que dificultava a integração e a inclusão da pessoa com deficiência (SEMESP, 2020).

Resende e Melo (2020, p. 93) asseveram que o contexto de pandemia abre espaço para as discussões que "trazem à tona quem está sendo privilegiado e quem é tornado invisível no processo educativo". Muitos fatores afetam os estudantes de forma geral e em especial aqueles com algum tipo de deficiências, seja de cunho psicológico, emocional, social, econômico, ausência de ações efetivas do governo e de instituições, concernente a tomadas de decisões para assegurar melhorias nas IES, entre outros, que afetaram de forma incisiva na vida do estudante com e sem deficiência.

As decorrências do ensino remoto provocaram nas universidades, de forma mais acelerada, a necessidade de se pensar ações formativas que possam considerar pontos específicos no processo de aprendizagem dos estudantes, especialmente aqueles com deficiência. Priorizar a recuperação da educação é primordial para evitar uma catástrofe que afetará todo uma geração. Governos e instituições devem apoiar milhares de estudantes, ajudando-os a lidar com as perdas de aprendizagem e adaptar os sistemas de educação, especialmente em comunidades vulneráveis e desfavorecidas, reconhecendo que existem desigualdades sociais (Unesco, 2021).

As pesquisas realizadas por Goés; Klaus; Bondezan, (2022), Resende e Melo (2020), Sugahara; Ferreira e Branchi (2021), Jakimiu (2020), Gusso *et al* (2020), Calil (2021) evidenciaram a necessidade de ações efetivas e urgentes nas IES, pois o desafio de recuperar os

[12] O ensino remoto/online se difere do Ensino a Distância (EaD), uma vez que, nesse novo formato de ensino, as aulas são transmitidas em tempo instantâneo por sistemas de web conferências, que permitem que professores e estudantes tenham condições de realizar interações e organizarem seus tempos de aprendizagem da forma mais próxima à educação presencial, já a Educação a distância torna-se mais abrangente, pois implica não somente no uso de sistemas online, mas também analógicos, como materiais impressos (Arruda, 2020).

impactos do ensino remoto na educação superior que ocorreu durante a pandemia da covid-19 mereceu especial esforço e atenção. Na dita pós-pandemia o desafio continua sendo o de ensinar na diversidade, o que enseja a realização de uma práxis educativa docente.

Essa questão nos remete ao significado da práxis pedagógica presente na atividade docente. Para Gadotti (2016), a pedagogia da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito e a contradição, mas, ao contrário, entende como inerentes à existência humana e os explicita, convive com a contradição e o conflito. Ela se inspira na dialética.

O referencial maior dessa pedagogia é o conceito de práxis. Práxis, em grego, significa literalmente ação. Assim, pedagogia da práxis poderia ser confundida com a pedagogia da ação. Contudo, a práxis pedagógica é ação reflexiva, construída na observação, na experiência, na apropriação do sujeito para o trato com a intervenção transformadora. A práxis resulta de uma mudança contínua do sujeito que ensina e do sujeito que aprende, em uma postura dialógica que requer sensibilidade e atenção permanente ao lidar com o processo educativo e formação humana. Esse exercício é realizado ao longo da formação continuada e resulta em atitude em uma abordagem crítica e contextualizada (Gadotti, 2016).

É neste aspecto que as pesquisas sobre a prática anunciam novas perspectivas no processo de formação do professor que, em oposição à racionalidade técnica, busca a racionalidade emancipatória (Giroux,1986), cuja finalidade é criticar aquilo que é restrito e opressor, enquanto, ao mesmo tempo, apoia a ação orientada para a liberdade e o bem-estar individual e social.

Toda pedagogia refere-se à prática, pretende se prolongar na prática. Porém não só fazer pedagogia mais também é fazer prática teórica, por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Nessa prática se realiza de forma essencial a unidade entre teoria e prática. A pedagogia como teoria da educação não pode abstrair-se da prática intencionada nascida da reflexão. Assim, a pedagogia é sobretudo teoria da práxis (Gadotti, 2016).

Em tempos obscuros, como tempos vivenciados, seja no campo político, social ou econômico, que tem atingido a educação de modo geral, e de modo específico à educação superior, temos experienciado crises de concepções, de paradigmas, de recursos orçamentários, de desvalorização, entre outros, além de intrínseco a toda essa crise temos o fenômeno da inclusão, que requer diante das singularidades dos estudantes com deficiência, um olhar pedagógico e metodológico específico para o aprender.

Ainda que, imersos em um cenário de incerteza e complexidade, esse também é a ocasião de enxergamos esse momento para os professores e estudantes como um encorajamento

na busca de novas possibilidades para atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, procurando refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem o seu fazer pedagógico. A construção dessas possibilidades requer um professor que faça a Práxis: seja investigador e produtor de conhecimento, na ação – reflexão de sua própria prática de forma sistemática e objetiva, orientado por um suporte teórico-metodológico que possibilite o (re)pensar e a problematização da ação educativa, envolvendo saberes, técnicas, metodologias e estratégias interativas.

Quando reconhecemos a educação superior como bem público, destinada a todos indistintamente, assumimos a responsabilidade de priorizar o acesso e a permanência à universidade como direito social básico, expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças. Diante de tamanha importância, a educação superior não pode ser concebida como privilégio de um grupo, ao contrário, precisa caminhar em direção à equalização das oportunidades de acesso e permanência, fundamentada no conceito de democratização (Oliveira, 2017).

Ao finalizar as possíveis contribuições de cunho científico e social desta tese, consideramos, assim, que a pesquisa científica como uma atividade social pode contribuir no campo da educação inclusiva na educação superior, ampliando a produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, pois ainda apresenta, no momento, um quantitativo reduzido de pesquisa com esse foco[13]. Assim, ponderamos trazer contribuições para a superação, ainda que de forma modesta, de possíveis lacunas de conhecimentos relativos à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

Outro fator que consideramos preponderante é o fato desta pesquisa ser a primeira a analisar a inclusão na Ufac a partir das narrativas dos próprios estudantes com deficiência. Dessa forma, os resultados apresentados poderão servir de referência para a Ufac, lócus da pesquisa, para realizar melhorias no contexto acadêmico dos estudantes com deficiência da instituição. Nesta perspectiva, trazer o protagonismo do estudante com deficiência, através de suas narrativas da trajetória acadêmica, é dar voz a esses sujeitos, e respeitar o que acentua a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007), a qual defende que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, notadamente as que lhe dizem respeito diretamente.

Assim, analisar o lugar desse estudante na Ufac, considerando o ingresso e a permanência, tendo como fio condutor as políticas de inclusão para educação superior, poderá produzir

[13] No Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFRN, considerando a relevância do nosso estudo, foram verificadas 7 dissertações e 3 teses.

riquíssimas contribuições para a melhoria do processo inclusivo na Ufac. Supomos, ainda, que os resultados que obtivemos pode ser importante para a formulação e efetivação de uma política de Inclusão institucional da própria Ufac. Entendemos que a criação de uma política de inclusão institucional é o ponto de partida para a melhoria do acesso e permanência do estudante com deficiência na IES. A relação estabelecida entre a instituição e o estudante com deficiência é crucial na dinâmica de construção dessa política de inclusão, sobretudo para a Ufac colocar em prática o princípio da participação plena desses sujeitos.

Para além da participação na formulação da política de inclusão na instituição, o estudante com deficiência precisa estar envolvido "com toda a estrutura e contextos acadêmicos que podem compor a universidade, ampliando sua participação" (Lourenço e Battistella, 2018, p. 26), para que a inclusão possa ser fortalecida na IES. Nesse sentido, a investigação também poderá contribuir, junto a Ufac, para uma nova postura dos profissionais concernente ao processo inclusivo, na maneira de pensar e exercer suas atividades para estudantes com deficiência.

Com base nas argumentações apresentadas, a questão de pesquisa deste estudo é a seguinte: Quais são as narrativas do estudante com deficiência sobre sua trajetória acadêmica considerando as políticas de inclusão existentes na Ufac? No decorrer da análise desse problema, construímos o seguinte objetivo geral: analisar as narrativas do estudante com deficiência na sua trajetória acadêmica, levando em conta, as políticas de inclusão, dirigidas a eles, no âmbito da Ufac.

Os objetivos específicos da tese são: identificar as ações adotadas pela Ufac a fim de garantir o ingresso e a permanência do estudante com deficiência, a partir dos documentos normativos da referida instituição; caracterizar as ações adotadas pelo Núcleo de Apoio a Inclusão (NAI) para a permanência do estudante com deficiência na Ufac; Analisar nas narrativas dos estudantes com deficiência o processo de ingresso e de permanência na Ufac.

Nesta perspectiva, levando em consideração a questão de pesquisa e objetivos delineados, propomos defender a tese: os estudantes com deficiência são protagonistas de sua trajetória acadêmica sendo crucial para seu ingresso, permanência, participação e sucesso na educação superior a ampliação das ações da universidade na perspectiva da superação de barreiras de acessibilidade de quaisquer ordens.

Para isso desenvolvemos uma pesquisa metodologicamente na abordagem qualitativa, através da pesquisa narrativa, tendo como método a história de vida. Também empregamos no sentido de complementar e proporcionar informações importantes para este estudo, a técnica de amostragem "Bola de neve" (SNOWBALL). Para análise das entrevistas narrativas,

empregamos a análise temática. Por fim, foi realizado análise documental dos documentos da instituição, como: PDI (2020-2024), Regimento Geral da Ufac (2013) e Ufac em números (2022).

Na sequência as produções científicas levantadas e analisadas durante a feitura desta tese.

1.3 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: COMO SE ADUBA O JARDIM

Consideramos fundamental a realização de pesquisas de cunho científico. Essa busca torna-se relevante pela possibilidade de identificar as discussões que envolvem o objeto de estudo desta pesquisa, que poderão contribuir para nossas análises. De modo preliminar realizamos um levantamento das produções realizadas no campo da pesquisa científica.

O material analítico que irá contribuir para a elaboração da análise dos resultados desta pesquisa consisti em teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu da área educação. A opção por teses e dissertações decorreu do fato de estas representarem a produção e socialização de pesquisas no mais alto nível no âmbito da educação superior.

Para essa finalidade, caracterizamos as produções, por meio de sistema eletrônico, levando em consideração os seguintes descritores: ((“Estudantes com deficiência na Educação Superior”) OR (“Educação Superior e Inclusão”) OR, (“Acessibilidade e Inclusão na educação Superior”)), a partir do segundo mapeamento acrescentamos: OR (“Núcleo de Inclusão”), com recorte temporal de 2016 a 2022.

O mapeamento foi realizado nos repositórios: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertação (BDTD) e no Banco de Dissertações e Teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação *(*PPGED*)* da UFRN. Os dois primeiros Bancos foram selecionados por serem fontes de armazenamento e de divulgação das produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação de todo o nosso país e o último por ser o repositório das pesquisas do programa a qual estamos vinculados na pós-graduação.

Como critérios de inclusão consideramos inicialmente todas as produções com especificação de ano de defesa, bem como aquelas pertencentes aos filtros para a realização da seleção das pesquisas. Esses filtros incluem as produções relacionadas à educação superior e a inclusão de estudantes com deficiência e como critério de exclusão todas as publicações que não circulavam no contexto da educação superior e da inclusão de estudantes com deficiência e nos períodos de 2016 a 2022.

No Catálogo de teses e dissertações da Capes, após realizarmos a busca com os descritores: ((“Estudantes com deficiência na Educação Superior”) OR (“Educação Superior e Inclusão”) obtivemos 29 publicações. Após o refinamento dos resultados, foram selecionados 12 trabalhos. Todavia, ao analisarmos as publicações, considerando o título, resumo e objetivos, verificamos somente 3 relevantes para o nosso estudo. Diante disso, e por considerarmos importante para nossa investigação, resolvemos acrescentar nos descritores “Núcleo de acessibilidade”. Como resultado da busca, no painel de informação foram disponibilizadas 47 publicações. Em seguida, realizamos o filtro e selecionamos 21 trabalhos.

Continuamos a pesquisa, organizando as produções cientificas por título, resumo e objetivos. Assim, das 21 publicações, 4 não correspondiam com as delimitações de nossa investigação, 1 pesquisa duplicou na plataforma, e ainda tivemos um trabalho que não possui divulgação autorizada. Diante disso, obtivemos um resultado de 15 produções, sendo: 2 teses e 13 dissertações. Iremos destacar nesse primeiro momento, somente os nomes dos pesquisadores e ano das publicações: Azevedo (2021), Costa (2021), Domingues (2021), Freitas (2021), Pereira (2021), Oliveira (2021), Araújo (2021), Fachinetti (2018), Morgado (2018), Souza (2018), Teixeira (2018), Fantacini (2017), Gimenez (2017), Pereira (2017), Souza (2017).

Na sequência, nossa busca consistiu na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertação (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Decidimos por esta plataforma, devido a BDTD ser uma rede distribuída de sistemas de informação que gerenciam teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

Nessa perspectiva, a opção pela BDTD, consistiu, devido, reunir toda a produção nacional ao nível de mestrado e doutorado, além de ter sido reformulada e aperfeiçoada em 2016 – o que potencializou a utilização da plataforma. Devido à realização do levantamento das produções, ter ocorrido, inicialmente, pelo catálogo de teses e dissertações da Capes, foi nítido a duplicidade de muitas pesquisas. Feitas estas considerações, para a busca na base de dados, foi utilizado os descritores chaves mencionados anteriormente, foram selecionadas 90 publicações. Após o filtro, a BDTD, selecionou 56 literaturas.

Ao iniciarmos o mapeamento, examinando o título, resumo e objetivos da obra, percebemos, como aludido anteriormente, muitas das publicações na BDTD, compõe também a base de dados da Capes. À vista disso, fomos cautelosos na realização do mapeamento, observando as possíveis duplicações das literaturas.

Dessa forma, das 56 publicações verificadas, 15 possuíam dualidade e 6 não correspondiam com a nossa abordagem. Assim, foram selecionadas 33 publicações, consistindo

em 7 teses e 26 dissertações. Destacadas a seguir pelo nome dos pesquisadores e ano da publicação: Silveira (2021), Körtelt (2020), Lucena (2020), Oliveira (2020), Diniz (2019), Resende (2019), Silva (2019), Teixeira (2019), Brasil (2019), Scaranello (2019), Breitenbach (2018), Fiorin (2018), Luz (2018), Moreira (2018), Costa (2017), Dantas (2017), Meira (2017), Oliveira (2017a), Oliveira (2017b), Mendes (2017), Reis (2017), Ricardo (2017), Saraiva (2017), Silva (2017), Vestena (2017), Barros (2016), Borgmann (2016), Candida (2016), Macedo (2016), Santana (2016), Urban (2016), Ribeiro (2016) e Santos (2016).

No Banco de Dissertações e Teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFRN, após a busca com os descritores já referidos, foram disponibilizadas 315 publicações. Realizado o refinamento dos resultados foram selecionados 10 trabalhos, versando em 7 dissertações e 3 teses, especificadas pelos pesquisadores: Bezerra (2022), Pinheiro (2019), Oliveira (2020), Reis (2022), Silva (2022), Félix (2019), Martins (2019), Silva (2019), Ribeiro (2017) e Martins (2016).

De modo geral, considerando as plataformas pesquisadas e as observações citadas, realizamos um levantamento de 58 produções, equivalente a 46 dissertações e 12 teses. Após análises das literaturas selecionadas, será apresentado na sequência, algumas implicações relacionadas as pesquisas. O critério de não fazer menção a todas as publicações, consiste, na preocupação de sermos concisos, considerando que na continuação da pesquisa, as publicações poderão ser citadas. Será enfatizado principalmente, nesse primeiro momento, elementos que possam contribuir para a inclusão do estudante com deficiência na educação superior.

A pesquisa de Riella (2020), identificou uma ascensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em relação às ações inclusivas, pela adoção de serviços e atendimentos direcionados às questões de acessibilidades, especialmente, a partir da criação do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade. No entanto, do ponto de vista dos participantes (estudantes com deficiência), ainda havia muito a ser melhorado, considerando as diversas dificuldades que estes estudantes encontram durante suas trajetórias acadêmicas, referente, notadamente, as barreiras arquitetônicas, urbanísticas e atitudinais, que foram predominantemente as mais citadas pelos participantes.

A autora também destacou o desenvolvimento de estratégias de empoderamento e protagonismo, por parte destes estudantes, fazendo com que o estudo contemple um arsenal de questões, de problematizações, de sugestões e de novas percepções, advindas dos estudantes, possibilitando repensar as condições de inclusão e a acessibilidade, de modo a estabelecer estratégias e mudanças possíveis, contribuindo para o desenvolvimento institucional e social.

Roza (2020), ao analisar como são atendidos os estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a intenção de estabelecer conexões que permitam responder ao questionamento sobre o que se entende por atendimento educacional especializado na educação superior. A pesquisadora demonstrou, através de seu estudo, que há elementos que confirmam avanços na inclusão de estudantes com deficiência nas universidades, no entanto, o processo de reestruturação das IFES ainda está em fase de implementação, necessitando que as ações realizadas pelos núcleos de acessibilidade sejam mais efetivas na superação das barreiras encontradas pelos estudantes com deficiência nos seus processos acadêmicos.

Silva (2019), buscou analisar as ações e desdobramentos da política de inclusão das pessoas com deficiência na Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN). Foram abordadas as quatro categorias das dimensões de acessibilidade e a classificação nos documentos institucionais sobre o assunto: Acessibilidade Atitudinal, Acessibilidade Arquitetônica, Acessibilidade Comunicacional e Acessibilidade Pedagógica. Os resultados estudo sinalizaram pela compatibilidade entre o discurso normativo acerca da educação inclusiva proposto pelas políticas ao nível nacional e as políticas de inclusão da UFRN. No entanto, identificaram-se lacunas nos desdobramentos das ações para inclusão e acessibilidade, tidas como natural do processo em desenvolvimento cuja crítica irá colaborar com o aperfeiçoamento das metas de gestão futuras.

Luz (2018) analisou o processo de implantação da política de acessibilidade da Universidade Federal de Goiás e sua relação com a garantia do direito da pessoa com deficiência à educação, pelo viés da gestão dessa política pública na instituição. A pesquisa ressaltou que a responsabilidade social da universidade afirma-se em seus documentos oficiais, mas é necessário que ela extrapole esse local e se transforme em ações concretas. Nesse sentido, os gestores percebem entraves e limites que a política enfrenta para sua institucionalização, mas não se mostram enfraquecidos diante dessas limitações, ilustrando e indicando possibilidades de superação das barreiras à acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal. Assim a política de acessibilidade deve ser vivida enquanto compromisso institucional e sua efetivação depende do trabalho colaborativo de docentes, técnico-administrativos, bolsistas, gestores e estudantes com e sem deficiência.

Teixeira (2018), investigou como o Núcleo de Acessibilidade da UFMA (NUACE-UFMA) operacionalizava o uso de Tecnologia Assistiva em relação à inclusão de pessoas com deficiência visual. Os resultados revelaram que o Núcleo de Acessibilidade da Universidade

Federal do Maranhão vem desenvolvendo ações cruciais para a inclusão educacional dos estudantes com deficiência.

A pesquisa de Teixeira (2018), constatou um grande esforço do Núcleo de Acessibilidade em atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência visual, inclusive com a disponibilização de recursos e serviços de tecnologia assistiva para esse público. Entretanto, alguns fatores dificultam uma melhor atuação do NUACE no atendimento desses estudantes, tais como: a carência de equipamentos de tecnologia assistiva, espaço físico inadequado e a insuficiência do quadro de profissionais especializados. Os resultados também permitiram concluir que o Núcleo de Acessibilidade da UFMA, através da oferta de recursos e serviços de tecnologia assistiva e outros serviços de apoio, são fundamentais para a promoção da inclusão educacional do estudante com deficiência visual na educação superior.

Pereira (2017), investigou o processo de inclusão dos discentes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em relação ao contexto dos serviços de apoio do núcleo de acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional de inclusão educacional e social. A investigação foi de cunho qualitativa, tendo como método um estudo exploratório e descritivo e como procedimentos técnicos fez uso da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa de campo.

Os resultados revelaram um avanço nas políticas institucionais de acessibilidade e inclusão no âmbito da UFMA, sobretudo a partir do núcleo de acessibilidade, atuando como articulador das ações em prol das pessoas com deficiência. Identificaram-se percursos bastantes contraditórios que expressaram o movimento antagônico da sociedade capitalista e impõem desafios a serem superados pelo núcleo e pela própria universidade, tais entraves como: ampliação do atendimento do Núcleo; maior investimento em tecnologias assistivas e serviços especializados; campanhas de sensibilização e eliminação de barreiras atitudinais; investimento em infraestrutura do campus e do próprio núcleo; ampliação do acervo acessível da biblioteca central.

Os resultados também apontaram que apesar da existência de barreiras que impedem a participação plena dos discentes com deficiência na universidade, o serviço de apoio disponibilizado pelo núcleo constitui um recurso fundamental para assegurar êxito na permanência na educação superior.

Saraiva (2015), ao analisar o trabalho desenvolvido pelos núcleos de acessibilidade para o atendimento ao estudante com Necessidade Educacional Especial (NEE), implementado por 12 universidades federais do nordeste brasileiro. Como resultado da análise, Saraiva (2015)

asseverou que no âmbito das universidades pesquisadas, os núcleos de acessibilidade vêm executando ações envolvendo diversos segmentos da comunidade universitária para a melhoria das condições de permanência de pessoas com NEE na educação superior. Porém, em algumas realidades institucionais, essas ações necessitam serem ampliadas e/ou consolidadas.

Os coordenadores sugerem encaminhamentos para a melhoria da atuação desses núcleos, relativas à ampliação de recursos financeiros e humanos, formação profissional, sensibilização da comunidade acadêmica, institucionalização e formação de uma rede colaborativa entre os núcleos de acessibilidade. Assim, embora ainda existam desafios a serem superados, a presença dos núcleos de acessibilidade mostra-se como um avanço para a efetivação das políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, visando a garantia da democratização do ensino com base no direito de todos à educação.

Santos (2016), na tese intitulada: "O Programa Incluir na UFMT: Acesso e Permanência na Educação Superior", demonstrou que o programa Incluir vem trazendo benefícios às universidades, pois, os recursos financeiros injetados por meio dos núcleos de acessibilidade são indispensável para a melhoria e adaptação de suas instalações físicas, formação dos professores, adequações, aquisições de recursos pedagógicos e tecnológicos e, consequentemente, o aumento substantivo de estudantes com deficiência sendo atendidos, com oportunidades de permanência e garantias de terminalidade de seus cursos.

No entanto, para Santos (2016), ao situar o Programa Incluir no contexto das políticas públicas de inclusão, em vigor a partir do ano de 2005, no Brasil, percebeu-se que se trata de um programa que é dedicado, exclusivamente, às universidades públicas federais que tiveram os seus projetos de criação e implementação dos núcleos de acessibilidade aprovados, e apresentam limites que os impedem de atingir muitos dos seus objetivos propostos.

Entre eles foram destacados: a falta de diálogo do governo com a comunidade acadêmica sobre a inclusão das pessoas com deficiência e suas reais necessidades; o Programa não considerou as especificidades das pessoas com deficiência, nem as universidades receberam formação para a implantação dos núcleos; não foram consideradas as iniciativas existentes em algumas IES; não contemplou todas as IES do país, apenas as públicas federais, sendo que os maiores programas de acesso e permanência como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) são para as instituições privadas.

Os resultados também mostraram que na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) o Programa Incluir, através do núcleo de acessibilidade, desenvolveu ações relativas à inclusão e educação, e operacionalizou projetos de parceria com outras instituições de ensino; com Instituições filantrópicas, governamentais e privadas e com organizações não governamentais;

buscou o desenvolvimento acadêmico de seus estudantes com deficiência, embora, os seus recursos tenham sido destinados apenas à estudantes com cegueira e baixa visão. O Núcleo de Acessibilidade desenvolveu, também, ações voltadas para estudantes, professores e servidores técnicos administrativos que apresentavam ou estavam em contato com pessoas com deficiência.

Costa (2017) investigou como o acesso de estudantes com deficiência na educação superior impacta nas práticas de gestão universitária, no que se refere aos direitos desse público. Para esta pesquisadora, um grande desafio enfrentado pelos gestores é a implantação e implementação de políticas institucionais referentes à inclusão de estudantes com deficiência na universidade, considerando o conjunto complexo e abrangente das necessidades para proporcionar a acessibilidade arquitetônica, atitudinal, de comunicação, metodológica e digital.

O levantamento das produções científicas, nos conduziram ao entendimento que as contribuições das publicações, principalmente de teses, sobre acessibilidade e inclusão na educação superior, ainda estão em processo de expansão, que representa a necessidade da área para alimentar os debates sobre os desafios do processo inclusivo na educação superior, que sinaliza a importância de nossa pesquisa.

Os estudos demonstraram que são inúmeras as dificuldades encontradas pelas IES brasileiras para a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, supomos que nossa pesquisa poderá contribuir na ampliação de investigações para a melhoria do processo inclusivo das IES, bem como, construir caminhos que poderá direcionar a implementação de uma política de inclusão na Ufac, lócus desta investigação. No decorrer desta investigação, as pesquisas aqui selecionadas, nos acompanharão no referencial teórico, e sobretudo, nas fundamentações de nossos resultados.

Concernente à estrutura, esta tese está organizada em seis seções: a primeira seção, discorre sobre as justificativas para realização do estudo: pessoal, acadêmica e profissional, na segunda parte, aborda sobre a justificativa social e científica. Ademais, são identificadas a relevância do tema e as questões que norteiam a pesquisa, enumerando os objetivos geral e específicos e a tese que se defende. Além disso, é apontado a síntese da trajetória metodológica. Na terceira parte, é apresentado o levantamento das produções científicas, que ampliarão as reflexões, argumentações e análises dos dados da pesquisa.

Na segunda seção serão apresentadas as discussões teóricas de referência, elaborado a partir dos conceitos fundamentais legais que corroboram com as políticas inclusivas no contexto da educação superior. Na primeira parte, as análises discorrem sobre as políticas de inclusão na

educação superior dos anos 1988 a 2002. Na segunda parte, são destacadas as políticas de inclusão na educação superior de 2003 a 2022.

Na terceira seção, prossegue o referencial de sustentação desta tese. Na primeira parte, são trabalhados os significados do conceito de acessibilidade e inclusão, finalizando, com as dimensões de acessibilidades: pedagógica, atitudinal, arquitetônica e Comunicacional e informacional. Na segunda parte, são considerados os conceitos de equidade e justiça social, pois no âmbito da educação inclusiva, equidade e justiça social tem implicação essenciais nas condições do acesso e da permanência de estudantes com deficiência nas IES.

E na última parte desta seção, são exploradas as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como teórico chave o psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski. O enfoque será a educação superior, com abordagem ao estudante com deficiência. Na sequência, trata acerca do capacitismo na educação superior, na perspectiva conceitual, das principais implicações para as pessoas com deficiência e os elementos que corroboram a construção de práticas anticapacitistas.

Na quarta seção, são destacados os procedimentos metodológicos, considerados eficazes para atingir os objetivos definidos para esta pesquisa, constituindo-se em uma abordagem qualitativa, com a utilização de entrevistas narrativas, com o método de história de vida. É utilizado também a técnica de amostragem, bola de neve ou snowball e pesquisa documental. Na sequência são descritas as etapas delineadas para o estudo e os critérios para a participação dos estudantes participantes. Na parte seguinte, apresenta a caracterização dos estudantes participantes das entrevistas narrativas.

A quinta seção, compete a análise dos resultados do estudo. Na primeira parte, são apresentados a descrição histórica da Ufac delineada no PDI (2020-2024); Estatuto da Ufac (2013); portal eletrônico institucional e Ufac em números (2021). Na continuação analisa a estrutura e organização do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NAI) da Ufac. Na última parte, são analisados os temas definidos das entrevistas narrativas dos estudantes participantes. Por último, são apresentadas as considerações finais sobre os resultados do estudo, explicitando as perspectivas dos estudantes com deficiência participantes e as possibilidades de avançar quanto ao atendimento desse público, no contexto da Ufac.

Na próxima seção, iniciaremos o arcabouço teórico desta investigação, faremos um resgate histórico das políticas inclusivas no contexto da educação superior para pessoas com deficiências, a partir de 1988 até 2022. Na sequência, os conceitos de acessibilidade e inclusão e as contribuições das teorias de Vigotski para a aprendizagem desses estudantes, e por último, o capacitismo como impedimento para a inclusão.

2. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: RESGATANDO O PASSADO DO CENÁRIO INCLUSIVO NA BUSCA DE FLORESCER O JARDIM DO FUTURO

> A educação do estudante com deficiência vai muito além de sua matrícula ou permanência na universidade. A educação, para ser inclusiva, requer, um sistema educacional inclusivo, compreendendo todas as ações a serem desenvolvidas para que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à educação (Leite; Ribeiro; Costa Filho, 2016).

Considerando o que propõe esta investigação, é salutar traçarmos o percurso da fonte de sustentação das seções 2 e 3, os conceitos que são os fundamentos para a edificação de um jardim bem estruturado, assim como a floração dependerá das matrizes legais que corroboram com as políticas inclusivas no contexto da educação superior, compreendendo, como elucida a epígrafe acima, ações que se comprometam a exercer o direito das pessoas com deficiência nos espaços acadêmicos.

Nesta seção interessa-nos um olhar retrospectivo das políticas destinadas à ampliação do acesso e da permanência do estudante com deficiência na educação superior. Neste contexto, a definição de políticas públicas, que iremos adotar nesta investigação, concerne as elaboradas por Dias e Matos (2012, p.12), que consiste em

> ações empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo dar condições para que todos possam atingir uma melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana.

Nesse sentido, partimos do princípio que conhecer essas políticas, observando o cenário social, econômico e cultural em que elas foram criadas, possibilita-nos compreender o delineamento do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência nas IES a partir da década de 1980 até a proposição do modelo de educação inclusiva da universidade na atualidade.

Desta forma, a seguir, veremos as sementes que floresceram no período de 1988 a 2002, um resgate das políticas públicas destinadas ao ingresso e à permanência das pessoas com deficiência na educação superior deste período. A escolha para análise do período especificado tem como demarcador a abertura política brasileira pós-Ditadura Militar. O marco escolhido é a data da promulgação da Constituição Federal de 1988, que se tornou o principal símbolo do processo de redemocratização nacional, após 21 anos de regime militar. A constituição de 1988 representou a liberdade de pensamento, com mecanismos para evitar abusos de poder do Estado. A análise conduz-se até 2002, visto que, no ano seguinte, inicia-se o governo do Partido dos Trabalhados (PT), abordagem essa que será realizada na próxima seção.

2.1 ACESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DAS REALIDADES EXISTENTES ENTRE 1988 A 2002

Esta seção apresenta as políticas de acesso e permanência da educação superior voltada para os estudantes com deficiência, concernente o período de 1988 a 2002. Cabe ressaltar que historicamente, a inclusão de estudante com deficiência na educação superior é um processo recente no Brasil, a invisibilidade dessas pessoas, por parte da sociedade, resultava principalmente da falta da garantia de seus direitos nas diversas áreas de existência humana, impedindo o pleno exercício de sua cidadania (Melo, 2015).

A escolarização da pessoa com deficiência na educação superior, não ocorreu de forma linear, passou por vários momentos e transformações, uma vez que, o cenário inclusivo, transforma-se conforme os regimes e as formas de governo, por outro lado, expressam-se geralmente a conquista de movimentos sociais e de classe. Nesse aspecto, a organização da produção textual desta seção se destina a refletir, do ponto de vista político, cultural, social e pedagógico, as políticas de acesso e permanência da educação superior na perspectiva dos estudantes com deficiência, recorte histórico entre 1985 a 2002.

Durante a escrita de toda a seção, as obras de Cunha (2006, 2017); Bueno (1999, 2008); Mantoan (2004) e de outros autores, virão sempre à tona diante da urgência de resgatar reflexões que desvelem os termos marcados pelas determinações sociais das quais os estudantes com deficiência estão e estarão submetidos.

A história da educação superior no Brasil, na perspectiva do atendimento a pessoa com deficiência, evidencia uma história de exclusão a esse grupo da população. As legislações que antecederam a Constituição Federal de 1988, pouco fizeram menção a essa população do ponto de vista da educação superior. A título de exemplificação, a LDB de 1961 e a de 1971 não fazem referência a população com deficiência nesse nível de ensino (Dantas, 2017).

Mazzotta (2005) reforça que nesse período, o que competia às universidades era o desenvolvimento de pesquisas e técnicas para o atendimento a pessoa com deficiência e, consequentemente, o preparo e a qualificação dos profissionais que iriam atuar junto a essa população, conforme Parecer 848/72, do Conselho Federal de Educação.

No período que predominava no Brasil regime Militar (1964-1985), importante salientar, que a repressão política advinda desse período fomentou a mobilização de diferentes grupos sociais, que reivindicavam a efetivação de direitos humanos, (mulheres, negros, jovens, entre outros). Nesse contexto, as pessoas com deficiência também lutavam

por direitos. A atuação desses grupos trouxe novos significados à democracia. As iniciativas das pessoas com deficiência começaram de forma isolada, partindo dos interesses específicos de cada tipo de deficiência.

O fim do período ditatorial, no bojo do entusiasmo da abertura política, o sonho de uma universidade democrática assumiu, nos anos oitenta, várias formas promissoras. Mas da intenção à realidade, o fosso social foi grande. De todos os equívocos da pedagogia moderna e de suas ciências de base, as reformas e programas educativos pós-ditadura padeceram das armadilhas do ensino em moldes tayloristas, de ajuste da máquina do ensino às supostas características da matéria-prima a ser processada (Bueno, 2008).

Ainda na proeminência dos anos 1980, "a medicalização de desvios definidos a partir de um discutível conceito de normalidade; o entendimento da igualdade como produção do uniforme e não como direito à diferença" (Patto, 2008, p. 35). Esses modelos hegemônicos de compreensão da deficiência centrados em uma perspectiva moral e/ou reparadora (assistencialistas), centrado no modelo biomédico predominante nas práticas e nas ações desenvolvidas para as pessoas com deficiência, no qual prevalecia a lógica da normalização dos corpos no intuito de normalizar a própria diferença (Diniz *et al*, 2009).

Para o modelo biomédico, o "problema" está com as pessoas, que deverão adaptar-se, adequar-se ao que está estabelecido na sociedade. Essa concepção do corpo com impedimentos como um problema médico para a deficiência como resultado da opressão, ainda se faz presente em ações e atitudes de muitos profissionais da educação e na sociedade de modo geral.

O modelo biomédico representa, portanto, uma questão conceitual e política de uma sociedade. Neste sentido, compreende-se que a inclusão educacional não pode ser entendida desarticulada da história, como sendo uma proposta completamente inovadora. Este entendimento nos subsidiou a compreender melhor as políticas educacionais para a educação superior, assim como, as práticas educativas sedimentadas na perspectiva da homogeneidade que se voltam para esse nível de ensino.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, base normativa no Brasil para os demais dispositivos Legais, evidenciou processos de lutas de interesses entre diferentes setores da sociedade. As políticas destinadas à inclusão na educação superior têm sido elaboradas nessas circunstancias, sob as pressões de segmentos sociais.

Nesta perspectiva, a constituição Federal de 1988, no Art. 205, constitui a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Este artigo estabelece o direito à educação para

todos os cidadãos, incluindo aqueles que possuem alguma deficiência.

Na continuação, no art. 206, prevê igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 1988). É fundamental, pois, adotar políticas e ações que promovam e ultrapassem os limites estruturais, comunicacionais, pedagógicos e atitudinais, garantindo a inclusão da parcela da população com deficiência na educação superior, como celebra a Carta Magna de 1988.

Ainda que a Constituição de 1988 incida na regulamentação importante de princípio de reestruturação do sistema brasileiro de políticas sociais, dentre eles, a ampliação e extensão dos direitos sociais. Ocorre, porém, que esses direitos ficavam "apenas no papel", pois não havia como colocá-los em prática, uma vez que as políticas públicas também viviam um momento de reformulação, intensificado na época agenda do então, presidente da república do Brasil, Fernando Henrique Cardoso (FHC), ano de 1993.

Década de 1990 começou com o compromisso constitucional de implementar os direitos assegurados pela Constituição, mas também com a disseminação de um forte discurso de modernização, coerente ao discurso neoliberal presentes em vários países como, Inglaterra, Estados Unidos da América, Chile, entre outros (Maciel e Kassar, 2011). Assim, nos anos 1990, o debate sobre a educação inclusiva toma destaque a partir da realização de diversas conferências a nível internacional.

Destacam-se a conferência Mundial de Educação para Todos realizada pela Unesco em Jontiem, resultando na Declaração Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada também pela Unesco, na Espanha, resultando na Declaração de Salamanca.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) reafirma a educação como direito fundamental universal, favorecendo a conquista do progresso social, econômico e cultural dos países, à medida que seus cidadãos exerçam seus direitos educacionais. O Brasil, ao tornar-se signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), reafirma seu posicionamento na construção de um sistema educacional inclusivo.

Ferrari e Sekkel (2007), salientam, que a adesão do Brasil as declarações mencionadas trouxeram maior visibilidade ao tema e estimulou a discussão interna das temáticas de inclusão/exclusão na educação brasileira. Isso deu início a profundas transformações em nosso sistema educacional, que é confirmado com a evolução da legislação infraconstitucional e a elaboração de diretrizes nacionais voltadas para a educação inclusiva nos anos seguintes.

Atinente à Declaração de Salamanca, produto do encontro realizado em 1994, na Espanha, onde a ênfase foi a adoção de políticas e de práticas educacionais que permitam a inclusão da maior diversidade possível de estudantes (Bueno, 2008). A declaração de Salamanca refere-se as regras padrão sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiência, demandando que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional (Declaração de Salamanca, 1994).

Dessa forma, a Declaração de Salamanca, um dos principais documentos mundiais que visa a educação inclusiva, influenciou a inclusão na educação superior, principalmente por ser a universidade uma ferramenta primordial, para o cumprimento da inclusão nos demais níveis de ensino, contribuindo com as finalidades da referida Declaração, que visa alcançar uma educação de qualidade e formar uma sociedade sem preconceito e mais inclusiva. Como descreve em um de seus dispositivos:

> Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas [...] (Brasil,1994, p. 46).

O regulamento confirma o protagonismo da educação superior na construção de uma sociedade inclusiva, uma vez que a universidade proporciona, entre outros aspectos, a formação de professores, treinamento e assistência técnica, assim como, a elaboração de projetos e pesquisas voltadas para as escolas de educação básica, na área da Educação Especial, com a finalidade de proporcionar resultados mais efetivos e de qualidade.

No início da década de 1990, o presidente da república do Brasil era Fernando Collor de Mello (1990-1992). O discurso presidencial passou claramente a adequar-se à organização de mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista, com críticas à ação direta do Estado, principalmente nos setores de proteção social. A concorrência passou a ser a "mola propulsora" dos países que buscavam garantir lugar na globalização dos mercados, sobretudo, após a estruturação da "nova ordem mundial", quando a visão neoliberal ganhou força. Assim, o direito assegurado constitucionalmente também foi marcado pela presença hegemônica do discurso neoliberal (Maciel e Kassar, 2011).

Movido por essa tendência mundial, o governo seguinte, eleito pelo voto popular, Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-1988; 1998-2002), no campo educativo, sustentou-se no discurso de uma agenda neoliberal. Sua atuação ficou registrada, na reestruturação do sistema educacional, promovendo inúmeras ações, entre elas: a promulgação da Lei de

Diretrizes e Bases (LDBEN/96), o incentivo à expansão da educação superior privada e o lançamento do Plano Nacional de Educação (PNE).

No conjunto dessas ações, a educação especial, de acordo com Padilha (2017), embora não fosse considerada uma área prioritária, também recebeu atenção e foi impactada pela atuação governamental com uma série de ações e programas. Não obstante, parte da proposição dessas realizações foi pautada no Princípio da Integração. Mantoan (2004, p. 40) sobre o modelo de integração, descreve:

> Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em uma palavra, a escola não muda na totalidade, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Embora Mantoan (2004), esteja se referido a educação básica, essa também era a realidade da educação superior, somente eram incluídos aqueles que apresentavam habilidades para seguir na graduação. Durante tais décadas, sob a perspectiva integracionista, as instituições de educação superior teriam o papel de inserir neste nível de ensino pessoas com deficiência que alcançassem um nível de competência compatível com as exigências dos processos seletivos, sem adaptação de formas de acesso (Oliveira, 2020).

Endossa essa ideia Magalhães (2006), ao fazer referência às décadas de 1980 e 1990, ressalta a necessidade de as universidades promoverem a quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e procedimentais, bem como de aprendizagem, visando ao acesso e à permanência com êxito desta população no ensino superior.

Desse modo, o governo FHC sinalizou seu compromisso com a manutenção do paradigma da integração, que pressupõe a inclusão parcial do alunado com deficiência na escola comum, visto que só foram incorporados a esta os indivíduos capazes de se adaptar aos processos educativos. Com a sinalização do governo FHC a manutenção do modelo educacional integracionista, houve também a necessidade de preservar as instituições educacionais segregacionistas, mantidas pelo poder público e privado (Mantoan, 2004).

Assim, neste governo, foram preservados os serviços educacionais segregados, mantidos tanto pelo poder público quanto pela iniciativa privada, voltados ao atendimento específico de cada deficiência, o que enfraqueceu o movimento social pró-inclusão, pois "recrudesceu a disputa entre os grupos de pessoas com diferentes tipos de deficiência pela legitimação de variados projetos educacionais" (Padilha, 2016, p. 94).

Neste período, a educação especial estava longe de ser vista como prioridade na gestão FHC. O plano de governo "Mãos à Obra, Brasil" destinou uma seção específica às pessoas com

deficiência. Estavam dispostos ali como objetivos, entre outros itens, o desenvolvimento de programas de prevenção, a agilização da concessão do benefício de um salário mínimo às pessoas com deficiência e o investimento em acessibilidade, medidas que não implicariam transformações no sistema educacional, de modo a assegurar o acesso e a permanência desse público nas instituições de ensino. Ainda nesse governo, para fortalecimento do modelo integracionista, foi regulamentada no ano de 1999, através da Lei nº 7.853, a "Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência" (Padilha, 2017).

Retomando as medidas inclusivas no panorama internacional, próximo aos anos 2000, cabe também pontuar a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência realizada na Guatemala em 1999 e ratificada no Brasil por meio do Decreto 3.956/01 (Brasil, 2001). Essa política representa um avanço político importante, pois apresenta a concepção de deficiência sob o pressuposto de que esta não deve ser motivo de discriminação de qualquer pessoa ou fator restritivo de qualquer forma de participação social.

Em comparação ao conceito de pessoa com deficiência constante na Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência – Decreto n.º 3.298 (Brasil, 1999), verifica-se um avanço significativo de concepção, na qual a deficiência não deve ser um atributo que demarca a limitação e a consequente exclusão social. A introdução desse conceito inicia um processo diferenciado da compreensão de inclusão social, que coloca a limitação nos ambientes sociais - e não unicamente no indivíduo denominado "pessoa com deficiência" – como fator restritivo às oportunidades de convivência social desta população (Brasil, 2016).

A partir dos avanços jurídicos concernentes a inclusão educacional no contexto internacional, no Brasil podemos conferir que as modificações no âmbito das políticas públicas relacionadas a inclusão na educação superior são consideradas com base na Lei n.º 9.394/1996, que normatiza a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN/1996), Lei primordial que versa sobre a educação no Brasil, aborda especificamente a Educação Especial em seu capítulo V, definindo-a como uma modalidade transversal de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, em todos os níveis, da educação infantil até a educação superior (Brasil, 1996).

Conforme destaca Atique e Veltroni (2007), este dispositivo legal reafirma o mandamento constitucional de garantia do acesso à educação para todos, incluindo também a educação superior. A LDBEN/1996 afirma no Art. 59, inciso I, que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996).

Os instrumentos jurídicos são meios para garantia os direitos das pessoas. As políticas públicas tornam acessível à educação com a finalidade de reverter o processo histórico de exclusão educacional que não ofertava atendimentos especializados nos sistemas públicos de ensino. No entanto, sobre a seção em pauta, Minto (2000), realça a relevância da educação especial como uma modalidade de ensino, entretanto, realiza uma ressalva, concernente ao texto da Lei, que considera suficiente a oportunidade de acesso aos sistemas de ensino, e a sua permanência continua condicionado ao seu desempenho pessoal. Apesar dos avanços importantes, percebe-se que o sucesso ou fracasso ainda recai sobre o estudante.

A promulgação da LDBEN/96, sem sombra de dúvida, contribuiu sobremaneira, para que as universidades oferecessem vagas e possibilidades de permanência de estudantes com deficiência na educação superior. Dessa forma, a inclusão nas IES passou a ser palco de discussão, fortalecendo a ampliação dos estudos acerca do assunto. Associada a LDBEN, o Aviso Circular n.º 277/1996, originou-se a partir das reivindicações de pais de estudantes com deficiências egressos do ensino médio ao Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1996).

As mudanças elencadas neste Aviso Circular, enviado aos reitores das Instituições de Educação Superior (IES), recomendava as IES modificações concernentes à acessibilidade no processo classificatório de ingresso na educação superior, sendo sugeridas alterações na elaboração do edital, bem como no momento das provas e na correção delas. Dessa forma, foram exigidas da comissão do vestibular, mudanças, aos critérios de avaliação, organização de salas e recursos adaptados necessários para que o candidato realizasse a prova, assim como a ponderação as especificidades inerentes a cada deficiência no momento da correção.

Com as recomendações que possibilitaram a flexibilização dos serviços educacionais, contribuindo para melhoria das condições de acesso dos estudantes com deficiência na educação superior, novos imperativos se apresentaram no contexto acadêmico, principalmente voltado às condições de permanência dessa camada de estudantes nas IES. Diante desse cenário, foi promulgada a Portaria n.º 3.284/2003, que substituiu a Portaria n.º 1.679/1999, dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência (física e sensorial) para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Destaca-se no arcabouço jurídico brasileiro concernente a educação especial em perspectiva inclusiva: as Leis n.º 10.048/2000 e a de n.º 10.098/2000, ambas regulamentadas pelo Decreto n.º 5296/2004, instituem que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados devem proporcionar condições de acesso e

utilização de todos os seus 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. Estas condições condicionam a abertura e renovação de curso pelo poder público.

Os dispositivos Legais são prioritários como mecanismo para o processo inclusivo, no entanto, o fenômeno inclusivo é uma meta a ser perseguida. Já se passaram mais de duas décadas desde a publicação da LDBEN/1996. Se recuarmos na história, Anísio Teixeira (1979) e Paulo Freire (1967), progressistas (com perspectivas políticas diferentes), defendiam, desde os anos 50 e 60, a construção de uma educação democrática, com acesso e permanência com qualidade para todos os estudantes, sobretudo, aqueles oriundos das camadas populares, vítimas de políticas educacionais elitistas e seletivas.

No entanto, como refere Bueno (2008), os argumentos em defesa da educação inclusiva parece em princípio, está atrelado a esses mesmos ideais progressistas, mas isto é somente aparência, pois se o objetivo é a educação inclusiva como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuarão a existir estudantes excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo.

Dessa forma, o que deveria se constituir na política de fato, a efetivação de um sistema educacional inclusivo como consta nos arcabouços legais, de uma escola ou universidade para todos com qualidade, transforma-se em um fenômeno sempre distante e nunca alcançado, como refletem Souza e Góes (1999), a análise da inclusão deve ser cautelosa, porque, embora a ideia de educação para todos pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, atendendo supostamente aos ideais progressistas, ela continua mantendo as mesmas precárias condições oferecidas aos que já estavam aparentemente incluídos.

Segundo Bueno (2008) na última década do século passado os dados do INEP demonstravam que em certos aspectos, a educação brasileira tinha piorado, em relação ao ingresso e a permanência. Na análise atual que realizamos, do Censo da Educação Superior 2022, os desdobramentos da educação Inclusiva na educação superior apresentam avanços. No ponto de vista do acesso, mesmo de forma lenta, temos um quantitativo crescente de estudantes com deficiência nas IES.

Em síntese, na década anterior aos anos 1980, tivemos um crescimento acelerado no Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, ocasionado pelo crescimento das indústrias e redução da inflação no país, associado a expansão da economia internacional (Veloso, Villela, Giambiagi, 2008). Esse modelo econômico, movido pelas ideologias neoliberais, modificou o trabalho em outras configurações. A visão capitalista deu ênfase as competências e habilidades

indispensáveis para o mercado de trabalho. Essa nova dinâmica econômica, "induziu à reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo" (Cunha, 2008, p. 13).

Os imperativos das políticas econômicas foram sobrepondo os que orientavam as políticas educativas, ou seja, a ideologia tecnocrática constituiu a base das políticas educacionais, acentuando a educação para a competitividade econômica, que envolveu a "reorganização e centralização dos currículos, a avaliação dos sistemas educativos, a redução dos custos" (Cunha, 2008, p.14). Nos anos 1990, o fenômeno da globalização ocasionou importantes impactos na educação superior. Muitas foram as implicações dessa ideologia na noção de "educação para todos", bem como na compreensão do que seja qualidade na educação superior.

Nesse sentido, as políticas de acesso e permanência na educação superior evidenciam as influências do neoliberalismo e da globalização na constituição de uma agenda global para a educação que passa a estruturar caminhos reguladores ao nível das políticas e das ações curriculares processadas a partir de mecanismos de inclusão e exclusão, em que a educação é concebida como estratégia política para o alcance da hegemonia econômica, política, cultural e ideológica da lógica mercantilista do capitalismo (Jezine; Jacob Chaves; Belmiro, 2011).

Neste aspecto, a reforma educacional brasileira ocorrida nos anos 1990, o pacote de propostas do Banco Mundial, em parceria com a Unesco, se expressou no acordo realizado entre o MEC e a Unesco, financiado e assessorado pelo Banco Mundial, para publicação do Plano Decenal de Educação para todos, que teve como parâmetro a Declaração Mundial sobre Educação para todos. Esta conferência desencadeou um documento orientador das políticas públicas para educação em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, parâmetros curriculares nacionais (Junior, 2002).

O governo brasileiro nos anos 1990 assumiu o compromisso de implementar a política de educação inclusiva no sistema educativo, visando incluir todos os estudantes, independente das condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas, entre outros. Se estamos versando sobre a diversidade de estudantes, com características desiguais, seja do ponto de vista social, econômico e sobretudo, com deficiência, como ensinar a todos, em um sistema homogêneo? Como elucida Bueno (2008, p. 48)

> (...) esta é uma contradição de todo o processo de globalização baseado nas leis do mercado, que produz uma massa de sujeitos aos quais não se oferece mínimas condições para usufruírem a riqueza material e cultural produzida, da qual uma das expressões, pouco evidente, é a ambiguidade de uma declaração internacional que pretende ser a resposta para os problemas que assolam a educação escolar em todo o mundo.

Esse movimento alicerça-se na imposição de um pensamento único, como se todas as formas de produção e educação convergissem para uma perspectiva global. Trata-se de um processo de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação (Cunha, 2008). As críticas aqui direcionadas às normativas legais não tiveram como objetivo desconsiderar sua importância no campo da inclusão, mas sim poder efetivamente auxiliar aqueles que não comungam com esse 'pensamento único' para que possamos nos instrumentalizar para a resistência e para a mudança de rumos.

Na sequência será traçado um panorama das políticas que contribuíram para o ingresso e a permanência do estudante com deficiência na educação superior no período dos governos do PT - Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – dois mandados consecutivos (2003 a 2011). Na sequência, a presidenta Dilma Rousseff (2011–2016), eleita por dois mandatos, no entanto, no segundo encargo cumpriu somente dois anos (2011–2016), devido um golpe político, foi afastada do governo por meio de um processo de impeachment.

Na continuação será realizado alguns apontamentos do governo do presidente Michel Temer (PMDB-SP), vice-presidente no governo da presidenta Dilma Roussef, um dos articuladores do golpe, assumiu definitivamente a presidência da república em 2016, cumprindo até 2018. Assim como, algumas ponderações do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Estes dois últimos Governos, as breves referências nesta seção, justifica pela falta de expressão nas políticas destinadas a pessoa com deficiência na educação superior que é o foco desta discussão.

2.2 POLÍTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPLORANDO OS JARDINS DE 2003 A 2022

Atualmente, discutir sobre as políticas públicas destinadas ao acesso e permanência de pessoas com deficiência da educação superior, parece-nos fundamental, considerando a proporção de 0,8% do total de matrículas realizadas em cursos de graduação em 2022, corresponde a pessoas com deficiência.

Tabela I[14]: Número de matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – 2012 a 2022

[14] Considerando a metáfora do jardim no cultivo de uma universidade inclusiva, optamos por priorizar o verde que predomina na natureza. Dessa forma, a cor verde será utilizada quando necessário, nas figuras, nos gráficos, nas tabelas e nos quadros que compõe esta tese.

Ano	N.º de matrículas	Percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação
2012	26.483	0,38%
2013	29.034	0,40%
2014	33.377	0,43%
2015	37.927	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%
2020	55.829	0,64%
2021	63.404	0,71%
2022	79.262	0,80%

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados do Brasil/Inep (2023).

A partir dos dados apontados pelo Censo da Educação Superior 2022 percebe-se uma escala crescente do ponto de vista do número de matrículas de estudantes com deficiência nas IES. Somente no ano de 2016 houve um retrocesso, uma vez que o número de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior foi inferior 0,2% em comparação com o ano de 2015.

Podemos constatar a partir das informações do referido Censo, que na perspectiva do acréscimo do número de matrículas de estudantes com deficiência, houve avanços. No entanto, os avanços ocorreram de forma tímida, em razão que, no período de 11 anos, conforme apresentado na tabela I, em nenhum nesses períodos teve acesso a cursos de graduação 1% de estudantes com deficiência, considerando o universo de matrículas realizadas nos cursos de graduação.

O acréscimo de matrícula de estudante com deficiência na educação superior apresenta uma grande evolução considerando as décadas passadas, no entanto, “essa política de números e resultados apesar de um avanço, no que diz respeito à inclusão, está distante de ser ideal e adequada para aqueles que são inclusos” (Alexandre e Dias, 2018, p. 65).

No item anterior, ficou evidenciado que no final do século XX e início do século XXI, o acesso de estudantes com deficiência na educação superior era quase inexistente. As pessoas com deficiência que alcançava ingressar nesse nível de ensino eram somente aquelas que

apresentavam habilidades, sem a necessidade de utilizar recursos de tecnologias assistivas[15] para acessar esse nível de ensino, visto que a universidade não estava preparada para receber esses sujeitos.

Nesta seção, conforme referido, iremos refletir sobre as políticas destinadas aos estudantes com deficiência, no âmbito da educação superior, a partir de 2003, ano em que assumiu o governo brasileiro Luiz Inácio Lula da Silva, presidente da república do Brasil por dois mandatos consecutivos (2003 a 2011), retornando à Presidência da república em 2023, único presidente da história do Brasil com três mandados presidenciais através do voto direto.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, a coalizão entre a centro-esquerda abrolhou na população a perspectiva de uma ruptura com a política econômica e social predominante no governo anterior, o que de fato não ocorreu (Dantas; Sousa Junior, 2014). Apesar de não ter sido possível realizar no campo político e social uma transformação radical, o governo Lula adotou medidas que contribuíram significativamente para as camadas sociais minoritárias, especialmente, ao acesso e permanência de jovens com deficiência na educação superior.

Entre 1992 a 2004, a taxa líquida de matrícula na faixa etária entre 18 a 24[16] anos na educação superior era de 7%, sendo uma das mais baixas comparadas a alguns países da América Latina, como Argentina, Chile e o Uruguai, que passavam de 30%. (Sguissardi, 2006). Em 2003, com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva, surge uma perspectiva maior de ampliação das vagas nas IES, isso devido ao compromisso descrito em seu plano de governo.

O documento previa, entre outros aspectos, o aumento do financiamento público ao setor privado; maior crédito educativo e criação de um programa de bolsa universitária. Diante disso, afloraram as expectativas, de uma política inclusiva, com abertura das IES para as minorias, em especial, a população com deficiência sem oportunidades de ingressar em um curso superior.

Pensar no acesso à educação superior das classes minoritárias era uma utopia décadas atrás. Somente a partir dos anos 2000 e, principalmente, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva que se iniciou uma preocupação maior em criar medidas para democratizar o acesso à Educação Superior. Em seu primeiro governo (2003-2006), as primeiras iniciativas para a

[15] Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2007).

[16] O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estipula como faixa-etária indicada para educação superior à população de 18 a 24 anos.

educação superior foram imediatistas, devido às medidas para enfrentar a crise então vivida pelas IFES durante o governo FHC.

Podemos Constatar, através do Decreto Presidencial de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), composto por quatro partes: ações emergenciais, autonomia universitária, complementação de recursos (financiamento) e as etapas para a implementação da Reforma Universitária (Aguiar, 2016). O relatório final do GTI relatou que as verbas de custeio para as universidades públicas teriam diminuído cerca de 50% durante o governo FHC.

No ano de 2004, o tema inclusão passa a ser destaque nas pautas de políticas públicas do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. O tema do Plano Plurianual (PPA 2004-2007) denominado: "Plano Brasil de todos: participação e Inclusão" teve como objetivo a inclusão social e desconcentração da renda com crescimento do produto e do emprego (Brasil, 2003).

No projeto de Lei do referido Plano, uma das preocupações estava relacionada ao número de jovens sem acesso à universidade. O Plano, ao expor sobre as vagas nas universidades públicas, explicitava que, por ser limitadas, reforçavam a exclusão de grande parcela dos candidatos a uma educação gratuita e de qualidade. Dessa forma, o PPA (2004-2007) informou que no ano 2000, dos 3,2 milhões de concluintes do ensino médio, somente 1,2 milhões ingressaram nas universidades. Desses, apenas 274 mil em IES públicas (Brasil, 2003).

Propondo dar continuidade à estratégia de desenvolvimento de longo prazo anunciado no Plano anterior, foi elaborado o PPA 2008-2011, com o tema: "Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade". Nesse contexto, as políticas sociais passaram a ser denominadas de "políticas de inclusão", fato importante principalmente no que diz respeito à educação, pois, apesar das melhorias, as políticas públicas ainda se destinavam aos privilegiados, de classes econômicas favoráveis e/ou que a deficiência não comprometesse as aptidões necessários para cursar uma graduação, como assevera Magalhães (2006, p. 68)

> A educação superior no Brasil além de temporã é elitista continuando como espaço para poucos privilegiados. Os extratos minoritários ou não hegemônicos da população como negro, indígenas e **pessoas com deficiência** têm acesso restrito. Soma-se a isto o fato das possibilidades de acesso serem diretamente proporcionais a origem social e condições sócio-econômicas dos alunos (os grifos são nossos).

Essa realidade que expressa Magalhães (2006), estava associada, inclusive, ao descompromisso do poder público com essa população no âmbito da educação superior, a falta de políticas que contemplassem esses sujeitos, sobretudo no que diz respeito ao acesso. De tal modo, que diante de um número mínimo de alunos com deficiência que concluíram o ensino médio, e os obstáculos encontrados para ingressar na educação superior, os órgãos superiores não se preocupavam em criar políticas de acesso e permanência para essa camada da população.

Moreira (2005, p. 02) corrobora essa ideia, “o fato é que, além das barreiras próprias da deficiência, esses estudantes foram excluídos do direito à escola básica, o que, em grande escala, restringiu e, na maioria das vezes, impossibilitou sua chegada à universidade”. Galdino (2015, p. 55) explicita,

> [...] Considerando que esses alunos foram destinados às escolas/classes especiais durante anos, pouco se cogitava a possibilidade de ingressarem na educação superior. A pessoa com deficiência que ingressava nesse nível de ensino era considerada uma exceção, e talvez por isso, não se considerasse relevante a criação de políticas que facilitassem o acesso dessas pessoas na educação superior.

Na medida que essa parcela de estudantes avançou no processo de escolarização, inclusive na educação superior, essa realidade foi sendo modificada, superando as barreiras externas que incidiam sobre sua deficiência por meio da conquista de políticas públicas voltadas para o seu acesso e para a sua permanência nas instituições de educação superior.

Ainda no ano de 2004, foi criado uma nova proposta de avaliação. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sugeriu uma concepção de avaliação integradora, unificando vários instrumentos, tendo uma visão emancipatória ou formativa, divergindo do Provão que denominava uma visão mais regulatória ou somativa, voltada para o ranquiamento das IES (Marcelo; Chacon; Calderon, 2015).

Nesse decurso de políticas públicas na educação superior, ressalta-se o Decreto n° 5.296/2004, que regulamenta as leis 10.048/2000 e 10.098/2000, com normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário à acessibilidade de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida[17]. Consta no art. 24, do referido Decreto, que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (Brasil, 2004).

Reconhecemos a relevância do Decreto n° 5.296/2004 para a democratização de oportunidades de acesso e permanência a educação superior, principalmente para estudante com deficiência. Através desse Decreto foi viabilizada a abertura de programas de fortalecimento à política de inclusão nesse nível de ensino, como o Programa Incluir, que sobressai em nossa pesquisa, devido propor ações que assegurem o acesso pleno de estudantes com deficiência às instituições federais.

[17] Mobilidade reduzida, caracterizadas como aquelas que possuem limitações ou incapacidade para o desempenho de atividades (Brasil, 2004, Art. 5°).

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), criado pelo Ministério da Educação (MEC), cumpre o disposto nos decretos n.º 5.296/2004 e n.º 5.626/2005, com a finalidade de promover o desenvolvimento de políticas institucionais e ações para garantia de acesso pleno de pessoas com deficiência na educação superior.

Dessa forma, as ações do Programa Incluir visam à consolidação de políticas institucionais de acessibilidade que assegurem o direito a educação superior a todos à educação, contribuindo para que a política de inclusão se torne realidade em nossa sociedade (Brasil, 2013). Na fase inicial de implantação do Programa, foi, segundo Valdés *et al* (2006), uma ação afirmativa em benefício da inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, que se formalizou mediante o financiamento de projetos com vistas a romper o contexto de exclusão na busca por uma educação de qualidade.

De modo geral, este programa apresentou em seu escopo beneficiar grandes contingentes da população com deficiência e promover políticas e ações afirmativas por parte das IFES. A efetivação do Programa Incluir ocorria por meio do emprego de fomentos para a implantação de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão que ampliassem as oportunidades educacionais das pessoas com deficiência no contexto das IFES.

Conforme Valdés *et al* (2006), o Programa Incluir incentivou financeiramente as IFES que obtiveram seus projetos aprovados na execução de reformas de cunho estrutural, ou seja, na adaptação de espaços físicos com elevadores, rampas, etc. e na compra de recursos de tecnologia assistiva.

Os projetos aprovados contemplavam também a proposição de ações direcionadas para a discussão acerca do paradigma da educação inclusiva no contexto das universidades, bem como aquelas voltadas para criação e/ou consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas IFES. As propostas selecionadas recebiam auxílio financeiro do MEC para efetivação das ações (Brasil, 2013). Dessa forma, as ações de acessibilidade contempladas nesse período correspondiam a:

I) Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição;
II) Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual;
III) Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de Tecnologia Assistiva;

IV) Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de Tecnologia Assistiva, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros códigos e linguagens.

A partir de 2012, o Programa Incluir foi universalizado atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma política de acessibilidade ampla e articulada. Foram extintos os editais para envio das propostas do Programa Incluir. Os recursos financeiros investidos na institucionalização de políticas de acessibilidade na educação superior, por intermédio dos núcleos de acessibilidade, passaram a se estruturar com base em 4 eixos, a saber: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa (BRASIL, 2013). Como elucidam Ciantelli e Leite (2016, p. 417),

> A partir de 2012, o programa Incluir, [...] passou a atender todas as IFES, eliminando a seleção por editais e definindo já na proposta orçamentária o montante destinado para cada universidade em função do número total de matrículas, uma medida política interessante, uma vez que prevê a dotação de recursos anuais no orçamento das instituições para a garantia de ações que promovam a acessibilidade.

O Programa Incluir influenciou de forma direta na inserção da matéria da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) (Brasil, 2008). Na qual, segue as diretrizes da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006.

O Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu (Brasil, 2013), afirma o compromisso desse Programa em assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (SECADI/SESu, 2013).

O Programa Incluir foi o início da articulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. De acordo com estudos de Melo (2015) e Melo e Araújo (2018), o Programa Incluir, além de ser uma referência, pode ser considerado um divisor de águas no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiências na educação superior.

Certamente o Programa Incluir trata-se de uma política de extrema relevância no âmbito da educação superior, porém, necessita ser ampliada e fortalecida, especialmente com a perspectiva de ingresso cada vez maior de pessoas com deficiência nas universidades públicas

do país, face à adesão das instituições federais de educação à Lei de reserva de vagas (Lei nº13.409/2016).

É preciso, portanto, reconhecer o valor do Programa Incluir, mas também suas limitações, tanto em termos de recursos financeiros e humanos, quanto no que diz respeito à responsabilidade institucional pela oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na esfera da educação superior, para contemplar as especificidades dessa etapa de ensino (Oliveira, 2021).

Apesar dos avanços conquistados a população com deficiência a partir da implementação deste Programa, o Conselho Nacional de Educação em seu Parecer CNE/CP 8/2012, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, pondera que, embora tenham sido muitas as conquistas no campo jurídico, a falta de igualdade e oportunidades de acesso e permanência na educação superior ainda persiste. Afirma o documento:

> As Instituições de Ensino Superior não estão isentas de graves violações de direitos. Muitas delas (re)produzem privilégios de classe e discriminações étnicas, raciais, de orientação sexual, dentre outras. Mesmo com tantas conquistas no campo jurídico político, ainda persiste a falta de igualdade e oportunidades de acesso e permanência na Educação Superior, sendo ainda necessária a implementação de políticas públicas que, efetivamente, revertam as situações de exclusão a que estão sujeitos muitos/as estudantes brasileiros/as (Brasil, 2012, p. 16).

A concretização de políticas públicas destinadas à promoção da inclusão na educação superior é imprescindível para reverter as violações de direitos ocorridas por décadas neste nível de ensino. No entanto, "é notório que uma política de governo não eliminará com as barreiras arquitetônicas e atitudinais historicamente alicerçadas, a inclusão na Rede Federal [...] é um trabalho que deve ser institucionalizado [...]" (Pesssini, 2015, p. 75).

Assim sendo, o compromisso institucional de proporcionar mecanismos para que a inclusão seja legítima na IES é fato predominante. No Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior - SECADI/SESU–2013, compete aos gestores da educação superior:

> [...] o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação em vigor, bem como o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição, para provimento das condições de pleno acesso e permanência (Brasil, 2013, p. 12).

Este documento orienta ainda aos gestores da educação superior a criarem políticas de acessibilidade abrangendo as necessidades dos estudantes com deficiência. Isso inclui, no plano de desenvolvimento da instituição, a acessibilidade de forma ampliada, adequando o planejamento e execução orçamentária, quadro de profissionais, reformulação de projetos

pedagógicos dos cursos, infraestrutura arquitetônica, os serviços de atendimento ao público, o sítio eletrônico e demais publicações, o acervo pedagógico e cultural e a disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (Brasil, 2013).

Stroparo e Moreira (2016) pontuam, que a concretização das políticas inclusivas é um grande desafio na educação superior justamente porque ainda se constitui enquanto obstáculo "(...) o reconhecimento das necessidades educacionais e do direito dos estudantes com deficiência" (p. 219). Essa luta pela efetivação do direito dessa parcela de estudante, é um dos desafios da política institucional.

No âmbito das ações direcionadas ao fortalecimento da inclusão na educação superior, consideramos importante evidenciar a importância do AEE, criado pelo Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior, aprofundou as garantias quanto ao atendimento educacional especializado e a estruturação dos núcleos de acessibilidade (Brasil, 2011).

O AEE deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011), de modo transversal nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Oliveira (2021, p. 53) salienta,

> Isso implica, entre outras providências, a institucionalização do AEE nos marcos institucionais e regulatórios das IES, a exemplo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Institucional (PPI) e Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPC). Essa previsão de oferta do AEE é fundamental para garantir a disponibilização de recursos de acessibilidade que promovam as adaptações necessárias, possibilitando ao estudante com deficiência o acesso ao currículo em condições de igualdade com os demais estudantes.

A transversalidade do AEE pode ser materializada nas IES através da articulação de diversos setores da universidade, sendo respaldado através das políticas institucionalizadas. Fortalece essa concepção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) (Brasil, 2008), o Documento Orientador do Programa Incluir (SECADI/SESu, 2013), os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior, assim como, a Avaliação In Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES/INEP, 2013).

Estabelecem que o AEE nas IES deve integrar os PPCs, sendo organizado institucionalmente no âmbito dos núcleos de acessibilidade para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Para tanto, precisa ser pensado de forma

articulada à proposta curricular desenvolvida pelos docentes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (Oliveira, 2021).

Conforme o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, a IES socialmente responsável é aquela que

> 1. identifica as potencialidades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais, de sua realidade local e global, a fim de promover a inclusão plena; 2. estabelece metas e organiza estratégias para o enfrentamento e superação das fragilidades constatadas; 3. pratica a intersetorialidade e a transversalidade da educação especial; 4. reconhece a necessidade de mudança cultural e investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica; e 5. promove acessibilidade, em seu sentido pleno, não só aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas aos professores, funcionários e à população que frequenta a instituição e se beneficia de alguma forma de seus serviços. (Brasil, 2013, p. 12).

Nesta perspectiva, a garantia de acesso e participação plena nas atividades de ensino, por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis e de equipamentos de tecnologia assistida; a redução das barreiras físicas; a permanência e a conclusão com qualidade dos estudantes com deficiência nas IES, em condições de equidade com os demais estudantes; entre outros, tornam-se grandes desafios para as IES, principalmente no fortalecimento dos núcleos de acessibilidade e a articulação do AEE com toda comunidade acadêmica.

De acordo com Sá e Dalla Dea (2020) muitas pessoas com deficiência completaram o ensino superior no Brasil com dificuldades, sem acessibilidade ao material acadêmico, sem acessibilidade comunicacional, em espaços arquitetônicos pouco acessíveis, dependendo da ajuda de colegas, familiares e professores, sem terem inclusão e acessibilidade como um direito efetivado nesse espaço.

Essa realidade vem se modificando lentamente, ainda que, a legislação já garanta esses direitos, no entanto, para que a inclusão e a acessibilidade se efetivem nas universidades, é fundamental que diretrizes e ações institucionais sejam executadas. Para isso, as ações não devem ser pensadas de forma isolada, e sim, mediante um planejamento criterioso de uma ampla política de inclusão, de ingresso e permanência das pessoas com deficiência (Siqueira; Santana, 2010).

Além do Programa Incluir outros dispositivos visam a ampliação do acesso à educação superior, tais como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituídos pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007,

respectivamente, são considerados como programas que contribuíram para viabilizar a democratização da educação superior no Brasil (Pereira, 2017).

O ProUni, que dentre outras medidas reserva no processo seletivo de universidades privadas bolsas para pessoas com deficiência, consiste na concessão, pelo governo federal, de bolsas de estudos a estudantes, em instituições privadas de educação superior, em contrapartida, essas instituições recebem isenção fiscal. Para a bolsa integral, o candidato deve ter uma renda familiar de até um salário mínimo e meio por pessoa. Para pleitear bolsas parciais, é necessário que a renda familiar bruta mensal seja de até três salários mínimos por pessoa.

Para participar do programa, é indispensável, também, o candidato ter cursado o ensino médio em escolas da rede pública ou bolsista de escola privada, com desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no ano vigente. Em relação aos estudantes com deficiência, egressos do ensino médio, o Programa faz uma ressalva: não é necessário ter cursado o ensino médio na rede pública ou ser bolsista integral na rede particular. Somente permanece o perfil socioeconômico.

É notório que o ProUni é um programa compensatório, de enfrentamento a exclusão social. Atentando-se para as desigualdades socioeconômica no acesso à educação superior ao longo da história da educação superior no Brasil, que indica um cenário de exclusão as classes minoritárias. O ProUni destaca-se por proporcionar o crescimento de matrículas de estudantes, inclusive com deficiência na educação superior. O Programa já disponibilizou mais de 2,47 milhões de bolsas de estudo no período de 2005 a 2018 (Dulci, 2020).

O ProUni, por se traduzir na lógica expansionista de oportunidade do acesso de jovens a educação superior, colaborou para uma melhor concretização de metas do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, que objetiva elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público, até o final de 2024. (Brasil, 2014).

O ProUni permite que uma maior diversidade de estudantes tenha acesso à educação superior, é uma política em que “todos ganham” (Barreyro, 2009), visto que cria possibilidade para ingressar na universidade para os estudantes que, por uma série de fatores não tinham acesso a instituições públicas e não possuíam condições de custear as mensalidades das instituições privadas, além de preencher as vagas ociosas das IES privadas.

A permanência de estudantes com deficiência nas IES é preocupação de muitos estudiosos (Körtelt, 2020; Riella, 2020; Diniz, 2019; Brasil, 2019; Moreira, 2018; Fiorin, 2018, entre outros), pois os estudantes que aderem o ProUni, ficam isentos das mensalidades (total ou

parcial), no entanto, a renda per capita exigida impossibilita que o estudante se mantenha na IES, considerando que na IES privada é inexistente auxílio moradia, alimentação e bolsas auxílios, tais assistências são requisitos fundamentais, considerando o perfil dos estudantes selecionados.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi proposto considerando as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007), relacionadas aos objetivos propostos no Plano Nacional de educação (PNE 2001- 2011). O Reuni se materializou após um processo de debates, estudos e seminários em várias instâncias das comunidades acadêmicas e segmentos da sociedade. O Reuni foi desenvolvido durante cinco anos, teve como meta, a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, por meio da expansão física, acadêmica e pedagógica nas universidades federais.

No âmbito do Programa Reuni, a expansão e ampliação do acesso e da permanência, foram criadas 14 novas universidades e 38 novos institutos federais por meio da Lei n.º 11.892/2008. Atinente às universidades federais, a expansão ocorreu inicialmente com a interiorização do campus das universidades e, na sequência, com a transformação e/ou criação de novas IES. Os benefícios oriundos da implementação do programa trouxeram conquistas também em termos de inclusão, em especial de estudantes negros e com deficiência, oriundos de escola pública e aumento de vagas e de cursos.

Pelo meio da ampliação do acesso, do aumento do número de vagas, ocorreu também o acréscimo da oferta de cursos noturnos, consequentemente sucedeu-se a promoção de inovações pedagógicas, com ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, além do combate à evasão, dentre outras ações. Esse programa proporcionou a permanência na universidade de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, inclusive aqueles com dificuldade de acesso devido a barreiras de acessibilidade, ou em virtude de residirem em regiões distantes dos grandes centros e das universidades, pudessem fazê-lo (Matos, 2015).

No bojo das políticas de acesso à educação superior, também está presente o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999, pela Medida Provisória n.º 1.827/99, convertida na Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001[18]. O programa foi concebido, no governo

[18] Destacar o FIES no recorte das políticas a partir de 2003, se justifica, pelo fato do FIES ter passado por grandes reformulações, e sua abrangência maior, ter ocorrido nos períodos subsequentes ao governo FHC.

FHC com o propósito de ser autossustentado, substituir o Programa de Crédito Educativo (CREDUC)[19].

O FIES é uma política de financiamento, com a finalidade custear a graduação de estudantes em instituições privadas, os quais não tem condições de subsidiar parcial ou integral a mensalidade do curso (MEC, 2015). Nos termos da Lei n.º 13.530/2017, art. 1º, o FIES é um fundo

> "[...] de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação, destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria" (Brasil, 2017).

O FIES apresentou grandes reformulações ao longo dos anos. Conforme Resende (2018), o FIES pode ser organizado em três fases principais. A primeira fase, de 2001 a 2009, caracterizou-se pela consolidação da política, com uma clara preocupação em relação à inadimplência e com ao equilíbrio fiscal.

A segunda fase, ocorreu no período de 2010 a 2014, verifica-se mais flexibilidade nas regras de concessão do financiamento e um aumento das facilidades de pagamento do empréstimo, como menor taxa de juros e maior prazo para amortização. Ainda nessa etapa, as inscrições para o FIES passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano. Também foram estabelecidos critérios de elegibilidade com base na renda familiar – até 20 salários mínimos (SMs) – e qualidade do curso, mensurada por meio dos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (conceito acima de 3) **(**Becker e Mendonça, 2021).

Em 2015, o FIES passou novamente por importantes mudanças, iniciando-se a terceira fase do programa, caracterizada por mudanças estruturais visando adequar as regras às restrições fiscais vigentes e contribuir para a sustentabilidade da política. A partir do segundo semestre de 2015, os financiamentos concedidos com recursos do FIES passaram a ter taxa de juros de 6,5% ao ano. Os critérios de elegibilidade também se tornaram mais restritivos. Tais reformulações levaram a uma redução de 61% na oferta de novos contratos de financiamento entre 2014 e 2015 **(**Becker e Mendonça, 2021).

Nas modificações ocorridas em 2015, segundo as novas regras, os estudantes só podem ser beneficiados em uma bolsa, tendo que optar pela bolsa integral do ProUni ou pelo FIES. Se o benefício consistir em bolsa parcial do ProUni, é possível transferir o financiamento para

[19] O Programa de Crédito Educativo (CREDUC), foi o primeiro programa de financiamento estudantil, criado em 23 de agosto de 1975, operacionalizado com recursos do Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal (CEF) e bancos comerciais **(**Oliveira; Carnielli, 2010).

complementar a bolsa. O governo destacou também que não autorizaria reajustes superiores a 6,5% pelas instituições de ensino que tiveram contratos firmados.

Atentando, dessa forma, para a sustentabilidade do programa, possibilitando sua continuidade enquanto política pública perene de inclusão social e de democratização da educação superior. Por outro lado, a finalidade foi também realizar um realinhamento da taxa de juros as condições existentes no cenário econômico e a necessidade de ajuste fiscal **(**Brasil, 2015).

As IES que aderem ao FIES, precisam apresentar conceitos positivos[20] no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). No início, era permitido que o estudante financiasse até 70% do valor da mensalidade do curso. A partir de setembro de 2005, passou a financiar 50% e com a Lei 11.552/2007, passou a ser possível financiar até 100% (Brasil, 2015).

Como ressalta Moura (2014), após algumas reformulações realizadas no programa recentemente, percebeu-se o crescimento do número de inscritos consideravelmente, permitindo afirmar que o programa se configura como uma política pública efetiva de acesso à educação superior. Os Programas FIES e o ProUni, como políticas de acesso à educação superior privada, tem sido programas basilares para o acesso de estudantes nas IES, por outro lado, os Programas têm contribuído para o crescimento das IES privadas, pela garantia de isenção fiscal e financeira do governo federal.

Em 2007, o governo brasileiro assinou a "Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência", aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em que o Brasil é signatário, através do Decreto n.º 6.949 de 25 de agosto de 2009. Este Decreto foi importante ao "assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino" (Brasil, 2009, p. 48) e se compromete a desenvolver ações com vistas a ampliação do acesso a educação superior para pessoas com deficiência.

O Decreto deixa explicito, no Art. 5º, a proibição de qualquer tipo de descriminação, com base na deficiência. Portanto, fortalece os direitos desses sujeitos e responsabiliza as IES a providenciar condições de acessibilidade. Não sendo aceito a negação de matrículas por parte das IES, sob alegação de falta de acessibilidade atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e informacionais, pedagógicas, ou qualquer outra justificativa.

No cerne das políticas inclusivas na educação superior, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) (Brasil, 2008), esta

[20] Conforme a Portaria Normativa n. 2/2008, são considerados os cursos de graduação com avaliação positiva os que tiverem conceito maior ou igual a três na edição mais atualizada do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) **(**Aprile; Barone, 2009).

política também definiu ações para a promoção de contextos inclusivos na educação superior. Contribuiu para a inserção da educação especial como uma modalidade de ensino transversal à educação básica e superior (Brasil, 2008). Como destaca Bruno (2011), consiste em um avanço histórico, pois, neste documento a educação especial é pela primeira vez disciplinada no âmbito da educação superior.

De acordo com essa política, a inclusão e a acessibilidade devem estar presentes no sistema educacional em todos os níveis e modalidades, desde a educação básica até a educação superior, por meio da transversalidade da educação especial que se efetiva nas ações que promovem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes (Brasil, 2008). Tais ações devem envolver o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, das comunicações, dos sistemas de informação, dos materiais didáticos e pedagógicos. Esses devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2008).

Consoante a PNEEI, o movimento em prol da educação inclusiva fundamenta-se, enquanto ação política, social, cultural e pedagógica, na defesa do direito de que todos os estudantes, sem nenhum tipo de discriminação, partilhem os processos educacionais juntos (Brasil, 2008, p. 14). Como descreve:

> [...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A PNEEI, contribuiu de forma decisiva no processo inclusivo, pois ratifica o paradigma da inclusão preconizado nas legislações anteriores, e ainda, explica as condições para a realização do AEE, encaminhando mudanças significativas nas relações de ensino a partir de uma nova abordagem conceitual.

Alusivo as medidas para democratizar o acesso à educação superior, não poderíamos de deixar de fazer referência ao Enem. Criado em 1998, através da Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998, visando compor o papel do "estado avaliador"[21], característico daquela década, para

[21] O termo "estado avaliador" nesta pesquisa é utilizado, no mesmo sentido da década de 1980, para se referir as políticas adotadas pelos governos neoliberais que enfatizavam a avaliação, significando, "[...] que o Estado vem adaptando um ethos competitivo, neo-darwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação

avaliar os concluintes do Ensino Médio, de forma que o exame passou a integrar o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Santos (2013), discorrendo sobre as prerrogativas do exame, elucida que apesar do Enem não ter sido instituído declaradamente como política de acesso, atualmente verifica-se que essa política tem promovido a democratização, por oportunizar a participação de um maior número de pessoas nos processos de seleção para ingresso na Educação Superior. (Santos, 2013).

Uma avaliação unificada representa interesses de poder de uma determinada sociedade. Para Afonso (2005) a função da avaliação é mais bem compreendida no contexto histórico, econômico ou político, pois dependendo dos momentos vividos pode-se adotar um modelo avaliativo específico. Assim, "verificar a que interesses serve e como esses interesses são representados ou respeitados implica aceitar que a avaliação é uma atividade que é afectada por forças políticas e que tem efeitos políticos" (Afonso, 2005, p. 19). Matos (2015) corrobora, desse modo, após analisar os interesses subjacentes à época da criação do Enem não se pode considerar o exame de forma simplista, mas lembrar que por trás de sua concepção, o Estado brasileiro assinou compromissos que devem ser respondidos com os frutos ou resultados da aplicação do mesmo.

Nesse entendimento, o Enem é a materialização de uma política que demonstra interesses de um governo, pois, por meio dele é possível criar mecanismos de controle, enquanto fornece indicadores e mede o desempenho dos sistemas avaliados. De modo geral, segundo (Matos (2015), os exames aparecem como uma modalidade de avaliação que encontra razão de ser fora da instituição educativa, muito tempo após surgir na instituição do Estado burguês. Para Afonso (2005, p. 30)

> [...] o apogeu dos exames coincide com um período de ascensão e consolidação da burguesia que procura substituir os privilégios garantidos pelo nascimento e fortuna na sociedade aristocrática "pela competência alcançada mediante o estudo e a acção".

Nesse sentido, para o supracitado autor, a evolução dos exames acontece ao longo do século XIX, como forma de controle do Estado nos processos de certificação, cumprindo a função de "regulação e legitimação". Em relação ao Enem, criado com o propósito de acesso, sua intenção era avaliar anualmente o aprendizado dos estudantes do ensino médio, visando subsidiar o MEC na elaboração de políticas de melhoria para a educação básica, principalmente promovendo alterações curriculares. O Enem foi criado pautado em habilidades, competências

---

para o domínio público de modelos de gestão privada com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos." (Afonso, 2005, p. 49).

e na interdisciplinaridade. É organizado nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias e; matemática e suas tecnologias e ciências da natureza e suas tecnologias.

Em 2009, o exame sofreu mudanças, essas implementações contribuíram para a democratização das oportunidades de acesso à universidade (Figueiredo *et al*, 2014), pois, foi a partir desse ano, que o exame passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o acesso à educação superior[22]. O Ministério da Educação, compreende o formato de avaliação do Enem como inovadora, ao passo que rompe com conceitos tradicionais da "educação bancária"[23] (Brasil, 2012). O novo formato do Enem ocorrido em 2009, mudou também sua proposta, sendo utilizado como mecanismo para o acesso à educação superior nas instituições federais. A Portaria do Inep n.º 26, de 2006 (Brasil, 2006), já determinava na seção IV, atendimentos especializados e/ou diferenciados para o acesso desses indivíduos ao exame.

Segundo a Nota Técnica referente ao Enem (Brasil, 2012), são oferecidos atendimentos diferenciados aos candidatos com deficiência, como: prova transcrita em Braile[24] (para cegos) e ampliada aos participantes com baixa-visão (macrotipo)[25], tradutor, intérprete de Libras, leitura labial,auxílio ledor[70], auxílio para transcrição, guia-intérprete, mobiliário acessível, sala de fácil acesso (Brasil, 2012); àqueles com deficiência física, auxílio transcrição, caso a limitação impeça de preencher o cartão-resposta, maior tempo de conclusão que os demais, ainda auxílio ledor e/ou escriba.

Diante do divulgado, observam-se avanços, nas normas de aplicação do exame, Junqueira, Martins; Lacerda, (2017), explanam, que o biênio 2011 e 2012 foi um marco de mudanças pertinentes, pois, ocorreram melhorias no sistema de inscrição eletrônica (a dotação de maior navegabilidade para programas leitores de tela e a inclusão dos campos 'autismo' e 'surdocegueira'); o aprimoramento do atendimento (com a exigência de maior rigor nas capacitações e na escolha dos locais de prova, etc.); a adoção de matrizes de correção específicas das provas escritas pelos participantes com surdez, deficiência auditiva e dislexia.

---

[22] Nesta pesquisa, essa é a razão do Enem está inserido nas políticas educativas do Governo Lula, embora criado em 1988, foi no ano de 2009, que o Enem foi configurado como instrumento de acesso na educação superior.

[23] Termo utilizado por Paulo Freire para explicar a educação sob o prisma da atividade bancária na qual a "educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante". (Freire, 1987, p. 58).

[24] Conforme Martins (1990), grafa-se Braille quando se referir ao educador francês Louis Braille (ou quando este nome fizer parte de nomes de instituições) e grafa-se braile nos demais casos.

[25] "Prova ampliada (macrotipo): prova impressa com fonte de tamanho 24 e com imagens ampliadas para facilitar a leitura por parte das pessoas com deficiência visual" (Brasil, 2012, p. 2).

No ano de 2015, com aprovação da Lei brasileira de Inclusão (LBI), a exigência de adaptação nos processos seletivos para ingresso na educação superior passou a ser mais específica, sobretudo, nos procedimentos, antes, durante e depois da avaliação. O Art. 30 da LBI, dispõe, sobre esses procedimentos, entre eles destacamos: disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência (Brasil, 2015).

Também estão descritos, no Art. 30 da LBI, dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; bem como, a tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (Brasil, 2015).

Ao governo federal delinear uma política de acesso, um exame nacional que viabilizasse a participação de todos os alunos egressos do ensino médio, a participação na realização do exame, atenuando as barreiras e promovendo a acessibilidade, sinaliza avanços para a inclusão na educação superior. Outro recurso disponível a partir de 2023, é que o cartão-resposta da prova e a folha de redação, que, até então, eram impressos em fonte padrão (tamanho 12) para todos os participantes, terão opção ampliada (tamanho 18) para pessoas com deficiência visual que solicitarem o recurso (MEC, 2023).

A formulação na estrutura da avaliação do Enem, alinham-se integralmente as exigências do mercado. A globalização, como já elucidada nesta pesquisa, tem causado impactos na universidade. O Enem, como uma política de acesso à educação superior, em decorrência das mudanças ocorridas ao *novo ensino médio,* irá favorecer um reducionismo em suas funções, movimentando os estudantes a centralizar-se nas habilidades e competências exigidas pelo mercado.

Faz-se necessário uma análise com profundidade, desse novo cenário que se desenha, na busca de caminhos que possam contribuir para uma educação de qualidade para todos os estudantes. A redefinição do novo ensino médio e, por conseguinte, o novo Enem, sem enfocar uma educação abrangente, com foco nas áreas do conhecimento, vem sendo fortemente atingido pela racionalidade instrumental, que retorna aos discursos acadêmicos com outras roupagens e dispositivos de argumentação (Cunha, 2006).

Para a efetivação das ações que garanta a inclusão de estudantes com deficiência à vida acadêmica, como já explicitado neste estudo, foram inseridos nas IES os Núcleos de Acessibilidades, contribuindo para a efetivação das ações dos núcleos, o Ministério da Educação torna público no ano de 2011 o "Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Viver sem Limites", que prevê, dentre outros dispositivos, o apoio para a ampliação e o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES, beneficiados pelo Programa Incluir (Brasil, 2013).

Cabe ainda destacar a publicação do Decreto n.º 7.234/10, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cuja finalidade prevê a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Entre as áreas em que as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas está o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Na descrição no Decreto (Brasil, 2010, Art. 2º):

> 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.

O referido Decreto também afirma a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade, e reafirma a autonomia universitária no estabelecimento de critérios e seleção dos estudantes a serem contemplados pelo programa, relaciona as áreas de desenvolvimento de ações da assistência estudantil: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010).

Apesar do reconhecimento de aspectos socioeconômicos como um importante elemento que possibilita a permanência de estudantes nas instituições de educação superior, a assistência estudantil é um campo de disputas a ser consolidado enquanto uma política pública. É nesse cenário que se contextualiza o PNAES, com foco no impacto dos fatores socioeconômicos na permanência dos estudantes na educação superior (Imperatori, 2017).

Em suma, O PNAES configura-se no campo da assistência estudantil direcionada à educação superior, importante no sentido da promoção do acesso e da permanência de grupos historicamente desfavorecidos, entre eles, destacamos os estudantes com deficiência. As ações de assistência estudantil são compostas por uma variedade de eixos de atuação. A proposta do

PNAES é articular diferentes áreas e, por conseguinte, diferentes políticas sociais, intencionando garantir um padrão de proteção social amplo.

No entendimento de Finatti *et al* (2007), a assistência estudantil perpassa todas as áreas dos direitos humanos, uma vez que compreende ações que envolvem ideais, condições de saúde, acesso aos instrumentais pedagógicos para formação profissional, acompanhamento das necessidades educativas especiais, além de necessidades básicas dos estudantes, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros.

Reconhecemos o valor acadêmico e social da natureza deste Programa. Porém, os impactos oriundos da abertura da universidade para os estudantes com deficiência estabelecem um compromisso muito maior, envolvendo "uma mudança paradigmática e política, que exige engajamento, coragem, humildade e criatividade" (Cunha, 2017, p. 826).

Em 2015, o advento da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, em vigor a partir de janeiro de 2016, reafirma, no campo da legislação, a inclusão social. Conceito este, estabelecido na Convenção sobre os Direito das Pessoas com deficiência. Na esfera educacional, a LBI, acarreta as IES grande responsabilidade, concernente a quebra de barreiras para participação social dessas pessoas, que, na forma da lei, seriam qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça o percurso acadêmico desse estudante (Oliveira, 2020).

A LBI, contribuiu para o fortalecimento e criação de Leis, Decretos, Programas, entre outros, em prol do direito a pessoa com deficiência a uma educação inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da eliminação de barreiras.

O reconhecimento a diversidade e dos movimentos em prol da inclusão social, bem como a democratização da educação básica e superior, foram decisivos, para a ampliação dos índices de matrículas das pessoas com deficiência. Nessa trajetória destaca-se a Lei n.º 13.409/2016, que altera os termos dos artigos 3º, 5º e 7º da Lei n.º 12.711/2012, Lei de Cotas. Essas alterações possibilitaram a inclusão de pessoas com deficiência oriundas de escolas públicas nas instituições federais de educação superior, amplificando, dessa forma, ainda mais as ações afirmativas e a democratização na educação superior a uma parcela da população que historicamente em tempo algum tiveram seus direitos reconhecidos.

As ações afirmativas, fazem parte das políticas implementadas pelo governo federal, para reduzir as desigualdades sociais e educacionais, possibilitando que uma parcela da população brasileira, que sempre foi marginalizada ao longo da história, tivesse igualdade e oportunidades de acesso ao ensino superior. As ações afirmativas não devem ser vistas como

um mecanismo assistencialista, mas, sim, como uma forma de amenizar um passado de injustiças e de direitos limitados, para determinados grupos.

Por outro lado, no Governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) houve diminuição de recursos públicos para a educação superior, com redução do financiamento estudantil, como o FIES e, em decorrência, ocorreu o decréscimo no número de matrículas e o acréscimo de evasão, sem falar da diminuição de repasses do MEC para a pesquisa.

Diante de um cenário social e econômico repleto de desconfianças, insatisfações e radicalismo, que refletia fortemente as bases das instituições da educação superior públicas, os discursos governistas, em plena pandemia, enfatizavam a negação dos direitos conquistados historicamente pelas universidades públicas a um alto preço. Foi um período de regressão na história, nas perspectivas elitistas, meritocráticas e privatistas (Oliveira, 2022).

Diante do exposto, é visível o avanço na ampliação do acesso e os dispositivos em prol da diminuição das barreiras para o estudante com deficiência na educação superior nos governos do PT. O governo de Luíz Inácio Lula da Silva buscou a ampliação da participação do setor público na educação superior, com o intuito de fortalecer a universidade pública, através da reforma de reestruturação das universidades, e o acréscimo de estudante das IES privadas.

A educação superior foi plantada e cultivada para uma elite, quando pensamos em inclusão na educação superior, necessariamente implica em uma ruptura da desigualdade para a aceitação da diversidade, seja sob o ponto de vista econômico, religioso, de gênero, de raça e da deficiência. Diante disso, sustentamos a importância de políticas inclusivas institucionais para a construção de uma cultura inclusiva nas IES, sob este ponto de vista, Lourenço e Battistella (2018, p. 26), corroboram,

> Compreende-se então que a permanência do estudante na universidade vai muito além de política de cotas e prerrogativas que garantam esse acesso ao estudante. As relações estabelecidas entre o estudante e a instituição, por meio de políticas e ações institucionais, são cruciais para haver, uma troca de experiências e permita que o estudante entre em contato com toda a estrutura e contextos acadêmicos que podem compor a universidade, ampliando sua participação.

A citação de Lourenço e Battistella (2018) elucida o que estamos apoiando, a necessidade de políticas e ações institucionais que estabeleça condições para que o estudante com deficiência seja integrado ao ambiente universitário. Isto envolve mudanças e/ou adaptações em todos os seguimentos da IES. fortalece esse pensamento, Pereira (2017, p. 76),

> Apesar de o sistema de cotas representar um avanço, ele sozinho não tem condições de democratizas o acesso à educação de pessoas com deficiência, pois não é suficiente para garantir a permanência na universidade, visto que esta exige uma reorganização do processo de ensino-aprendizagem e elaboração de ações especificas para o efetivo atendimento das necessidades da pessoa com deficiência.

Nesse contexto de políticas inclusivas nas IES, pondera Rossetto (2009, p. 3-4),

> As pessoas com deficiência enfrentam uma série de dificuldades para poderem ingressar numa Universidade e, quando ingressam, encontram ainda dificuldades para prosseguirem seus estudos, principalmente pela inexistência de uma política institucional de acompanhamento que permita identificar suas necessidades educativas e preparar as instituições e seus professores para atendê-los.

Pereira (2017), complementa, que os serviços de apoio para a efetivação de políticas públicas inclusivas constituem recursos indispensáveis para a participação plena da pessoa com deficiência na IES. Pontua que além de atender aos estudantes com deficiência, as políticas institucionais de acessibilidade na IES devem contemplar também todos os sujeitos envolvidos no processo educacional (professores, gestores, técnicos-administrativos com ou sem deficiência). Essa tônica evidencia, o aspecto da permanência do estudante na educação superior, o que se configura em passos efetivos para a democratização da IES.

Chahini (2010, p. 36) endossa, a necessidade de políticas institucionais, assegurando que as:

> [...] instituições de ensino superior devem desenvolver uma política interna de acolhimento e de sensibilização de todos os que fazem parte do processo ensino-aprendizagem para a integração desses alunos na vida acadêmica, bem como o acompanhamento durante o percurso desses alunos na universidade, visando ao êxito de aprendizado nesse nível de ensino.

Entendemos que são muitos os fatores que dificultam a implantação de política institucional nas IES, no entanto, mediante a perspectiva de educação inclusiva, as IES não podem ser indiferentes às necessidades dos estudantes, e por isso devem promover um processo de ensino e aprendizagem democrático e justo para todos que nela ingressam, com investimentos contínuos nas ações inclusivas e políticas institucionais de fortalecimento a inclusão.

Na sequência, daremos continuidade ao processo inclusivo na educação superior, abordando o conceito de acessibilidade e inclusão para estudante com deficiência. Enfoque essencial para a garantia dos direitos desses sujeitos, para que possam participar plenamente da vida em sociedade.

3. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CULTIVANDO SIGNIFICADOS

> Devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade". (Aristóteles).

Dando continuidade ao referencial de sustentação desta investigação, a base para edificação do jardim que propomos construir, elegemos nesta seção por buscar os significados, na primeira seção, do conceito de acessibilidade e inclusão, concluindo com as dimensões de acessibilidades: pedagógica, atitudinal, arquitetônica e comunicacional e informacional. Como base teórica, traremos para o diálogo as contribuições das produções acadêmicas selecionadas para este estudo. Na segunda parte discorreremos a respeito da equidade e da justiça social, pois no âmbito da educação inclusiva, equidade e justiça social tem implicações essenciais nas condições do acesso e da permanência de estudantes com deficiência nas IES.

Tratar dos conceitos de igualdade e equidade é, sobretudo, discutir sobre o princípio da justiça. A concepção a respeito de equidade considera as diferenças como elemento essencial para a eficácia da igualdade. A discussão remonta a Grécia Antiga, Platão e Aristóteles, em seus escritos sobre ética, política, moral e justiça, trataram da relevância da equidade para o bem e a felicidade perfeita da polis. Como descrito na epígrafe que inicia essa seção, a concepção da equidade passa a ser a justiça aplicada no caso particular, ou seja, a justiça contextualizada e individualizada. O conceito de equidade, além de ter influenciado as reflexões jurídicas contemporâneas, tornou-se um dos fundamentos para a justiça social que ao longo de décadas tem balizado políticas e lutas para a construção de uma sociedade inclusiva.

E na última parte desta seção, considerando as delimitações desta pesquisa, a análise da inclusão de estudantes com deficiência na Ufac, a partir das narrativas dos participantes, situada na intersecção da prática pedagógica, consideramos oportunas as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como teórico chave o psicólogo russo Vigotski[26]. Partimos do entendimento do homem como um ser social, que se constitui humano a partir das interações que estabelece com seu meio – modificando-o e sendo continuamente transformado por ele.

Nessa concepção, o processo de ensino e aprendizagem envolve, para além dos aspectos biológicos, os elementos culturais que o propiciam (ou impedem) a constituição do ser humano, que não ocorre espontaneamente, mas depende do desenvolvimento de suas funções

[26] Nesta obra, elegemos, a utilização da grafia do nome de Vigotski que mais se aproxima da língua portuguesa. Nas Referências, contudo, é respeitada a forma utilizada pelos autores.

psicológicas superiores, possível somente através da mediação de signos e ferramentas, intermediada por membros mais experientes da cultura. Dessa forma, ressaltando a importância desses princípios, consideramos relevante esta abordagem no âmbito da educação superior.

Finalizaremos esta seção refletindo sobre o termo capacitismo, como uma manifestação de discriminação estrutural e preconceito contra pessoas com deficiência, com base em suas habilidades ou incapacidades. No modelo social, ainda são identificadas barreiras que potencializam a existência do capacitismo. Compreender como o capacitismo se reproduz na educação superior é imprescindível para remover as barreiras de acesso ao conhecimento e para garantir a participação social de pessoas com deficiência nesse espaço.

3.1 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: EXPLORANDO CONCEITOS

Nesta seção a abordagem consiste nas concepções construídas no campo social, de acessibilidade e inclusão. Nesse contexto, buscaremos enveredar o discurso da inclusão e da acessibilidade com base nas políticas inclusivas no campo da educação superior. Entendemos que o debate sobre a inclusão deve ser pensado, medido e interpretado no contexto social, relacionado às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão (Manzini, 2005). Finalizaremos este item com as dimensões da acessibilidade, quais sejam: acessibilidade atitudinal; acessibilidade arquitetônica; acessibilidade comunicacional e informacional e acessibilidade pedagógica.

A análise dos termos inclusão e acessibilidade nos fez transitar por alguns conceitos, que nos levaram a estabelecer relação com alguns autores, Manzini (2005, 2009); Barcelos e Campante (2012); Sassaki (2009), entre outros. No que concerne a inclusão, nosso olhar será no âmbito da acessibilidade. Relacionar o termo acessibilidade ao conceito de inclusão nos ajuda a tentar realizar uma articulação entre o ser e os fatores sociais que ele encontra. O conceito de acessibilidade "[...] se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece ser algo que pode se observável, implementado, medido, legislado e avaliado" (Manzini, 2005, p. 31 e 32).

Essa associação conceitual de inclusão e acessibilidade, também foi percebida por Souza (2010), em sua pesquisa referente os editais que fomentaram o Programa Incluir, no período de 2005 e 2009. Segundo esta autora, para a compreensão do conceito de inclusão a partir do exposto no Programa, é imprescindível o entendimento do conceito de "acessibilidade" e "acesso", pois são termos que se sobressai pelo uso recorrente nos editais publicados nesse período.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/2004), Norma NRB 9050, define acessibilidade como a "possibilidade de condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos" (ABNT, 2004, p. 2). A supracitada Norma conceitua o termo acessível, como espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação (ABNT, 2004)[27].

Igualmente, o Decreto n° 5.296/2004, regulamenta as leis 10.048/2000 e 10.098/2000. De igual modo, neste Decreto, acessibilidade passa a ser legitimada como atendimento prioritário, assim como mudanças arquitetônicas e nos sistemas de comunicação e informação em espaços públicos e privados em prol das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

Nessas definições, percebemos que quatro dimensões principais englobam o conceito de acessibilidade, quais sejam: edificações; transporte; equipamentos e mobiliários e sistemas de comunicações. Corroboramos com a definição de acessibilidade descrita por Barcelos e Campante (2012, p.177), como

> [...] a adoção de um conjunto de medidas capazes de eliminar todas as barreiras sociais - não apenas físicas, mas também de informação, serviços, transportes, entre outras - de modo a assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, às condições necessárias para a plena e independente fruição de suas potencialidades e do convívio social.

A acessibilidade, assim, é tanto um direito em si quanto um direito instrumental aos outros direitos. De acordo com Sassaki (2009, p. 2), a acessibilidade é "uma qualidade, uma facilidade que desejamos ter e ver em todos os contextos e aspectos da vida humana". Conforme definido pela LBI, Brasil (2015, art. 3º, inciso I):

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

Acessibilidade configura-se como direito, que tem como premissa a garantia à pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida de viver de forma independente e de exercer seus direitos de cidadania e participação social. Para Junqueira, a acessibilidade é entendida como

[27] Tais condições são expressas também nas normas técnicas da ABNT (1997, a, b, c; 1999; 2004).

princípio, um dever e também um direito, pois assegura o respeito à dignidade humana, a autonomia e a equidade, constituindo-se em um "(...) conjunto de ações promotoras de justiça, reconhecimento da diferença, e enfrentamento de preconceitos, estigmatizações (...)" (Junqueira, 2014, p. 279).

Dessa forma, acessibilidade objetiva proporcionar aos sujeitos com deficiência, a autonomia e a mobilidade, principalmente àqueles que têm sua capacidade de locomoção reduzida ou dificuldade de comunicação, para poderem usufruir dos espaços e das relações sociais com maior segurança, confiança e comodidade. Nesse sentido, a acessibilidade para essa camada da população, pode ser entendida como o processo de obter equidade de oportunidades e a participação nas diversas esferas da sociedade e no desenvolvimento social e econômico do país.

Discutir acessibilidade implica elucidar quais são as barreiras, os entraves que limitam ou impedem sua concretização para que a inclusão se efetive de fato nas instituições de educação superior. Como define a LBI, Brasil (2015. Art. 3º, Incisos IV) barreiras à acessibilidade podem ser entendidas como:

> (...) qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias [...].

Acessibilidade, assim, não implica somente no cumprimento de leis, ou a sugestão de políticas e a, de aberturas de espaços para reflexão, mas um conjunto de ajustes, determinações, e, de atitudes por parte de todos que compõe a universidade, para atender à realidade do estudante com deficiência, na busca de promoção da inclusão e da efetivação dos seus direitos sociais.

Como já referido, o termo inclusão aqui é incorporado na perspectiva da acessibilidade, assim como nos termos da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2012) e demais legislações dela decorrentes. Nesses dois tratados de direitos humanos, a concepção da educação inclusiva em linhas gerais, constitui-se em um conjunto de ações promotoras de justiça, reconhecimento do direito a

diferença, o respeito à dignidade humana, o que se concretiza com a garantia da equidade, na plena e efetiva participação da pessoa com deficiência, sem restrições de qualquer natureza nas atividades desenvolvidas pela IES.

Em suma, os princípios estabelecidos nesses marcos regulatórios, constituem a educação um direito da pessoa com deficiência, a quem deve ser assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, de forma que exerça plenamente, sem discriminação ou restrições, sua participação na sociedade, alcançando o máximo possível do desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2012; Brasil, 2015).

Nesse entendimento, compreendemos que a inclusão envolve um processo de reforma sistêmica, incorporando aprimoramentos e modificações em conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias de educação para superar barreiras, visando oferecer a todos os estudantes uma experiência e um ambiente de aprendizado que estabeleça condições de equidade e participação, que corresponde às suas demandas e preferências.

Desse modo, as limitações e impedimentos que fazem parte da condição de deficiência não podem, em hipótese alguma, impedir o acadêmico com deficiência de experimentar um itinerário formativo bem-sucedido, que suscite novas perspectivas pessoais e acadêmicas.

A inclusão social, modelo criado em contraposição ao modelo biomédico, assegura que a deficiência não pode ser compreendida na lógica individual, mas, como um fator de origem social, e transfere para a sociedade a responsabilidade pelas desvantagens enfrentadas pelas pessoas com deficiências.

Segundo Diniz *et al* (2009), o modelo social da deficiência desafiou as narrativas do infortúnio, da tragédia pessoal e do drama familiar que confinaram o corpo com impedimentos ao espaço doméstico do segredo e da culpa. As propostas de equidade do modelo social não apenas propuseram um novo conceito de deficiência em diálogo com as teorias sobre desigualdade e opressão, mas também revolucionaram a forma de identificação do corpo com impedimentos e sua relação com as sociedades.

No modelo social, a definição de deficiência não está relacionada ao corpo com deficiência, mas, as dificuldades que uma pessoa com alguma alteração física, sensorial ou intelectual, encontra em se relacionar ou se integrar na sociedade. A deficiência não deve ser entendida como sinônimo de doença, pois é um fenômeno social que surge com maior ou menor incidência a partir das condições de vida de uma sociedade, de sua forma de

organização, da atuação do Estado, do respeito aos direitos humanos e, ainda, dos bens e serviços disponíveis para a população.

Nesse entendimento, é a estrutura social que torna deficiente quem tem uma lesão, muito mais que os efeitos de suas condições físicas ou intelectuais. Em outras palavras, a opressão resulta, não da lesão, mas de ordenamentos sociais excludentes que levam a uma a desigualdade socialmente produzida, que torna, ainda mais necessário, a formulação de políticas públicas (Diniz, 2007).

No paradigma social, a deficiência não se resume ao catálogo de doenças e lesões de uma perícia biomédica do corpo. É um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos (Diniz *et al*, 2009). O discurso no campo inclusivo, de deficiência como um parâmetro social, torna-se mais contundente, a partir dos arcabouços legais, na formulação de políticas e ações direcionadas a essa população.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas e a LBI, definem pessoa com deficiência como "aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas" (ONU, 2006, artigo 1º.).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas e a LBI, definem pessoa com deficiência como

> aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (ONU, 2006, artigo 1º.).

A deficiência pode ser pensada, ainda, a partir da abordagem biopsicossocial. Trata-se de uma concepção que busca romper com a rígida contraposição entre aspectos biológicos e aspectos socioculturais relacionados à deficiência (Oliveira, 2021). O modelo biomédico, como exposto aqui, centra nas limitações individuais, enquanto o modelo social, evidencia o combate as causas e efeitos dos aspectos sociais. "Assim, a abordagem biopsicossocial seria uma alternativa de equilíbrio, uma resposta à clássica dicotomia estabelecida entre modelo biomédico e social" (Oliveira, 2021, p. 59).

A abordagem biopsicossocial propõe interligar a dimensão individual e a dimensão coletiva a partir dos aspectos sociais, ambientais, econômicos, pessoais e físicos, compreendendo que cada dimensão interfere e atua sobre outra (Oliveira, 2021). Tais aspectos

são considerados pela LBI fundamentais na elaboração dos direitos essenciais à proteção das pessoas com deficiência.

Este entendimento, a deficiência, pressupõe a combinação de direitos específicos e tratamentos diferenciados. A esse respeito é necessário advertir que tratar de forma desigual grupos sociais vulneráveis não significa produzir privilégios. “Seu esforço é no sentido de realização da fórmula clássica: que os iguais sejam tratados igualmente e os desiguais de forma desigual, na medida de suas desigualdades” (Ramos, 2007, p. 122).

Nessa linha de raciocínio, nosso conceito de universidade inclusiva, corresponde com a definição atribuído por Falcão *et al* (2008, p. 2012 e 2013):

> O conceito de uma universidade inclusiva não consiste apenas no ingresso de estudantes com deficiências, mas, sim, implica em uma nova visão da mesma, prevendo em seu projeto pedagógico - currículo, metodologia, avaliação, atendimento educacional especializado, etc. -, ações que favoreçam, em sua plenitude, a inclusão social, através de práticas heterogêneas adequadas à diversidade de seu estudante.

Face o exposto, pensar a permanência do estudante com deficiência na educação superior exige o delineamento de atitudes pautadas na eliminação das barreiras que dificultam ou impedem a plena participação dessa população nas diferentes esferas sociais. Para Melo e Araújo (2018, p. 60),

> Sendo a universidade um espaço de construção de conhecimento e cidadania, torna-se imprescindível que ela esteja igualmente comprometida com a realidade social do discente. Desse modo, deve propiciar condições objetivas de permanência na Educação Superior, prevenindo causas da retenção e/ou evasão a partir das situações decorrentes de dificuldades socioeconômicas, aliada a outras formas resultantes das diferentes expressões da questão social, que por sua vez incidem de forma particular sobre o cotidiano da pessoa com deficiência e/ou NEE.

Tivemos muitos avanços, considerando o panorama histórico da pessoa com deficiência, principalmente concernente ao ingresso e a permanência na educação superior, no entanto, é necessário progredir ainda mais, pois os fatores que dificultam o acesso e a permanência com sucesso dessa camada da população na educação superior são muitos e vão tomando outras formas, se tornando um conjunto amplo.

Sendo assim, é imprescindível promover a conscientização e desafiar as atitudes negativas, para se começar a pensar a criação de ambientes mais acessíveis para as pessoas com deficiência. Portanto, o tema da acessibilidade constitui-se como questão central para a qualidade de vida e o exercício da cidadania dos estudantes com deficiência nas IES. As barreiras (arquitetônicas, comunicacionais e outras) dificultam o acesso aos direitos básicos de educação (Freitas, 2021, p. 50).

Como parte deste referencial, iremos delinear as sementes do nosso jardim com as dimensões de acessibilidades, conforme já explicitado, quais sejam: acessibilidade atitudinal,

que englobam as atitudes e comportamentos da comunidade universitária diante dos direitos das pessoas com deficiência; acessibilidade arquitetônica, representada pelas edificações naturais e construídas nos campus da IES; acessibilidade comunicacional e informacional, concentram-se nas informações e conteúdos institucionais e acessibilidade pedagógica, na qual a centralidade encontra-se nas práticas de ensino e aprendizagem.

3.1.1 Acessibilidade Atitudinal

Acessibilidade Atitudinal, de acordo o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, (Brasil, 2016), diz respeito a percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a esta, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras. Corrobora com este pensamento Sassaki (2010), o modelo social da deficiência atribui às barreiras (físicas, programáticas, atitudinais) impostas pela sociedade, o problema das pessoas com algum tipo de deficiência, apenas após a eliminação dessas barreiras é possível ter seu pleno desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Para Ribeiro (2016, p.58), as "barreiras atitudinais são atitudes e posturas que limitam as possibilidades de desenvolvimento e de relação social e interferem diretamente na educação da pessoa com deficiência". Conforme Mantoan (2011), acessibilidade atitudinal é toda ação empregado para eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos socialmente instituídos, ou evitar atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

As barreiras atitudinais podem ser baseadas em preconceitos explícitos ou implícitos, aparecem na nossa linguagem, nos contextos sociais, em ações e em omissões, podendo se apresentar de diversas formas. Lima e Tavares (2008) asseguram que as barreiras atitudinais não são concretas, em essência, na sua definição, no entanto, materializam-se nas atitudes de cada pessoa, constituindo-se como obstáculos de difícil eliminação para ocorrer a inclusão social e educacional da pessoa com deficiência.

Nesta perspectiva, a superação de barreiras atitudinais pode promover mudanças significativas acerca da representação que construímos sobre as pessoas com deficiências. Como assegura Cezar (2010), as barreiras atitudinais impedem e/ou dificultam o processo de inclusão social das pessoas com deficiência. De acordo com Pereira, *et al* (2011) as atitudes da sociedade podem ser facilitadoras do processo, possibilitando a inclusão, ou dificultadoras, gerando barreiras que ocasionarão a exclusão das pessoas com deficiência.

Assim, em busca de minimizar barreiras nesse domínio atitudinal, é importante, tal como defendem Passerino; Montardo, (2007), desenvolver meios e recursos acessíveis que promovam o estabelecimento de interfaces com esses indivíduos e que, consequentemente, fomentem os processos de inclusão. Existem diversas barreiras que bloqueiam o caminho da inclusão, no entanto, as barreiras atitudinais constituem "[...] agora enquanto princípio, em verdadeira espinha dorsal, na medida que perpassa e/ou complementa todos os outros princípios e direitos, impondo sua observância como máxima para toda a sua aplicação" (Setubal; Fayan, 2016, p.21).

Para Oliveira (2020, p. 158) "Sem a efetivação da quebra das barreiras atitudinais em todos os seguimentos [...], o processo de inclusão poderá ficar comprometida em todos os seus aspectos". As literaturas (dissertações e teses) pesquisadas também nos permite identificar os entraves que as barreiras atitudinais têm causado no processo educativo com qualidade do estudante com deficiência nas IES. Conforme Ciantelli (2015, p. 39)

> Segundo a revisão dos estudos nacionais sobre inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, percebe-se uma tendência nas pesquisas iniciais em identificar as diferentes barreiras de acessibilidade que impedem o ingresso e permanência dos estudantes com deficiência na universidade, sendo as barreiras arquitetônicas, metodológicas e **atitudinais** as mais citadas (os grifos são nossos).

Segundo esta autora, as dezessete IFES investigadas em seu estudo, promovem ações de acessibilidade atitudinal. Dentre as ações de sensibilização destacam-se: realização de eventos, palestras e seminários, rodas de conversa e semanas temáticas, com palestrantes que abordam sobre o assunto, discussões sobre políticas de ações afirmativas, grupos de reflexão sobre acessibilidades, convivência com as pessoas com deficiência dentro e fora do Campus, entre outras, organizada pela comunidade universitária com visibilidade através da mídia impressa digital e eletrônica da universidade.

Ciantelli (2015) destaca também, momentos de confraternização entre pessoas com e sem deficiência, a promoção de atividades de interação entre os profissionais de núcleos de diversas IFES: ações de deformação/pesquisa: ações de formação, capacitação e orientação junto a coordenadores de cursos, diretores de unidade e professores do colégio de aplicação da universidade, docentes, estagiários, familiares, funcionários e estudantes.

Assim como, promoção de estágios interdisciplinares, estimulação de atividades de ensino (graduação nos diversos cursos) realização de pesquisa e tutoria, oferta de cursos de extensão e capacitação com a temática da inclusão. Atividades de ensino de Libras por estudante bolsista aos servidores, bem como a criação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, intitulado:

“Grupo de acessibilidade Atitudinal”, que desenvolve ações de conscientização da comunidade acadêmica atinente a pessoa com deficiência.

Meira (2017), endossa que as pessoas não são iguais, logo, as diferenças existentes entre as várias manifestações de deficiência não podem ser niveladas de uma só maneira. Desconsiderar a singularidade de cada um é uma barreira atitudinal que interfere na aprendizagem do discente. Caberia aos professores essa atenção, para não estimularem essas barreiras ou as nutrir com seu próprio exemplo.

Segundo esta autora, à medida que a sociedade se transforma, novas barreiras atitudinais surgem, novos contextos deparam com novas barreiras que surgem de diferentes formas. Para evitá-las, precisamos que fiquemos atentos ao nosso próprio comportamento e sentimentos em relação aos estudantes com deficiência.

Meira (2017) observou em sua investigação que alguns estudantes não procuram os núcleos de acessibilidade e o setor pedagógico institucional, por não pretenderem ingressar na IES com o estigma de ser uma pessoa com algum tipo de deficiência. Percebe-se que o preconceito continua presente no cotidiano dessas pessoas, por isso, procuram se esconder. Dessa forma, Lima e Tavares (2008) consideram esse tipo de situação uma forma de barreira atitudinal, advinda do desconhecimento das reais possibilidades do estudante com deficiência criada a partir de estereótipos.

Ainda de acordo com Meira (2017), o desenvolvimento de um guia de boas práticas para nortear a IES, com previsão de intervenções de reflexão acadêmica, ação cultural, contemplando o tema da deficiência física e a acessibilidade, sempre norteados pelo uso das metodologias ativas, na formação crítica e reflexiva do discente, do docente, e de todo o corpo social da IES, dirimindo assim os problemas relativos à competência atitudinal, por meio de ações de ensino e aprendizagem, de modo que esses estejam adequados aos marcos normativos, poderá contribuir para a quebra de barreiras atitudinais.

Luz (2018), na sua investigação sobre o processo de implantação da política de acessibilidade da Universidade Federal de Goiás, apresenta ações realizadas pela instituição no sentido de sensibilizar a comunidade universitária, tais sejam: seminários sobre acessibilidade, evento anual promovido pelos núcleos de acessibilidade de cada regional, a participação de palestras e cursos sobre os direitos das pessoas com deficiência nessa mesma perspectiva formativa. Esse movimento em prol da formação partiu do entendimento de que se fazia necessária a implantação de uma cultura de acessibilidade, que até então era incipiente na instituição.

Pereira (2017) em sua pesquisa de dissertação, destaca que o desafio de superação das barreiras atitudinais não se vence sem um intensivo trabalho de sensibilização da comunidade acadêmica, promoção de palestras, rodas de conversas, e o estímulo a momentos formativos que versem sobre as especificidades das pessoas com deficiência, suas limitações e potencialidades, além de outras medidas.

Pereira (2017), referindo aos relatos dos estudantes investigados na UFMA, cita a importância de ações atitudinais, "sensibilização/conscientização ficou visível nas falas dos estudantes, pois dos dez alunos entrevistados 50% apontaram essa atuação como importante para o enfrentamento das barreiras atitudinais" (2017, p. 123). Para este autor, a consequência das barreiras atitudinais interfere de modo geral na participação dos estudantes com deficiência, e isso ficou evidenciado nos relatos dos estudantes, ao denunciarem as atitudes dos professores, considerando a metodologia utilizada.

A pesquisa de Pereira (2017), evidencia que as narrativas dos estudantes participantes de sua pesquisa, concernente as questões atitudinais, evidencia que o processo de sensibilização não deve ficar restrito ao núcleo de acessibilidade, mas, torna-se necessário reconhecer os processos de sensibilização como parte importante para a concretização da política inclusiva a serem disseminados para toda a comunidade universitária, sem esse suporte, a efetivação da inclusão será comprometida em todos os seus aspectos.

Silva (2017), por sua vez, ressalta que o sucesso da universidade se opera também no âmbito da formação de valores, por isso a importância de fomentar o respeito por todos os seres humanos, independentemente das suas condições ou especificidades. Essa transformação é possível por via da aprendizagem social e acadêmica.

A pesquisa de Ribeiro (2016), teve como foco as barreiras atitudinais, como obstáculos para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Os resultados evidenciaram que as barreiras atitudinais se constituem em uma das maiores dificuldades para a permanência de pessoas com deficiência no âmbito universitário. Tais barreiras estão presentes no cotidiano, nas interações sociais, na linguagem e nos comportamentos intencionais ou não de cada indivíduo ou grupo social, provocando consequências danosas à identidade pessoal e social de quem as sofre.

Ribeiro (2016) Ressalta, ainda, que tais barreiras também podem ser observadas na ação dos gestores – governos, reitores, pró-reitores, diretores, chefes e coordenadores de cursos que não enfrentam a inclusão do estudante com deficiência como assunto de gestão e de política universitária. Destaca, também, a necessidade a formação de profissionais especializados, da

produção do conhecimento científico na área das deficiências e da disseminação de propostas educativas de orientação inclusiva como fundamentais na quebra de barreiras atitudinais.

Na pesquisa de Diniz (2019), os estudantes participantes relataram barreiras atitudinais, tais como: falta de informação da comunidade acadêmica na forma de agir e lidar frente as necessidades específicas do público-alvo da educação especial. O número reduzido de pessoas no ambiente universitário com conhecimento em Libras, dificultando assim, a compreensão e consequentemente a permanência do estudante surdo na universidade. A presença de barreiras atitudinais que demonstram preconceito direcionado a esse público. Os participantes refletiram que o preconceito é, por vezes, fruto da falta de informação.

Os estudantes participantes da pesquisa de Diniz (2019) perceberam, também, a presença de barreiras atitudinais em relação ao atendimento inadequado de parte dos técnicos administrativos, que negam muitas vezes informações aos estudantes com deficiência, assim como em relação à coordenação, que falha em garantir o suporte necessário ao conversar com o corpo docente sobre as necessidades específicas apresentadas por esses acadêmicos.

Na pesquisa de Borgmann (2016), estas barreiras são demonstradas nos discursos produzido pelos professores e estudantes. Alguns relatos dos professores evidenciaram estas barreiras, tais como: “como um aluno surdo pode ser professor? Ele, o cego, consegue aprender não enxergando nada?”. Dos próprios alunos: “não gostaria que meus colegas soubessem que venho ao núcleo”, “não preciso de nada, pois só ando em cadeira de rodas”. Ou ainda nos discursos: “como poderá ser um profissional competente e qualificado se não ouve, enxerga?”

Para Bogmann (2016), uma vez eliminadas ou reduzidas às barreiras arquitetônicas e atitudinais em relação à discriminação e ao preconceito, temos a possibilidade de ver concretamente o potencial para aprendizagem que tais sujeitos sempre tiveram. Portanto, a universidade tem um papel importante no processo de reconhecimento e na ruptura das barreiras que impedem a inclusão e, muitas vezes, assume também o compromisso de estender a possibilidade de reconhecimento a outras esferas sociais que não a constituem. Isso significa que reconhecer a limitação da educação formal em efetivar o reconhecimento social do outro é um dos primeiros passos a serem dados para, assim, convocar as outras esferas sociais também responsáveis por esse reconhecimento.

Morgado (2017) investigou as experiências de acessibilidade dos estudantes com deficiência da Universidade Federal da Paraíba, campus de João Pessoa. Entre seus achados destaca que os diferentes tipos de acessibilidade são interdependentes e influenciam-se mutuamente, contudo a acessibilidade atitudinal parece ser a mais relevante entre todas, dado

que quando há acesso atitudinal as outras barreiras à acessibilidade tendem a ser reduzidas ou eliminadas.

Para este autor, a estratégia para a quebra de barreiras atitudinais é a "conscientização da população sobre os direitos das pessoas com deficiência, [...] as pessoas precisam aparecer, estar entre todos, ter mais visibilidade. Sendo assim, é importante o empoderamento e dar voz aos sujeitos com deficiência" (Morgado, 2017, p. 59). Nesta perspectiva, Moreira 2004, p. 70) alude, "abrir caminhos para refletir sobre as barreiras [...] atitudinais [...] é uma forma de romper com os imobilismos e apresentar caminhos mais inclusivos e justos na universidade".

Neste contexto, cabe as IES ampliar o significado de uma responsabilidade social a fim de, além de assegurar à equidade de oportunidades e o direito a educação de todos, possa auxiliar na mudança de concepção acerca das pessoas com deficiência, em que, a representação de dificuldade, limitação, improdutividade, incapacidade, ofereça lugar à ideia de singularidade, diversidade, possibilidade, capacidade, que torne a participação possível, representação esta indispensável para a eliminação das barreiras atitudinais.

3.1.2 Acessibilidade Arquitetônica

Outra dimensão a ser abordada trata-se da acessibilidade arquitetônica. A afirmativa de que todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção, inserida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), inspirou o debate às barreiras arquitetônicas nos últimos 50 anos do século XX e nos anos iniciais do terceiro milênio (Sassaki, 2009).

Com a publicação da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a legislação nacional passa a determinar normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, visando a supressão de barreiras e obstáculos nos espaços públicos. Esta legislação define acessibilidade como a:

> Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000 s/p.).

Para Barcelos; Campante (2012, p. 180), a Lei n.º 10.098/2000 é o primeiro ato normativo a tratar da acessibilidade de forma mais sintonizada com as iniciativas normativas acerca dos direitos da pessoa com deficiência:

> A Lei entrelaça a disciplina da acessibilidade ao planejamento e à execução de elementos de urbanização (art. 3º a 7º), ao desenho e à localização do mobiliário urbano (art. 8º a 10), à construção, ampliação, reforma e organização de edifícios públicos ou de uso coletivo (art. 11 e 12) [...].

Quatro anos mais tarde esta lei é regulamentada pelo Decreto 5296/2004 e a acessibilidade passa a ser legitimada como atendimento prioritário, assim como mudanças arquitetônicas e nos sistemas de comunicação e informação em espaços públicos e privados em prol das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida[28].

De acordo com Barcellos; Campante (2012) e Cambiaghi (2017) o decreto supracitado preocupou-se não só em oferecer um tratamento previsivelmente mais detalhado do tema, como também se dedicou a uma definição cuidadosa de alguns conceitos fundamentais na matéria, até então não disciplinados, de parâmetros para a delimitação do dever de acessibilidade perante diferentes agentes e de soluções de acessibilidade mais modernas, fazendo referência à ideia de desenho universal. Além disso, é o decreto que mais trata visivelmente da acessibilidade e da eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas.

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), garante que edificações tanto do setor público como do privado que forem construídos, reformados ou licenciados com recursos públicos tenham que atender ao desenho universal e à acessibilidade contida nas Normas Técnicas da ABNT (Brasil, 2015).

No que tange à promoção da acessibilidade arquitetônica na educação superior, o Documento Orientador do Programa Incluir – acessibilidade na Educação Superior – (BRASIL, 2013), indica que os projetos arquitetônicos das universidades devem ser concebidos e implementados atendendo ao desenho universal, enquanto princípio. Assim, a acessibilidade arquitetônica deve ser garantida em todos os ambientes, a fim de que estudantes e demais membros da comunidade acadêmica tenham o direito de ir e vir com segurança e autonomia, conforme o disposto no Decreto n°. 5.296/2004, O cumprimento da norma de acessibilidade, neste caso, independe da matrícula de estudantes com deficiência na IES.

Merece destaque a Nota Técnica DAES/INEP n° 025/2015[29] ao orientar que os avaliadores de cursos da educação superior devem examinar o cumprimento das IES referente as dimensões referenciais para deslocamento de pessoas a pé e as com mobilidade reduzida, considerando as diferentes necessidades. A execução de diferentes formas de comunicação

[28] Mobilidade reduzida, caracterizadas como aquelas que possuem limitações ou incapacidade para o desempenho de atividades (Brasil, 2004, Art. 5°).

[29] A Nota Técnica DAES/INEP n° 025/2015, refere-se aos critérios estabelecidos pelo INEP para aferição do atendimento aos requisitos legais e normativos institucionais do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS).

(visual, tátil e sonora) sinalização (permanente, direcional, de emergência, temporária) para atendimento as diversas necessidades de seu público (Brasil, 2015).

Deve ser observado, também, se o símbolo internacional de pessoas com deficiência visual está sendo utilizado nos espaços, edificações, mobiliários e equipamentos urbanos onde existem elementos acessíveis ou utilizáveis por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. A aplicabilidade do símbolo internacional de pessoas com deficiência visual nos espaços onde existem equipamentos, mobiliários, e serviços para pessoas com deficiência visual. Assim como, a observância do símbolo internacional nos locais, equipamentos, produtos, procedimentos ou serviços para pessoa com deficiência auditiva (surdez) (Brasil, 2015).

Entre outros subsídios que os avaliadores precisam observar sobressai para nós se os laboratórios, salas de aula, bibliotecas, ambientes administrativos, centros acadêmicos, bancos, cinemas, teatros, auditórios e similares, instalações desportivas e áreas de lazer possuem espaços reservados para pessoas usuárias de cadeira de rodas, obesas e em mobilidade reduzida, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante de acordo com ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação.

Diante disso, as ações a serem desenvolvidas para a efetivação dessa política de acessibilidade devem fazer parte do plano de desenvolvimento da instituição, como ação contínua, prevista no planejamento orçamentário da IES. Portanto, para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na universidade, as determinações não podem permanecer apenas no âmbito dos núcleos de acessibilidade das IES, mas, fazer parte de uma política institucionalizada.

As determinações que consta a Norma Técnica n.º 025 de 2015, estão conforme a literatura sobre a área em questão, como assegura Nonato (2011), a acessibilidade arquitetônica é um direito básico das pessoas com deficiência, possibilita a este público condições reais de movimentação corporal e o deslocamento espacial. Seu objetivo é permitir um ganho de autonomia e de mobilidade a um número cada vez maior de pessoas, uma vez que ela contribui para melhorar, transformar e criar uma realidade social mais receptiva às pessoas com deficiência, mas também, em grande medida, para toda a sociedade.

As condições de acessibilidade arquitetônica funcionam como pressupostos essenciais ou plataformas para que as pessoas com deficiência ganhem autonomia nos mais diversos escalões no mundo social e econômico. Eles permitem que esses sujeitos planifiquem suas existências, garantam seus ideais de vida. Educação, saúde, trabalho, lazer, etc., são direitos

essenciais de todo e qualquer cidadão, mas no caso específico das pessoas com deficiência, o exercício pleno desses direitos depende necessariamente da efetividade dos direitos humanos de acessibilidade (Nonato, 2011).

Diante do que foi ponderado, nossa perspectiva segue na linha de raciocínio das pesquisas aqui citadas, a qual seja o reconhecimento do direito à acessibilidade não é suficiente para promover o processo de inclusão social das pessoas com deficiência. É necessário operacionalizar mecanismos e instrumentos através da execução de políticas públicas voltadas para esse fim. Concernente à educação superior, propomos, a implementação de uma política institucional, construída de forma colaborativa.

Um espaço acessível é aquele que pode ser percebido e utilizado em sua plenitude por todos os seus usuários, assim, as instituições devem criar condições de acessibilidade mais adequadas àqueles a quem o espaço estabelece limites. Alcançar um patamar de eficiência, constitui-se as IES oferecer todas as condições para que uma pessoa possa circular livremente, sob qualquer aspecto, por toda a sua área. Caso contrário, não é apropriado referir-se a uma pessoa com deficiência um sujeito que, por falta de estrutura física, não tem autonomia e segurança para ir, vir e permanecer onde quiser (Nonato, 2011).

Segundo Roza (2020) há evidências que os espaços físicos das universidades estão longe de atender as necessidades da comunidade acadêmica e desafiam os gestores nas adequações dos espaços físicos. Assim, como medida compensatória para garantir a participação desses estudantes no contexto da universidade, faz-se necessário a contratação de bolsistas para auxiliar no deslocamento de estudantes com deficiência pelos espaços acadêmicos que ainda se encontram inadequados e sem possibilidade de mobilidade de forma independente e autônoma.

Ciantelli (2015), assinala nos resultados de sua pesquisa, dos 17 núcleos de acessibilidade de IES investigadas: 15 promovem ações arquitetônicas de acessibilidade; entre as ações destaca-se no eixo estrutura física: ações como edificação de rampas e construção de trajetos/rotas e espaços acessíveis. Adequação de prédios, estacionamento e reserva de vagas, instalação e ampliação de elevadores, construção e ampliação de sanitários acessíveis, construção de barras de apoio, colocação de piso antiderrapante e tátil, aquisição de equipamentos adaptados e instalação de mesas e cadeiras especiais, aquisição e ampliação de plataformas elevatórias, sinalização vertical e horizontal, instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas.

Diante disso, Ciantelli (2015), realça, que vários são os obstáculos arquitetônicos ainda existentes que dificultam o acesso, de forma autônoma do estudante com deficiência aos

diferentes setores dentro da universidade. Segundo a autora, esta situação denuncia a urgência de ajustes arquitetônicos às normas previstas em lei há mais de uma década, como a portaria 3284/2003, que assegura às pessoas com deficiência física condições básicas de acesso a educação superior.

Meira (2017), realizou uma pesquisa importante sobre acessibilidade física e atitudinal, evidenciou de modo admirável os padrões que ancoram as normas vigentes sobre acessibilidade arquitetônica. Entre ostros pontos, salientou que na IES investigada, em todos os prédios visitados há piso tátil, porém, as áreas ao ar livre ainda existem locais sem o piso especial. Conforme a NBR 9050/2004 (ABNT, 2004), os elementos da vegetação, tais como ramos pendentes, plantas entouceiradas, galhos de arbustos e de árvores, não devem interferir na faixa livre de circulação de pedestres. A norma também informa que deve ser colocada sinalização tátil (alerta e direcional) próximo ao obstáculo suspenso, que tenha o volume maior na parte superior do que a base.

De acordo com Meira (2017), na IES pesquisada, as rampas, segundo o apontado no laboratório sensorial, existem "dificuldade ao subir (rampa muito íngreme) com necessidade de aplicar muita força para manter-se de pé" e não estão conforme as especificações da NBR 9050 (ABNT, 2004)[30]. Assim como, os elementos de sinalização de trânsito também podem se constituir em obstáculo para a pessoa com deficiência visual ou usuária de cadeira de rodas quando não corretamente instalados[31].

Matos (2015) salienta, dependendo do tipo de deficiência do estudante, nem sempre é possível participar das atividades propostas nos espaços inicialmente planejados, devido principalmente as questões arquitetônicas. Nesse sentido, a indicação, seria a informação antecipada, permitindo um planejamento adequado dos setores responsáveis pela distribuição dos espaços utilizados, de forma a garantir a participação do estudante com deficiência em todas as atividades.

Castro (2011), complementa, as barreiras arquitetônicas são uma realidade recorrente em muitas IES, comprometendo o acesso aos prédios, assim como a livre circulação na instituição devido à ausência de rampas, elevadores e pisos quadrados. Dessa forma, as IES para garantir a inclusão de todas as pessoas, em todos os espaços acadêmicos, precisam

[30] NBR 9050/2004), define que as rampas de acesso devam ter 1,20m de largura mínima com corrimão e inclinação igual ou inferior a 8,33%.

[31] NBR 9050/2004, define calçada como uma parte da via reservada para o trânsito de pedestres e, quando possível, à implantação de mobiliário, sinalização, vegetação e outros fins. As dimensões para calçadas, passeios e vias exclusivas de pedestres devem ser de 1,50 m de largura, sendo admissível até 1,20 m, e altura livre de 2,10, no mínimo.

urgentemente promover mudanças efetivas na estrutura arquitetônica das instituições, eliminando as barreiras que impedem a acessibilidade para todos.

Nesta perspectiva, assegurar a implementação da acessibilidade arquitetônica ainda constitui um desafio nas IES, desta forma, faz-se necessário a construção de políticas institucionais necessárias para a transformação da estrutura educativa, a fim de assegurar as condições de permanência de todos os estudantes, concebendo a universidade como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças.

3.1.3 Acessibilidade Comunicacional e Informacional

A Lei n° 10.098/2000, e décadas mais tarde a LBI, definem barreira comunicacional e de informação como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação.

A LBI define comunicação como forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o braile, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2015).

A LBI determina, a realização de adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015).

Cabe, portanto, ao Poder Público promover a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecer mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Conforme a Nota Técnica DAES/INEP n° 025/2015, um dos itens do instrumento a ser observado pela comissão de avaliadores nas IES é a remoção das barreiras nas comunicações

previstas nas mencionadas Leis[32]. No cumprimento de informar, se as IES promovem a remoção das barreiras nas comunicações, subtraindo qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios, ou sistemas de comunicação sejam, ou não de massa (Brasil, 2015).

Conforme Borges (2007), o serviço de informação consiste em todo processo que auxilie ao usuário na busca de informação ou na satisfação de suas necessidades informacionais; em uma interface direta entre a informação e o usuário; e em qualquer atividade que consista em identificar, adquirir, processar e transmitir a informação e fornecer um serviço ou produto de informação. Desse modo, deve também as IES estabelecerem metas e fomentar ações que visam o acesso aos recursos informacionais em formato acessível, cujo dever transcende à necessidade de demanda específica (Furtado, 2016), acompanhando os avanços da tecnologia aplicável no contexto educacional.

No ano de 2002, foi promulgada a Lei n.º 10.436, de 24 de abril - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo reconhecida como meio legal de comunicação e expressão em nosso país (Brasil, 2002). Assim como a Libras é um impulso sinalizado do sujeito surdo para a comunicação, sua inserção no contexto educacional significa um avanço na construção de práticas inclusivas e de acessibilidade comunicacional.

Outro grande marco, Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgado pelo Brasil, por meio do Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, reconheceu o papel fundamental de se promover políticas de acessibilidade e eliminar barreira comunicacionais[33] para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, ratificando o conceito de comunicação trazido pela Lei n° 10.098, de 19 dezembro de 2000, mencionada anteriormente (Brasil, 2000).

Faz-se importante a utilização de softwares de acesso ao computador por pessoas com deficiência visual porque essas ferramentas permitem a realização de atividades rotineiras como leituras diversas, comunicação síncrona e assíncrona, o que estimula a autonomia e auxilia no processo de ensino e aprendizagem. (Teixeira, 2018; Sonza e Santarosa, 2005).

Teixeira (2018) reforça, para que uma pessoa com limitação visual tenha acesso às ferramentas computacionais de forma autônoma, torna-se necessária a utilização de alguma

[32] Lei n° 10.098, de 19 dezembro de 2000, Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 e o Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.
[33] A Convenção também especifica e reconhece a necessidade de se promover a acessibilidade aos meios físicos, social, econômico e cultural, à saúde, à informação e à educação.

tecnologia assistiva que reproduza, em forma tátil ou auditiva, os eventos ocorridos na tela do computador. Considerando-se a classificação da tecnologia assistiva, os leitores de tela se enquadram no conjunto de recursos de acessibilidade ao computador. Trata-se de softwares com sintetizadores de voz que transformam caracteres em som, ou seja, são programas que leem e reproduzem informações do computador em forma de áudio aos seus usuários.

Diante do exposto, garantir a acessibilidade é eliminar todas as barreiras existentes que impeçam a comunicação de um indivíduo com as demais pessoas e seu acesso aos conteúdos acadêmicos. Assim, ao se pensar o sentido de universidade, precisamos planejar a universidade para todos que ali adentram. Pois, dar ênfase na acessibilidade não significa que devam existir sistemas próprios para pessoas com deficiência (Barbosa & Silva, 2010), mas sim sistemas que todos possam utilizar, proporcionando a inclusão social, ao disponibilizar a informação, direito de todo o cidadão. Diante disso, as ferramentas no campo da comunicação e informação nas IES devem ser pensadas a partir das necessidades dos estudantes. Para isso ocorrer, os meios para alcançar esses fins, é a aplicabilidade de políticas institucional nas IES.

3.1.4 Acessibilidade Pedagógica

Acessibilidade pedagógica é a ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de ensino. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente, ou seja, a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas (Brasil, 2016). Neste sentido, Sassaki (2005, p. 23) classifica acessibilidade pedagógica

> [...] sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.), de trabalho (métodos e técnicas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, ergonomia, novo conceito de fluxograma, empoderamento, etc.), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística, etc., baseada em participação ativa), de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares, etc.) e de outras áreas de atuação.

Para Silva (2019, p. 110),

> Essa é a dimensão que merece especial atenção, sem desconsiderar a relevância das dimensões anteriores, visto que sua presença possui laço íntimo e direto com o campo educacional, por isso é importante que a acessibilidade pedagógica seja questão de política nas Instituições de Ensino Superior – IES.

Para eliminação das barreiras pedagógicas, faz-se necessário a aplicabilidade de todas as demais dimensões de acessibilidade descrita nos documentos legais, como forma de extinguir

os entraves que ainda dificultam o acesso e permanência de estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas. A dimensão da acessibilidade pedagógica nas IES caracteriza por oferecer aos estudantes com deficiência a oportunidade de participação efetiva nas atividades acadêmicas.

Para que estudantes com deficiência obtenham sucesso em seu percurso acadêmico, a prática pedagógica necessita ser inovadora, atentando às diferenças entre os estudantes nas suas singularidades de estilos de aprender. Nesse direcionamento, Veiga (2014) argumenta, à docência na educação superior está ligada à inovação quando realiza a ruptura com a forma transmissiva de ensinar. A docência, como profissão, explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha; busca a renovação da sensibilidade ao fundamentar-se na dimensão estética, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética.

Nessa direção, Freire (2003, p. 54), assevera,

> A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar.

Dessa forma, a acessibilidade pedagógica, demanda de uma prática educativa política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência. Compreendemos que o percurso para eliminação de todas essas barreiras ainda é um grande desafio, tais como apontam as pesquisas de Luz (2018); Mende (2017); Ricardo (2017); Saraiva (2017); Matos, (2015). Como elucida Padilha (2015, p. 72),

> [..] Assumimos que há muito a caminhar por convivermos com concepções acríticas anistóricas de desenvolvimento humano, o que promove ações pedagógicas ainda tecnicistas e biologizantes a serviço da instrumentalização e da adaptação à sociedade capitalista contemporânea.

A garantia de uma educação superior para todos requer a disponibilização de recursos e a formação de profissionais que desenvolvam uma prática pedagógica visando atender à diversidade, eliminando assim os estigmas, preconceitos e superando as barreiras que dificultam a acessibilidade à educação, favorecendo o avanço dos estudantes e a democratização do ensino. Para Pacheco e Costas (2006, p.6) a inclusão na educação superior

> (...) requer medidas que facilitem e auxiliem a concretização desse processo, como: formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. Torna-se necessário **a criação de comissões ou núcleos na própria instituição responsáveis pelo desenvolvimento de ações que propiciem a inclusão** (os grifos são nossos).

Reiteramos a importância dos núcleos de acessibilidade, como setores da universidade, que respondem pela organização de ações institucionais para garantir a inclusão de estudantes com deficiência à vida acadêmica, favorecendo a eliminação de todas as barreiras, bem como promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Apreciamos necessário assinalar os atributos legais que corroboram com a garantia da acessibilidade pedagógica enfatizando a educação inclusiva. Desde a LDB 9394/96 há orientações nesse sentido: o artigo 59, especificamente para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, determina que os sistemas de ensino assegurem currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior e para a formação continuada, BRASIL/MEC, (2017, p. 3), estabelece

> [...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) a mudança pedagógica com vistas a promover a acessibilidade curricular implica a disponibilização de serviços suplementares de apoio e tecnologias e profissionais assistivos, dentre os quais destacam as pessoas com deficiência: tradutores/as-intérpretes e professores/as de Libras; materiais didáticos adaptados; recursos de audiodescrição; ledores/as e guias intérpretes.

O marco político-legal precisa garantir ao estudante com deficiência a disponibilidade destes serviços, porém, não significa que todos vão precisar usufruir deles, vai depender das características das barreiras encontradas em combinação com sua deficiência. O que se espera é que a oferta desses serviços suplementares aumente a oportunidade de permanência nos cursos de graduação, a aquisição de conhecimentos compatíveis com a formação pretendida (Silva, 2014).

A LBI não explicitou em seu texto de forma direta o que seria barreira pedagógica, porém é possível promover uma interpretação a partir do que dispõe o art. 3º, inciso IV, no sentido de que barreira é “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos

à acessibilidade" (Brasil, 2015). Nessa lógica, "[...] barreira pedagógica se verifica a partir de uma estrutura institucional discriminatória, evitando o acesso ao ensino e à aprendizagem, suplantando as potencialidades de cada um que se insere na realidade da deficiência" (Silva, 2019, p. 110).

A LBI, ratificou um dever do Poder Público de assegurar, desenvolver, criar, implementar, acompanhar e avaliar projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade (Brasil, 2015).

Diante disso, compreende-se que a garantia de acessibilidade em sentido mais amplo ultrapassa a oferta de vagas nos níveis de ensino, envolve o desenvolvimento de políticas inclusivas que através da sua efetivação disponibilize aos estudantes, condições de permanecer nas instituições de ensino, tendo acesso a uma educação de qualidade. Mediante a perspectiva de educação inclusiva, as IES não podem ser indiferentes às necessidades dos estudantes, e por isso devem promover um processo de ensino e aprendizagem democrático e justo para todos que nela ingresse, com permanentes investimentos nas ações inclusivas.

Atinente a formação continuada, as pesquisas de Teixeira (2018); Roza (2019); Ciantelli (2015); Fiorin (2018); Fantacini (2017), entre outras, sugerem a implementação de formação continuada para os docentes das IES como recurso imprescindível para a melhoria do processo inclusivo nas salas de aulas. Como estratégia pedagógica, Roza (2019), considera importante dar visibilidade aos sujeitos que estão em processo de inclusão nas IES. Atinente a isso, Vestena; Fiorin, (2018, p.287) asseveram,

> É muito importante que o lugar ocupado pelo sujeito com deficiência seja o de protagonista, não com a intenção de responsabilizá-lo por todas as situações que possa vivenciar, mas sim, pela necessidade deste sujeito fazer parte dos diversos espaços, e não simplesmente estar ou passar por eles. Se existe a necessidade de discutir o seu processo de aprendizagem, é preciso considerar também sua representatividade, para, assim, compreender a complexidade das ações que o envolvem, do que significa apresentar uma diferença num determinado espaço.

Urban (2016), na análise das produções científicas, sobre o ingresso e permanência de universitários com deficiência, as principais barreiras pedagógicas registradas foram: despreparo e professores sem formação para trabalhar com estudantes com deficiência; falta de antecipação dos textos/materiais pedagógicos; tempo insuficiente para realizar leituras e avaliações; falta de adequações em trabalhos e avaliações; falta de orientação dos núcleos de acessibilidade e coordenação aos professores; metodologias e práticas pedagógicas sem

adequações; monitores/bolsistas nem sempre disponíveis para leitura dos textos; estagiário para apoio pedagógico e falta de profissionais qualificados.

Segundo Urban (2016), os estudos apontaram para metodologias e práticas pedagógicas sem adaptação durante as aulas, a legação dos professores é o despreparo, pois não sabem quais ações são necessárias para atender aos estudantes, e relatam a falta de orientação dos núcleos de acessibilidade e coordenação. A pesquisa destacou ainda que a falta de preparo e desconhecimento, muitas vezes, gera a falta de adequações em trabalhos e avaliações, não permitindo que o estudante realize dentro de suas possibilidades, gerando dificuldades de realização. Além disso, falta material antecipado, que auxilie os estudantes com deficiência.

Assim sendo, considerando os referenciais empregados para a realização deste estudo, percebemos que para o sucesso inclusivo nas IES a compreensão de atendimento educacional especializado não pode ser reduzido apenas ao núcleo de acessibilidade, mas transcende seus muros, apontando para uma dinâmica de trabalho realizado em rede, com a atuação de profissionais de distintas áreas do conhecimento que, de forma articulada e integrada, proponham um redimensionamento da ação pedagógica e das condições de acessibilidade de maneira que os recursos educacionais, tecnológicos e humanos estejam fundamentados nas necessidades específicas e situação global de cada estudante, considerando suas possibilidades pessoais e os recursos disponíveis (Roza, 2020).

Quando os direitos da pessoa com deficiência são respeitados, ou seja, quando são retiradas as barreiras atitudinais, arquitetônicas, informacionais, comunicacionais e pedagógicas, não há impedimentos para o estudante com deficiência alcançar seus objetivos pessoais e acadêmicos. No entanto, os estudos constataram, que as IES ainda precisam se organizarem para ampliar a acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, pedagógica, entre outras, para que o estudante com deficiência possa se beneficiar da universidade com sucesso.

Dando continuidade ao referencial teórico, na continuação arrazoaremos acerca da equidade e da justiça social, temas de fundamental importância para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior.

3.2 EQUIDADE E JUSTIÇA SOCIAL: IMPLICAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO

A educação superior não foi, nem é planejada para acolher a diversidade social, pelo contrário, a organização da universidade sempre foi para receber um público padronizado, para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de

“normalidade’ (Imbernón, 2000). No entanto, nas últimas décadas, as IES vem sendo demandada para construir respostas educativas comuns e diversificadas, ou seja, capaz de proporcionar uma cultura comum inclusiva e, concomitantemente, respeite as suas peculiaridades (Martins, 2006).

Muitos teóricos, especialistas e professores se sentem desafiados na construção de uma universidade que atenda a todos, frente as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência nas IES, concernente às barreiras existentes no acesso, permanência e participação desses estudantes nas instituições de educação superior. Nesse sentido, para discorrer sobre os temas ao qual incidem nossas reflexões, iremos dialogar com os teóricos, Oliveira (2021); Dias Sobrinho (2010); Lima (2006); Pires (2006), entre outros. Abordar sobre equidade é, de fato, refletir sobre o princípio da justiça, a diferença entre os termos pode ser sutil, no entanto, juntos, constituem o alicerce de uma sociedade justa e democrática. Esta é uma discussão bem antiga, remonta a Platão e Aristóteles, que abordavam em seus escritos sobre ética, política, moral e justiça.

Dessa forma, dada a relevância dos termos, Lima (2006), nos apresenta uma importante reflexão, construindo suas ideias, a partir do entendimento de direitos humanos, e pessoas humanas. Nesse sentido, para Lima (2006, p. 55) direitos humanos “no sentido mais amplo, no sentido daquilo que cada um, ao olhar para dentro de si, sente como sendo o direito do conjunto de todas as pessoas, isto é, da humanidade [...]”. Esse conjunto de direitos de todas as pessoas caracteriza no direito: a vida; a saúde; ao trabalho; a educação e ao lazer. O direito a educação, remete, no nosso entendimento, ao acesso e a permanência a educação de qualidade, a uma cultura comum a todos os educandos enquanto respeite as suas especificidades e necessidades individuais, seja, no respeito ao tempo e ao modo de adquirir e manifestar conhecimento e ser reconhecido no seu conhecimento manifesto ou adquirido.

E a definição de pessoas humanas, segundo Lima (2006, p. 55) são “as pessoas que, sem exceção são sujeitos desses direitos, isto é, são sujeitos agentes desses direitos; são sujeitos éticos e com toda sorte de diferença, pois são todos iguais na condição de pessoas humanas”. A redundância do termo “pessoas humanas”, se faz necessário, pois na sociedade, no modelo social, em que estamos inseridos, existe um número expressivo de pessoas “sendo tratadas como algo menos que animal que como humanos dotados dos direitos” (Lima, 2006, p. 55).

Nessa definição, se encontram muitos estudantes com deficiência, a quem são negados uma educação de qualidade, seja pelos pais, por reitores, coordenadores de cursos, professores, equipe técnica, entre outros. Com argumentos perversos, que essas pessoas não têm condições, habilidades para aprender, e por isso, é melhor ficar em casa, para não serem ridicularizados.

Devido ao preconceito e ao estigma de “incapaz” que historicamente acompanha essa população, muitas vezes o professor nem se permite arriscar e acreditar. Como argumenta Lima (2006, p. 55-56)

> Ocorre que, sob o manto da proteção do outro, esse professor desnuda toda a sua capacidade de ser humano, de jogar fora sua ética profissional, a qual deveria estar esteada no ensino e não na discriminação, enfim, revela a crueldade para si o direito de decretar aos outros, [...], a morte social, o limbo cultural e mesmo a própria morte física.

Estamos defendendo aqui uma educação de qualidade para todos, estudantes com ou sem deficiência, a definição de pessoas humanas que Lima (2006) apresenta, é aquela, que busca as condições de equidade de acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento profissional e cultural dos estudantes com deficiência nas IES.

Nesse sentido, o conceito de equidade associa-se a duas dimensões: a inclusão e a justiça social. A primeira dimensão diz respeito ao acesso de todas as pessoas aos direitos fundamentais. A segunda refere-se à remoção dos obstáculos para que todas as pessoas, independentemente do seu contexto social, da sua identidade e das suas características individuais, tenham acesso e possam fruir de direitos e oportunidades de forma equitativa (Ocde, 2012; Ballarino *et al*, 2014; European Commission, Eacea, Eurydice, 2020).

Diante disso, a educação de qualidade é uma questão de equidade e justiça, como assevera Freitas (2015, p.115)

> Possibilitar que todos tenham uma educação de qualidade se constituiu como um desafio para o Estado e sociedade, diante das desigualdades que excluem aqueles que vivem em situações socioeconômicas adversas, pessoas negras, mulheres e pessoas com deficiência. Dessa maneira, a educação não pode ter um caráter homogeneizador; as instituições educacionais, em todos os níveis, devem prezar pelo reconhecimento da diversidade de seus estudantes e ter o compromisso com a equidade e a justiça.

É notório, o discurso político-educacional, asseverando que todos se encontram nas mesmas condições de igualdade. Cabe salientar, que equidade não equivale à igualdade. Pois o conceito de igualdade pressupõe garantir o acesso de todas as pessoas aos mesmos recursos e oportunidades. Não obstante, condições iguais nem sempre são satisfatórias, enquanto, grupos sociais diversos têm necessidades distintas (European Commission; Eacea; Eurydice, 2020). Na educação superior, os acadêmicos com deficiência, ocorre, que a realidade muitas vezes se opõe e nos mostra que não estão em condições de equidade de acesso às diversas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Sob perspectiva da equidade, torna-se necessário observar as diferentes características e contextos de grupos e indivíduos específicos, bem como disponibilizar recursos e utilizar estratégias adequadas para assegurar os direitos de cada um. Por esta razão, a busca pela

equidade educativa aos estudantes com deficiência na educação superior, deve implicar constante transformar, seja na distribuição proporcional de recursos físicos e materiais, seja no desenvolvimento de novas atitudes, de novas formas de atuação e de interação na universidade.

Compete considerar que as políticas de ação afirmativas manifestam-se como importantes instrumentos na condução do acesso e permanência de estudantes com deficiência na educação superior. Cabral (2018) sobre as políticas de ação afirmativas assevera, que elas não podem ser desconsideradas, uma vez que atualmente se apresentam como instrumentos alternativos cujo escopo é atenuar as desvantagens no acesso, na permanência, na plena participação e na formação acadêmica dessa população, fomentando ainda a pluralidade das identidades nos contextos educativos e profissionais e a equidade de direitos.

Dessa forma, atinente às políticas públicas, as estratégias de promoção da equidade têm movimentado dois campos nem sempre convergentes: as políticas de redistribuição e as políticas de reconhecimento. As políticas de redistribuição enfrentam as desigualdades com ações que visam à reestruturação político-econômica, com foco no combate às opressões e privações de ordem material, como a transferência de renda, o acesso a bens sociais, a reorganização da divisão do trabalho e a democratização dos espaços de tomada de decisão. (Fraser, 2002; Phillips, 2009; Young, 1996).

As políticas de reconhecimento, por sua vez, investem em soluções de ordem cultural, com base no pressuposto de que as desigualdades não têm caráter exclusivamente econômico. Para isso, buscam superar a hierarquização das diferenças, a desvalorização da diversidade e a subjugação de grupos historicamente discriminados por características associadas às suas identidades, a título de exemplificação, destacamos, as políticas de ação afirmativa no mercado de trabalho e no acesso e permanência ao ensino superior (Fraser, 2002; Phillips, 2009; Young, 1996).

Referente ainda as políticas destinadas à inclusão na educação superior, a implementação dessas políticas é importante para a promoção da equidade, no entanto, as políticas de ações afirmativas são um dos elementos que compõem o complexo e desafiador processo de democratização da universidade. Nesse universo, mudanças são necessárias e imprescindíveis, e devem ser direcionadas pelo princípio ético da inclusão, que se pauta na equidade formal e material de direitos.

A equidade de direitos se estabelece a partir da prática de novos modelos institucionais e pedagógicos que, focados nas transformações da educação superior e da sociedade, respondem com criatividade e compromisso aos desafios postos a partir da expansão educacional. Portanto, refere-se a uma mudança do ponto de vista conceitual, organizacional e

pedagógico, no âmbito das comunidades educacionais, na perspectiva de ressignificar coletivamente seus valores e princípios, sem negligenciar os fatores inerentes à construção social da identidade do estudante com deficiência no contexto acadêmico (Cabral, 2018).

Todos esses aspectos têm repercussões importantes sobre o sucesso das políticas afirmativas, especialmente no que se refere ao processo de expansão com equidade. Dessa maneira, aqueles que ingressam mediante algum programa de inclusão e ação afirmativa nas IES com reconhecida qualidade científica, devem ter asseguradas as condições de prosseguir e concluírem com êxito o curso de sua escolha (Oliveira, 2021).

Garantir a permanência, a participação e a formação acadêmica dos estudantes com deficiência com equidade na IES requer compreender a inclusão como um princípio ético que, se assumido objetivamente nos âmbitos formal e material, tende a interromper com as assimetrias históricas entre pessoas com e sem deficiência. Assim como "a sociedade democrática é fundada no princípio ético da equidade e, portanto, deve assegurar o direito de todos à educação de qualidade" (Dias Sobrinho, 2010, p. 1231).

Em uma sociedade desigual ao qual estamos inseridos, é evidente, que nem todos têm a mesma igualdade de oportunidades. Na meritocracia, a largada sempre é desigual, pois, as circunstâncias temporais, geográficas, históricas, sociais, familiares, entre outras, colocam as pessoas em condições mais favoráveis ou menos favoráveis, e essa disparidade determina profundas diferenças. "Além dessa igualdade de oportunidade ser restrita, os indivíduos ainda têm que lidar com as desigualdades que carregam dentro de si" (Pires, 2006, p. 36).

Diante disso, é basilar as políticas de valorização das diferenças, na medida que busca "interromper o círculo vicioso da desigualdade socioeducativa" (Dias Sobrinho, 2010, p. 1229), mediante a equiparação no acesso aos bens culturais e materiais necessários "para edificar uma existência humanamente significativa na sociedade contemporânea" (ibidem, p. 1226).

No entanto, a efetivação do processo inclusiva, não será possível por força de coação interna ou externa, isso atentaria contra a ética, visto que, o cenário ético se constrói dos valores alicerçados na deliberação livre. O indivíduo ético é consciente de si e dos outros, é capaz de reflexão e do reconhecimento e da existência dos outros. É um ser dotado de vontade para o exercício autônomo e independente das ações geradoras da inclusão (Pires, 2006).

O indivíduo ético assume as responsabilidades dele decorrente, e sobretudo, é livre, capaz de assumir-se como causa interna de suas decisões e ações, e não se sente submetido a poderes externos que forcem ou constranjam a fazer alguma coisa para participar do processo de inclusão. A inclusão impõe aos sujeitos ação e interação dentro dos princípios da autonomia,

que analisam as razões de sua ação; por isso, sabe o que faz, porque o faz, para que o faz, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer.

Em suma, versar sobre equidade e justiça social no campo da inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, só traz, possivelmente, algum resultado, se dialogar com a ética. Pois, pensar sobre ética, é abordar sobre a postura humana perante cada uma das pessoas humanas, sem deixar ninguém do lado de fora da humanidade e sem expulsar ninguém dela ninguém, sob nenhuma desculpa. Como expressa Lima (2006, p. 65)

> Ora, só será sob os ditames éticos do reconhecimento do homem pelo homem, com suas diferenças, que se verá uma consciência inclusiva ser construída e a sociedade, hoje excludente, passe a ser uma sociedade de cooperação, de respeito e de sabedoria.

O preconceito historicamente enraizado, a respeito da pessoa com deficiência, precisa ser cortado pelo raiz, pois para aqueles profissionais que não tem bem fundados os pilares da ética perante a diferença, do entendimento da potencialidade do estudante com deficiência, essas raízes do preconceito se fortalecem nas suas vidas e manifestam em suas ações. Como todos nós somos parte dessa cultura, precisamos analisar sempre nossas ações e detectar se estamos sendo agentes dessa sociedade excludente, para que assim, através de uma visão crítica e postura ética, possamos ser multiplicadores da transformação social com a aceitação da diversidade.

Medeiros, Diniz e Barbosa (2010, p. 11), asseveram, “um valor fundamental das sociedades justas é o da equidade”, pois nesta está implícita a ideia “de que as pessoas são diferentes e, para que se tornem iguais naquilo que importa para uma vida digna, devem ser tratadas de maneira diferenciada”. Sendo assim, o fenômeno da inclusão, representa para a educação superior um chamado à justiça social, devendo conceber o processo acadêmico de estudantes com e sem deficiência sob novas concepções, com projetos educativos pautados em critérios de equidade, justiça social e ética.

Na sequência, como já citado este arcabouço teórico também evidenciará as contribuições de Vigotski para a aprendizagem do estudante com deficiência e o capacitismo como impedimento para a inclusão dessa camada de estudante na educação superior.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DAS ABORDAGENS VIGOTSKIANA E O CAPACITISMO COMO BARREIRA PARA A INCLUSÃO

Nesta seção, considerando a importância do processo de ensino e aprendizagem expresso nas narrativas dos participantes, resolvemos abordar neste referencial as contribuições de

Vigotski para o processo educativo de estudantes com deficiência. Em sequência, finalizaremos com o enfoque sobre o capacitismo na educação superior, em uma perspectiva conceitual, das implicações para as pessoas com deficiência.

É inegável a contribuição do psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski para a educação, em sua breve existência deixou importantes contribuições e uma teoria incompleta devido ao seu precoce falecimento. Sua obra, de aproximadamente 1930, é mais do que atual e lança muitas luzes para a compreensão dos problemas relativos à educação especial e para a busca de uma intervenção inovadora para todos os níveis de ensino. Em sua perspectiva, o homem tem papel ativo e é fruto das interações que estabelece no âmbito social e cultural; por isso, sua teoria também é chamada de sócio interacionista ou sócio histórica, tem influência marxista, pois se desenvolveu no contexto da Revolução Russa de 1917 (Stoltz, 2013).

Para compreender as concepções de Vigotski é necessário conhecer sua visão de homem como espécie em comparação com os animais. De certo modo, ele seguia, o pensamento marxista e darwinista e via o ser humano como ser racional que vai além dos limites impostos pela natureza, deste modo, no pensamento de Van Der Veer; Valsiner, (2009, p. 213)

> O comportamento, em sua opinião, de fato possuía uma base genética, e essa base tinha sua origem na evolução biológica, mas ela estava restrita aos processos inferiores. Os processos superiores especificamente humanos desenvolviam-se na história humana e tinham que ser dominados de novo por cada criança humana em um processo de interação social.

Dessa forma, se as formas de conhecimento evoluem e como a aprendizagem gera desenvolvimento, subtende-se que, se o desenvolvimento não é satisfatório em dada sociedade, o contexto social e cultural não está fornecendo o contexto necessário para que as funções psicológicas superiores sejam desenvolvidas. Com efeito, para esse processo, a aprendizagem é necessária; ela acontece, de acordo com Vigotski (1984), do externo para o interno – ou seja, do interpsíquico para o intrapsíquico, mediante o processo de internalização.

Como específica Stolts (2013), o humano não está anteriormente dado. É resultado das interações que o homem vai estabelecendo em um contexto social e cultural bem específico. E mais, essa humanidade do homem está em evolução, o que significa que os instrumentos e a rede de relações sociais que possibilitam o acesso ao conhecimento hoje certamente será outra amanhã e levará a diferente desenvolvimento humano.

Esse processo dialético contribui nas formas de aprendizagem para estudantes com deficiência. Vigotski (1989) propõe observar as possíveis limitações desses sujeitos não com condescendência, piedade ou desânimo, mas, buscando as possibilidades, pois se existe um obstáculo, também existe as perspectivas. Dessa forma, para Vigotski (1989), um defeito ou

problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório.

Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade.

Na teoria de Vigotski transparece a sua crença na plasticidade - capacidade de se transformar do organismo e do ser humano - na capacidade do indivíduo de criar processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos. Apesar de o organismo possuir, em potencial, essa capacidade de superação, ela só se realiza a partir da interação com fatores ambientais, pois o desenvolvimento se dá no entrelaçamento de fatores externos e internos.

Nessa perspectiva, no caso dos cegos, todo o organismo se reorganiza para que as funções restantes trabalhem juntas para superar o impedimento, processando estímulos do mundo exterior com a ajuda de meios especiais, tal como o braile. O mesmo sucede com os surdos, desenvolvem capacidades visuais e espaço-temporais, na interação com instrumentos diversos, tendo a Língua brasileira de Sinais um papel preponderante nesse processo. É nessa perspectiva, também, que, para sujeitos com sérios problemas motores e que tenham grande dificuldade no ato da escrita, o uso de instrumentos tecnológicos atua como estímulo e como suporte para a superação de dificuldades.

Nesse processo dialético, a deficiência se converte, no ponto de partida e na força propulsora do desenvolvimento psíquico e da personalidade. Qualquer defeito, segundo Vygotsky, origina estímulos para a formação da compensação - ou superação. A lei geral da compensação, segundo ele, aplica-se da mesma forma ao desenvolvimento dito "normal" e ao "complicado". De acordo com Vigotsky (1989), a elevada tendência em direção ao desenvolvimento é originada pelo defeito. O autor afirma, ainda, que a lei da compensação - ou superação - desvela o caráter criador do desenvolvimento.

Vigotski no entanto, enfatiza constantemente o papel do contexto sociocultural nesse processo de superação. Esse processo não se realizaria de uma forma espontaneísta. Tal concepção seria avessa à perspectiva socio-histórica do autor, segundo a qual o desenvolvimento humano é um processo e um produto social.

Para Vigotski, a aprendizagem é um fator essencial que cria “basicamente as condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam” (Van Der Veer; Valsiner, 1991, p. 358). Na obra de Vigotski desenvolvimento humano e aprendizagem são inseparáveis, pois, a partir do nascimento a criança se depara com a aprendizagem que “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vigotski, 1984, p. 101). Em outros termos, “é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam” (Oliveira, 1997, p. 56).

Assim, Vigotski postula a unidade e a interdependência dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, na perspectiva sociocultural, aprendizagem gera desenvolvimento e o acesso ao conhecimento historicamente construído se dá especificamente nas instituições escolares. Para que a aprendizagem educacional se concretize é necessário que a criança tenha finalizado determinados ciclos do desenvolvimento, no entanto a aprendizagem pode desencadear o desenvolvimento “na medida justamente em que se apoia em processos psíquicos que ainda não chegaram a maturidade. Ela tem então por efeito preceder o desenvolvimento e fazê-lo progredir, suscitando novas transformações” (Gauthier; Tardiff, 2014, p. 375).

Outro conceito de extrema relevância, para entender o sistema psicológico vigotskiano diz respeito à mediação, que significa o uso de um terceiro elemento em uma relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada, como especifica Oliveira, (1997, p. 26).

> Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa.

No exemplo acima há a presença de elementos mediadores que são a evocação da dor e o aviso de outra pessoa através da linguagem. O estímulo-resposta em relação direta é substituído por um elo representado pela mediação. Vigotski observa o dado fundamental do desenvolvimento, as relações do homem com o mundo que o circunda são mediadas, existindo dois tipos de mediadores: instrumentos e signos. Como elude Stolts (2013, p. 42)

> A mediação da cultura vai determinar que o desenvolvimento do homem, de biológico, passe a ser sócio-histórico, ou seja, de acordo com as interações realizadas em um contexto social e cultural específico. No homem, a relação homem mundo é mediada por sistemas simbólicos. E é essa mediação que faz com que o homem esteja em um processo de transformação.

Na citação acima, diferenciam-se os instrumentos físicos dos instrumentos psicológicos. Os primeiros referem-se literalmente a ferramentas físicas criadas pelo homem para mediar relações, enquanto os segundos são criações psicológicas como a linguagem e sistemas de signos. Assim, “vão possibilitar a transformação do contexto e do próprio homem. Por isso a educação é fundamental” (Stoltz, 2013, p. 42), pois permite acesso aos conhecimentos que já foram construídos anteriormente.

Além disso, é importante ressaltar o papel dos instrumentos de trabalho na tentativa de controlar e transformar a natureza, assim como o dos instrumentos psicológicos que intentam controlar as atividades psicológicas (Oliveira, 1997). Por esse ângulo, é através do processo de internalização que os indivíduos desenvolvem sistemas simbólicos por meio dos quais organizam “os signos em estruturas complexas e articuladas” (Oliveira, 1997, p. 34).

Na ideia expressa acima, há o conceito de Vigotski de substituição, ou seja, os signos mentais substituem os objetos concretos por meio de processos mentais, a título de exemplificação, uma “ideia, um conceito, uma imagem, uma palavra, enfim, algum tipo de signo” (Oliveira, 1997, p. 35). Logo, a representação mental é uma forma de libertação do pensamento do homem que não necessita mais da interação com objetos concretos.

Vigotski ressalta o processo de transformação que envolve a internalização: como uma atividade exercida externamente passa a ser “reconstruída e começa a ocorrer internamente” (Stoltz, 2013, p. 43). Essa reconstrução começa no nível interpessoal para depois ser apropriada individualmente, ou seja, do interpsicológico para o intrapsicológico. Por fim, a internalização é um processo lento e longo e “elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado” (Stoltz, 2013, p. 43).

Como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está atrelado ao desenvolvimento da linguagem, ou seja, a um sistema simbólico de mediação tipicamente humano, a linguagem se torna tema central na abordagem de Vigotski. Dessa forma, é necessário explicar as relações entre pensamento e linguagem. No momento em que o ser humano é capaz de unir a inteligência prática com o pensamento verbal e com a linguagem racional, ocorre um salto qualitativo e “o ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado mediado pelo sistema simbólico da linguagem” (Oliveira, 1997, p. 47).

Desse modo, o processo se dá da seguinte forma: da fala externa que é a primeira forma de linguagem com o fim de comunicação social, segue a fala egocêntrica que é uma forma de fala interna, depois a fala antecede a atividade; em seguida, a fala é internalizada para, por fim, poder ser pensada e expressar seu pensamento (Stoltz, 2013). Por isso, para desenvolver o

pensamento generalizante, assim como outras funções psicológicas superiores, é imprescindível o papel do ensino. É por meio dessa ferramenta que o ser humano pode desenvolver-se.

Isto posto, a aprendizagem começa, para Vigotski, já a partir do nascimento e aos poucos se intensifica, já que a interação social permeia as relações humanas. Nessa perspectiva, o conhecimento do mundo é compartilhado com o indivíduo que se constrói por meio da interação social. Na verdade, em todos os contextos sociais, pode haver aprendizado, porém na maioria dos casos é um aprendizado que não é formal (Stoltz, 2013, p. 45).

É na escola que o conhecimento elaborado começa e se dá. Desse modo, para Vigotski, conforme explicam Van der Veer e Valsiner (2009, p. 358), o "ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento" e, sobretudo, é dependente do professor, que "cria basicamente as condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam, sem implantá-los diretamente na criança".

Assim, para Vigotski, a aprendizagem é um fator determinante para o desenvolvimento cognitivo e está relacionada principalmente com as interações sociais. É por meio do aprender que são despertados processos internos do indivíduo que se constroem por meio de relações socioculturais. Não é possível o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas sem o auxílio do outro. Por isso, é central compreender que para Vigotski, a aprendizagem humana, realizada a partir da interação social, não se confunde com o desenvolvimento – mas abre canais de desenvolvimento.

A concepção de Vigotski para a aprendizagem, seja para estudante com ou sem deficiência, implica apostar nas possibilidades de desenvolvimento do sujeito com deficiência. Nessa perspectiva, um conceito que os professores devem ter sempre em mente - e que está implícito na noção de plasticidade - é o de que a inteligência não é estática, mas dinâmica, podendo, portanto, evoluir. Outra noção que não pode ser esquecida é a de que um dos objetivos da educação é promover o desenvolvimento da inteligência.

Vigotski nos fornece as bases dessa concepção ao postular que a inteligência não é inata, mas se constrói nas trocas constantes com o meio ambiente. A educação se insere nesse contexto, tendo a universidade um papel privilegiado nesse processo. Para isto, torna-se essencial lembrar o que o autor diz sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, o que é bem sintetizado no seu conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Vigotsky (1984), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é compreendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com

companheiros mais capazes. O conceito de ZDP, que pode ser utilizado em qualquer relação de ensino, com crianças ou com adultos.

Quando uma tarefa precisa ser realizada é necessário observar o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que o indivíduo consegue realizar sem a ajuda de outros; e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que o sujeito consegue realizar com o auxílio de alguém. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal é a diferença entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, como assevera Oliveira (1997, p. 60)

> A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal afirma a importância da interação social no processo de aprendizagem, assim, o processo de construção do conhecimento psicológico acontece de forma individual num ambiente social onde a interação com o outro é determinante para o desenvolvimento cognitivo. Portanto, o papel do professor é destacado, pois interfere diretamente na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, sejam eles crianças ou adultos.

Dessa forma, o conceito de ZDP nos mostra que, com a ajuda do outro - adultos, professores, colegas mais capazes, a pessoa terá possibilidades de produzir mais do que produz sozinha. Esse conceito nos aponta o que o indivíduo tem em potencial, para as suas possibilidades não realizadas. Foi a partir dele que Vigotski trabalhou no desenvolvimento de sujeitos com deficiência. A crença nas possibilidades do indivíduo e no papel do aprendizado no desenvolvimento dessas possibilidades está bastante explícita nas obras de Vigotski dedicadas aos sujeitos com deficiência.

Para Vigotsky (1984), O comportamento atualizado é apenas uma infinitésima parte do comportamento possível. O homem está cheio de possibilidades não realizadas. Para esse autor, todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais severas deficiências podem ser compensadas com aprendizagem apropriada, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental. Dessa maneira, Vigotski enfatiza que é preciso conhecer

os níveis de desenvolvimento real e potencial do aprendente para poder estabelecer as possibilidades de aprendizagem.

Hedegaard (1990), destaca que a principal característica da aprendizagem é que ela cria uma zona de desenvolvimento proximal que estimula processos internos de desenvolvimento. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal deve ser considerada em atividades de planejamento como uma ferramenta analítica. Diante disso, não é qualquer processo estudantil que promove o desenvolvimento. É necessário que o processo de ensino e aprendizagem seja adequadamente organizado.

Hedegaard (1990) enfatiza que a zona de desenvolvimento proximal inclui aspectos normativos do desenvolvimento no sentido de que a direção do desenvolvimento pode ser guiada pela aprendizagem de conceitos científicos, ou seja, "por meio da aprendizagem, os conceitos científicos se relacionam com os conceitos corriqueiros da criança e se tornam esses conceitos corriqueiros" (Daniels, 2013, p. 200). "O grau com que a criança domina os conceitos corriqueiros mostra seu nível de desenvolvimento presente, e o grau com que ela adquiriu os conceitos científicos mostra a zona de desenvolvimento proximal" (Daniels, 2013, p. 200-201).

Por sua vez, Moll (1996) afirma que, na abordagem de Vigotski, o papel principal da escola é o de "criar contextos sociais (zonas de desenvolvimento proximal) para o domínio e o manejo consciente dos usos desses instrumentos culturais" (p. 13). Nesse sentido, Moll (1996, p. 13) argumenta que é através do domínio "dessas tecnologias de representação e comunicação [...] que os indivíduos adquirem a capacidade e os meios para a atividade intelectual de ordem superior".

Hedeggard (1990), descreve que a conexão entre a aprendizagem e o desenvolvimento se dá no sentido de que é por meio da aprendizagem que conceitos corriqueiros são transformados em conceitos científicos. Nessa mesma acepção, Daniels, (2013, p. 201) afirma que "a mediação dos conceitos científicos pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento psíquico da criança".

Nessa abordagem, Vigotski, esboça os conhecimentos espontâneos e científicos. La Taille; Oliveira; Dantas, (1992) destacam as diferenças entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento científico na abordagem vigotskiana da seguinte forma, o primeiro trata dos conhecimentos cotidianos, ou seja, aqueles desenvolvidos durante as atividades práticas e interativas. Por sua vez, o conhecimento científico, apesar de acontecer em situações de ensino formais, não é um conhecimento pronto, mas passa por um processo de desenvolvimento, ou seja, aos poucos sua forma inicial adquire certa abstração.

Gauthier; Tardiff, (2014), apontam que a passagem dos conhecimentos corriqueiros para o conhecimento científico é exaltada na abordagem de Vigotski, que dá particular atenção ao ensino formal e suas consequências no desenvolvimento do pensamento; ou seja: “A relação entre esses dois tipos de conceitos aparece, efetivamente, como um caso particular das relações entre aprendizagens e desenvolvimento das funções psíquicas que ainda não chegaram à maturidade” (Gauthier; Tardiff, 2014, p. 376).

Aliás, o processo de aprendizagem, seja ele direcionado para crianças em idade escolar, ou para adultos presentes em cursos universitários, não deve se dar em forma de simples transmissões de conceitos científicos. Em outras palavras, o ensino direto de conceitos científicos “é praticamente impossível e pedagogicamente sem proveito, [...] isso pode se resumir a uma simples assimilação, [...] de palavras desprovidas de significação” (Gauthier; Tardiff, 2014, p. 376). Desse modo, é por meio da interação dialética construtiva entre conceitos espontâneos e os científicos, que pode ser constituído o pensamento conceitual, sendo que a relação educativa tem papel preponderante nessa relação.

Gauthier; Tardiff, (2014) destacam que a fraqueza dos conceitos espontâneos diz respeito à incapacidade de abstração e à “falta de aptidão para o manejo voluntário” (p. 376). Por sua vez, a fraqueza dos conceitos científicos trata do alto grau de abstração e da falta de concretude. A relação dialética que se dá no ensino formal permite a transformação mútua de ambos; nesse seguimento: “[...] é por causa das noções científicas que os conceitos infantis se tornam conscientes e voluntários, essa tomada de consciência e essa sistematização caminhando junto com a elaboração de um sistema conceitual”. (Gauthier; Tardiff, 2014, p. 376).

Desse modo, a construção de conceitos científicos supõe a existência de conceitos cotidianos baseados na experiência sociocultural que possibilita aos educandos a tomada de consciência. Outrossim, o trabalho educativo não deve somente abarcar o conhecimento científico, mas também abordar outros aspectos educativos presentes no trabalho com a arte, por exemplo. Na verdade, o trabalho educativo envolvendo as artes, os jogos e brincadeiras pode desenvolver situações de uso da imaginação e da criatividade, tão importantes para o desenvolvimento de imagens mentais.

Dessa forma, através das artes e das brincadeiras, há a possibilidade de construção de conceitos com outra linguagem, que também permite “a antecipação do desenvolvimento. Por lidar com a abstração, a imaginação está na origem do pensamento generalizante” (Stoltz, 2013, p. 47). Em outras palavras:

> Vigotski (1994) expressa que o jogo e a brincadeira da criança são importantes desencadeadores de ZDPs. No jogo, a criança assume papéis que estão adiante de seu desenvolvimento. É o caso do jogo simbólico em que a criança representa a mãe, o

> pai, a professora, o dentista, papéis que não são os dela, mas que aprendeu no meio social e cultural (Stoltz, 2013, p. 48).

A abordagem de Vigotski, relacionado a educação, engloba todos os estudantes, com ou sem deficiência. Parte do pressuposto de uma pedagogia criativamente positiva, que não se centra nos déficits dos estudantes, cuja visão é prospectiva. Ou seja, uma pedagogia que visa ao desenvolvimento do estudante, que investe nas suas possibilidades. Assim sendo, em vez de centrar a atenção na noção de déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, a atenção é focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre os estudantes e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura.

Como acenamos no início dessa seção, os pressupostos de Vigotski, apesar de formulados na década de 1930, são absolutamente atuais e coincidem com muitos dos objetivos da educação inclusiva. Implicam o enriquecimento do ambiente de aprendizagem, dos recursos e meios a serem utilizados. Vygotski considera que a deficiência, defeito ou problema não constituiriam, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. Porém, o que poderia constituir esse impedimento seriam as mediações estabelecidas, as formas de lidar com o problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o crescimento do indivíduo. Como elucidou Vigotski (1989), o efeito do déficit/defeito na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente seu estado de handicap.

As causas primárias, a sua dita forma especial de desenvolvimento, são as limitadas restrições colocadas na criança pela sociedade. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit em si. De outro modo, para o desenvolvimento do indivíduo, Vigotski centraliza seu enfoque nas possibilidades oferecidas pelas mediações estabelecidas.

Nesta seção, outro tema de suma importância relativo ao processo estudantil do estudante com deficiência, seja nas barreiras educativas, atingindo as diversas esferas da sociedade, seja da participação social acadêmica, é o capacitismo, entendido, segundo Mello (2016, p. 3272) como:

> "[…] uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se

> mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas.”

Estudiosos como Bialka *et al* (2017); Fernandez (2020); Hartley *et al* (2016); Jain (2019) e Kruse e Oswal (2018), identificam o conceito de capacitismo, de natureza idêntica, de Mello (2016), ou seja, os efeitos que o caráter binário de capacidade/incapacidade, produzem na sociedade, cria a expectativa, que as pessoas sem deficiência são o padrão de capacidade na sociedade. Em contrapartida, as pessoas com deficiência são consideradas incapazes. Além do mais, na perspectiva binária, o capacitismo se caracteriza como um sistema que privilegia corpos capazes e discrimina corpos com deficiência.

Como assegura Marques (1998), as pessoas com deficiência, independentemente de suas potencialidades individuais, encontram-se amordaçadas por uma ideia globalizante de incapacidade e invalidez, que compromete seu aproveitamento como força de trabalho, da mesma forma que diminui suas possibilidades de realização afetiva, educacional e política.

Um ponto importante destacado por Ortner (2007) uma pessoa com deficiência, de acordo com o tipo e grau ou severidade da deficiência, pode não realizar, sozinha, determinadas atividades, dependendo de assistentes pessoais e/ou de cuidadoras. Mas o poder de tomar decisões, isto é, a capacidade de agência para decidir sobre essas atividades deve ser creditada a elas, respeitando suas opiniões e desejos.

Mello (2010), contribui ao exemplificar, que uma pessoa com tetraplegia severa pode não ser, capaz de se vestir sozinha (por restrição de autonomia), mas ela tem independência para decidir e escolher que tipo de roupa quer vestir. A autonomia (controle sobre o próprio corpo e sobre o ambiente mais próximo) e a independência (faculdade de decidir por si mesma) são os dois lados da mesma moeda, fundamentalmente importantes na vida das pessoas com deficiência.

Nas normativas oficiais, a questão da interdição de pessoas com deficiência, consideradas “incapazes”, no Art. 12 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é citado “reconhecimento igual perante a lei: 1. Os Estados Partes reafirmam que as pessoas com deficiência têm o direito de ser reconhecidas em todos os lugares como pessoas perante a lei; 2. Os Estados Partes reconhecerão que as pessoas com deficiência gozam de capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas em todos os aspectos da vida; 3. Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para prover o acesso de pessoas com deficiência ao apoio de que necessitarem no exercício de sua capacidade legal.

Na continuação do Art. 12, item 4. Os Estados Partes assegurarão que todas as medidas relativas ao exercício da capacidade legal incluam salvaguardas apropriadas e efetivas para

prevenir abusos, em conformidade com o direito internacional dos direitos humanos. Essas preservações assegurarão que as medidas relativas ao exercício da capacidade legal respeitem os direitos, a vontade e as preferências da pessoa, sejam isentas de conflito de interesses e de influência indevida, sejam proporcionais e apropriadas às circunstâncias da pessoa, se apliquem pelo período mais curto possível e sejam submetidas à revisão regular por uma autoridade ou órgão judiciário competente, independente e imparcial. As salvaguardas serão proporcionais ao grau em que tais medidas afetarem os direitos e interesses da pessoa; e 5. Os Estados Partes, sujeitos ao disposto neste Artigo, tomarão todas as medidas apropriadas e efetivas para assegurar às pessoas com deficiência o igual direito de possuir ou herdar bens, de controlar as próprias finanças e de ter igual acesso a empréstimos bancários, hipotecas e outras formas de crédito financeiro, e assegurarão que as pessoas com deficiência não sejam arbitrariamente destituídas de seus bens (Brasil, 2008).

A supracitada Convenção, por ter status de Emenda Constitucional, prevalece sobre o próprio Código de Processo Civil Brasileiro. Nesta perspectiva, o Art. 12, ao adotar medidas de salvaguardas, não admite mais as interdições judiciais, qualquer que seja o seu tipo. Em outras palavras, a absoluta suprime completamente a capacidade civil da pessoa, e a relativa, parcialmente, sob pena de tratamento desigual e indigno às pessoas com deficiência. Assim, esse artigo confere e garante capacidade legal às pessoas com deficiência e impõe aos Estados-Parte, entre outras, a obrigação de prover todos os apoios que permitam a autonomia e o desejo da própria pessoa, agora não mais tratada de forma diferente perante a lei e os atos públicos da vida (Mello, 2016).

Diante disso, a opressão vivenciada por pessoas com deficiência deve se perceptível e necessita está presente nos debates acadêmicos e políticos com maior frequência, bem como no fortalecimento de políticas públicas desse campo. A característica de “sujeito universal” de um ideal corponormativo deve ser repudiado em todos os seguimentos, seja nas instituições educacionais, político, econômico, nas artes, entre outros.

O capacitismo é institucional e fortemente presente na estrutura social. O caráter estrutural do capacitismo está presente nos diversos âmbitos da sociedade, como nas instituições educacionais, políticas e econômicas, na cultura e na arte. Com base em Cadwhallader (2010), o capacitismo tem influência profunda a ponto de moldar as instituições, costumes, relações de poder, formas de socialização e estilos dominantes de ser e estar no mundo.

O capacitismo é compreendido pelos autores aqui referidos, na esfera do preconceito e da discriminação. Lynch e Hill (2020) salienta que o capacitismo discrimina e procura regular,

discriminar e categorizar os corpos. Nessa abordagem, destaca-se o capacitismo como um sistema de opressão de caráter interseccional. A intersecção do capacistimo ocorre pelas pessoas com deficiência com outros sistemas de opressão, tais como o racismo, sexismo e heteronormatividade (Ehlinger e Ropers, 2020).

Como acenado aqui, o capacitismo está presente em todos os espaços sociais. A exaltação de padrões ideais de capacidade, na produção de um ideal de normalidade, e a subjugação aos corpos que não se incluem a esse modelo (mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTQIA+ e com deficiência), são considerados menos capazes. O capacitismo constitui-se nos modos de pensar, sentir e agir nas relações estabelecidas com outras pessoas. A pessoa com deficiência pelos efeitos históricos, da deficiência à incapacidade, são os que mais sofrem as implicações do capacitismo.

As capacidades normativas que sustentam o capacitismo, groso modo, são produzidas com base nos discursos biomédicos de compreensão da deficiência. Esses, sustentados pelo binarismo norma/desvio, que busca dos corpos a reprodução do padrão normativo de capacidade, visando se afastar do que é considerado desviante. (Gesser, Block e Mello, 2020).

O capacitismo situa a deficiência como inaceitável, uma condição que deve ser melhorada, curada ou mesmo eliminada. Por outro lado, as práticas que combatem o capacitismo, vão contra aquelas que os sustentam, ou seja, são aquelas que condenam o binarismo norma/desvio. São práticas emancipatórias e interseccionais que valorizam a diversidade dos corpos. São aquelas que rompem com a hierarquização presente nos modos de conhecer, que consideram os princípios da justiça social e a ética do cuidado enquanto um princípio balizador do modo de se relacionar com os sujeitos e contextos.

Pensamos em finalizar esta seção com uma relação de práticas capacitistas na educação superior, não obstante, o entendimento, que a experiência da deficiência é singular e complexa, embora, os materiais orientativos sejam importantes para provocar novas compreensões acerca da experiência da deficiência e para fomentar práticas educativas anticapacitistas, eles não dão conta dessa experiência e desse desafio na sua totalidade.

Diante disso, acreditamos, que é na vivência, na experiência, no encontro, com essas pessoas, que a acessibilidade pode ser construída. Assim, retomaremos esta abordagem na seção 5, em que serão analisadas as práticas capacitistas narradas pelos estudantes com deficiência no contexto da educação superior. As narrativas da história de vida dos estudantes participantes, nos fornecerá ricas informações, pois é a expressão do sentimento de quem sofre as barbáries do capacitismo.

Na seção seguinte, será apresentado o delineamento teórico-metodológico de nossa investigação, em que será traçado um plano epistemológico e técnico da pesquisa como percurso que nos possibilite garantir os objetivos desta tese.

4. DELINEANDO A TRAJETÓRIA PARA CONSTRUÇÃO DO JARDIM

> Por isso construímos nossos modos de pesquisar afastando-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos, para impedir a 'paralisia' das informações que produzimos e que precisamos descrever analisar. (Paraíso, 2014).

A pesquisa científica é a base para o desenvolvimento humano e científico. Através dela incidem as trilhas que podem levar às respostas procuradas para compreender o mundo e torná-lo melhor. Pesquisar é "Ir-se à procura de algo diferente, guiado pelo desejo de encontrar o novo, o inusitado, o sequer por nós suspeitado, o original porque descoberta nossa, isso é pesquisar" (Marques, 2006, p. 94).

Como assevera Paraíso (2014), na epígrafe acima, opções, escolhas, novos direcionamentos são atividades permanentes no desenrolar de qualquer trabalho científico, como profere Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 149): "[...] Não é uma 'camisa-de-força' nem um contrato civil que prevê penalidade, caso alguma das promessas feitas for quebrada. É um guia, uma orientação que indica onde o pesquisador quer chegar e os caminhos que pretende tomar". Assim, a forma como estamos construindo nosso jardim vai depender do processo de investigação e das necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa, das indagações que nos movem, do problema que formulamos.

A finalidade principal da pesquisa é descobrir respostas para determinado problema por intermédio de procedimentos científicos. Nesta perspectiva, Prodanov e Freitas (2013, p. 44), elucidam "Pesquisa é, portanto, um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, as quais têm por base procedimentos racionais e sistemáticos".

Desta direção, considerando a importância do procedimento metodológico para a construção do nosso jardim, que configura a busca de novas sementes para o ingresso e permanência com sucesso de estudantes com deficiência na Ufac, esta seção evidencia os procedimentos metodológicos que ponderamos eficazes para atingir os objetivos definidos para esta pesquisa. Na figura, segue um demonstrativo das principais escolhas metodológica da pesquisa.

Figura I: Metodologia da pesquisa.

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Como descrito na figura 1, a investigação aqui proposta constitui-se em uma abordagem qualitativa, com utilização de narrativas das experiências acadêmicas dos estudantes com deficiência da Ufac, que cederam sua voz e seu olhar à representação das suas vivências. Como forma de contribuir nas informações das narrativas dos estudantes elegemos a técnica de amostragem: “bola de neve ou snowball”.

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Oliveira (2014, p. 37) conceitua a pesquisa qualitativa como sendo [...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto do estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Seguindo esta linha de raciocínio, Augusto *et al* (2013), complementam que a palavra “qualitativa” remete à ênfase na qualidade dos processos, à natureza socialmente estruturada da realidade, à relação íntima entre pesquisador e o que é estudado, à busca de ações que valorizem a experiência e o significado. Deste modo, a pesquisa qualitativa é um campo de investigação, um complexo interconectado de famílias de termos, conceitos, abordagens teóricas que historicamente assumiram a tarefa de compreender a conduta em pauta e os processos sociais.

Oliveira (2014), apresenta cinco principais características a pesquisa qualitativa, sendo elas: ambiente natural como fonte direta de dados; pesquisador como instrumento fundamental; caráter descritivo; significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida e enfoque indutivo. Desta forma, a abordagem qualitativa analisa os objetos de pesquisa: investiga as ações humanas, os sentidos e as representações da realidade social em estudo, segundo situa Rampazzo (2002, p. 60)

> Os dados da pesquisa qualitativa não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são "fenômenos" que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. Na pesquisa qualitativa, todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio.

Rampazzo (2002) expõe que a análise qualitativa pressupõe a imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nos dados presentes que condicionam o problema a ser solucionado. Nessa abordagem, a apreciação dos dados acontece concomitantemente à observação dos fatos, assim, a teoria se ordena e reordena no próprio processo de pesquisa. Por isso, é importante ter uma visão de dentro do cotidiano a fim de poder desvelar valores, crenças, atitudes e emoções. Como corroboram Bogdan e Biklen (1994) esse tipo de investigação exige o contato direto e constante do investigador com a situação analisada.

Seguindo essa linha de pensamento, Piana (2009) entende que o método qualitativo oportuniza adentrar na complexidade de um problema, já que nesse tipo de pesquisa a relevância está na utilização dos dados obtidos por meio de estudos exploratórios. Richardson (1999, p. 80) fortalece esta compreensão e elucida,

> [...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais [...] possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Sob esse prisma, ponderando as abrangências citadas, a pesquisa qualitativa apresenta-se como a mais adequada para este estudo à medida que, sendo o recurso mais utilizado pelas ciências sociais, objetiva descrever e compreender o fenômeno estudado a partir do contexto que ele se apresenta (Neves, 1996). Nesta perspectiva, a pesquisa narrativa, através da história de vida, configurou-se como essencial nesta pesquisa, pois se relaciona a "experiências expressas nas histórias vividas e contadas pelos indivíduos" (Creswell, 2014, p. 68).

4.2 PESQUISA NARRATIVA: HISTÓRIA DE VIDA

Nesta metodologia, como aludido, elegemos a pesquisa narrativa e como tipo de narrativa, a história de vida. Entendemos que existem vários modos de contar uma história. A análise de documentos, a exemplo, é uma dessas formas. "A história da educação especial, de modo geral, tem sido contada mediante análise de documentos institucionais, legislação ou outros registros escritos" (Kassar, 2003, p. 418-419). Essas pesquisas têm contribuído de modo significativo na construção de uma sociedade inclusiva.

Nesta tese trazemos a preocupação de trazer para esse debate, histórias de pessoas que fazem parte de toda essa construção. Esta pesquisa privilegia o olhar de quem experimenta na prática a implementação das ações educativas na educação superior. Para tal, adotamos a história de vida, por meio de entrevista narrativa. Caiado (2012, p. 389) destaca que essa metodologia,

> Compreende-se a história de vida enquanto realidade empírica, como um fragmento, ou uma síntese, que conserva múltiplas e complexas determinações da vida humana. Portanto, enquanto realidade empírica, a história de vida de um indivíduo pode ser conhecida na sua aparência a partir de diferentes fontes, como depoimentos orais, indicadores sociais, fotografias, documentos clínicos, escolares, trabalhistas.

No método história de vida, indivíduos que vivenciam (ou vivenciaram) certas situações são ouvidos propiciando uma aproximação maior do pesquisador com o sujeito da investigação e privilegiando as apreciações das experiências de interesse interpretadas pelos próprios participantes (Glat *et al*, 2004). É nesse contexto que definimos como preponderante para esta investigação, como já acenado, oferecer escuta aos estudantes com deficiência da Ufac, através de entrevista narrativa, colocando-os no lugar de destaque desta investigação.

Dessa forma, destaca-se a importância de colocar os participantes como sujeitos ativos, capazes de fornecer informações reais sobre a própria trajetória acadêmica, seus medos, alegrias, decepções, desejos, perdas e vitórias, além de outros momentos que julguem especiais que almejem explicitar. Josso (2010, p. 47) assegura que:

> Essas “experiências” são “significativas” em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber: o que é minha formação? Como me formei? Nesse sentido, não se esgota o conjunto das “experiências” que evocamos a propósito de nossa vida.

A metodologia de história de vida, vem sendo amplamente utilizada nas diversas áreas da educação. Por ser uma metodologia flexível do ponto de vista dos procedimentos e das coletas de dados, fornece subsídios para o estudo da forma como os seres humanos enxergam e experimentam o mundo. Esta autora expõe que o emprego da metodologia de história de vida vem sendo utilizada nas últimas décadas na área das ciências humanas, contrapondo-se a hegemonia de modelos funcionalistas, marxistas e estruturalistas.

A referida autora explica que a metodologia de histórias de vida não pode ser entendida como uma biografia ou um romance sobre a vida de alguém, mas, sobretudo, como uma metodologia que utiliza uma variedade de fontes e de procedimentos de coleta de dados: documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e também entrevistas (orais ou escritas).

A origem desta metodologia de pesquisa, ocorreu em meados do século XX, mais precisamente em 1948, após a invenção do gravador de fita. Ela consiste na realização de

entrevistas gravadas com indivíduos que participaram ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. No Brasil a história oral chegou em 1975, e em 1980 essa metodologia se consolidou no território nacional com a publicação de artigos, reunindo nomes importantes da época.

Para Ferrarotti (2010), a história de vida volta-se ao particular e ao subjetivo, tendo condições de resultar em um conhecimento geral e de ser extrapolado para o coletivo. Segundo este autor, para entender o método, é necessário suplantar o modelo científico hegemônico e voltar-se a uma razão dialética, porque só ela "permite alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem)" (Ferrarotti, 2010, p. 50). Perspectiva corroborada por Martino (2018), que trata da unicidade de uma vida, no entanto, com potencial de refletir vivências coletivas.

Martino (2016, p. 42) enfatiza, também, que "O ato narrativo, [...] de contar uma história, parece ser um momento privilegiado para se pensar e entender o ato comunicacional como uma forma de encontro com o outro". No entendimento de Marcondes Filho (2008, p. 8) sobre o que é comunicação: "o fato de eu receber o outro, a fala do outro, a presença do outro, o produto do outro e isso me transformar internamente". Corrobora com esse pensamento Creswell (2014), na pesquisa narrativa há aprendizado e mudança, fruto do encontro entre pesquisador e participante.

Martino (2016), defende as narrativas como elemento epistemológico da comunicação, em termos relacionais, cognitivos e afetivos. No ato comunicacional, os participantes compartilham ambientes de reciprocidade, buscam por entendimento e estabelecem vínculos. Ressalta também que, em uma narrativa, de certo modo, é possível vivenciar as experiências daquele que as conta e propiciar empatia.

A afirmação acima vai ao encontro de nossa realidade, ao trabalhar com as histórias de vida de estudantes com deficiência concluintes de cursos de graduação da Ufac, fomos sensibilizados com as experiências narradas. De um lado, acreditamos, por estarmos envolvida com esse fenômeno, fomos levados a acessar as nossas memórias e sentir os episódios narrados. De outra forma, entendemos, que para aqueles que buscam a equidade, como compromisso social, não tem como colocar-se insensível, seja por identificação ou por estranhamento.

Portanto, esperamos que a metodologia de "histórias de vida" nos proporcione momentos ricos de informações, desafiando os protagonistas construir suas narrativas, trazendo suas subjetividades, emoções, sentimentos, decepções e realizações. O estudo consistirá também na análise de documentos da Ufac (PDI, 2020; Estatuto da Ufac, 2013; portal eletrônico institucional e Ufac em números, 2021. acerca da inclusão do estudante com deficiência. Essa

visão ampla possibilitará a compreensão no que diz respeito ao acesso e permanência dos estudantes com deficiência na Ufac.

Utilizamos o lema nacional das pessoas com deficiência: “Nada sobre nós sem nós”. Nele, é ressaltada a importância de participação efetiva das pessoas com deficiência em relação a ações relacionadas a elas na sociedade como um todo. Sassaki (2007, p. 1) divide o tema para detalhar sua importância:

> NADA quer dizer “Nenhum resultado” [...] SOBRE NÓS, ou seja, “a respeito das pessoas com deficiência” [...] SEM NÓS, ou seja, “sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência” [...]. Juntando as palavras grifadas, temos: “Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência”.

Corroboramos com este pensamento, a participação das pessoas com deficiência nos processos direcionados a eles, com eles e para eles, partindo de suas experiências e dificuldades, através de suas narrativas da trajetória acadêmica, formativa e de vida, pois não dar para desvincular uma das outras. É de fundamental importância para o fenômeno inclusivo.

Nessa caminhada, na busca de encontrar subsídios de novas sementes para o fortalecimento do processo inclusivo da Ufac, incluímos nesta pesquisa a amostra de bola de neve ou snowball, pois, acreditamos que o olhar de diferentes ângulos e diferentes lugares poderá nos ajudar a encontrar e entender as necessidades desses sujeitos singulares nas suas mais diversas potencialidades. Como destacam Bockorni e Gomes (2021, p. 105)

> O estudo, portanto, conclui que a amostra em bola de neve é vantajosa, ao ser útil para pesquisas de cunho qualitativo. No entanto, deve-se compreender que esse tipo de amostragem não se sustenta por si só, pois deve ser aliado a outros tipos, ademais, depende da execução adequada das demais fases da pesquisa.

Partindo deste entendimento, a amostra de bola de neve ou snowball fará parte desta pesquisa, no sentido de complementar e trazer informações enriquecedores para este estudo. Portanto, para edificação deste jardim, buscamos nos afastar daquilo que é rígido e construímos nosso solo, a adubação, o plantio das sementes, “movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos” (Paraíso, 2014, p. 18).

4.3 TÉCNICA DE AMOSTRAGEM EM BOLA DE NEVE (SNOWBALL)

Como referido no item anterior, utilizamos também nesta pesquisa a técnica de amostragem bola de neve ou snowball, tendo como referências Vinuto (2014); Baldin e Munhoz (2011) e Albuquerque (2009). O tipo de amostragem “bola de neve” é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. De outro modo, esse tipo específico de

amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados.

A técnica da amostragem em "bola de neve", ocorre da seguinte maneira: inicialmente, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado (Vinuto, 2014).

Na continuação, as pessoas indicadas pelas sementes indicam novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, considerando o objetivo do pesquisador. Como elucida Baldin e Munhoz (2011, p. 5),

> A snowball sampling ou "Bola de Neve" prevê que o passo subsequente às indicações dos primeiros participantes no estudo é solicitar, a esses indicados, informações acerca de outros membros da população de interesse para a pesquisa (e agora indicados por eles), para, só então, sair a campo para também recrutá-los.

Albuquerque (2009), aborda o universo do recrutamento das sementes, salientando que as sementes podem ser recrutadas tanto pelos próprios pesquisadores, quanto pelos indivíduos que potencialmente serão pesquisados ou por sujeitos que possuem um conhecimento da comunidade/ fenômeno a ser investigado. Essa fase, denominada também de onda zero, encerra quando ocorre a saturação na amostra, compreende-se então, que o ponto de saturação ocorre com o alcance dos objetivos da pesquisa ou quando os novos nomes não trazem informações novas ou relevantes ao estudo (Vinuto, 2014).

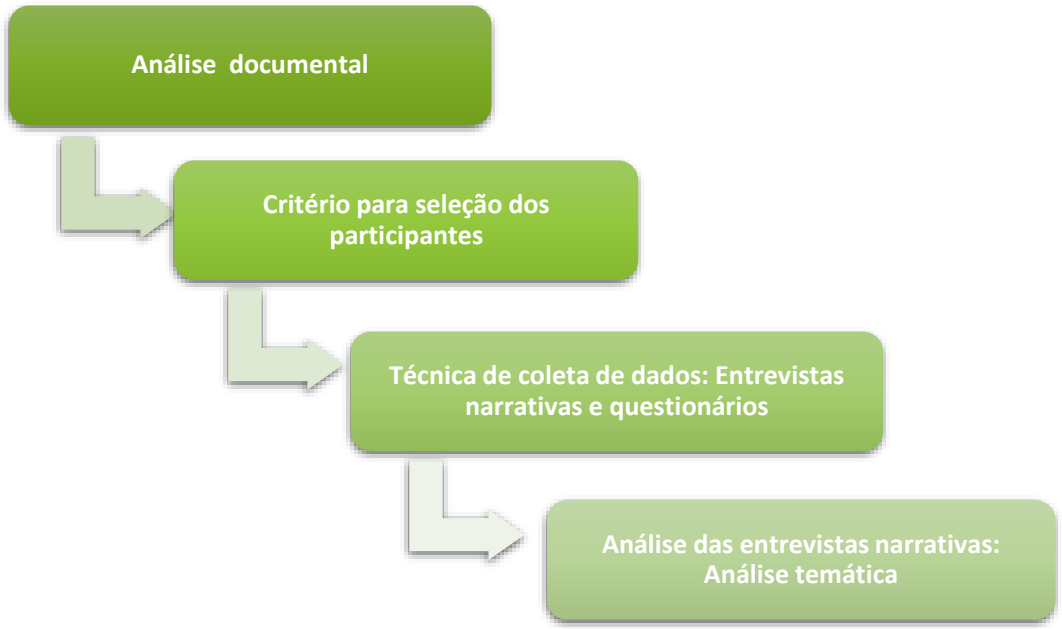
Diante do exposto, consideramos essa técnica também condizente para este estudo, dada a complexidade desta análise, que objetiva compreender o sentido da política de inclusão na educação superior para os estudantes com deficiência, a partir das vozes desses sujeitos no âmbito da Ufac.

Assim sendo, esta pesquisa utilizou a técnica de amostragem em "bola de neve", como uma ferramenta a mais, para elucidar o objeto desta investigação. Uma amostragem em bola de neve "é apenas uma ferramenta, num contexto maior de trabalho, que pode auxiliar o pesquisador, mas que depende necessariamente da boa execução das outras fases da pesquisa" Vinuto (2014, p. 217). Para este estudo, os estudantes selecionados, poderão indicar um participante para entrevista narrativa[34].

[34] As informações acerca dos participantes indicados, encontra-se na seção 4.5 "Critério para seleção dos participantes".

A partir dessas reflexões e com base nos diversos referenciais examinados, prosseguimos no desenho desta pesquisa, detalhados na figura 2, a pesquisa documental, como um dos instrumentos para análise dos dados, assim como, a análise temática, utilizada para análise das entrevistas narrativas dos participantes. Destacamos também, os critérios para seleção dos participantes e a técnica de coletas de dados, que foi empregado a entrevista narrativa e questionários. Especificados a seguir.

Figura II: Desenho da pesquisa



4.4 PESQUISA DOCUMENTAL

No que se refere a pesquisa documental, utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Diante disso, a importância do papel do pesquisador ganha contornos outros, pois o trabalho com fontes primárias demanda maior diligência. De acordo com Oliveira (2007, p. 70), "na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico". Para Fonseca (2002, p. 32)

> A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas, estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

A pesquisa documental tem como finalidade complementar as informações acerca do cenário político-institucional obtidas através das demais técnicas utilizadas, possibilitando o

desvelamento de aspectos novos acerca do objeto. Para André e Ludke, (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Face o exposto, a análise documental será componente importante nesta pesquisa, pois as informações obtidas por meios dos documentos oficiais, técnicos e pedagógicos fornecidos pela Ufac, serão basilares para a análise das ações adotadas pela Ufac, a fim de garantir o acesso e a permanência do estudante com deficiência. Em outros termos, os documentos analisados nos proporcionarão um vislumbre da inclusão no cenário da Ufac.

Dessa forma, as fontes documentais, no domínio desta pesquisa, constituem a análise da Ufac, e do NAI, pois nos fornecerá, uma visão ampla da inclusão do estudante com deficiência no âmbito da instituição, bem como, das ações desenvolvidas pelo NAI em defesa dos acadêmicos com deficiência. A vista disso, supomos, que essa primeira análise nos fornecerá subsídios para as entrevistas, notadamente, na elaboração das perguntas exmanentes[35], pois, como assinalam Guba e Lincoln (1981), os documentos examinados constituem uma fonte estável de evidências que, por não sofrerem influências de circunstâncias decorrentes da coleta de textos, possibilitam a fundamentação das afirmações e declarações do pesquisador.

Cogitamos, também, que a pesquisa documental nos oferecerá elementos para a análise das narrativas dos estudantes participantes da pesquisa, como elucida (Guba e Lincoln, 1981) Em alguns casos, pode-se fazer referência a fontes documentais para sustentar e enriquecer as interpretações narrativas das entrevistas. Diante disso, podemos afirmar que a análise documental nesta investigação será uma ferramenta importante para entendermos qual o lugar que o estudante com deficiência ocupa no âmbito da Ufac.

4.5 CRITÉRIO PARA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

A escolha de estudantes com deficiência como protagonista desta pesquisa ocorreu na qualificação do projeto de doutorado, cuja banca, considerou importante analisar o processo inclusivo da Ufac, a partir do olhar do estudante com deficiência, sobretudo observando qual lugar o estudante com deficiência ocupa no contexto inclusivo da Ufac.

Incidiu também para esta escolha, a aproximação da pesquisadora com pessoas com deficiência, inicialmente no ambiente familiar, como mãe de uma pessoa com deficiência, e posteriormente nos espaços educativos (educação básica - escola comum e especial e na

[35] Perguntas exmanentes são aquelas elaboradas com base nos objetivos da investigação.

educação superior), onde teve a oportunidade de conhecer cenários diversificados, e perceber, que o discurso apregoado pelas políticas de inclusão e a experimentada ainda permaneciam distantes.

Deste modo, confiamos que a análise realizada através da narrativa do estudante com deficiência sobre o contexto acadêmico que ele vivencia e participa poderá nos proporcionar subsídios valiosos para encontrar respostas da distância expressada pelas políticas de inclusão e a realidade vivenciada.

Para a realização da seleção, recorremos inicialmente ao NAI. O coordenador nos disponibilizou a relação de todos os estudantes com deficiências matriculados na Ufac. A partir dessas informações, realizamos o primeiro levantamento, considerando, inicialmente, a graduação e o ano de ingresso. Conforme consta na tabela a seguir:

Tabela II: Levantamento dos estudantes com deficiência da Ufac

N.	Graduação	Ano de Ingresso	N.	Graduação	Ano de Ingresso
1.	Ciências biológicas	2018	14.	Eng. Florestal	2018
2.	Ciências biológicas	2017	15.	Psicologia	2016
3.	História	2017	16.	Psicologia	2015
4.	Nutrição	2018	17.	Letras espanhol	2018
5.	Nutrição	2018	18.	Letras Libras	2015
6.	Artes cênicas	2015	19.	Letras francês	2020
7.	Artes cênicas	2015	20.	Engenharia elétrica	2017
8.	Educ. Física Bach.	2017	21.	Ciências sociais	2019
9.	Pedagogia	2018	22.	Psicologia	2018
10.	Pedagogia	2016	23.	Jornalismo	2020
11.	Pedagogia	2016	24.	Direito	2018
12.	Letras Libras	2017	25.	Direito	2016
13.	Sist. de Informação	2018			

Nossa intenção era realizar a entrevista narrativa com estudantes com deficiência concluintes[36], assim nosso mapeamento iniciou considerando aqueles com ano de ingresso anterior a 2021. Também pensamos na possibilidade de incluir na pesquisa estudantes com deficiência dos diversos cursos de graduação da Ufac.

Considerando o perfil de estudantes que elegemos para esta pesquisa, inicialmente obtemos um universo de 25 estudantes, de 16 cursos, assim delineados: Ciências biológicas, História, Nutrição, Artes Cênicas, Educação Física, Pedagogia, Letras Libras, Sistema de

[36] De acordo com o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), estudantes concluintes são aqueles que integralizaram 80% ou mais da carga horária mínima do currículo do curso.

informação, Engenharia Florestal, Psicologia, Letras Espanhol, Letras Francês, Engenharia elétrica, Ciências Sociais, Jornalismo e Direito.

Diante do resultado especificado na tabela II, tivemos a preocupação de atinar para as deficiências dos estudantes. Compreendida na tabela III.

Tabela III: Levantamento dos estudantes com deficiência: Especificação da deficiência

N.	Deficiência	N.	Deficiência
1.	Física	14.	Física
2.	Física e intelectual	15.	Física
3.	Intelectual	16.	Deficiências múltiplas
4.	Física	17.	Intelectual
5.	Sensorial visual	18.	Física
6.	Física	19.	Física
7.	Múltiplas	20.	Física
8.	Múltiplas	21.	Física
9.	Auditiva	22.	Física
10.	Sensorial visual	23.	Física
11.	Sensorial visual	24.	Deficiência Sensorial Visual
12.	Intelectual	25.	Deficiência Sensorial Visual
13.	Física		

As informações que obtemos através da relação dos estudantes fornecidos pelo NAI, especificava a deficiência, mas, não a descrição. Ainda nesse processo de seleção, resolvemos entrar em contato com os estudantes via celular, e encaminhar por aplicativo de serviço de mensagens instantâneas um questionário[37], com algumas indagações básicas, entre elas, o acompanhamento de monitor ou tutor. Questionamento esse, que nos forneceu alguns encaminhamentos das necessidades dos estudantes e do acompanhamento do NAI, visto que, para o estudante receber apoio de monitor e/ou tutor necessitava da presença do NAI.

Esse primeiro momento, consideramos muito relevante, pois, nossa pesquisa não teria um resultado satisfatório, caso os estudantes com deficiência selecionados para a entrevista, não manifestasse necessidades de apoio pedagógico para prosseguir o percurso acadêmico com êxito. O NAI recebe estudantes com uma ampla multiplicidade de transtornos e deficiências, como eludido na dissertação de mestrado, de Oliveira (2020)[38], por isso nossa preocupação em selecionar estudantes que apresentasse algum impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial.

[37] O questionário encontra-se no quadro VIII: Questionário preliminar dos estudantes participantes da pesquisa.
[38] Dissertação de Mestrado: "Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas (OLIVEIRA, 2020). Disponível: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29453

Elegemos como foco das atenções: - a deficiência: pois, ponderamos importante a heterogeneidade nas deficiências, ou seja, estudantes com deficiência física, intelectual, visual e auditiva; e - estudantes concluintes: por entendermos, que o percurso desses sujeitos na universidade, apresentam um arcabouço denso de experiências vivenciadas nos processos educativos. Quanto à modalidade dos cursos, incluímos tanto estudantes de licenciatura, quanto de bacharelado.

Para ampliar as riquezas de informações pertinentes ao nosso estudo, optamos, também, por inserir estudantes que tenham ou tiveram algum tipo de acompanhamento pelo NAI, bem como, aqueles estudantes com acompanhamento de Monitor e/ou tutor. Por fim, presumimos uma quantidade de 8 estudantes com deficiência da Ufac em um universo de 25 estudantes. Além disso, utilizamos a técnica de amostragem, denominada “bola de neve”.

Nessa técnica de amostragem foi preponderante os 8 estudantes inicialmente selecionado pela pesquisadora para a indicação de outro participante. Para isso, foi utilizado como critério a escolha de pessoas que tivessem colaborado com o processo acadêmico do estudante.

Ponderamos relevante que para essa indicação não tivesse nossa inferência quanto ao perfil. Assim poderia ser servidor ou professor da Ufac, estudante, pessoas de vínculos afetivos como família e amigos, enfim, que essas pessoas fossem proeminentes no percurso acadêmico dos estudantes participantes. Para esta pesquisa, achamos suficiente somente uma indicação de cada participante.

Dos 8 estudantes participantes selecionados, somente um optou por não indicar outro sujeito para o estudo. Assim, foram indicadas sete pessoas: 5 monitores e 2 professores. No entanto, entramos em contato por várias vezes, com uma monitora, através do contato nos fornecido, e não obtivemos resposta. Devido isso, fechamos a amostragem em “bola de neve” com 6 participantes. As narrativas desses participantes irão contribuir para elucidar os relatos dos participantes ou trazer informações novas.

Acerca do nome fictício dos participantes indicados, considerando o jardim que estamos construindo, para que se torne ainda mais aprazível e belo, serão identificados pelo pseudônimo de um elemento da natureza, descrito no quadro abaixo.

Quadro I: Participantes indicados

N.	Pseudônimo	Função
1	Terra	Monitora
2	Mar	Professor

3	Riacho	monitor
4	Sol	Servidora da Ufac
5	Lua	Professora
6	Verde	Monitora

A seguir, como aspecto importante para análise dos dados, realizaremos a descrição do perfil dos estudantes participantes das entrevistas narrativas.

4.5.1 Caracterização dos estudantes participantes das entrevistas narrativas

Nesta seção, será descrito os perfis dos estudantes participantes das entrevistas, com o propósito de elucidar quem são os estudantes com deficiência da Ufac que narraram os acontecimentos do último ano do ensino médio e da trajetória acadêmica. Nesta investigação elegemos um questionário com 16 questões. O questionário foi encaminhado via aplicativo de mensagens instantâneas (WhatsApp) todos os estudantes participantes responderam. A partir de então, esses participantes serão identificados por seus pseudônimos, como forma de preservar suas identidades, conforme a resolução 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, que conduz os procedimentos éticos na pesquisa.

Ponderando o jardim que estamos construindo, a partir de então, será dado início ao plantio das sementes que precisam ser regadas pela Ufac. Para os pseudônimos dos estudantes participantes, foram denominados nomes de plantas ornamentais. Cada planta foi escolhida a partir de nosso olhar referente ao perfil do entrevistado, conforme quadro abaixo:

Quadro II: Pseudônimos dos participantes da pesquisa narrativa

Pseudônimo	Idade	Sexo	Cor/etnia	Estado civil	Filhos	Deficiência
Orquídea	25 anos	Feminino	Branca	Casada	Não	Intelectual
Girassol	23 anos	Masculino	Parda	solteiro	Não	Baixa visão
Margarida	31 anos	Feminino	Parda	solteira	Não	Cegueira
Bromélia	29 anos	Feminino	Parda	Solteiro	Não	Cegueira
Cacto	27 anos	Masculino	Parda	Solteiro	Não	Intelectual
Antúrio	23 anos	Masculino	Preta	Solteiro	Não	Física
Cravo	29 anos	Masculino	Parda	Solteiro	Não	Surdez
Lírio	32 anos	Masculino	Branca	solteiro	Não	Surdez

Fonte: elaborada pela autora, (2023).

Assim selecionamos as flores do nosso jardim, iniciando pela orquídea, uma característica das orquídeas é que elas se adaptam para viver em diferentes locais. Devido isso, pode ser utilizada em distintos ambientes. Cada espécie de orquídea tem um cheiro próprio e contraste de cores e formas. São lindas! Porém, muitos não conseguem cultivá-los, por sua forma única de cultivo.

A segunda flor é o girassol, as flores são bonitas e grandiosas, e seu nome científico "*Helianthus*" que significa "flor do sol", traduz perfeitamente a imponência e porte majestoso dessa planta. Cultivado em todos os continentes, o girassol é uma oleaginosa que apresenta características agronômicas muito importante, devido ao seu crescimento que é rápido, sua grande resistência à seca, as temperaturas baixas e ao calor, apresentam grande adaptabilidade a diferentes condições climáticas.

Na continuação, o próximo participante, denominamos de Margarida. Margarida vem do Latim margarita que significa “pérola”. Já na língua inglesa seu nome é traduzido para “*daisy*”, uma forma alterada da frase “*day’s eye*” que significa “olho do dia”. Essa tradução por sua vez se encaixa perfeitamente na identidade da flor, visto que suas pétalas se fecham durante a noite e voltam a se abrir ao nascer do sol. A Margarida apesar de ser uma flor delicada se adapta a diferentes tipos de solo, menos nos solos muito úmidos, pois eles dificultam a germinação das sementes. A luminosidade é um fator determinante para o seu desenvolvimento.

Na sequência apresentamos nosso próximo participante, a Bromélia, esta planta é conhecida pela alta capacidade adaptativa, uma vez que elas sobrevivem e se dispersam em locais de baixa e alta luminosidade, secos ou úmidos e podem resistir a solos pobres em nutrientes ou temperaturas extremas. As bromélias são um gênero vegetal que compreende mais de 3.000 espécies distintas, lindíssimas! pertencentes à família Bromeliaceae.

O próximo participante resolvemos chamá-lo de Cacto. Os cactos apresentam características que os permitem viver em condições que normalmente são bem difíceis para outras plantas, por serem mais resistentes à falta de água, pouco nutriente no solo e sol forte. As características que chamam mais atenção nos cactos são o seu corpo suculento e os espinhos, que são formas de defesa contra as intempéries, para o acúmulo de água no interior e os espinhos são folhas modificadas. Essa redução de folhas em espinhos é uma estratégia dos cactos para evitar que a planta passe a água de dentro de seu corpo para o ambiente através da transpiração.

Dando continuidade, o próximo participante cognominamos como Antúrio. Ao contrário do que muitos pensam, o antúrio não é uma planta fácil de cultivar. É bastante exigente em alguns aspectos da sua manutenção e cuidados. Além disso, requer certas

condições de cultivo para se desenvolver corretamente. Para o Antúrio desenvolver-se bem, deverá ter especial cuidado na umidade ambiental, na luz que recebe e nas regas.

O próximo participante chamaremos de Lírio, é uma das plantas mais antigas do mundo e muitas lendas rodam a história planta. Como o lírio é uma planta que pode ser encontrada em várias cores, cada uma carregando um significado. Os lírios apreciam um substrato rico em matéria orgânica. Além disso, é indicado que seu plantio seja entre outubro e novembro em canteiros ou vasos. Estas plantas não gostam de terra muito úmida, por isso, é necessária uma rotina de irrigação periódica, com cuidado para não exagerar na quantidade. Para o Lírio desenvolver-se bem, requer ambiente fresco e com boa iluminação, sendo seu cultivo não indicado em sol intenso. Em regiões de clima quente deve ser regado com pouca água, mas com frequência.

E o último pseudônimo é o Cravo. É uma planta herbácea que pode chegar a quase 80 cm de altura. Ela tem um aroma peculiar e delicado, sendo uma das flores mais usadas na fabricação de incensos, óleo de cravo aromático e perfumes. O cravo flor pode ser encontrado principalmente nas cores brancas, vermelhas, roxas e amarelas, mas sua variedade também é grande em outras cores. O cravo precisa ter o cultivo em solo quente, com adubação e sem muita umidade. A reprodutividade acontece através de suas sementes, o que acaba transformando o cravo em uma flor de cultivo muito simples. Contudo, a flor necessita de cuidados específicos.

Como vimos, toda planta tem suas peculiaridades, seja na beleza do formato de cada flor, na delicadeza de cada folha, na fragrância que transmite. Assim, cada planta tem um jeito único e singular de ser cultivada. Contudo, nas que escolhemos, percebemos algo em comum, a sua força e resistência para vencer as adversidades, as intempéries. Elas vão construindo defesas, e suas fragilidades, quando regadas de maneira certa, tornam-se suas marcas de resistência. Assim, diante das entrevistas narrativas realizadas com os estudantes participantes, cada um deles tem um jeito único, singular, seja no modo de se comunicar, de se comportar, de aprender, de reagir, de sentir e de viver.

Dando continuidade ao quadro II, atinente a idade dos participantes, fica evidenciado que os estudantes estão na faixa etária de 20-35. Segundo o Censo da Educação Superior 2022 a média da idade de jovens para cursar a graduação é de 18 a 24 anos. Dos 8 participantes, Margarida, Bromélia e Lírio, não iniciaram a graduação na média de idade indicado pelo Censo. No entanto, Margarida iniciou duas graduações anteriores a pedagogia com entrada pelo vestibular. Entre os 8 participantes, Cravo já tem uma graduação.

O ingresso na educação superior para estudante com deficiência ainda é desigual, os dados do módulo “Pessoas com deficiência do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística” (IBGE, 2022) revelam que menos de 15% dos jovens de 18 a 24 anos com deficiência cursaram uma graduação. Existem muitos obstáculos, questões socioeconômicas, a qualidade do ensino na educação básica, os recursos, entre outros.

No quadro acima a respeito do gênero dos estudantes entrevistados, cinco identificaram-se do sexo masculino e três do sexo feminino. O número de estudantes com deficiência participantes da pesquisa não representa a totalidade desse público na Ufac. No entanto, esse dado converge com os indicadores sociais brasileiros, que evidenciam historicamente desvantagens das mulheres em relação aos homens, trazendo implicações nas políticas educativas.

Neste contexto, de acordo com Silva (2020), as mulheres com deficiência vivem um ciclo de impossibilidades, que dificultam a inclusão desta população em espaços de privilégio social, como universidades. As mulheres com deficiência sofrem barreiras sistemáticas durante todo o percurso da vida educacional, e a educação superior torna-se uma realidade muito distante para a grande maioria delas.

Dados da Organização das Nações Unidas (ONU) (2000) destaca, no início deste século, menos de 1% de meninas com deficiência alfabetizadas nos seis grandes continentes. Além disso, os relatórios das agências internacionais mostram a privação que sofrem as mulheres com deficiência nas três maiores áreas da vida humana: saúde, renda e educação (ONU, 2000; OMS, 2011). Essa realidade não se restringe somente ao Brasil, os dados evidenciam o abismo social que, independentemente do nível econômico do país, ainda é uma realidade de baixa escolaridade para mulheres com deficiência no mundo.

Em relação à educação superior as mulheres são maioria, tanto nos cursos de graduação, quanto de pós-graduação. Na graduação de acordo com o Censo da Educação Superior 2022, estudante do sexo feminino concluinte são 53,8%, quanto que do sexo masculino são 46,2% (Brasil/INEP, 2023). Contudo, quando situamos os dados em relação à deficiência, as mulheres são minoria na educação superior (Silva, 2020). Muitos são os desafios que o Brasil e os demais países enfrentam concernente a escolarização de mulheres com deficiência, entre eles, destaca-se os fatores históricos, sociais, econômicos e culturais.

O acesso à educação básica com qualidade é um dos quesitos indispensáveis para que, no futuro, essas meninas tenham a opção de ingressar em uma carreira na educação superior. Referente às estudantes participantes, no decorrer da pesquisa, conheceremos os desafios que enfrentaram para permanecer na universidade.

No quadro II, dos oito participantes, Antúrio se identifica com a cor “preta”, orquídea com a “branca” e os demais “pardos”. Sobre o Estado civil, 7 são solteiros, somente Orquídea é casada. Todos os estudantes participantes não têm filhos. Para Silva (2020), com base numa perspectiva interseccionais aspectos combinados entre deficiência, gênero, cor/etnia, renda, localização regional demarcam as identidades e as condições de vida das pessoas com deficiência, bem como são determinantes no acesso à escolarização e aos níveis mais elevados de formação.

Alusivo as informações do quadro II, a respeito de sexo, estado civil, filhos e deficiência, provocariam uma longa análise, no entanto, considerando os objetivos desta tese, não iremos nos aprofundar. Por outro lado, se as narrativas dos estudantes enfocarem essas questões, retomaremos esses dados.

Ainda no quadro II, concernente o tipo de deficiência dos participantes, nosso objetivo era ouvir as narrativas concernentes o processo acadêmico dos participantes que representasse os estudantes com deficiência física, intelectual, auditiva e visual. Com o apoio do NAI/Ufac, que disponibilizou intérpretes de Libras, foi possível realizar as entrevistas com estudantes que representasse as distintas deficiências.

Como vimos na fundamentação teórica desta tese, o conceito de deficiência, não é somente uma condição pessoal definida por critérios funcionais. Atualmente, representa um fenômeno social, cuja manifestação requer a interação entre as condições pessoais e as barreiras ambientais que impeçam ou limitem a interação social.

Dessa forma, a deficiência pode ser entendida relacionada diretamente às barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas e de direitos que impedem ou limitam as pessoas que possuem um corpo com lesão de participar plenamente na sociedade. Conforme esse conceito, a deficiência transcende os impedimentos corporais e passa a ser atribuída à desvantagem social sofrida pelas pessoas em decorrência das barreiras ambientais.

Como apresentado no quadro acima, tivemos a preocupação de agrupar nesta pesquisa estudantes com deficiência física, sensorial e intelectual (Brasil, 2015). Consoante o Censo da Educação Superior 2022, sobressaíram com maior índice as matrículas para pessoas com deficiência física, com um total de 29.454 matrículas. Na sequência, a baixa visão, com 22.104. A deficiência física e a baixa visão são as duas deficiências que expressam maior representatividade de estudantes.

Na continuação tem-se a deficiência auditiva com 8.722 matrículas. A seguir apresenta a deficiência intelectual, com 8.353 matrículas. Em sexta posição tem-se a cegueira com 4.071 matrículas. A surdez vem logo na sequência, com 2.591 matrículas realizadas. A deficiência

auditiva, intelectual, cegueira e surdez, apresentam números muito baixos, considerando o número de pessoas com tais deficiências no Brasil.

Para ingressar na universidade através das Cotas para pessoa com deficiência (Lei n.º 13.409), é necessário comprovar a deficiência, mediante laudo médico no ato da matrícula. Uma das exigências no documento é constar a Classificação Internacional de Doenças (CID) da deficiência. Diante dessas questões de âmbito da medicina, serão destacadas a seguir as definições das deficiências conforme o Decreto nº 5.296/2004, que propõe uma classificação e conceituação das deficiências sendo um referencial unificado para a área da medicina, propondo que seja utilizada com a CID pelos serviços de medicina, reabilitação e segurança social.

Antúrio é uma pessoa com deficiência física, apresenta comprometimento nos membros inferiores. Para sua locomoção faz uso de cadeiras de rodas. Conforme o decreto n.º 5.296/2004, pessoa com deficiência física é aquela com alteração completa ou parcial de um, ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paralisia cerebral, nanismo, amputação ou ausência de membros, entre outras, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Orquídea e Cacto, são pessoas com deficiência intelectual, segundo o Decreto nº 5.296/2004, pessoa com deficiência intelectual tem o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho.

Margarida e Bromélia são cegas e Girassol com baixa visão. Pessoa com cegueira, conforme o Decreto n.º 5.296/2004, a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Com base na Lei n.º 14.126, de 22 de março de 2021, os candidatos com visão monocular têm direito de concorrer às vagas reservadas às pessoas com deficiência. Sobre a visão monocular, considera-se que o candidato nessa condição padece de deficiência visual univalente, comprometedora das noções de profundidade e distância e implica limitação superior à deficiência parcial que afete os dois olhos. Importante aludir, que miopia, hipermetropia, astigmatismo, ambliopia não são deficiências.

Cravo e Lírio são pessoas com deficiência auditiva, com base no Decreto n.º 5.296/2004, pessoa surda ou com deficiência auditiva, é aquela com perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Convém aludir, que a deficiência não é o que determina a subjetividade do sujeito, ou seja, as pessoas com o mesmo CID da deficiência possuem personalidades e conhecimentos diferentes, como também características biológicas diferentes, que não estão necessariamente atreladas à deficiência. Como define a abordagem de Vigotski, o sujeito se constitui e é constituinte das relações sociais. Nesta teoria o sujeito é um ser biológico que se constitui humanamente nas relações sociais. Nesse processo ele não é mero produto do meio, mas sujeito ativo da sua constituição. (Soares; Rebouças, 2017).

No tocante a Girassol, que é uma pessoa que tem baixa visão, tem limitações da visão à distância, mas é capaz de ver materiais e objetos a poucos centímetros de distância, dessa forma, os materiais impressos ampliados ou o uso de recursos óticos especiais, são importantes colaboradores no seu processo acadêmico.

Referente a Margarida e Bromélia, estudantes cegas, a utilização de recursos tecnológicos torna-se essencial para o desenvolvimento das atividades acadêmicas por esses sujeitos. Nessa perspectiva, o uso de computador; gravador; arquivos em formato eletrônico (textos, slides, filmes); reglete (régua com linhas de retângulo correspondentes à cela braile) e punção (espécie de lápis) para escrita em braile favorecem o processo de aprendizagem pelo estudante (Silva, 2010).

Atinente a Cacto e Orquídea, pessoas com deficiência intelectual, existe a exigência de estratégias diferenciadas por parte do professor, tais como, diversificações modos de exposição nas aulas com uso da linguagem simples, relacionando os conteúdos curriculares as situações do cotidiano, e de exemplos concretos para ilustrar ideias mais complexas. Concernente a Cravo e Lírio que são surdos, o uso de imagens visuais parece representar um recurso bastante significativo, além de pedagógico, possibilitando um acesso adequado aos conteúdos curriculares, assim há a oferta de uma forma visual de acesso ao conhecimento e uma alternativa para que a comunicação do surdo, aconteça na universidade.

Quando se fala em inclusão, é importante lembrar, como reporta Kassar (1999, p. 69), que "é sempre em um determinado 'mundo' (no contato com o outro) que o sujeito nasce, cresce, se desenvolve, se constitui. É este mundo (de incontáveis e encantáveis outros) que será, por ele, internalizado, no processo de sua constituição social". E a universidade pode ser um desses mundos.

No que diz respeito a forma de ingresso, os cursos e suas modalidades, ano de ingresso e o semestre que estão cursando, foram descritos no quadro a seguir:

Quadro III: Dados acadêmicos dos estudantes participantes

Pseudônimo	Forma de ingresso	Lei de Cotas	Cursos	Modalidade	Ano de ingresso	Semestre
Orquídea	Enem	Sim	Letras Libras	Licenciatura	2017	8º
Girassol	Enem	Sim	Educação Física	Bacharelado	2017	8º
Margarida	Enem	Não	Pedagogia	Licenciatura	2016	8º
Bromélia	Enem	Sim	Pedagogia	Licenciatura	2016	8º
Cacto	Enem	Sim	História	Licenciatura	2017	8º
Antúrio	Enem	Sim	Ciências Sociais	Bacharelado	2018	8º
Cravo	Vagas residuais	Não	Letras Libras	Licenciatura	2020	8º
Lírio	Enem	Sim	Sistema de Informação	Bacharelado	2015	8º

Fonte: elaborada pela autora (2023).

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2023. A princípio, a delimitação dos estudantes participantes da pesquisa consistia na modalidade de licenciatura, mas, por considerarmos importante o estudante ser concluinte e apresentar nas entrevistas público das distintas deficiências (física, intelectual, auditiva e visual). Por não alcançarmos estudantes suficientes com esses perfis nos cursos de licenciatura, optamos por incluir os dos cursos de bacharelado. Mesmo assim predominou nesta pesquisa estudante de cursos de licenciatura, sendo 6 estudantes e 2 de bacharelado.

No quadro III, dos 8 participantes, 7 ingressaram via Enem e um como portador de diploma de nível superior. Desde a década de 1990, as diretrizes em favor da inclusão, paulatinamente, são incorporadas aos sistemas de ensino mundiais com o propósito de, no plano legal, democratizar as instituições educacionais à diversidade de estudantes.

Como já elucidado nesta pesquisa, a condição de exclusividade da educação superior construiu-se na própria tradição das universidades, que foram delineadas para responder aos interesses de grupos privilegiados (Queiroz; Santos, 2006) evidenciando um caráter elitista da educação superior brasileira. Até metade do século passado, as universidades eram espaços exclusivos da elite, dos homens e da população branca (Gomes; Moraes, 2012).

No Brasil, a educação básica, a obrigatoriedade da matrícula é determinada no texto da constituição (Brasil, 1988), sendo, portanto, responsabilidade do Estado e um direito de todos os estudantes com idade de quatro a dezessete anos. No entanto, o acesso à educação superior, especificamente as universidades públicas, ainda resistem, entre outros fatores, devido ao

caráter excepcional delegado a estas instituições, em que apenas é admitido o acesso de "candidatos que tenham [...] sido classificados em processo seletivo" (Brasil, 1996, art. 43).

A criação de políticas tem contribuído para o ingresso das minorias a educação superior no contexto brasileiro. Um marco na garantia do direito de acesso é a Lei de Cotas que dispõe sobre a reserva de vagas nas universidades e institutos federais para a população de baixa renda e para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (Brasil, 2016). Apesar dos importantes avanços nas políticas públicas para PcD e do acréscimo de EcD na educação superior, ainda constitui um percentual de menos de 1% comparado ao número de matrículas na graduação (Brasil/INEP, 2023).

No quadro acima, Cravo, participou no processo seletivo da Ufac por vagas residuais. Cravo refere em suas narrativas que tentou o Enem várias vezes, mas sem sucesso. Esse cenário é a realidade de uma grande parcela da sociedade, principalmente pessoas com deficiência, pois apesar dos esforços legais, a educação superior ainda não é um lugar para todos. Seis participantes ingressaram na Ufac pela Lei de Cotas para pessoa com deficiência, em suas narrativas, expressam o quanto a Lei de Cotas contribuiu para o acesso à universidade. Neste contexto, as ações afirmativas são medidas especiais que visam mitigar desigualdades historicamente acumuladas, promover igualdade de oportunidades e compensar prejuízos decorrentes da discriminação passada ou presente (Santos, 2020).

Especificamente em relação às pessoas com deficiência cabe referir o direito à igualdade de oportunidades – isto é, o direito de usufruir de oportunidades semelhantes às dos seus pares sem condições de deficiência, bem como o direito à participação social – consubstanciado no direito de usufruir dos equipamentos e condições postos à disposição de toda a comunidade. Esses direitos estão de acordo com a função social da universidade, sendo a de produzir e difundir conhecimento, para promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem como ser social.

Um dos mecanismos de exclusão das IES é seu sistema classificatório na admissão para o ingresso e nos processos seletivos, nos quais o mérito caracteriza-se na aprovação e na hierarquização de candidatos – termo frequentemente utilizado na lei, nas políticas e nos editais institucionais – a partir de um modelo educacional individualista e competitivo (Silva, 2020).

Nesta perspectiva, os jovens com deficiência são partes dos grupos que, notoriamente, foram, e ainda são excluídos desse nível de ensino (OMS, 2011). Devido a isso, a contestação do direito à educação superior às pessoas com deficiência é um produto desta época. Para além do direito, a inclusão deve ser entendida como um valor para a

sociedade contemporânea, principalmente para as instituições de educação superior que deveriam priorizar o ensino de qualidade para todos, especialmente para os jovens com deficiência. No entanto, sabemos, que ainda é um grande desafio, que necessita de um grande comprometimento coletivo.

Na continuação das informações do quadro acima, relativo aos cursos, tivemos 5 expressões em cursos de licenciatura e 3 em bacharelado. Dos participantes, 2 estão concluindo Licenciatura em pedagogia, 2 Licenciatura em Letras Libras, 1 Licenciatura em História, 1 em bacharelado em sistema de informação e 1 em bacharelado em ciências sociais. Todos são concluintes.

As pessoas com deficiência trazem na sua história, os estigmas e os preconceitos da incapacidade, apenas por ter a deficiência. Isto está no imaginário das pessoas, e nesse constructo social também se mostra o significado produzido socialmente acerca das pessoas com deficiência, e o sentido que são os eventos psicológicos associados às experiências sociais que formam a subjetividade do sujeito. A subjetividade que se produz nas e da relação com as outras pessoas, e perante as condições objetivas que são vivenciadas pelo sujeito (Lima, 2020).

O acesso à educação superior por parte do público a educação especial está liado a estrutura econômica que distância as pessoas com deficiência dos cursos considerados de caráter elitizado, tendo em vista que o capacitismo é um fenômeno que se faz presente no âmbito universitário, inclusive nos cursos majoritariamente frequentados pela classe que detém o poder, dentre eles os das áreas da saúde e das exatas.

Conforme o Censo da Educação Superior 2022, o curso de pedagogia é o que apresenta o maior número de vagas nas IES pública, com um total de 34.786 vagas. Dos estudantes participantes, Margarida e Bromélia são concluintes do supracitado curso. Nesse panorama, podemos problematizar que no âmbito das ciências humanas pode haver potencialmente maior inclusão do que as outras áreas do conhecimento, levando que a escolha dos universitários seja por essa área, havendo assim, uma predominância nos participantes desta pesquisa para os cursos de pedagogia e Letras Libras, nas modalidades de licenciaturas, podemos entender que isso pode correr devido às maiores possibilidades de inclusão.

A título de explicação, Lírio, é concluinte do curso de bacharelado em sistema de informação, ingressou na Ufac em 2015, significa asseverar que Lírio se encontra há 8 anos cursando uma graduação. O curso de Bacharelado em Sistema de Informação, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 2, de 2007, prevê a carga horária mínima de 3.000 horas, distribuídas em 4 anos. Percursos como o de Lírio precisa ser analisado, na busca de entender quais as dificuldades manifestadas por ele e a atuação da Ufac no contexto inclusivo.

Em muitos casos, vale destacar, a trajetória de estudantes com deficiência, é marcada por situações de exclusão, discriminação, descaso e desistência. Para Moura; Silva; Fumes (2021) a idade dos universitários também pode ser um dos aspectos que contribui para optar por cursos com caráter mais inclusivo.

As reflexões vigotskiana inferidas no conceito de "sentido, assim como nos de signos, o "sentido" se produziria nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito. Assim, abrem-se vias para que se admita a polissemia da linguagem e, consequentemente, para que se pense em múltiplas construções de sentidos. Diante disso, outras perspectivas poderiam ser analisadas aqui, concernente os cursos mais ingressados por pessoas com deficiência. Este é um assunto que envolve múltiplos fatores, históricos, sociais, psicológicos, econômicos, entre outros.

Relativo ao ano de ingresso dos participantes, apresenta percursos de 2015 a 2020, apesar da diferença de até cinco anos no ingresso dos participantes, todos são concluintes. A presença de pessoas com deficiência exige das IES o desenvolvimento de políticas de apoio e acompanhamento com ações que vão além da disponibilidade de vaga aos estudantes com deficiência. Incluindo, os requisitos legais de avaliação e reconhecimento de cursos que também exigem as evidências de práticas inclusivas no ambiente universitário.

Na continuação da caracterização dos estudantes participantes, será descrito os dados referentes a escolarização na educação básica:

Quadro IV: Dados sobre a educação básica dos estudantes participantes da pesquisa

Pseudônimo	Escola pública	Escola privada	Instituição especializada	Período
Orquídea	X		X	Escola Pública: Ensino fundamental e médio. Apoio especializado: Ensino fundamental
Girassol	X		X	Escola Pública: Ensino fundamental e médio. Apoio especializado: Ensino fundamental
Margarida	X			Escola Pública: Ensino fundamental e médio.
Bromélia	X		X	Escola Pública: Ensino fundamental e médio. Apoio especializado: Ensino fundamental
Cacto	X			Escola pública: Ensino Fundamental e Médio.
Antúrio	X			Escola pública: Ensino Fundamental e Médio.

Cravo	X	x		Escola pública: Ensino Fundamental e Médio. 1º ano - Sesi
Lírio	X			Escola pública: Ensino Fundamental e Médio.

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Outro dado importante é que todos os estudantes entrevistados estudaram em escola pública durante todo percurso da educação básica. Somente 1 participante estudou 1 ano no SESI. Entre eles, 2 tiveram apoio em instituição especializada. De acordo com Censo da Educação Básica 2022, o número de alunos com deficiência matriculadas em escolas públicas tem crescido. No entanto, esse indicativo não dar procedimento à educação superior, pois, mesmo que o acesso dessa parcela de estudantes tenha ampliada nesse nível de ensino, as estatísticas apontam uma elevação bem inferior a educação básica.

Um comparativo do Estado de São Paulo nos ajuda a compreende, pois, acreditamos que essa realidade se estenda aos demais Estados do país. No ano de 2019, 72% das crianças e jovens com deficiência cursaram o ensino fundamental, 14% matricularam no ensino médio e apenas 0,47% ingressaram na educação superior (Portal do Governo de São Paulo, 2021). Apesar dos desafios da inclusão na educação básica, o grande gargalo ainda se apresentam no ensino médio e na educação superior.

Outro ponto importante, a Lei de Cotas, expressamente engloba pessoas com deficiência oriundos de escola pública. No quadro V, foi evidenciado que dos 8 participantes, 6 ingressaram pela Lei de Cotas. Apesar dos importantes avanços nas políticas públicas para PcD, que culminou com a implementação em 2016 da Lei n.º13.409, que instituiu as cotas para essa parcela da população nas IFES (BRASIL, 2016), apesar do ingresso de estudantes com deficiência na educação superior se tornar cada vez mais presente na realidade brasileira, ainda existe uma enorme lacuna.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior (2022), aumentou 199,20% o número de estudantes com deficiência na educação superior brasileiro de 2012 a 2022. Mas ainda correspondem a menos de 1% do total de matrículas em graduação no país.

Dando continuidade as características dos estudantes participantes, no quadro abaixo apresentaremos as informações socioeconômicas.

Quadro V: Identificação dos estudantes participantes: dados socioeconômicos – parte I

Pseudônimo	Renda por família	Nº de membros da família	BPC[39]
Orquídea	Até um salário mínimo	2	Não

[39] Benefício de Prestação Continuada (BPC)

Girassol	Até um salário mínimo	3	Não
Margarida	Entre dois e três salários mínimos	2	Sim
Bromélia	Entre dois e três salários mínimos	4	Sim
Cacto	Entre dois e três salários mínimos	5	Não
Antúrio	Entre dois e três salários mínimos	5	Sim
Cravo	Até um salário mínimo	5	Não
Lírio	Entre dois e três salários mínimos	2	Sim

Fonte: elaborada pela autora, (2023).

No quadro V, constatamos que os estudantes participantes estão inseridos em dois grupos de renda por família. orquídea, Girassol e Cravo, fazem parte do grupo que a renda família corresponde até um salário mínimo. Margarida, Bromélia, Cacto, Antúrio e Lírio, estão no grupo família entre dois e três salários mínimos. Referente aos números dos membros da família, Orquídea, Margarida e Lírio, o total de membros da família são dois. Girassol são três membros, Bromélia quatro membros e cravo engloba cinco pessoas na família.

Concernente ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), quatro participantes recebem o benefício, que significa afirmar que esses estudantes não estão inseridos no mercado de trabalho. Atinente ao BPC, consideramos pertinente aqui uma ressalva, este benefício, é destinado a pessoas incapazes para a vida independente e para o trabalho. O BPC é um benefício mensal no valor de 1 salário mínimo destinado às pessoas idosas e pessoas com deficiência. Para ser elegível ao benefício, as pessoas com deficiência passam por uma perícia médica e social que atestam a sua incapacidade. o fato de a definição de deficiência como incapacidade ainda estar em vigor é um exemplo evidente de como a autonomia das pessoas com deficiência é desrespeitada na sociedade brasileira (Pereira, 2013).

Referente a renda dos participantes por família, A situação socioeconômica precisa ser considerada quando discutimos sobre a educação e a aprendizagem dos estudantes. De certa forma, a distribuição da população e a concentração de determinados grupos em determinadas localidades, remetem a processos que não são só diferentes, mas que também expressam algumas desigualdades sociais (Rossi, 2014). Discutir a educação em um processo linear, no ponto de vista que todos os estudantes têm a mesma capacidade de aprendizagem e oportunidades, na atual realidade que vivemos, redunda em uma visão pouco adequada para subsidiar discussões e análises mais profundas. Contrariamente, isso requer um olhar mais atento à complexidade dos processos sociais, compreendendo que, em nossas sociedades recentes, a “qualidade do ensino” também se delineia a partir de uma evidente imbricação das esferas políticas e socioeconômicas.

Diante disso, ponderamos que a situação socioeconômica, entre outros fatores, constitui um desafio importante para a educação superior, sobretudo em relação aos menos favorecidos.

No entanto, vale ressaltar que a “qualidade do ensino” não reside única e substancialmente na condição socioeconômica. Mas que, ao considerarmos o entrelaçamento indissociável de indivíduos e grupos (Elias, 1994), indubitavelmente, podemos perceber as imbricações socioeconômicas modelando e constituindo uma noção específica de “qualidade do ensino” que atravessa e narra a trajetória escolar dos estudantes.

Atinente aos membros da família, três participantes compõe em duas pessoas o grupo familiar vivendo em mesmo domicilio. 1 participante são três pessoas e 3 estudantes, são cinco pessoas morando na mesma residência. Dessa forma, os estudantes apresentam em média 2 a 5 membros que compõe o núcleo família vivendo em uma residência.

A quantidade de membros da família vivendo em mesmo domicílio, de acordo com Checchi (2006), é um fator negativo para o desempenho acadêmico, pois, quanto maior o número de pessoas, menor será o investimento familiar per capita em educação. Esta realidade, pode ser também uma das causas para todos os estudantes participantes terem frequentado o percurso da educação básica em escola pública.

No quadro a seguir, veremos a continuação das respostas do questionário, conforme quadro abaixo.

Quadro VI: Identificação dos estudantes participantes: dados socioeconômicos - parte II

Pseudônimo	Trabalha ou trabalhou	Recebe Bolsa	**Possui computador e internet**
Orquídea	Não	Sim	Sim
Girassol	Não	Sim	Sim
Margarida	Trabalhou	Não	Sim
Bromélia	Não	Sim	Sim
Cacto	Não	Sim	Sim
Antúrio	Não	Não	Não
Cravo	Trabalha	Sim	Sim
Lírio	Trabalha	Não	Sim

Fonte: elaborada pela autora, (2023).

Ainda atinente aos dados socioeconômicos, no quadro VIII, dos 8 estudantes participantes, 3 trabalham, 1 já trabalhou e 4 nunca trabalharam. Buscando subsídios nas entrevistas narrativas, Margarida participou do setor trabalhista no ano em que perdeu a visão, aos 17 anos, próximo de completar 18 anos. Respectivo a bolsa, Margarida teve bolsa na Ufac por um período e depois não obteve mais.

Cacto, pessoa com deficiência intelectual, atualmente participa de um estágio remunerado no colégio de aplicação. As entrevistas narrativas foram realizadas no primeiro semestre de 2023, hoje Cacto já é formado em história e recebeu bolsa no período que cursou graduação.

Antúrio ainda não atuou no mercado de trabalho, e também não teve bolsa no período que cursou graduação na Ufac. Cravo, como aclarado nesta seção, já tem uma graduação, é formado em língua portuguesa, já trabalhou como professor e atualmente trabalha em uma oficina mecânica. Recebeu bolsa pibic e recentemente o projeto encerrou.

Lírio trabalha em uma lanchonete, formou pouco tempo atrás em sistema de informação, e não recebe bolsa. Orquídea, Girassol e Bromélia ainda não ingressaram no mercado de trabalho, Orquídea e Bromélia receberam bolsa no período que cursaram a graduação, ambas já formaram. orquídea em licenciatura de letras libras e Bromélia em pedagogia. Girassol recebe bolsa e ainda não concluiu o curso de bacharelado em educação física.

Dos oito participantes, sete atualmente tem computador com internet em casa, informação esta que não condiz com o período da pandemia, em que alguns não tinham um aparato tecnológico adequado. De acordo com Duarte (2020), a influência do acesso a computador e internet no domicílio sobre o rendimento acadêmico do estudante, é amplamente destacado na literatura econômica. Duarte (2020), relata em sua pesquisa que entre estudante com e sem deficiência, 69,1% dos estudantes com deficiência possuem computador em casa, enquanto entre os estudantes sem deficiente corresponde a 58,9%.

Para Duarte (2020), a liderança dos estudantes com deficiências nestas variáveis, sobretudo quanto a presença de computador no domicílio, é um indicativo da influência da renda familiar que este grupo possui. Esta realidade não se confirmou nesta pesquisa, no qual, sete dos oito estudantes atualmente possuem computador e internet em casa e a renda familiar está entre um a três salários mínimos.

Concernente ao mercado de trabalho para PcD, no Brasil, toda empresa com 100 funcionários ou mais é obrigada por lei a ter de 2% a 5% dos seus cargos preenchidos por pessoas com deficiência, é o que prevê a Lei n.º 8.213/91, conhecida como Lei de Cotas, que têm como intuito amparar o emprego das PcD (Brasil, 1991). Apesar de esta Lei vigorar no Brasil há três décadas, ainda não é plenamente cumprida. Em se tratando de mercado de trabalho, as pessoas com deficiência ainda enfrentam muitos desafios.

Nessa perspectiva, o mercado de trabalho é um dos contextos de maior relevância para os sujeitos com deficiência, uma vez que este se apresenta como um ambiente para exercer sua cidadania, além de desenvolver habilidades cognitivas, sociais e relacionais (Duarte, 2020). Por outro lado, a existência das cotas tem gerado discriminação e os resultados ainda têm sido pouco expressivos, uma vez que a lei vigora por mais de 30 anos e o mercado de trabalho além de ser competitivo exige alto grau de produtividade e as empresas referem as PcD com mão de obra desqualificada (Almeida; Carvalho-Freitas & Marques, 2010).

Somam-se, ainda, como a deficiência é percebida pelos empregadores, influenciando as empresas a se oporem a empregar PcD, principalmente as que possuem maiores graus de limitação e, portanto, sujeitas a enfrentar barreiras mais severas no cotidiano do trabalho (Neves-Silva, Prais & Silveira, 2015).

De acordo com pesquisa realizada por Hipólito (2020), observa-se desconhecimento por parte de gestores de empresas em relação à legislação, eles expressam uma visão positiva, porém com preconceito intrínseco devido à existência das "cotas". Os profissionais de RH realizam o processo seletivo priorizando as competências e devido o ambiente ser considerado de risco, as pessoas com deficiências devem ser alocadas nos setores administrativos. Soma-se a isso, o entendimento que a qualificação profissional foi considerada precária (Hipólito, 2020)

Na sequência finalizaremos a seção de caracterização dos estudantes participantes da pesquisa, com a escolarização dos pais dos estudantes participantes, conforma quadro abaixo.

Quadro VII: Identificação dos estudantes participantes: escolaridades dos pais

Pseudônimo	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe
Orquídea	Não soube informar	Não respondeu
Girassol	Ensino médio completo	Analfabeta
Margarida	Morte	Ensino médio completo
Bromélia	Ensino fundamental incompleto	Ensino médio completo
Cacto	Ensino médio completo	Ensino médio completo
Antúrio	Ensino fundamental incompleto	Ensino superior completo
Cravo	Ensino médio incompleto	Ensino fundamental incompleto
Lírio	Morte	Ensino fundamental incompleto

Fonte: elaborada pela autora, (2023).

No quadro acima, referente a escolaridade dos pais dos estudantes participantes, observa-se que 2 pais concluíram o ensino médio, 1 apresenta ensino médio incompleto e 2 ensino fundamental incompleto, de 2 pais não foram descritos devido falecimento. Respectivo as mães dos referidos participantes, 1 é analfabeta, 3 finalizaram o ensino médio, 2 apresenta ensino fundamental incompleto e apenas com 1 ensino superior completo. Uma participante não respondeu essa pergunta, entramos em contato com ela via aplicativo de mensagem instantânea, e ela nos respondeu que não sabia a escolaridade dos pais.

Na pesquisa realizada por Duarte (2020), observa-se que os estudantes com deficiência tendem a terem pais mais escolarizados do que os estudantes sem deficiência. Os estudantes com deficiência apresentam, proporcionalmente, um número maior de pais e mães com ensino superior e pós-Graduação, enquanto os estudantes sem deficiência exibiram uma superioridade

percentual no número de pais com o ensino fundamental incompleto e completo e o ensino médio.

As informações do quadro VII, ressalta dados contrários as de Duarte (2020), conforme os dados apresentados, somente a mãe de Antúrio possui ensino superior. A escolaridade dos demais pais, apresentam: 3 com ensino médio completo; 2 com ensino fundamental incompleto e uma mãe não tem escolaridade.

De acordo com dados do Censo do IBGE 2022, no Brasil, 53,2% das pessoas com 25 anos ou mais de idade concluíram a educação básica obrigatória; ou seja, possuíam, no mínimo, o ensino médio completo em 2022. Já o percentual das pessoas da mesma faixa etária com nível superior completo, era de 19,2% no mesmo ano. Dos que não concluíram sequer a educação básica: 6,0% não tinham instrução; 28,0% possuíam o ensino fundamental incompleto; 7,8% tinham o ensino fundamental completo e 5,0% tinham o ensino médio incompleto (IBGE, 2022).

A pesquisa mostra que quanto mais velho é o grupo populacional, maior é a proporção no número de analfabetos. Entre as pessoas com 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 16,0%. O acesso à Educação de qualidade é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia. Os investimentos públicos em educação são de extrema importância para a redução da pobreza, criminalidade e ampliação do crescimento econômico, bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pela população.

Trazer características desse público, é tentar buscar a peculiaridade de cada estudante com deficiência da Ufac, representado por este grupo de estudante com deficiência participante da pesquisa. Nosso desejo é trazer contribuições para a melhoria da inclusão de estudantes com deficiência na Ufac, assim acreditamos que a ampliação das características dos participantes, nos fornecerá subsídios de informação, para análise das entrevistas narrativas. Pretendemos observar nas entrelinhas das narrativas, dados aparentemente sutis, que se enxergados, podem trazer avisos importantes para melhoria do processo acadêmico desses estudantes.

Na continuação serão apresentados os procedimentos e instrumentos utilizados para coleta de dados para a investigação dos estudantes com deficiência na Ufac.

4.6 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Nesta investigação, a fase de preparação foi realizada em três etapas. Após a elaboração do projeto, a primeira etapa foi a tramitação dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética e

Pesquisa da UFRN, através da plataforma Brasil[40]. entre os itens exigidos, inclui-se o Termo de Consentimento Livre e esclarecido[41]. Neste documento e durante o convite para participar da pesquisa, assegurei a proteção dos participantes contra a previsão de riscos[42] envolvidos na participação.

Explanamos detalhadamente o escopo da pesquisa e garantimos a confidencialidade dos dados fornecidos, aclarando sobre o livre arbítrio ao participante, tendo o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Assim como, demonstramos em todos os contatos realizados solidariedade e comprometimento, como forma de repassar uma atmosfera de confiança necessária, pressuposta em investigação dessa natureza.

A segunda etapa desta investigação refere-se a análise documental, subdivididas em duas sessões: "Ufac no contexto Inclusivo"[43] e a "Estrutura organizacional do NAI"[44]. No primeiro item foram averiguados: PDI (2020), Estatuto da Ufac (2013), portal eletrônico institucional e Ufac em números (2021). Nessa análise foram apresentados o histórico da Ufac, desenvolvendo a relação com o contexto sócio histórico, principalmente atinente ao momento político e econômico e suas relações com a educação superior da ocasião.

Na seção referente a "Estrutura organizacional do NAI", iniciamos nossa busca, averiguando informações no site da Ufac, do NAI e da Ufac em números, bem como o PDI (2020) da instituição. Após essa primeira investigação, realizamos uma visita ao NAI. como já tínhamos uma certa cordialidade com a instituição e o NAI, seja como servidora da Ufac, e ademais, o NAI fazer parte de nossa análise na dissertação de mestrado.

Inicialmente, realizamos contato com o coordenador, via celular, marcamos a primeira visita. Na visita, elucidamos sobre o objetivo da pesquisa, e a importância do NAI para as análises, pertinente o processo inclusivo da Ufac. Nessa primeira visita, o coordenador nos orientou a verificar o site do NAI/Ufac para obter as informações concernentes a estrutura e ações do NAI. Nesta visita, aproveitei também, para solicitar a relação dos estudantes com deficiência da instituição, ficou acordado para o coordenador me enviar por aplicativo de mensagens instantâneas. As demais visitas ocorreram concomitante as análises que realizamos nos portais eletrônicos.

---

[40] Parecer Consubstanciado do CEP (Nº Parecer: 5.704.030) - CAAE: 61070722.0.0000.5292
[41] O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, encontra-se no "Apêndice A" desta tese.
[42] A previsão dos riscos poderão ser: constrangimentos, reminiscências e angústias, que serão minimizados por meio de assistência psicológica.
[43] Compõe a seção secundária 5.1
[44] Consiste na seção terciária 5.1.1.

De pose da relação dos estudantes com deficiência da Ufac, iniciou-se a terceira etapa, referente as entrevistas narrativas, parte de maior relevância nesta pesquisa. delimitamos os estudantes que presumidamente participariam da pesquisa. Entramos em contato por celular com os 28 estudantes selecionados inicialmente. Nesse primeiro contato, explicamos sobre o estudo, a relevância da participação desse estudante para a pesquisa. Preliminarmente, já escalaremos que os dados fornecidos, seriam confidenciais, divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que pudesse identificá-los.

Ainda nesse primeiro contato, encaminhamos via Whatzapp um questionário com o intuito de obtemos informações dos estudantes para realizarmos a seleção dos participantes das entrevistas narrativas. Dessa forma, as questões, de modo geral previa: descrição da deficiência; período (semestre) está cursando, esta indagação nos ajudou a escolher os estudantes concluintes, fator importante nesta investigação, pois o estudante concluinte, apresenta um leque maior de dados do contexto acadêmico. A pesquisa tinha um item que indagava qual curso o estudante cursava. Este item foi incluído, pois a princípio, pensamos em delimitar a pesquisa, somente com estudantes de licenciatura. Como demonstrado no quadro a seguir.

Quadro VIII: Questionário preliminar dos estudantes participantes da pesquisa

QUESTIONÁRIO
Nome completo:
Idade:
Tipo de deficiência:
Curso:
Bacharelado ou licenciatura:
Ano de ingresso na graduação:
Período (semestre) está cursando:
Recebe acompanhamento de monitor ou tutor, ou outro atendimento do NAI?
Recebe ou recebeu algum tipo de bolsa?

Fonte: elaborada pela autora (2023).

A partir dos dados do questionário, selecionamos os estudantes participantes da pesquisa. Feito a seleção, entramos em contato, com os devidos estudantes, por mensagens via aplicativo eletrônico e telefone, acordando dia e horário. O local foi uma sala no NAI. O ambiente foi bem apropriado, pois o NAI é um espaço conhecido pelos estudantes, facilitando assim o deslocamento dos estudantes até o local. As entrevistas foram realizadas em dias distintos, sendo realizada apenas uma entrevista por dia. Para não dissipar nenhuma informação, a entrevista foi gravada com a autorização do entrevistado.

Concernente a realização das entrevistas narrativas, a proposta era de o estudante contar suas lembranças referente a escolarização do último ano do ensino médio. As indagações norteadoras tiveram com delineamento – “Narre como ocorreu seu processo de acesso a Ufac?”; “quais as motivações para escolha do curso?”; “Como foi a preparação para a realização do Enem, optou pela modalidade de cotas, quais suportes solicitou?”; “Nos narre seus desafios e superação ao ingressar na universidade?”; “Quais as expectativas em relação à universidade, tem algumas situações que vivenciou nesse contexto do ingresso que ficou acentuada por alguma razão em sua memória?”

Na continuação da entrevista, o propósito foi estreitar as narrativas dos participantes ao objetivo principal deste estudo, que remete a analisar o lugar do estudante com deficiência na educação superior, considerando, a permanência, tendo como fio condutor a aplicabilidade das políticas de inclusão para educação superior. Assim, na continuação da entrevista narrativa individual, os pontos que planejamos abordar eram: “Sinalize, se possível em suas narrativas, comportamentos que impediram ou prejudicaram a sua participação nos espaços da universidade por você ser uma pessoa com deficiência, não permitindo que você tivesse as mesmas condições de igualdade e oportunidades como as demais pessoas?”.

Na sequência: “Narre facilidade e/ou dificuldades na locomoção e interação com os setores da universidade?; conte suas experiências em sala de aula, os desafios e superação na forma de aprender, de realizar as avaliações e atividades, ferramentas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, relação com os professores, colegas e funcionários?; delineie sobre seus medos, suas frustrações, alguma situação inusitada que gostaria de descrever?; nos conte suas expectativas para o mundo do trabalho, seus sonhos?”.

A partir desses direcionamentos, outros foram surgindo a partir das narrativas dos entrevistados, incluímos como base para esta etapa Glat e Pletsch (2009), que fortalecem esta ideia, ao articularem, que a partir das colocações do participante, “o entrevistador pode formular novas questões ou tecer comentários para explicitar ou aprofundar determinado ponto, porém a direção da conversação e os tópicos a serem abordados são escolha espontânea do entrevistado” (Glat e Pletsch, 2009, p. 142). A principal vantagem deste tipo de abordagem é que “garante que a tendência observada ou os fatos considerados dignos de interesse científico, são os apontados pelos próprios sujeitos, e não aqueles que o pesquisador, de fora e a priori, achava que ia encontrar; geralmente, comprovando sua hipótese” (Glat,1989, p. 16).

Nas entrevistas tivemos como fator primordial permitir a fluidez nas narrativas, para melhor êxito nos resultados, tendo sempre o cuidado de não obstruir a espontaneidade nas falas dos participantes. Iniciávamos sempre apresentando as perguntas norteadoras aos entrevistados,

e no decorrer das narrativas, íamos acentuando aquilo que para nós sobressaía considerando o objetivo desta pesquisa.

Nossa intenção, como já aludido, era deixar o estudante livre para narrar sua trajetória acadêmica ao invés dos participantes responderem perguntas já determinadas, fechadas. No entanto, em alguns momentos foi necessária nossa mediação além do que planejamos, devido alguns entrevistados apresentarem dificuldade de desenvolver a narrativa. Já em outras situações tivemos que reproduzir as indagações norteadoras utilizando outras expressões. Mas, o objetivo julgamos ter alcançado, pois nos preocupamos no decorrer das entrevistas, que o estudante se sentisse a vontade para narrar aquilo que considerava relevante em sua experiência do final do ensino médio e da vida acadêmica.

Porém a característica mais relevante deste tipo de abordagem, é o entrevistado, ou seja, o estudante com deficiência relatando sua história acadêmica, a partir de suas emoções e daquilo que ele considera relevante, importante e proposital para o avanço da inclusão, pois a inclusão é com eles e para eles, por isso, previamente, não é o pesquisador que determina a entrevista "[...] por meio de perguntas padronizadas e/ou previamente formuladas, mas sim pelos informantes (pesquisados): pela maneira como eles selecionam, interpretam, valorizam e transmitem suas experiências de vida" (Glat e Pletsch, 2009, p. 143).

Esta etapa consideramos basilar para analisarmos a aplicabilidade das políticas inclusivas na Ufac, e a partir de então, relacionar as dificuldades e facilidades relatadas pelos estudantes concernentes ao seu percurso acadêmico, do mesmo modo que, através das narrativas, encontrarmos implicações para a melhoria do processo estudantil dos estudantes com deficiência.

Com o propósito de ampliar as informações, ainda nesta etapa, instigamos aos estudantes participantes, quem foi a pessoa que mais contribuiu na sua caminhada acadêmica. Aqui a ideia foi trabalhar com a amostragem, bola de neve ou snowball, que foi o ponto de partida para a etapa seguinte.

Nesta etapa, como referido, trabalhamos com a amostragem denominada bola de neve ou snowball. Em contato com o sujeito indicado pelo estudante participante, realizamos uma entrevista aberta, com uma questão norteadora, assim descrita: "narre fatos, momentos, situações, que você considera que contribuíram para o estudante está concluindo a graduação?; sempre no final de todas as narrativas, indagamos: "tem algo mais que gostaria de acrescentar?" Objetivamos nesta etapa, trazer maiores esclarecimentos e/ou novas descobertas, sobre as experiências dos estudantes com deficiência sujeitos da investigação na educação superior.

A última etapa constituiu-se naquilo que denominamos “estimulando as narrativas”. Nos relatos anteriores, a partir das perguntas-chave, pode ocorrer que o sujeito mencione superficialmente sobre alguns aspectos que consideramos relevante. Nesta etapa iremos retornar aos participantes realizando perguntas que possam explicar e aprofundar pontos direcionados ao objeto de nosso estudo que foram de modo superficial relatado pelos entrevistados.

Para esta etapa, não temos uma determinação rigorosa de quantas entrevistas poderão ocorrer, visto que poderemos retornar para ouvir o participante quantas vezes forem importantes, considerando as informações necessárias para o desenrolar do objeto de estudo, como alude Glat e Pletsch (2009, p. 143) “Não há duração limite para a entrevista, que varia de acordo com a disposição do sujeito, se encerrando quando o depoente não tem mais nada a acrescentar”.

A coleta de dados é considerada completa quando se chega ao que Bertaux (1980, P. 46) denomina de ponto de saturação: “quando, a partir de um certo número de entrevistas, o pesquisador tem a impressão de não apreender nada de novo no que se refere ao objeto de estudo”.

Na seção seguinte, considerando os objetivos desta tese, julgamos satisfatório para análise das entrevistas narrativas a técnica da análise temática, como explicitado a seguir.

4.7 ANÁLISE TEMÁTICA

Considerando as bases teóricas e metodológicas desta pesquisa, para a análise das entrevistas narrativas utilizaremos a técnica da análise temática com base em Braun e Clarke (2006). Esta opção consiste em ser uma técnica de análise qualitativa, caracterizada pela flexibilidade por ser essencialmente independente de uma teoria ou epistemologia específica, e pode ser aplicada com uma variedade de abordagens teóricas e epistemológicas (Braun; Clarke, 2006).

Além disso, as abordagens de análise temática podem ser usadas com conjuntos de dados de tamanhos variados e podem ser aplicadas a uma ampla gama de interesses e tópicos de pesquisa. Dependendo da forma de análise temática escolhida, ela pode ser utilizada a partir de várias perspectivas teóricas e, portanto, aplicada para responder de maneira útil a uma ampla gama de questões de pesquisa (King & Brooks, 2017).

Nesse sentido, Braun e Clarke (2006) ressaltam, a análise temática pode se apresentar como um método essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes, ou pode ser um método construtivista, que examina as maneiras como

eventos, realidades, significados, experiências e assim por diante são feitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade. Também pode ser um método contextualista, localizado entre os dois polos do essencialismo e construtivismo. Portanto, a análise temática pode ser um método que funciona tanto para refletir a realidade, como para desfazer ou desvendar a superfície da realidade.

Para Braun e Clarke (2006), a análise envolve um constante movimento para frente e para trás pelo conjunto de dados, ou seja, pelo que está analisando dos extratos codificados ou já produzindo a partir da análise. Dessa forma, a escrita surge como uma parte integral da análise, não como algo deixado apenas para o fim, como ocorre com as análises estatísticas. As autoras propõem seis fases para a realização da análise temática, assim desenvolvidas:

Fase 1: Familiarização com os dados - É fundamental que o pesquisador mergulhe nos dados, ao ponto de alcançar com profundidade e amplitude o conteúdo. A imersão envolve geralmente a leitura repetida dos dados, que leva a uma procura por significados, padrões e assim por diante. É um exercício de leitura e releitura dos dados, portanto, é um processo demorado, pois fornece a base para o resto da análise.

A fase 2 apontada pelas autoras, consiste na geração dos códigos iniciais – envolve a produção de códigos iniciais a partir dos dados. É por meio dos códigos que o pesquisador identifica as características dos dados (conteúdo semântico ou latente) que pode ser considerada em relação ao fenômeno. Todavia, os dados codificados diferem-se as unidades de análise que representam os temas e que são muitas vezes mais amplos.

Fase 3: Busca por temas – Esta fase só se inicia quando todos os dados forem inicialmente codificados e agrupados e já se tem uma longa lista de códigos diferentes que foram previamente identificados no conjunto de dados. Portanto, esta fase envolve a triagem dos diferentes códigos em temas potenciais, sendo que alguns códigos iniciais podem passar a formar temas principais, outros podem virar subtemas, enquanto outros podem ser descartados.

Fase 4: Revisão dos temas – É uma fase que envolve dois níveis: o primeiro consiste na revisão dos extratos codificados nos dados, o segundo envolve o refinamento desses temas. Enfim, nesta fase é importante reler o conjunto de dados e verificar se os temas trabalham bem com relação ao conjunto de dados ou é necessário codificar quaisquer dados adicionais dentro dos temas, que por ventura sejam perdidos em estágios anteriores da codificação.

Fase 5: Definição e denominação dos temas – Surge quando já se tem um mapa temático satisfatório dos dados e passa para os refinamentos finais, ou seja, pode- se refinar ainda mais os temas que serão apresentados ao final da análise. É fundamental que, ao final desta fase, tenha-se a nitidez o que os temas são e o que eles não são. Além disso, é nesta fase que se dará

o título de trabalho aos temas, portanto, os nomes precisam ser concisos, diretos, ao ponto de o leitor ter uma ideia legível sobre o tema.

Fase 6: Produção do relatório – Esta fase começa ao ter o conjunto de dados totalmente trabalhados, e contempla a análise final e a escrita do relatório. Assim, é importante que a análise escrita forneça um relatório conciso, coerente, lógico, que contenha provas suficientes dos temas nos dados. Enfim, que escolha exemplos vividos, ou extratos que capturem a essência do ponto que será demonstrado. Diante disso, entende-se também que o texto do relatório deve ser uma narrativa analítica que consiga apresentar os dados de forma atrativa aos leitores. Por isso, mais do que descrever dados, é preciso construir argumentos para responder o problema de pesquisa (Souza, 2019).

A quinta e sexta etapa são praticamente simultâneas, uma vez que a denominação final dos temas está muito ligada à elaboração do relatório. Este revisita os aspectos teóricos relacionados ao trabalho de pesquisa, agora apresentando os temas que surgiram no procedimento analítico.

Apresentados estas etapas, no tópico seguinte daremos início a organização dos dados, a codificação e a definição e denominação dos temas de análise.

4.8 DA CODIFICAÇÃO À DEFINIÇÃO E DENOMINAÇÃO DOS TEMAS

Para nossa análise, com bases nos objetivos de pesquisa, utilizaremos a análise temática. Após a realização e transcrição das entrevistas narrativas, os relatos foram lidos e relidos várias vezes, com o desejo de mergulhar em cada história, e compreender como cada participante descreve o seu processo acadêmico. A partir dessas narrativas buscar subsídios para entender o processo inclusivo da Ufac para estudantes com deficiência.

As leituras das entrevistas narrativas tiveram como objetivo, procurar significados que ajudasse a compreender a Ufac no processo inclusivo. Na busca procuramos nos deter também, quando possível, em dados implícitos, para isso, consideramos importante a repetição da escuta dos áudios, visto que através das expressões das vozes, pudesse nos trazer algumas acepções, a partir das emoções dos comportamentos, acontecimentos nas narrativas, relevante para as análises.

Nosso propósito é que esse processo atingisse o “nível latente”, uma análise temática a nível latente vai além do conteúdo semântico dos dados, e começa a identificar ou examinar as ideias, suposições e conceitualizações – e ideologias – subjacentes teorizados como formação ou informação do conteúdo semântico dos dados (Braun; Clarke, 2006).

Após certa estreiteza com as narrativas dos participantes, seguimos para a fase 2, assinalada por Braun e Clarke (2006), em que consiste na geração dos códigos iniciais. Nessa fase da pesquisa, o passo seguinte foi as leituras exploratórias. verificamos de forma minuciosa informações apresentadas nos relatos, para gerar os códigos iniciais. Nessa etapa procuramos marcar os temas possíveis para análise.

No entanto, para esta pesquisa os temas já foram pré-determinados, com foco nos objetivos de pesquisa, assim pré-definidos: “fatores que dificultaram e/ou contribuíram na sua trajetória acadêmica”; “possibilidade de implicações de melhorias para o sucesso do estudante com deficiência na educação superior”. A partir dos códigos iniciais, outros códigos serão gerados pré-determinados, a partir das narrativas transcritas. No entanto, no decorrer desta fase, de geração de códigos, outros temas poderão surgir.

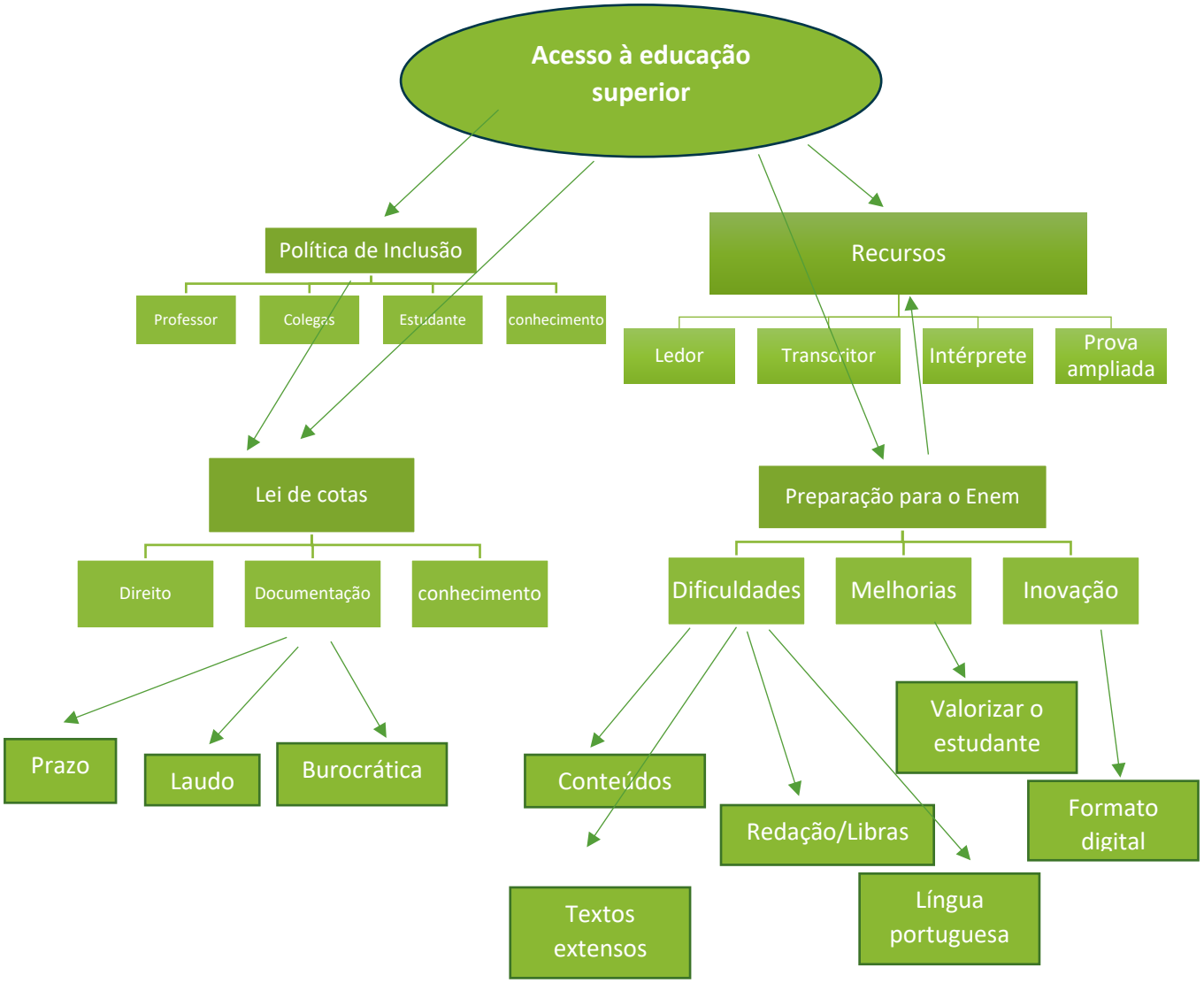
Vale destacar que as entrevistas narrativas foram pensadas considerando o acesso e a permanência do estudante com deficiência na educação superior a partir das políticas de inclusão. A Princípio, a ideia era realizar indagações norteadoras e o participante narrar sua história acadêmica, no entanto, ponderando as dificuldades da maioria dos estudantes na fruição das narrativas, tivemos que realizar mediações, para desenvolver melhor a fluidez das narrativas.

No entanto, vale sublinhar que tudo que foi narrado pelos participantes consideramos de fundamental importância, pois é a história acadêmica de cada um, a partir daquilo que eles consideram importante, relevante, sobre aquilo que os afligiram, que desafiaram, que entristeceram, que alegraram, que foram derrotas ou sucesso. Diante disso, essas narrativas serão tratadas aqui com toda a atenção. Elas foram organizadas separadamente em quadros que relacionam respostas e os códigos identificados.

Foram elaborados dois quadros temáticos considerando o acesso e a permanência do estudante com deficiência na Ufac. No primeiro quadro, foi identificado os seguintes subitens: “Motivações para fazer um curso superior e razões para escolha do curso”; “Exame do Enem”; “Lei de Cotas para a pessoa com deficiência”; “Conhecimento das políticas de inclusão”. Os códigos verificados foram: Motivação; curso; preparação; dificuldade; recursos; inovação; melhoria; importância e documentação, o quadro não será apresentado, devido ao acúmulo de informação, sendo que, esses dados serão tratados na análise das entrevistas narrativas na seção 5.

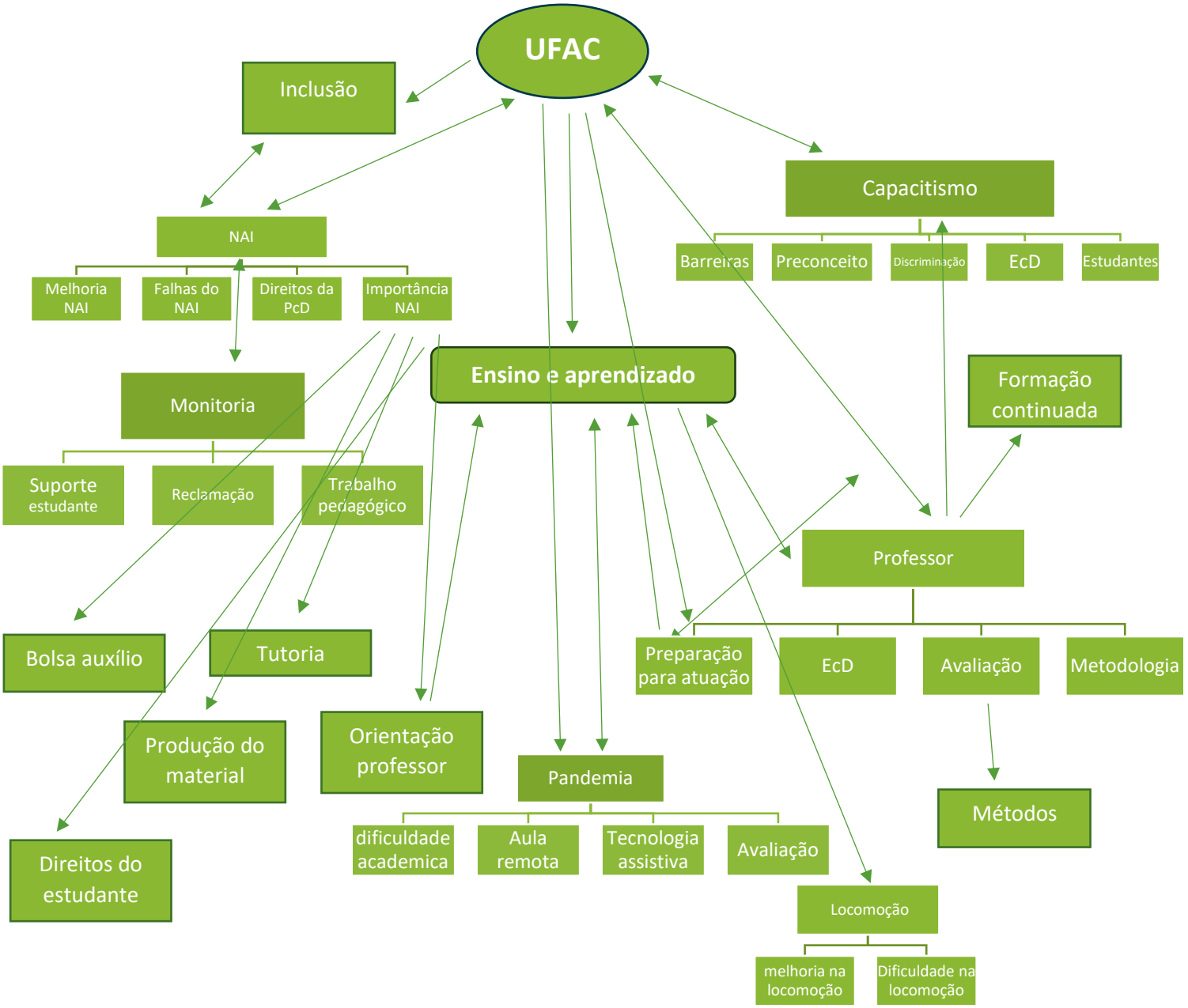
A codificação desses dados foi organizada em um mapa temático. Nele, é possível identificar os códigos que prevaleceram nas respostas dos participantes, como apresentado abaixo.

Figura III - Mapa temático: Acesso de estudantes com deficiência na Educação Superior.



No segundo quadro: “Permanência de estudante com deficiência na educação superior”, construído com os seguintes subitens: “Primeiras experiências na Ufac”; “Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)”; “A Monitoria no processo inclusivo”; “Locomoção na Ufac”; “Processo de ensino e aprendizagem na pandemia” e “Processo de ensino e aprendizagem”. Os códigos atribuídos foram: Motivação; curso; preparação; dificuldade; recursos; inovação; melhoria; importância e documentação. Não iremos expor o quadro pelo motivo já exposto acima. A partir da codificação do quadro, foi construído o segundo mapa temático, que contribuirá para a identificação dos códigos que prevaleceram nas respostas dos participantes, como apresentado abaixo.

Figura IV – Mapa temático: Permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior



4.8.1 Definição e denominação dos temas

A partir dos mapas temáticos (Figura III e IV), foi construída uma lista de códigos. De agora em diante inicia-se uma nova etapa da pesquisa, a busca por temas. Considerando os códigos acima, os temas que predominaram na primeira parte das entrevistas narrativas associado ao acesso na educação superior. Inicialmente, sobressaiu a lei de cotas aplicadas as pessoas com deficiência, que está interligado as questões burocráticas da documentação

exigida, o prazo que para alguns é muito curto, devido à forma de trabalho nos órgãos que expede.

Entendemos que esses dois códigos estão interligados. Assim, indagamos: A lei de cotas, na forma que tem sido efetivada nas IES, tem contribuído para o acesso do EcD na educação superior? Essa inquirição e a relação desses códigos, contribuem para formar o primeiro tema de análise, a saber: Lei de cotas para EcD e suas implicações para o acesso desse público nas IES. A partir das narrativas dos estudantes participantes, buscaremos destacar no relatório de análise as percepções dos estudantes quanto as vantagens e desvantagens da Lei de Cotas para EcD ingressar na educação superior.

Continuamos a busca para formar outros temas de análise. A preparação para o Enem relacionou de alguma forma com todos os códigos da primeira parte da entrevista narrativa, no entanto, entendemos que teremos um melhor resultado nas análises, ao realizar o agrupamento dos códigos de maior conexão entre si. Assim, no processo de codificação foi identificado, preparação para o Enem, nesse item as narrativas dos participantes envolveram os recursos disponibilizados, entre eles: intérprete, transcritor, ledor e a prova ampliada.

Também relatam sobre as dificuldades na realização do exame, que um dos gargalos para a pessoa cega é a língua portuguesa, pois em razão de possuírem uma língua própria (Libras) e de se expressarem por meio da língua de sinais e por expressões corporais, a aquisição da linguagem para os surdos, principalmente no Enem pode se tornar um entrave, considerando que a estrutura gramatical de Libras e do português são diferentes. Diante desse código, inquirimos: os recursos disponibilizados na aplicação do exame do Enem, tem colaborado para o PcD? Diante desse questionamento, elaboramos o segundo tema de análise, qual seja: Exame do Enem: possibilidades e dificuldades para a PcD. Busca-se analisar nas narrativas, os recursos solicitados para realização do Enem e suas implicações para a PcD no momento do exame.

Na primeira parte das narrativas, outro código relevante é a política de inclusão, que engloba, professores, estudantes, colegas, atinente ao conhecimento que esses sujeitos apresentam das políticas de inclusão, e os resultados que reverberam nas atitudes dessas pessoas com o EcD. Assim elaboramos: Qual a importância do conhecimento das políticas de inclusão, pelo estudante, colegas e professores para o acesso e permanência do EcD? Diante dessa dúvida, foi criado o terceiro tema de análise: A importância do conhecimento das políticas de inclusão pelo estudante, colegas e professores para o acesso e permanência com sucesso do EcD.

Na decodificação dos relatos dos participantes, verificou a necessidade dos professores, colegas e dos participantes se aprofundarem no conhecimento das políticas de inclusão, como forma de conhecer seus direitos e deveres para melhoria do processo inclusivo na universidade.

Na primeira parte das entrevistas narrativas, foram elaborados três temas de análise a partir dos códigos ressaltados.

O segundo momento das entrevistas narrativas concernente a permanência do EcD na educação superior. Prosseguindo na busca para formar temas de análise. O código identificado foi Ufac. Este código, deu início a cascata de codificação da segunda etapa das entrevistas. Associados em primeiro grau a codificação Ufac, os estudantes participantes relataram sobre a inclusão na Ufac, em que alguns consideram que a Ufac é uma instituição que cumpre com a inclusão, todavia, outros tiveram posição contrária, e tivemos aqueles que atina que relativamente a Ufac cumpre com o seu papel social concernente ao fenômeno da inclusão. relacionado ao código inclusão tem-se NAI, das narrativas dos participantes sobressai a importância do NAI para o processo inclusivo da Ufac, destacando a produção, a orientação aos professores, a bolsa auxílio, entre outros.

Considerando o NAI como órgão que visa dar resposta aos dispositivos legais à luz do paradigma da educação inclusiva e às suas diretrizes institucionais na Ufac, elaboramos o seguinte questionamento: Qual a atuação do NAI no processo inclusivo da Ufac, tendo em vista os pressupostos legais na garantia das condições de atendimento adequadas aos EcD na educação superior? A partir dessa indagação criamos o primeiro tema de análise da segunda etapa das entrevistas narrativas, a saber: A atuação do NAI no processo inclusivo da Ufac, no que se refere às medidas que possam promover a acessibilidade.

Nos relatos dos participantes, foi evidenciado, que no decorrer de toda a entrevista narrativa as perguntas norteadoras tinham como pressuposto as dimensões de acessibilidades, quais sejam: acessibilidade atitudinal; acessibilidade arquitetônica; acessibilidade comunicacional e informacional e acessibilidade pedagógica. O objetivo deste tema de análise é averiguar a atuação do NAI a partir das vozes dos estudantes entrevistados, bem como trazer contribuições das respostas dos questionários dos professores.

Seguindo na busca dos temas de análise, considerando a relevância do monitor no processo inclusivo dos estudantes entrevistados, o código constatado foi monitor. Nos relatos ficou evidenciado a importância do monitor na trajetória acadêmica dos EcD da Ufac, diante disso consideramos pertinente, criar um tema de análise destacando o trabalho do monitor nas atividades acadêmicas do EcD da Ufac. assim argumentamos: quais as ações do monitor no processo inclusivo do EcD da Ufac?

Diante desse questionamento, foi criado o segundo tema de análise dessa segunda fase da entrevista narrativa, assim elaborado: A atuação do monitor no processo inclusivo de estudantes com deficiência da Ufac. Nesse item, será destacado, a importância do monitor nas

ações pedagógicas do EcD, o monitor nas aulas remotas no período pandêmico, suas atribuições no acompanhamento do EcD, assim como serão analisadas as reclamações dos participantes entrevistadas concernentes a monitoria, entre outros.

Na sequência, dos temas de análise, foi destacado a Pandemia da Covid 19, que está interligado, a monitoria, o NAI, ao ensino e aprendizagem, a avaliação, a tecnologia, ao professor e a preparação para atuação. A partir dos códigos selecionados foi elaborada a seguinte indagação: quais os impactos da pandemia no cotidiano acadêmico de estudantes com deficiência? Considerando esta indagação criamos o seguinte tema de análise: impactos na aprendizagem de estudantes com deficiência durante o isolamento físico social pela pandemia do Covid 19 na Ufac.

Neste tópico serão abordados todos os setores que envolveram-se no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes participantes no período da pandemia da Covid 19, entre eles, o NAI, que envolve os monitores, intérpretes e tecnologia; o professor, que abrange, o ensino e aprendizagem, a avaliação, a preparação para a atuação, que está interligado também com o NAI.

Na continuação da busca dos códigos, foi identificado, ensino e aprendizagem, um código que transita nas demais áreas, diante disso serão englobados aqui os códigos: NAI, Monitoria, Pandemia da Covid 19, locomoção, preparação para atuação profissional, o trabalho pedagógico, dificuldades acadêmicas dos EcD, tecnologia assistiva, avaliação, professor/estudante e formação continuada.

Diante dos códigos selecionados, foi elaborado o seguinte questionamento: diante da complexidade da inclusão na educação superior, como tem sido realizado o processo de ensino e aprendizagem para EcD? Face a esta indagação, foi criado o seguinte tema de análise: processo de ensino e aprendizagem para EcD na educação superior: avanços e desafios. Neste tema, será abordado o olhar do estudante participante concernente a atuação do professor, entre outros.

Continuamos a busca na formação de novos temas de análise, e especificamos capacitismo, que inclui: barreiras, preconceito, discriminação, professor, Ufac, ensino e aprendizagem, colegas e EcD. Este item integra todas as manifestações de capacitismo na Ufac com o estudante com deficiência, os temas aqui aludidos, fazem parte de narrativa dos estudantes participantes que compreende formas de capacitismo. Dessa forma, construímos o seguinte questionamento: quais as manifestações de capacitismo sofridas pelos estudantes participantes nos diversos âmbitos da Ufac?

Diante dessa dúvida, foi criado o próximo tema de análise: capacitismo, a partir dos múltiplos olhares dos estudantes com deficiência da Ufac. Neste tópico, será analisado as narrativas dos estudantes participantes no que concerne as atitudes capacitistas sofridas por eles. Pretende-se destacar as barreiras causadas pelo capacitismo para o processo inclusivo nas IES. Finalizamos desta forma, a criação dos temas de análise dessa segunda parte, atinente a permanência do EcD na educação superior, tendo sido elaborado cinco temas.

Todo esse processo da codificação aos temas de análise, englobou as fases 2 a 5, indicada por Braun e Clarke (2006). A fase 2 envolve a produção de códigos iniciais a partir dos dados. A fase 3, resulta na busca por temas – Esta fase só se inicia quando todos os dados forem inicialmente codificados e agrupados e já se tem uma longa lista de códigos diferentes que foram previamente identificados no conjunto de dados. Portanto, esta fase envolve a triagem dos diferentes códigos em temas potenciais, sendo que alguns códigos iniciais podem passar a formar temas principais, outros podem virar subtemas, enquanto outros podem ser descartados.

Seguimos este roteiro na construção dos códigos, após idas e vindas, de leituras e releituras das narrativas dos estudantes participantes, chegamos a esse indicativo. Apesar de, no nosso caso, como já explicitamos, os temas iniciais já estavam pré-definidos com base nos objetivos da pesquisa. Os temas definidos a priori, não invalida o procedimento analítico na análise temática, uma vez que esta não precisa estar fundamentada na teoria, mas o fato de revisitar o embasamento teórico implica em reforçar os temas gerados (Rosa; Mackedanz, 2021).

A fase 4, envolve dois níveis: o primeiro consiste na revisão dos extratos codificados nos dados, o segundo envolve o refinamento desses temas. Nesta fase foi importante reler o conjunto de dados e verificar se os temas trabalham bem com relação ao conjunto de dados ou é necessário codificar quaisquer dados adicionais dentro dos temas, que por ventura sejam perdidos em estágios anteriores da codificação.

Dessa forma, as narrativas foram lidas e relidas várias vezes, e os códigos foram elaborados modificando sucessivamente. A fase 5, denominada Braun e Clarke (2006), é a definição e denominação dos temas – Ocorreu quando já tínhamos construído um mapa temático satisfatório dos dados e transitamos para os refinamentos finais. Por outro lado, é importante explicar, que o refinamento pode ocorrer até os temas serem apresentados à final da análise. Foi fundamental, ao final desta fase, a clareza que os temas são e o que eles não são. Além disso, é nesta fase que se dará o título de trabalho aos temas, portanto, os nomes precisam

ser concisos, diretos, ao ponto de o leitor ter uma ideia clara sobre o tema (Braun e Clarke, 2006).

E a Fase 6 é a Produção do relatório – Esta fase começa ao ter o conjunto de dados totalmente trabalhados, e contempla a análise final e a escrita do relatório, que será desenvolvida na seção seguinte. Na próxima seção, propomos analisar o processo inclusivo da Ufac, inicialmente pelos documentos normativos da instituição e na sequência pelas narrativas das flores que formam o nosso jardim.

5 ANALISANDO O JARDIM EXISTENTE EM PROL DA INCLUSÃO

> Na educação inclusiva constroem-se caminhos, ouvem-se vozes, esboçam-se gestos, travam-se diálogos, constroem-se projetos, desenvolvem-se ações, produzem-se silêncios, realizam-se sonhos (José Pires, 2006).

Esta seção está organizada em duas partes. A primeira apresenta o contexto inclusivo da Ufac, subdividido em duas subseções, a análise dos documentos normativos da Ufac e a investigação da estrutura organizacional do NAI. A segunda parte tem por finalidade apresentar e discutir as entrevistas narrativas das flores do nosso jardim, considerando o acesso e a permanência desses estudantes no contexto da Ufac.

Corroboramos com José Pires (2006), na epígrafe que deu início a esta seção, para um jardim inclusiva, é necessário ouvir vozes, e para nós, as vozes mais importantes nesse processo são os estudantes com deficiências. Compreendemos que dar voz aos estudantes é uma maneira de incentivar essa prática. Quando a universidade implementa ações que consideram a voz dos estudantes, isso torna-se uma prática e eles entendem a dimensão de suas vozes no processo acadêmico e a importância de sua participação para a transformação universitária em direção à uma cultura inclusiva.

5.1 UFAC NO CONTEXTO INCLUSIVO

Nesta seção, a intencionalidade é conhecer o processo inclusivo da Ufac, isto é, o jardim existente. Focaremos em aspectos desde a sua a criação, estrutura, legislação e organização, visando identificar qual o lugar do estudante com deficiência na Ufac, através das ações desenvolvidas para esta finalidade e os documentos que embasam a organização e oferta destes serviços. A análise dos aspectos citados intencionou buscar subsídios para alcançar o objetivo proposto para esta pesquisa: identificar e analisar as ações adotadas pela Ufac a fim de garantir o ingresso e a permanência do estudante com deficiência a partir dos documentos normativos da referida instituição.

Dando continuidade, consideramos basilar conhecer as ações do NAI, por ser o setor no âmbito da Ufac responsável por intervir e acompanhar a trajetória acadêmica do estudante com deficiência, mediando o suporte educativo para a permanência com êxito dessa parcela de estudantes, na eliminação das barreiras pedagógicas, instrumentais, arquitetônicas, de

comunicação e informação, impulsionando no cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

5.1.1 Política de Inclusão da Ufac: o que proferem os documentos normativos?

Em nosso estudo a descrição histórica da Ufac foi baseada no PDI (2020-2024); Estatuto da Ufac (2013); portal eletrônico institucional e Ufac em números (2021), tais documentos contribuíram para identificarmos momentos importantes para consolidação da Ufac que temos atualmente. As informações iniciais sobre o histórico da Ufac, no que tange ao seu processo de expansão, poderia ser considerado sem muita importância para a discussão anelada, no entanto, consideramos importância sua exposição, no sentido de subsidiar as ponderações de como a Ufac foi se (re)estruturando no espaço de 59 anos de serviços a sociedade acreana e quais desafios têm enfrentado com o ingresso e permanência de estudantes com deficiência.

A universidade Federal do Acre (Ufac), no percurso de cinco décadas, consolidou-se como importante instituição de educação superior na região norte. Destaca-se por ser a única universidade pública existente no Estado do Acre. Desde sua criação, a Ufac tem participado ativamente da história da sociedade acreana, na produção e difusão de conhecimentos e formação profissional nas diversas áreas de atuação.

A trajetória da Ufac iniciou em 1964 com a criação da Faculdade de Direito (Lei Estadual n° 15 de 08/09/1964). Ainda na década de 1960, foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas (Lei Estadual n° 195 de 1968). No início da década seguinte, foram implantados os cursos de Letras, Pedagogia e Matemática (Licenciatura Plena) e Estudos Sociais (curta duração). Consideramos esse período de suma importância, pois foi a materialização do projeto inicial do jardim tão sonhado e almejado por muitos que lutavam na época por uma universidade no estado do Acre.

A presença do Estado nas políticas públicas de educação superior na primeira república esteve essencialmente relacionada ao domínio de saberes específicos, como a produção da ciência e da tecnologia estratégica, de cunho militar, a formação de quadros burocráticos para o estado, a título de exemplo, a Faculdade de Direito.

As primeiras sementes plantadas para o percurso histórico da Ufac, ocorrida em 1964, coincidiram com um acontecimento que ocasionou prejuízos infindáveis para o Brasil, o golpe militar de 64, consolidado com a eleição de Castello Branco, indiretamente pelo Congresso, presidente da República. Seus marcos nos assombram até os dias atuais, através dos registros obscuros do governo de Jair Messias Bolsonaro, no cargo de presidente da República do Brasil

(2018-2022), necessita permanecer em nossas memórias e nos registros escritos para posteridade, como forma de jamais ser esquecido a barbárie e o retrocesso ocasionado por este governo.

Foi nesse cenário, do golpe militar de 64, que foi realizada a reforma Universitária de 1968 (Lei 4.024 de 68). Tal reforma buscava adequar a universidade aos ideais e necessidades do Regime Militar. Ao revestir-se de legalidade a lei em pauta possibilitou o completo aniquilamento, por parte do Estado de Segurança Nacional, do movimento social e político dos estudantes e de outros setores da sociedade civil. A ordem foi restabelecida mediante a centralização das decisões pelo executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão político-ideológica[45].

A institucionalização das triagens ideológicas, a cassação de professores e estudantes, a censura ao ensino, a subordinação direta dos reitores ao presidente da república, as intervenções militares em instituições universitárias, o Decreto-lei 477/69 como extensão do AI-5 ao âmbito específico da educação e a criação de uma verdadeira polícia-política no interior das universidades, corporificada nas denominadas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), atestam o avassalador controle exercido pelo Estado Militar sobre o Ensino (Germano, 1994).

As primeiras sementes para a criação da Ufac foram estabelecidas nesse contexto social e política. No ano de 1970, ainda no regime militar, foi um momento significativo para a Ufac, em virtude dos avanços que ocorreram no acréscimo de cursos, e pela oficialização da criação do Centro Universitário do Acre (CEU), designado por meio da Lei Estadual n.º 318, de 03 de março de 1970.

No ano de 1971, o CEU, sofreu alterações, e foi transformado em Fundação Universidade do Acre, através da Lei Estadual n° 421 de 22/01/1971. 05 de abril de 1974, uma data histórica para a Ufac, a instituição foi federalizada por meio da Lei n.º 6.025, passando a denominar-se Universidade Federal do Acre, regulamentada pelo Decreto n.º 74.706, de 17 de outubro de 1974[46]. Até essa década, a Ufac desempenhava suas funções, somente na capital Rio Branco.

No enfoque do regime militar, apesar na repressão política e social, é importante registrar, que muitos professores não cederam às pressões internas e externas nas IES, fazendo

[45] Indicamos acerca desse assunto o estudo de Souza (2013) "A questão da universidade brasileira na década de 1960"; MINTO (2012) "educação superior na particularidade do capitalismo brasileiro: sentido histórico e questões para os movimentos sociais".

[46] Sobre esse assunto verificar Oliveira (2020) – "Inclusão de Estudantes com Deficiência na Universidade Federal do Acre: Panorama e Perspectivas

parte daquele grupo, que não aceitaram as coações do autoritarismo, e deixaram plantada a semente de uma sociedade democrática e igualitária, e essas sementes geminaram em nossos dias, através daqueles que lutam por uma sociedade inclusiva e equitativa.

Dando continuidade ao histórico de criação da Ufac, como referido, até a década de 1970 no Acre, a Ufac desempenhava suas funções, somente na capital Rio Branco. Foi somente em 1986, que a instituição expandiu suas atividades para Cruzeiro do Sul, segundo município do Acre em número de habitantes, criando um núcleo da Ufac, e homologada a criação do curso de graduação plena em Letras (licenciatura plena em Letras: Vernáculo/Língua Inglesa), mediante a Resolução n.º 03 do Conselho Universitário.

A partir de meados da década de 1980, inicia-se o período da Nova República, tendo como presidente da República José Sarney, época em que o país começava um processo para adaptar-se à redemocratização, e na história da educação, surgia uma nova etapa. Os debates realizados pelos educadores, agora não sofriam mais com a repressão do Regime Militar, o que permitia avaliar a educação brasileira e os seus problemas de uma forma mais crítica.

Período esse que foi criada a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, uma comissão de notáveis[47], por meio do Decreto nº 91.117, de 29 de março de 1985, pelo Presidente José Sarney, com o intuito de: "[...] oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior. Uma política que atenda às exigências do desenvolvimento do País e aos anseios democráticos de seu povo". (Maciel, 1985, p. 1).

Na carta de encaminhamento do Relatório (Ministério Da Educação, 1985, p. 1) ao Ministro da Educação, foi exaltada a diversidade de segmentos representados na Comissão, assim referida:

> Composta, em sua maior parte, de professores universitários, a Comissão valorizou-se com a presença de educadores do 1º e 2º graus, bem como de personalidades do setor produtivo, do meio sindical e do corpo estudantil. O ensino público - tanto federal como estadual - conviveu com o ensino particular no seio da Comissão e diversas correntes de pensamento nela estiveram representadas. A multiplicidade de origem, inclusive quanto às regiões de procedência, imprimiu-lhe um sentido ecumênico como síntese de múltiplas visões da Educação brasileira que se encontraram na síntese das conclusões.

O Documento final foi estruturado em três itens: a Crise do ensino superior; os princípios da nova política; propostas para a nova universidade. Logo após a entrega do Relatório da Comissão, o presidente José Sarney estabeleceu o Decreto n.º 92.200, em 23 de dezembro de 1985, instituindo o Programa Nova Universidade, com os seguintes objetivos: Art.

[47] A comissão foi composta de pesquisadores, professores universitários, empresários, representantes da igreja. Entre os membros da comissão havia figuras importantes da educação nacional: Carlos Nelson Coutinho, Guiomar Namo de Mello e José Arthur Giannotti.

1º - Fica instituído no âmbito do Ministério da Educação o Programa Nova Universidade, tendo, entre outros, os seguintes objetivos: I - a melhoria da qualidade do ensino de graduação; II - o revigoramento das atividades de extensão nas instituições de ensino superior; III - o fortalecimento dos níveis de integração da universidade com a educação básica; e IV - a implantação de um sistema de acompanhamento e avaliação das instituições de ensino superior. (Brasil, 1985).

Quanto à execução e aos resultados do Programa, a literatura da área não registra informações, embora haja registro de auxílio financeiro para um projeto de pesquisa desenvolvido em 1985/1986, com fundos do Programa Nova Universidade[48]. A ausência de relatórios e informações disseminadas, permite deduzir que o programa ou não foi implantado, ou não atingiu resultados significativos **(**Zandavalli, 2009).

Embora não sabemos se surtiu efeito prático imediato, muitas recomendações da Comissão foram oficializadas nos últimos anos e permanecem como práticas atuais nas universidades brasileiras, a título de conhecimento, destacamos: a eleição dos reitores, seguida de lista tríplice e nomeação pela presidência da República; a forma de escolha dos membros do Conselho Federal de Educação (CFE), Conselho Nacional de Educação (CNE), e a ampliação da representatividade de organismos sociais e de classe no referido Conselho; a busca da otimização dos recursos humanos e materiais das IES, via planejamento, e definição de unidades de custo.

As informações obtidas nos levam a pensar que o núcleo da Ufac em Cruzeiro do Sul, no ano de 1986, pode ter sofrido influência do relatório aprovado do Programa supracitado do governo federal da época. Ainda sobre a expansão da Ufac em Cruzeiro do sul, no ano de 1992, foi criado o curso de licenciatura plena em Pedagogia. Neste mesmo ano o Núcleo foi transformado em Campus de Cruzeiro do Sul, pela resolução n.º 08 do Conselho Universitário. Foi um avanço para a sociedade de Cruzeiro do Sul, pois o estudante aprovado no vestibular em pedagogia anteriormente, para cursar, precisava deslocar-se para estudar na capital Rio Branco.

Foi também uma grande conquista, pois os ventos políticos da ocasião não eram favoráveis, ponderando, o presidente da República eleito desse momento histórico, Collor de Mello, beneficiou sobremaneira as instituições privadas, que tiveram maior liberdade para se

[48] Núcleo de Apoio Computacional a Projetos de Máquinas - FINEP Programa Nova Universidade (1985/86). Descrição: Implantação de um núcleo computacional para desenvolvimento de softwares voltados para análise de estruturas, elementos de máquinas. Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa. Integrantes: João Pedro Quirno – Integrante; Adyles Arato Junior - Coordenador. Financiador(es): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

expandir, sem os rígidos controles até então impostos pelo Conselho Federal de Educação (CFE). (Lima; Mello, 2016).

Assim, à eleição do presidente Collor de Mello se seguiram as políticas macroeconômicas prescritas pelo Consenso de Washington (Silva; Machado, 1998), que visavam cumprir a agenda neoliberal em todas as esferas, incluindo a educação. Marcado pelas privatizações e por políticas educacionais fragmentadas (Velloso, 1992), o governo Collor caracterizou-se pela restrição dos recursos para o ensino e a pesquisa, arrochando o orçamento das universidades públicas e ofertando novas vagas pela expansão das instituições privadas. Estas instituições, contudo, quase não investiam em pesquisa, limitando-se genericamente ao ensino, não raro de qualidade duvidosa.

No bojo das políticas de expansão de interiorização das universidades federais, promovidas pelo governo Lula, no ano de 2007, beneficiada pela adesão ao Reuni, a Ufac expandiu o campus cruzeiro do Sul, bem como ampliou e fortaleceu o campus sede em Rio Branco. Dessa forma, no campus Cruzeiro foram criados 7 novos cursos, e passou a ser denominado de "Campus Floresta". Os governos do PT foram caracterizados por uma grande expansão na educação superior público, sem prejuízo da presença de instituições privadas.

Entre os cursos de graduação criados no campus floresta, destaca-se: enfermagem, ciências biológicas e engenharia florestal. Esta ampliação contribuiu, de forma significativa, para a formação específica de pessoal para atuar nessas áreas, que reitera um dos objetivos da Ufac, qual seja, "Estender ao interior do Estado sua atuação para promover a difusão das conquistas e benefícios resultantes da produção do conhecimento" (PDI/UFAC, 2020, p. 24).

O Programa Reuni se sobressai como um amplo programa de ampliação do acesso e da permanência de estudantes na educação superior. Para isso, foram adotadas medidas para retomar o crescimento da educação superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

As ações do Programa Reuni contemplaram a Ufac, de modo geral, no aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que tiveram o propósito de diminuir as desigualdades sociais no Acre e em todo o país. No entanto, a consolidação das IFES está ainda na pauta de discussões, pois a época da implementação do Reuni existia um déficit de recursos humanos muito grande que esse plano não previa. Vale ressaltar que algumas ações estão sendo implementadas ainda hoje para corrigir esta distorção (PDI/UFAC, 2011, p. 4).

Na conjuntura das políticas públicas de acesso e permanência na educação superior, em 2010, a Ufac aderiu ao Enem, como processo de seleção para ingresso nos cursos de licenciatura em Filosofia e em Música e para as vagas remanescentes do Edital Vestibular 2011. Posteriormente, em 2011, foi realizada a adesão integral ao Enem (PDI/UFAC 2020). Concernente ao ingresso do estudante com deficiência, de modo geral, os editais respeitam, a legislação vigente quando, conforme a LBI, Art. 30, incisos: I ao VII, solicitam, no ato de inscrição de exames, que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade necessários para sua participação, assim descrito:

> Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:
> I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
> II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
> III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
> IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
> V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
> VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
> VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.] (BRASIL, 2015).

Algumas questões referentes aos incisos da LBI aqui citados, não podemos comprovar somente através da análise documental, necessita da escuta do estudante acerca dessas necessidades específicas de sua deficiência. Dessa forma, retomaremos a discussão deste assunto na seção 5.2, que trata sobre a análise das narrativas dos estudantes sujeitos da pesquisa.

Tendo como fator primordial as políticas para educação superior nos governos do PT, a Ufac expandiu seus Campis e cursos, devido o objetivo de nossa pesquisa, os dados requeridos são somente da graduação. Conforme o site Ufac em números (2021), atualmente, a instituição possui 50 cursos, 7.070 estudantes, 1.108 bolsas a estudantes. Quanto a assistência estudantil: 2.542 auxilio e 2.257 bolsas. Concernente aos docentes são 690.

A Ufac possui 3 Campus: O Campus Sede, localizado na capital Rio Branco; Campus Floresta, situado no município de Cruzeiro do Sul e o Campus Fronteira do Alto Acre - inaugurado em 2015, no Município de Brasiléia. A previsão de funcionamento era inicialmente com os cursos de Engenharia Agrícola, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Pesca e Ciências Biológicas, porém devido falta de recursos providos pelo MEC, o Campus Fronteira do Alto Acre, está operando somente com estudantes do curso modular de Matemática e

participantes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Destacamos também 4 Núcleos: no município de Xapuri; Sena Madureira; Feijó e Cruzeiro do Sul.

Esse relevante patrimônio estrutural acadêmico público, teve seu período de maior expansão nos períodos de 2007 a 2015, influenciadas pelas políticas destinadas a IFES nos governos do PT. De modo geral, a nível de Brasil, o Censo da Educação Superior 2007 indicou um total de 2.281 IES, ou seja, um acréscimo de 18,50%, mantendo-se a média percentual de IES públicas de 10,9%. De 2003 a 2007 criaram-se 422 novas IES, sendo 42 públicas e as demais privadas. É relevante destacar, ainda, que as IES públicas foram responsáveis por 28,1% do total de cursos de graduação presenciais em 2007, oferecendo 11,66% do total de vagas.

Atinente ao objeto de nosso estudo, foi somente em 2008, que se inicia, de fato, um novo momento de transformação na Ufac. Diante dos arcabouços Legais nacionais, sobre a inclusão nas IES, tensionando às universidades a realizar um movimento de reestruturação necessária e a implementação de ações para a superação de obstáculos à acessibilidade dos estudantes com deficiência.

Nesse panorama, a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior ganhou relevo nas discussões acadêmicas e nas diretrizes políticas, influenciadas pelas políticas de acesso e permanência as classes minoritárias nas IES. Nesse cenário é criado o Programa Incluir, enquanto expressão política de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Motivado por estas políticas é criado o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Ufac, com o intuito de promover ações institucionais que garantam a inclusão de estudantes com deficiência na vida acadêmica[49].

Em 2012, com a criação da lei n.º 12.711, denominada Lei das Cotas, que reservou aos cotistas 25% do total de vagas nos cursos de graduação em 2013 e, para o ingresso em 2014 e anos subsequentes, 50% do total das vagas. Para dar prosseguimento as políticas públicas de inclusão social na Ufac, em 2012 foi criada a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), por meio da Resolução n.º 99 do Conselho Universitário.

A Proaes é responsável pelo planejamento e execução da política de assistência estudantil, voltada à promoção de ações afirmativas de acesso e inclusão social com intuito de promover igualdade de oportunidades aos estudantes da Ufac, em consonância com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), conforme os recursos orçamentários e financeiros disponibilizados pelo MEC (PDI, 2020-2024).

[49] Referente ao NAI será caracterizado no item seguinte 5.1.2

Ponderando os documentos normativos da Ufac, algumas questões sopesamos atinente refletir aqui, pois mesmo, com efeito, da criação do NAI e posteriormente da Proaes, as finalidade e objetivos da Ufac manifestado no PDI (2020-2024) e no último estatuto da Ufac (2013), ainda permanecem em consonância com o PDI (2011), construído anteriormente a criação da Proaes. Versam que as finalidades e objetivos da instituição são a produção e a difusão de conhecimento, visando contribuir para o desenvolvimento pautado pela melhoria das condições de vida e a formação de uma consciência crítica, incumbindo-se nos dois Documentos: Estatuto da Ufac, (2013, p. 7) e PDI (2020-2024, p. 23 e 24) de:

> I – possibilitar os fundamentos para a formação de profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, propiciando-lhes elementos para a formação de uma capacidade crítica e condições para contribuir com o desenvolvimento socioeconômico e cultural; II – estimular o espírito científico e o pensamento reflexivo, motivando o trabalho de pesquisa e investigação do saber, desenvolvendo o entendimento do homem e do meio em que vive; III – realizar pesquisas e estimular atividades voltadas ao conhecimento científico e cultural da realidade, dentro da universalidade do saber, respeitando as especificidades socioculturais dos povos; IV – estender ao interior do Estado sua atuação para promover a difusão das conquistas e benefícios resultantes da produção do conhecimento; V – socializar e difundir conhecimentos; VI – articular-se, de forma efetiva, com o sistema de ensino básico, objetivando, continuamente e de maneira recíproca, a qualidade do ensino.

Partido do ponto de vista, que a finalidade está subjacente aos objetivos, a missão, a visão e aos princípios que conduz o projeto, dessa forma, a finalidade de um projeto é a essência que impulsiona as ações. Aqui especificamente, nas finalidades e os objetivos que norteiam o PDI (2020-2024), percebemos uma lacuna a ser preenchida de forma declarada, qual seja, a especificação direta, de uma universidade inclusiva, pois O PDI é um projeto que busca refletir as ideias contidas na visão de futuro da universidade.

Assim, nas finalidades e objetivos institucional já deve estar expresso que tipo de universidade buscamos e lutamos, qual seja, uma universidade que assume a incumbência de ser uma instituição comprometida com a inclusão de estudantes com deficiência. Entendemos o NAI e a Proaes como manifestação da Ufac na construção de uma universidade inclusiva, na defesa dos valores humanos e democráticos.

Na continuação, a missão da Ufac consiste em “Produzir, sistematizar e difundir conhecimentos, com base na integração ensino, pesquisa e extensão, para formar cidadãos críticos e atuantes no desenvolvimento da sociedade” PDI (2020-2024, p. 25). Ora, se a missão exerce a função orientadora e delimitadora da ação organizacional, definida em um período, em que são comunicados os valores, crenças, expectativas, conceitos e recursos. Constata-se que a missão é a determinação do movo central do planejamento, da sua razão de ser. Corresponde a um horizonte dentro do qual a instituição atua ou poderá atuar (PDI, 2020-2024).

Diante disso, considerando a missão na definição dos valores, que configura a natureza da instituição, como motor impulsionador para as ações institucionais, é que consideramos de extrema relevância, que sejam manifestos na missão, o comprometimento com a justiça social, com a diversidade humana. Pois a priori, as práticas institucionais estão intimamente ligadas a missão da instituição. Assim, torna-se relevante a indagação: que cultura se busca desenvolver? Dar continuidade a uma sociedade excludente ou expressar enfaticamente a missão de uma universidade em defesa dos valores inclusivos?

Pois, diante de uma sociedade com práticas excludentes, os valores humanos, comprometidos com a justiça social, precisam ser manifestos e enfatizados. Ao realizar uma leitura prévia do PDI de algumas IFES, atinamos relevante ao que estamos defendendo. A missão do PDI (2020-2024, p. 19) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), assim descreve: "[...] educar, produzir e disseminar o saber universal, preservar e difundir as artes e a cultura e contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a sustentabilidade socioambiental, a democracia e a cidadania". Destacamos a UFRN, como uma instituição consolidada como uma universidade inclusiva, com referência em defesa dos direitos humanos, conforme apontado no PDI (2020-2029).

Na continuação do PDI da Ufac (2020-2024), nos objetivos estratégicos, na seção: "perspectiva processo - qualidade acadêmica" em um dos programas é destacado: "Reforçar as atividades voltadas à educação especial/inclusiva e educação à distância" (PDI, 2020, p. 28). Na discriminação deste objetivo, assevera "Possibilitar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no âmbito da instituição, de acordo com as exigências legais [...]". (Ibid, p. 28).

Nesta parte, a Ufac faz referência ao que jazíamos acenado e sentido falta, anunciar o que pretende alcançar. Em outros termos, assumir-se na consolidação como uma universidade inovadora e inclusiva, comprometido com a equidade, temas tão presentes, nos últimos anos, que compõem o universo das instituições de educação superior, ponto esse, que vai ao encontro das exigências legais sobre o processo inclusivo nas IES.

O Planejamento Estratégico da Ufac (2014-2023), documento este, que define os caminhos que a instituição deverá trilhar a partir de um comportamento proativo, levando em conta a análise de seu ambiente, em consonância com a sua razão de existir, a fim de construir o seu futuro desejado (Planejamento e Gestão Estratégica, 2014), teve como um de seus projetos o laboratório de tecnologia assistiva[50], que consoante o PDI (2020-2024), está em fase de

[50] Tecnologia Assistiva é uma área de conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas, e serviços que objetivam promover a

execução, apresentando algumas ações realizadas, como: a contratação de pessoal especializado; a aquisição de equipamentos; e melhorias de acessibilidade.

O laboratório de tecnologia assistida, é imprescindível para a permanência com êxito do estudante com deficiência, os recursos e serviços prestados a essa camada de estudantes fará toda diferença em seu processo acadêmico, pois irá contribuir, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades do estudante com deficiência, através da eliminação de barreiras que se apresentam no cotidiano das instituições de educação. Como bem estabeleceu a Ufac no PDI (2020, p. 33), quadro: "justificativa (por quê?) do projeto?"

> [...] Implantar o Laboratório de Tecnologia Assistiva na Ufac é fundamental para o atendimento de pessoas, especialmente de estudantes e servidores, auxiliando-os na superação das dificuldades oriundas ou não da deficiência, e colaborando para a construção de uma universidade efetivamente inclusiva. O Laboratório de Tecnologia Assistiva da Ufac deverá ser o primeiro do Acre.

O laboratório de tecnologia assistida da Ufac proporcionará as pessoas com deficiência maior independência, nos processos de aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes com deficiência. A aplicabilidade da tecnologia assistiva, trazida pelo laboratório da Ufac, vai além de simplesmente auxiliar o estudante a "fazer atividades" pretendidas. Nele, encontramos meios de o estudante "ser" e atuar de forma construtiva no processo de desenvolvimento, proporcionando ao estudante com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social. Nessa perspectiva é sempre primordial a busca por recursos que possam contribuir para o acolhimento, a permanência e a acessibilidade de todos no ambiente universitário e investir em metodologias pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Neste sentido, dando continuidade ao PDI, no tópico" Política de Graduação" na parte que versa sobre os parâmetros a ser seguido para reformulações dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC), um dos itens a ser observado é a "Intensificação nas discussões e aplicação das políticas públicas de educação inclusiva, atendendo a normas vigentes" (PDI, 2020, p. 45).

Concernente a este tópico, almejamos, que os PPCs dos cursos de graduação da Ufac, tanto na construção, como na execução em sala de aula, expressem o comprometimento institucional nas ações voltadas para os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que define para o cumprimento da Responsabilidade Social em uma instituição universitária a inclusão social, entre outros.

---

funcionalidade,relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiências, incapacidades ou mobilidades reduzidas, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Comitê de Ajudas Técnicas, p.12).

Espera-se ainda que os cursos contemplem, os objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, principalmente os de números 4, 8 e 10, os quais buscam, respectivamente, assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos e reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles (Lima-Rodrigues e Rodrigues, 2020).

No decurso do PDI (2020-2024), algumas ações, em fase de execução, merecem destaque: laboratório de tecnologia assistiva, apresenta algumas ações realizadas, como: a contratação de pessoal especializado; a aquisição de equipamentos; e melhorias de acessibilidade; o observatório discente, atingido o levantamento das disciplinas com índice acentuado de evasão e retenção dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, psicossocial e outras necessidades.

A Ufac, em seus 59 anos, apesar de marcada pelas ideologias neoliberais e posições conservadores no sistema educativo, principalmente no processo de ensino e aprendizagem, "[...] levando a universidade, que enfrenta a complexidade da pesquisa, a procurarem formas de gestão muito próximas das empresas, incorporando lógicas de mercado [...]" (Cunha, 2008, p. 15). Vem sofrendo profundas modificações desde sua origem com o impacto dessas ideologias.

As ideologias neoliberais, principalmente no campo universitário, têm favorecido a manutenção da exclusão social, como pontua Barros e Carvalho, (2019, p. 8)

> No plano ideológico-cultural mais amplo, a ofensiva neoliberal contrapõe-se abertamente à cultura democrática e igualitária da época contemporânea, caracterizada pela afirmação da igualdade civil e política para todos e também pela redução das desigualdades políticas e sociais entre os indivíduos.

Inseridos nesse contexto provocada pela competitividade e individualidade na universidade, a inclusão dos estudantes com deficiência se agrava mais intensamente, pois, ocorre em contextos sociais e universitários marcados pela competitividade e pela individualidade que considera o estudante responsável pelo seu sucesso ou fracasso. A inclusão, conduzida na política neoliberal, aponta o estudante com deficiência não pelas suas potencialidades e possibilidades, mas pelas suas limitações. O problema é social; a "[...] sociedade cria ou não situações que possibilitem a superação das dificuldades de ordem biológica" (Dainêz, 2009, p. 35). Como bem assegura Martins (2008), não estamos em face de um novo dualismo, que nos proponha falsas alternativas de excluídos ou incluídos, mas estamos

diante de uma sociedade que tanto exclui como inclui, criando formas também desumanas e desiguais de participação.

Nesse cenário, de forças repressoras e compensatórias, a Ufac vem lutando na materialização da garantia do êxito acadêmico do estudante com deficiência, que configurando-se em um grande desafio, principalmente, por ter que se adequar, muitas vezes, com mínimos recursos financeiros, no atendimento das necessidades educacionais específicas desses estudantes.

O Planejamento Estratégico da Ufac (2014-2023), no Mapa Estratégico, no item: qualidade acadêmica, afirma que a Ufac deve "Reforçar as atividades voltadas à educação especial/inclusiva [...]" (p. 37). Na escrita dessa tese, o Planejamento Estratégico da Ufac para os próximos 10 anos encontra-se em construção. Diante disso, indagamos: "quais atividades para o público da educação especial/inclusiva foram reforçadas?[51] Insistimos que a implementação de ações inclusivas, serão melhor implantadas, a partir de uma visão institucional de uma política de inclusão, para a partir daí se construir uma cultura inclusiva.

Estamos entendendo o conceito de cultura em antropologia social e sociologia, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas, transformam-se em um grupo e podem viver juntos, sentindo-se parte de uma mesma totalidade (Damatta, 2014, p. 32).

Esse grupo, desenvolve relações entre si devido à cultura lhes apresentar normas que dizem respeito aos modos, mais (ou menos) apropriados de comportamento diante de certas situações. Por outro lado, a cultura não é um código que se escolhe simplesmente. É algo que está dentro e fora de cada um de nós, como as regras de um jogo de futebol, que permitem o entendimento do jogo e, também, a ação de cada jogador, juiz, bandeirinha e torcida. Significa dizer, as regras que formam a cultura (ou a cultura como regra) é algo que permite relacionar indivíduos entre si e o próprio grupo com o ambiente onde vivem (Damatta, 2014, p. 32).

Nessa perspectiva, a cultura permite traduzir melhor a diferença entre nós e os outros e, ao fazer isso, resgata a nossa humanidade no outro e a do outro em nós mesmos. Em um mundo tão pequeno devido à comunicação em escala planetária, isso nos parece importante. Pois, a capacidade humana, se desenvolve para enxergar melhores caminhos para os menos

[51] Sobre a indagação: "quais atividades para o público da educação especial/inclusiva foram reforçadas?" serão descritas nos itens a seguir.

favorecidos socialmente. E isso só se faz com uma atitude aberta para as formas e configurações sociais que, como revela o conceito de cultura, estão dentro e fora de nós. b

Quando pensamos a universidade historicamente vista como uma instituição destinada a atender as elites, e lamentavelmente esse discurso vem sendo defendido atualmente, podemos citar, como exemplo, a alocução do ex-ministro da educação, Ricardo Rodrígues, para justificar o ensino técnico como um dos principais pilares da reforma do ensino médio, assim ressaltou: "As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual" (Andes, 2019, s/p) .

As formas de hierarquização de classificação cultural sempre foram dominantes na universidade e na sociedade de modo geral, nada mais profícuo do que o exercício antropológico de entender que o modo de agir cultural de cada grupo, não os enquadra em uma cultura "superior" ou "inferir". A educação inclusiva nas IES representa um caminho para combater as exclusões e desigualdades sociais, pois as minorias podem encontrar alternativas de efetiva inserção social, com participação plena nos processos produtivos tanto de bens materiais quanto de bens culturais. E, de outro lado, mediante a formação das novas gerações com outra mentalidade acerca da diversidade, também por meio da educação inclusiva, pode construir novos modos de convívio e relações interpessoais e sociais entre os diferentes (Omote, 2014).

Nos primeiros governos do PT a Ufac teve avanços significativos, seja na estrutura física, de números de servidores e professores, de acréscimos de matrículas de estudantes com e sem deficiência, assim como melhorias no processo de ensino e aprendizagem, através da política do PNAES. No entanto, muitas lacunas ainda se fazem presente, para a melhoria do estudante com deficiência na Ufac, é necessário reforçar, ampliar e melhorar as políticas voltadas à permanência do estudante na Ufac até a conclusão do curso com êxito.

A Ufac, apesar das dificuldades, vem adubando seu campo e plantando as sementes da inclusão, como elucidamos, as políticas inclusivas do governo do PT, têm contribuído expressivamente para o processo inclusivo dos estudantes com deficiência na educação superior. Entretanto, sabemos que a democratização da educação superior não depende de apenas uma política, pois uma política se efetiva em meio a interesses políticos contraditórios e tenciona lamentavelmente para o lado daqueles que defendem os interesses do capital.

Vale salientar que os programas de expansão do acesso não são capazes de alterar a lógica fundamental que embasa a sociedade brasileira, marcada pelos paradigmas neoliberais. Um programa, ou ainda, um conjunto de programas, não são suficientes para garantir a efetivação das metas do PNE de democratização e universalização, em especial após a

promulgação da Emenda Constitucional n. 95 de 2016, que congelou os gastos do poder executivo por 20 anos, exatamente aqueles recursos destinados às políticas sociais.

A universidade inclusiva, continua em processo na Ufac. A melhoria do acesso, da permanência e da garantia de qualidade acadêmica do estudante com deficiência é um processo contínuo, pois as relações políticas, econômicas e sociais não incidem de forma linear. Parece improvável a efetivação de políticas nos moldes defendidos pela literatura: uma educação inteiramente pública, gratuita e de qualidade, atendendo integralmente a todas as necessidades de reparação de desigualdades e garantindo com equidade o acesso a todos. Conhecendo o cenário político, econômico e social, essa constatação deve motivar a Ufac a se fortalecer para o embate, mantendo a defesa pela universidade pública, gratuita, de qualidade e inclusiva.

5.1.2 Estrutura e organização do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NAI)

Visando dar resposta as políticas públicas de apoio a inclusão e às diretrizes institucionais, A Ufac criou, em abril de 2008, o Núcleo de Apoio a Inclusão (NAI), homologado por meio da Resolução CONSU n.º 10, de 18 de setembro de 2008, do Conselho Universitário, vinculado inicialmente à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.

Atualmente o NAI é uma unidade administrativa de apoio e assessoramento técnico-pedagógico, vinculado à Pró-reitora de Assuntos Estudantis (Proaes). O NAI surgiu como resultado das propostas do Programa Incluir, que teve como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES. Nesse período as instituições federais de educação superior participaram do Programa Incluir por meio de chamadas concorrenciais fomentadas por recursos oriundos do MEC, apresentando projetos para eliminar barreiras físicas e pedagógicas visando promover a acessibilidade no contexto acadêmico (Brasil, 2013).

O NAI tem por finalidade executar as políticas e diretrizes de inclusão e acessibilidade de estudantes e servidores com deficiência, garantindo ações de ensino, pesquisa e extensão, além de apoiar o desenvolvimento inclusivo do público-alvo da modalidade de educação especial, bem como orientar o desenvolvimento de ações afirmativas no âmbito da instituição. Com a Missão de eliminar ou reduzir barreiras pedagógicas, instrumentais, arquitetônicas, de comunicação e informação, impulsionando o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (Site oficial da Ufac).

Dessa forma, o NAI, faz parte das ações fomentada pelo Programa Incluir, para garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de educação superior. A

estruturação dos Núcleos de Acessibilidade assume seu protagonismo a partir da criação do programa de acessibilidades na Educação Superior (Incluir), em 2005, com a responsabilidade de promover a eliminação de barreiras que restrinjam a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

O NAI tem um grande desafio, na orientação e articulação de ações institucionais de ensino, pesquisa, extensão voltadas para os estudantes com deficiência na Ufac, visando a garantia do percurso acadêmico desse público e a conclusão exitosa. Como já apresentado na seção anterior, A Ufac possui 3 Campus: Campus Floresta, situado no município de Cruzeiro do Sul, Campus Fronteira do Alto Acre, no município de Brasiléia e o Campus Sede, localizado na capital Rio Branco, foco deste estudo.

A equipe do NAI é composta por 20 profissionais, assim descrito: 1 coordenador; 1 técnico em assuntos educacionais; 1 fisioterapeuta; 1 assistente social; 2 revisores de texto braile; 12 tradutores e intérpretes de libras; 1 fonoaudióloga; 1 assistente administrativa e 1 estagiária. Assim sendo, o NAI é composto por profissional técnico administrativo.

Ponderando que, na educação inclusiva, faz-se necessário o trabalho multidisciplinar, dos setores da universidade, de forma articulada, pensando o redimensionamento das dimensões de acessibilidade, entre elas, a pedagógica. Assim, consideramos importante, para a composição da equipe da NAI, profissionais pedagogos, de maneira a contribuir nos recursos educacionais, baseados nas necessidades específicas dessa camada de estudantes, integrada aos profissionais das demais áreas do conhecimento, como assevera Mantoan (2003, p. 33)

> Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.

Na citação acima, a autora refere-se à escola, no entanto, compete também as universidades, uma dinâmica de trabalho realizado em rede, com a atuação de profissionais das diferentes áreas do conhecimento. Respectiva as redes de apoio, tomamos como base, Schaffner e Buswell (1999), em que as redes de apoio se sustentam no trabalho de diversos profissionais, educadores e outros especialistas, formando, diferentes equipes de apoio, cada uma com uma função, trazendo o debate constante para a resolução de problemas no processo inclusivo dos estudantes em questão.

Entendemos basilar a atuação do pedagogo no NAI, até mesmo por sua razão de “ser”, como uma unidade administrativa de apoio e assessoramento técnico-pedagógico. Dessa forma, compreendemos, também, que pedagogos especializados na área de educação especial/inclusiva, poderá contribuição de forma significativa para a organização e realização

de um trabalho colaborativo (professores, estudantes e pedagogos), na identificação de dificuldades de aprendizagens e averiguação de alternativas que possa colaborar na construção do conhecimento nessa camada de estudantes, ponderando as dificuldades específicas de cada um.

A atuação do pedagogo no NAI, através de um trabalho realizado em rede de apoio, possibilitará ao estudante com deficiência alternativa de aprendizagem, proporcionando a esses estudantes a possibilidade de realizar o percurso acadêmico com êxito, pois cabe ao pedagogo, organizar situações de aprendizagem adequadas às diferentes formas de aprender. Como elucida Poker *et al* (2013, p. 34),

> Tal atendimento complementar oferecido pelo pedagogo especializado visa oferecer suporte à educação para o alunado que apresenta necessidades educacionais especiais. Além do atendimento direto ao aluno, ainda subsidia a ação pedagógica do professor de classe regular, que será orientado a empregar estratégias e/ ou recursos diferenciados para suprir as necessidades educacionais dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A citação acima acena para a educação básica, no entanto, de modo geral não diferencia a educação superior, pois o foco, é a importância do suporte educativo do pedagogo especializado aos acadêmicos com deficiência, na busca de ser alcançada a meta principal do sistema educacional, de incluir a todos. Na entrevista com o coordenador NAI, ficou ainda mais evidenciado a necessidade de um pedagogo na equipe do NAI. O coordenador frisou, “Você sabia que não temos um pedagogo? precisamos muito de um pedagogo, já passamos para a administração a necessidade dessa demanda”.

Concernente a formação acadêmica do Coordenador do NAI, é graduando em Letras Libras e Comunicação Assistiva em Tradução e Interpretação de Libras. Sobre a identificação da formação acadêmica, Moreira (2018), em sua pesquisa sobre a “Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise da região sudeste”, descreve, que dos 19 coordenadores de núcleo, onze são formados em licenciatura e oito em bacharelado. Quanto a formação continuada, 18 apresentam pós-graduação: 10 com doutorado, 1 cursando o doutorado, 4 mestres, 3 com especialização, 1 não informou. A saber, quinze têm formação na área de Educação Especial/Inclusiva, e dezoito tem experiência com pessoas com deficiência.

Ainda na pesquisa de Moreira (2018), dos 19 coordenadores, 13 têm experiência em gestão. Além disso, onze exercem a função de docente e oito são técnicos administrativos. Atinente ao coordenador do NAI, apresenta experiência com pessoas com deficiência, como intérprete de Libras, exerce o cargo de técnico administrativo na Ufac, e é graduando em

licenciatura. Para Moreira (2018), é significativo o cargo de coordenador ser ocupado por um professor, considerando a ideia do compromisso com o ensino, pesquisa e extensão.

Conforme a pesquisa de Ciantelli e Leite (2016), concernente as "Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras", realizada com 17 coordenadores de Núcleo de Acessibilidade. Na caracterização desses coordenadores, referente a formação, apresenta áreas distintas (Arquitetura, Educação Especial, Educação Artística, Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Letras, Pedagogia, Psicologia e Terapia Ocupacional). Quanto a pós-graduação, 7 possuem mestrado na área da educação e/ou educação especial, outros 6 possuem doutorado em diferentes áreas (sendo novamente a área da Educação a mais recorrente) e 2 possuem especialização (em psicopedagogia institucional e altas habilidades).

À luz dessas informações, e considerando as finalidades do NAI, quais sejam: executar as políticas e diretrizes de inclusão e acessibilidade, garantindo ações de ensino, pesquisa e extensão. Apoiar o desenvolvimento inclusivo, bem como orientar o desenvolvimento de ações afirmativas no âmbito da instituição. Com a Missão de eliminar ou reduzir barreiras pedagógicas, instrumentais, arquitetônicas, de comunicação e informação, impulsionando o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (Site oficial da Ufac).

Diante disso, levando em consideração a equipe multiprofissional do NAI, que vem proporcionando um trabalho sob diferentes olhares, sabemos que ainda faltam profissionais para compor a equipe do NAI, como explicou o coordenador do NAI: "estamos vendo se conseguimos trazer para o NAI um técnico em assuntos educacionais", entendemos que, o coordenador professor ou técnico, se não houver na instituição, uma articulação, através do trabalho em rede colaborativa, com compromisso com a educação como direito de todos, o núcleo de acessibilidade, seja o coordenador (professor ou técnico, especializados em educação inclusiva), não dará conta da construção e execução de uma política institucional, que possa atender às necessidades específicas de cada estudante com deficiência.

Desse modo, o que deve estar em pauta é o coordenador exercer um trabalho que ultrapasse os conhecimentos técnicos a respeito da educação inclusiva. Pois um coordenador com compromisso político e ético sobrepõe maior perspectiva de promoção e articulação da universidade para a implantação de uma política institucional e o desenvolvimento de ações e projetos concernente a acessibilidade, que engloba o ensino, a pesquisa e a extensão, com formas e condições de aprendizagens, que atendam todos os que tenham algum tipo de impedimentos.

Na sequência, ponderamos ser oportuno refletir sobre as ações do NAI para a garantia da permanência com sucesso dos estudantes com deficiência no âmbito da Ufac. O NAI

constitui elemento importante para esta pesquisa, visto que, o Núcleo de Acessibilidade, é por norma, o mecanismo que visa promover as ações institucionais que garantam a inclusão nas IFES, atuando como articulador das ações em prol do processo acadêmico do estudante com deficiência. Tendo como meta, a orientação e fortalecimento da política de inclusão na universidade, visando contribuir para a tomada de decisões institucionalmente.

O NAI, impulsionado pelos requisitos legais de acessibilidade, tem realizado serviços de tradução e interpretação de libras, os Tradutores e Interpretes de Libras-Português (TILSP), atuam em sala de aulas, nos eventos presenciais e virtuais mediados pela Ufac, acompanhamento dos estudantes em setores no âmbito da universidade. Esses serviços têm como finalidade promover a acessibilidade, diminuindo barreiras de comunicação na Ufac. (Site oficial da Ufac).

No ano letivo de 2020, foram realizadas 1.069 aulas interpretadas/traduzidas. Concernente as lives, eventos, defesas e qualificações, totalizaram 134. além disso, foram 39 traduções em vídeos publicitado na mídia e 7 atendimentos individualizados (Ufac em Números, 2022). Respectivo a este item, não obtivemos informações dos indicativos de anos anteriores.

O NAI disponibiliza, também, elaboração de matérias pedagógicos de Revisores de textos braile, serviços de Adaptação e Revisão de materiais didáticos nos formatos em braile, ampliados e em áudio (Word), bem como, serviços de Audiodescrição, incluindo descrições de materiais didáticos, como também cards. Além disso, realiza, acompanhamento pedagógico, Através dos técnicos em assuntos educacionais, no atendimento e acompanhamento dos acadêmicos público-alvo da educação especial, na orientação dos bolsistas e dos professores acerca das adaptações de materiais pedagógicos especializados.

O NAI elabora, organiza e executa projetos de extensão voltados para a inclusão das pessoas com deficiência na Ufac. Esses serviços colaboram nas medidas de promoção a acessibilidade curricular na trajetória acadêmica do estudante. No ano de 2022, no geral, foram ofertados 134 serviços especializados, entre materiais, oficinas, projetos de extensão, entre outros. Esse quantitativo superou 2020 (124 serviços) e 2021 (116 oferta) (Ufac em Números, 2022), período esse, de maior progressão da pandemia de Covid-19 no Brasil.

O NAI conta também com a atuação de fisioterapeutas, que trabalham nas áreas de ortopedia-traumatologia e neurologia em casos de pequena e média complexidade, atuando no processo de reabilitação dos estudantes com deficiência da Ufac, tendo como objetivo desenvolver suas potencialidades, a fim de proporcionar-lhes uma melhoria do bem-estar físico, psíquico, social e educacional. Os serviços de fisioterapia no ano de 2022, totalizou 533, em

contrapartida, no ano de 2020, foi realizado 79 atendimentos e em 2021, atingiram 7 acompanhamentos (Ufac em Números, 2022).

Também oportuniza aos estudantes com deficiência da Ufac, o serviço de fonoaudiologia, cujo objetivo é desenvolver uma proposta de acolhimento com escuta qualificada, identificar a necessidade de intervenção nas alterações de fala, voz, linguagem, audição e aprendizagem. Dentre as atividades, concede a avaliação clínica fonoaudiológica, orientação pertinente a cada caso, encaminhamento para exames e terapia clínica. No ano de 2022 proporcionaram 133 atendimentos, no entanto, em 2020, foram realizados 151 serviços, e em 2021 esse número diminuiu significativamente para 2 atendimentos (Ufac em Números, 2022).

Outro atendimento que o NAI disponibiliza é o serviço social, através da assistência social. Este serviço implica em identificar os determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais que interferem na vida do estudante com deficiência da Ufac, de modo a prevenir as causas de retenção e/ou evasão a partir de sua condição de vulnerabilidade, associada a outras formas decorrentes das diversas expressões da questão social, na perspectiva de propor alternativas de intervenção para auxiliar com a efetivação da educação como um direito da pessoa com deficiência (Site oficial da Ufac).

Também sobressaem os programas de assistência estudantil, promovidos pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), cujo objetivo é atender as proposições do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que busca ampliar as condições de permanência dos acadêmicos na Ufac, através de bolsas e auxílios assim descriminados:

a) PROMTAED: O Programa de Monitoria e Tutoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial (Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação) tem a finalidade de promover a inclusão acadêmica dos estudantes público-alvo da Educação Especial, de estudantes com Deficiência Física (Paralisia Cerebral), Deficiência Intelectual, Múltipla Deficiência, Deficiência Auditiva (Surdez) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo) que, devido suas limitações específicas, necessitam do auxílio de outro acadêmico de graduação para desempenhar satisfatoriamente as atividades acadêmicas.

   Concernente as bolsas de monitoria foram disponibilizadas em 2022, um total de 235 bolsas e concedidas 125. Já no ano de 2021 esse número cresceu expressivamente, dispondo de 746 bolsas e conferidas 235. Em 2020, o número diminuiu para 90 bolsas, concedendo apenas 60.

Referente a tutoria, no ano de 2022 foram proporcionadas 15 bolsas e preenchidas 13. Atinente a 2021, foram garantidas 150 bolsas e utilizadas somente 56, o número de bolsas foi bem expressivo comparado a 2022. No ano de 2021, o número atenua, com um total de 26 bolsas e 6 preenchidas.

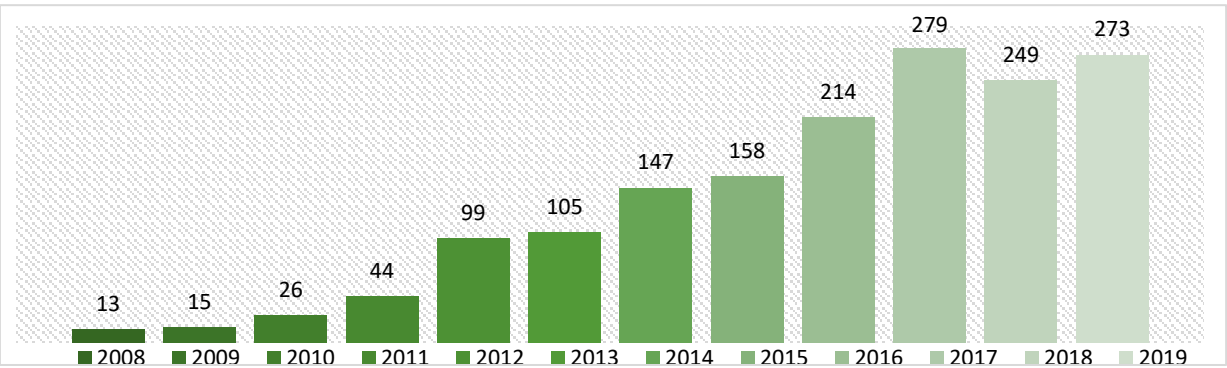
b) Pró-Acessibilidade: O Programa de Apoio às Ações de Acessibilidade do NAI Pró-Acessibilidade tem por finalidade selecionar bolsistas para apoiar a inclusão acadêmica dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, no âmbito administrativo e de acessibilidade comunicacional do Núcleo de Apoio à Inclusão.

c) Pró-Pcd: O Programa de Incentivo ao Acadêmico Público-Alvo da Educação Especial (Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação) – Pró-PcD se objetiva em apoiar financeiramente, por meio de bolsa de estudo, os acadêmicos Público-alvo da Educação Especial em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculado em cursos de graduação, modalidade presencial nesta Instituição. Além disso, pretende-se promover a inclusão e contribuir com o pleno desenvolvimento dos acadêmicos Público Alvo da Educação Especial em situação de vulnerabilidade socioeconômica a fim de reduzir as taxas de retenção e evasão até a conclusão do Ensino Superior.

Esses serviços, oferecidos pelo NAI e a Proaes, são resultados das conquistas provenientes do Programa Incluir, e, por conseguinte, do PNAES, na promoção do acesso e da permanência de grupos historicamente desfavorecidos, que possibilitam a Ufac a orientar e desenvolver ações acadêmicas para a permanência de estudantes com deficiência.

Com a implantação do NAI, os indicadores apontam para um crescimento do número de estudantes com deficiência ingressantes na Ufac nos cursos de graduação, como consta no gráfico a seguir.

Gráfico I: Estudantes com deficiência matriculados na Ufac de 2008 a 2019.



Fonte: Oliveira (2020).

No ano de criação do NAI, em 2008, foram registradas 13 estudantes público alvo da educação especial[52] na instituição. Diante das informações do site Ufac em Números, no ano de 2020, a Ufac registrou 640 estudantes dessa categoria. Não encontramos os dados atinente o ano de 2021. No ano de 2022 a Ufac apresentou 389 estudantes com deficiência matriculados e autodeclarados nos diversos cursos da Ufac e desses, 54 são concluintes. Esse crescimento é fruto das políticas de acesso e permanência na educação superior e do trabalho realizado pela Ufac através do NAI. Em 2022 foram matriculados em curso de graduação presencial na Ufac 5.401 estudantes, desse universo, 7,2%, são estudantes com deficiência.

De modo geral, o acréscimo de estudantes com deficiência matriculados nas IES é notório em todas as universidades do Brasil, como evidência o Censo da Educação Superior 2022, conforme apresentado na tabela I. Podemos observar uma escala crescente do número de matrículas de estudantes com deficiência em curso de graduação nas IES de todo o país. Essa assertiva, não se consolida apenas no ano de 2016, apresenta um quantitativo (35.891) inferior ao ano que o antecede (37.927). Nessa mesma condição, se encontra o percentual em relação ao total de matrículas dos cursos de graduação.

Tomando para análise a instituição pesquisada, nos anos de 2018 e 2019, o número desses sujeitos, 249 e 273 respectivamente, matriculados na educação superior foi inferior ao ano de 2017, registrado 279 estudantes. Nacionalmente, o panorama demonstrou outra realidade, o Censo da Educação Superior 2022 registrou em 2018 um aumento de 0,6% referente ao ano anterior. E em 2019, um acréscimo de 0,4% referente a 2018.

Embora, o ingresso dessa camada da população na educação superior seja crescente, parte disso, resultado das políticas de expansão da educação superior do governo do PT. Nos preocupa, que a política de acesso não tenha contribuído para um número expressivo desses sujeitos nas IES. Hoje a educação superior, na totalidade, ainda não alcançou 1% desses sujeitos na educação superior. De modo geral, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), O Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, considerando a população com idade igual ou superior a dois anos (IBGE, 2022), esse número representa 8,9% de toda a população brasileira a partir de dois anos, tem algum tipo de deficiência.

Compreendemos que esse número pode ser maior, pois, muitos pais e adultos ainda têm dificuldade em aceitar que é uma pessoa com deficiência, diante de uma sociedade ainda

[52] Para conhecer a descrição das deficiências desses estudantes, recomendamos o trabalho de Oliveira, 2022 – "Inclusão de Estudantes com Deficiência na Universidade Federal do Acre: Panorama e perspectivas". Tabela 4: Estudantes com deficiência da Ufac: Descrição das Deficiências.

padronizado, com uma definição de normalidade dos corpos, sua utilidade, que embora, tenha evoluído, ainda não são homogêneos na sociedade a concepção de inclusão. E como as concepções sobre deficiências são construídas a partir de contextos históricos, e os indivíduos estão inseridos nesse movimento, que termina por ser fundamentais nas suas experiências, muitos diante desse contexto, tem medo de expor seus filhos, ou autodeclara-se como pessoa com deficiência.

Na educação superior, em um comparativo com o número de estudante na graduação, somente 0,71%, são estudantes com deficiência, alguns fatores precisam ser analisados. Embora, as políticas de ações afirmativas, no percurso de mais de uma década, venha contribuindo de forma significativa para o acesso dessas pessoas na educação superior, uma investigação criteriosa necessita ser realizada, observando as dificuldades atuais dos estudantes com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que dispõe sobre a transversalidade da Educação Especial, destaca o acesso na educação superior, aponta que as suas ações – na educação superior – devem proporcionar o acesso, a permanência e a participação dos estudantes, com vistas à […] "organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos".

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), define importantes conceitos, além da ênfase ao direito de acesso à educação, reforçando que este deve ser garantido e que, para isso, devem-se promover condições de igualdade para que as pessoas com deficiência alcancem a inclusão social e a cidadania plena (Brasil, 2015). Neste contexto, as ações afirmativas são medidas especiais e temporárias adotadas pelo poder público ou pela iniciativa privada que visam mitigar desigualdades historicamente acumuladas, promover equidade de oportunidades e compensar prejuízos decorrentes da discriminação do passada e do presente.

Especificamente em relação às pessoas com deficiência reforçam-se o direito à educação; - O direito à equidade de oportunidades – isto é, o direito de usufruir de oportunidades, considerando as características individuais e necessidades específicas dessas pessoas, dessa forma, uma sociedade com equidade busca corrigir os desequilíbrios que existem, a partir da aplicação correta de direitos fundamentais como os direitos humanos. Esses direitos estão de acordo com a função social da universidade, a qual é a de produzir e difundir conhecimento, para promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem como ser social.

Apesar da ampliação dessa camada de estudantes na educação superior em decorrência das políticas de acesso, que culminou com a implementação em 2016 da Lei n. 13.409, que instituiu cotas para esse grupo em universidades federais (Brasil, 2016), ainda temos muitos gargalos que precisam ser examinados. Um deles, refere-se ao nível de instrução das pessoas com deficiência, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019 apontou que quase 68% da população de pessoas com deficiência não possuia nenhuma instrução ou ensino, comparado a 30,9% de pessoas sem deficiência.

Esta pesquisa, apontou que na educação superior, a porcentagem da população de 18 anos ou mais com deficiência, foi de 5,0%, enquanto as pessoas sem deficiência, 17,0%. Em 2019, apenas 16,6% da população com deficiência apresentava ensino médio completo (ou superior incompleto), em contrapartida, a 37,2% das pessoas sem deficiência. Apesar do ingresso de estudantes com deficiência na educação superior se tornar cada vez mais presente na realidade brasileira, ainda existe uma enorme lacuna.

O Censo da Educação Superior 2022, demonstrou de 2012 a 2022, um contínuo lento de acréscimo de estudante com deficiência, variando de 0,4% a 0,8% comparados ao total de matrículas em curso de graduação no país. Dessa forma, como já acenado aqui, o número de estudantes com deficiência corresponde a menos de 1%, relacionando com as matrículas em cursos de graduação.

Outro fator, é o percurso estudantil na educação básica. De modo geral, não é uma transição fácil da educação básica para a educação superior. A escola, principalmente no ensino médio, por norma, deveria preparar o aluno para essa passagem. No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), os cursos de ensino médio têm como finalidade consolidar e aprofundar, em um período mínimo de três anos, os conhecimentos adquiridos na educação fundamental obrigatória e habilitar o aluno a prosseguir os estudos ou prepará-lo para o exercício profissional de nível técnico.

Esse processo do nível médio para a graduação é árduo para a maioria dos jovens. Para pessoas com deficiência, esse processo pode ser ainda mais desafiador. Assim sendo, nesse nível de estudos, sendo a etapa anterior e obrigatória ao seguimento da educação superior, deve-se adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes (LDB, 1996).

O Censo Escolar da Educação Básica 2022, registrou no ensino médio, 204.233 matrículas de alunos com deficiência. Ao passo que, na educação superior, segundo o último Censo da Educação Superior 2022, ingressaram 63.404 estudantes, que representa 31,04% do contingente de alunos com deficiência do ensino médio. É um percentual significativo. Quais

as razões? Esta discussão foge dos limites estabelecidos nesta pesquisa. Contudo, deixamos o alerta para aqueles que desejarem aprofundar sobre o tema.

Por fim, sem desconsiderar a importância de outras variáveis, a educação básica também vem contribuindo para o baixo índice de estudantes com deficiência na educação superior. Como já citado, do ponto de vista histórico, houve um avanço. No entanto, considerando a análise quantitativa, o número desses sujeitos na educação superior, significa menos de 1% do total de ingressantes na graduação.

Precisamos de um sistema de ensino comprometido com todos os estudantes. Da educação básica ao ensino superior, com postura ética, se adequando a realidade dos estudantes que ali estão, seja no acesso de ferramentas pedagógicas adequadas, nas metodologias, que forneça subsídios para que esses sujeitos aprendam. Outro fator, que compromete a aprendizagem desses estudantes, são as abordagens capacitistas pelos profissionais, que não reconhecem que esses sujeitos são capazes de aprender. Enxergam apenas a deficiência, ao invés de proporcionarem as condições devidas, compreendendo a especificidade de cada estudante.

Assim, esses estudantes são vistos pelos capacitistas como inferiores e terminam por não receberem suporte adequado, e sendo excluídos e desconsiderados do contexto estudantil. Dessa forma, torna-se mais difícil esses sujeitos ter acesso à educação superior, pois não são criadas as condições, aos conhecimentos mínimos, proporcionado no ensino médio.

A Ufac, atualmente assinala 389 estudantes com algum tipo de deficiência, que representa 7,2% do total de estudantes matriculados em cursos de graduação da instituição. Este fato se distancia dos indicativos nacionais de modo geral. Desta forma, é possível assegurar, que o ingresso de pessoas com deficiência na Ufac é uma realidade.

As políticas de ações afirmativas contribuíram para o acesso dessas pessoas na educação superior, entretanto, um dos grandes desafios é a permanência com sucesso dessa parcela de estudante. De modo geral, a ampliação do PNAES[53], contribuiu para o avanço na democratização do acesso de pessoas em situação de vulnerabilidade social e oriundos de escola pública (Mattos; Fernandes, 2019). Estudos evidenciam, que os recursos disponíveis para o PNAES são insuficientes e colocam em risco a política de ações afirmativas nas universidades públicas. Este cenário ficou mais realçado durante a pandemia, onde os estudantes cotistas apresentavam piores condições de infraestrutura e acesso à internet (Anastácio, 2021).

[53] Sobre o PNAES, referenciamos as pesquisas de Ristoff (2014); Silva e Fernandes (2017); Nodari e Lima (2017).

A pesquisa de Mattos e Fernandes (2019) aponta que, devido as políticas implementadas não seja suficiente, muitos estudantes necessitam procurar por atividades extras que os remunerem, entre estágios, bolsas acadêmicas, trabalhos formais e informais. Os recursos financeiros destinados à educação, que já vinham sendo cortados, foram ainda mais impactados. Desde 2019, houve redução de 25% do valor destinado ao referido fim (Oliveira, 2021). Esses cortes afetam, de forma acentuada, os estudantes beneficiários dessas políticas, uma vez que isso reflete diretamente na assistência estudantil.

Em suma, não tem como contrapor que a presença de estudantes com deficiência na educação superior ainda é um desafio nas IES no Brasil. O processo de construção de um espaço inclusivo na educação, qualquer que seja seu nível, não se dá por meio de conceitos padronizados. O processo inclusivo se faz a partir do reconhecimento as características individuais dos estudantes. No Brasil, há um avanço da legislação e das políticas, no entanto, a concretização dessas políticas nas IES ainda não se efetivaram de modo definitivo[54].

Dando continuidade, acerca dos estudantes com deficiência da Ufac, no quadro a seguir, conferimos o quantitativo por deficiência e concluinte.

Quadro IX: Quantitativo de matriculados e concluintes por deficiência.

Tipo de Deficiência	Matriculado	Concluinte
Baixa Visão	1	-
Cegueira	71	15
Física	245	23
Intelectual	4	-
Surdez	29	10
Surdocegueira	8	3
Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)/Transtorno do Espectro Autista (TEA)	31	3
Total	389	54

Fonte: Censo/Ufac (2023).

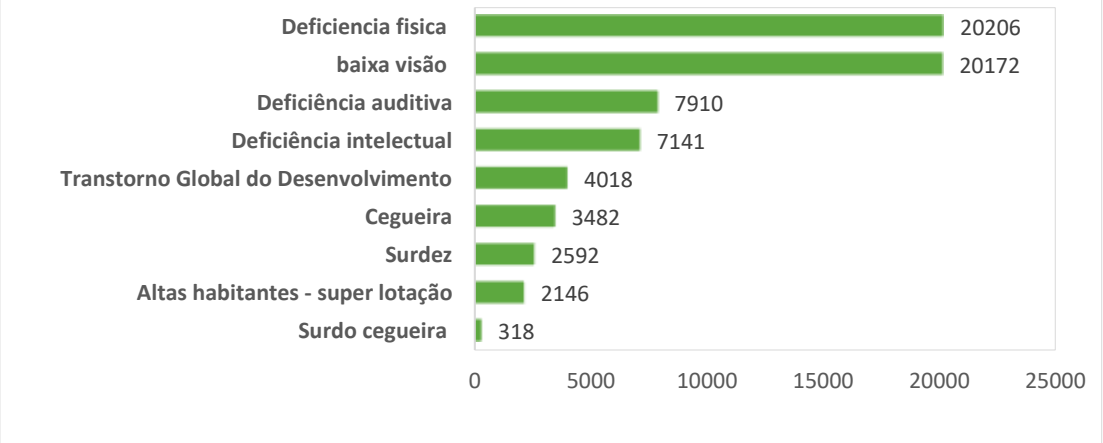
Diante das informações elencadas, a deficiência física é a categoria com o maior número de matrículas, atingindo o número total de 245 estudantes. Em percentual, esse quantitativo representa 63% do universo de estudantes com deficiência na Ufac. Em segundo, encontra-se 71 estudantes com cegueira. Na sequência tem-se a categoria do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)/Transtorno do Espectro Autista (TEA) com 31 matrículas. Na

[54] Na próxima seção (5.2), a partir das narrativas dos estudantes, iremos averiguar a aplicabilidade dessas políticas na Ufac.

continuação a surdez, com 29 estudantes, a deficiência intelectual atingiu 4 matrículas e por último a baixa visão com 1 estudante.

Relacionando com os dados apresentados no Censo da Educação Superior 2022, de modo geral, a deficiência física sobressai, como exibidas no gráfico seguir.

Gráfico II: Número de matrículas em cursos de graduação de estudantes com deficiência por tipo de deficiência.



Fonte: dados do Brasil/Inep (2023).

O Censo da Educação Superior 2022, destaca a surdocegueira, com o menor índice de matrícula. Deficiência não manifestada nas matrículas da Ufac. Outro fator é a baixa visão, apresentada no supracitado Censo, como a segunda deficiência com o maior número de matrículas, em contrapartida, a Ufac evidencia apenas 1 matrícula. Estudantes cegos é apontado pela Ufac como o terceiro com maior número de matrículas, ao passo que, nacionalmente, a cegueira ocupa a sexta colocação.

Cada IES tem suas peculiaridades, no entanto, na Ufac, como em todo o país, o que sobressai é a deficiência física. O diferencial são os fatores que as IES apresentam em seus espaços físicos que contribuem ou não para atender as necessidades específicas de cada estudante com deficiência física apresentada. Por isso a importância de conhecer quem são os estudantes com deficiência matriculado na instituição, para a partir daí criar condições para resolver os problemas condizentes com a realizada de cada um.

Pois, ainda que a Ufac, no universo de estudantes com deficiência, apresente 63% de matrículas com deficiência física, cada uma dessas pessoas apresenta sua individualidade. Assim, torna-se necessário a implementação de uma política que respeite a diversidade, pois, a deficiência, de modo geral, não está relacionada à falta de um membro, nem à redução da visão

ou da audição. O que a caracteriza são as dificuldades que as pessoas, com alguma alteração física, sensorial ou mental, encontram em se relacionar ou se integrar na sociedade.

Dessa forma, não resolver os fenômenos sociais que dificultam as condições de vida dessas pessoas, é uma situação de opressão causadas por situações sociais específicas, vivenciadas por imposição àqueles que possuem um corpo com lesão. Assim, é de responsabilidade da sociedade, na sua forma de organização, da atuação do Estado, do respeito aos direitos humanos, os bens e serviços disponíveis para esta população. A opressão resulta, não da lesão, mas de ordenamentos sociais excludentes que levam a uma desigualdade socialmente produzida.

Na seção seguinte, a partir das narrativas dos estudantes, iremos analisar a aplicabilidade dessas políticas na Ufac.

5.2 INVESTIGANDO AS FLORES DO JARDIM: ENTREVISTAS NARRATIVAS

Realizada a definição e denominação dos temas[55], compete a esta seção a análise dos temas definidos das entrevistas narrativas dos estudantes participantes, que serão realizadas em dois grupos, a saber: Acesso do estudante com deficiência na educação superior e a permanência do estudante com deficiência na educação superior. A partir dos temas de análise ressaltados, a investigação será compreendida em subseções.

Na primeira seção, serão analisadas as subseções: Enem: as dificuldades e as possibilidades para o ingresso da pessoa com deficiência; Lei de cotas e suas implicações para o acesso do estudante com deficiência nas IES. E na segunda seção, a investigação consistirá nas subseções: A atuação do NAI no processo inclusivo da Ufac: múltiplos olhares no que se refere às medidas que possam promover a acessibilidade; O monitor no processo inclusivo de estudantes com deficiência da Ufac; Processo de ensino e aprendizagem para estudante com deficiência na educação superior, a partir dos múltiplos olhares.

5.2.1 Acesso do Estudante com deficiência na educação superior.

Esta subseção, como explicitado, será dividida em dois tópicos: Enem: as dificuldades e as possibilidades para o ingresso da pessoa com deficiência; Lei de cotas e suas implicações para o acesso do estudante com deficiência nas IES.

[55] Na seção 4.7.1, encontra-se a definição e denominação dos temas.

5.2.1.1 Enem: das dificuldades as possibilidades para o ingresso da pessoa com deficiência

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), foi criado em 1998, através da Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998, visando avaliar competências e habilidades desenvolvidas ao longo da educação básica por seus concluintes ou egressos. O Enem teve seus resultados crescentemente utilizados por organizações do mundo do trabalho; ao mesmo tempo, diversas Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a adotá-lo como instrumento de seleção (Junqueira, Martins e Lacerda, 2017).

No início dos anos 2000, o exame já contava com mais de 3 milhões de participantes. Em 2004, passou a ser utilizado como critério de seleção para os estudantes que concorriam à bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Em 2009, sofreu profunda reformulação, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal responsável pelo exame, passou a calcular as proficiências dos seus participantes com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI)[1]. Nessa ocasião, o Ministério da Educação (MEC) decidiu tornar a prova a principal via de acesso às universidades federais (Junqueira, Martins e Lacerda, 2017).

Em vista de ser o Enem um acentuado instrumento avaliativo e de ter se tornado um dos principais mecanismos de acesso à educação superior, contando com mais de 3,9 milhões de inscritos em 2023. as questões atinentes à acessibilidade de pessoas com deficiência ao certame passaram a merecer maior atenção e a exigir providências e recursos para assegurá-la, garantindo, com isso, equidade e isonomia ao exame (Ministério da educação, 2024).

A Universidade Federal do Acre (Ufac) aderiu ao Enem, no dia 05 de julho de 2010, por meio da resolução CONSU n.º 36 doze anos após a implantação do Enem a nível nacional. Inicialmente a adesão da Ufac ao Enem ocorreu como processo de seleção para ingresso nos cursos de licenciatura em Filosofia e em Música e para as vagas remanescentes do Edital Vestibular 2011 (PDI/UFAC 2020-2024). Posteriormente, no ano de 2011, por meio da resolução CONSU n.º 16 de 26 de maio de 2011, a Ufac aderiu integralmente ao Enem.

Diante do que estamos propondo desta subseção, a saber: analisar as dificuldades e as possibilidades do estudante com deficiência da Ufac através do ingresso via Enem, dividimos em duas categorias: recursos e às adaptações requeridas pelos estudantes participantes para realização do Enem e suas implicações para o EcD no momento do exame.

No que diz respeito aos recursos e às adaptações requeridas pelos estudantes participantes, o quadro 4 apresenta a compilação das respostas das narrativas dos estudantes participantes.

Quatro X: Ocorrência de respostas para apoio, recursos e adaptações no Enem

Recursos no Enem	M	O	G	B	C	L	A	CR
Auxílio de ledor, transcritor e lugar acessível com sala adaptável.	■							
Prova ampliada e auxílio de ledor			■					
Auxílio de ledor, transcritor, prova em braile e em língua portuguesa.				■				
Auxílio de ledor, intérprete de Libras, transcritor e tempo adicional								■
Auxílio de intérprete de Libras						■		
Auxílio de ledor e transcritor					■			
Auxílio de Ledor, transcritor e tempo adicional							■	
Nenhum recurso		■						

Conforme o quadro X, as descrições nos levam a confirmar que os estudantes participantes demandaram atendimento especializado que rompessem com as barreiras que poderia impedir sua participação plena e efetiva na realização do exame. Podemos observar, também, que cada pessoa tem suas especificidades independentemente do tipo de deficiência. Exemplo disso, Margarida e Bromélia são cegas. Margarida solicitou auxílio de ledor, transcritor e lugar acessível com sala adaptável, enquanto Bromélia requereu, auxílio de ledor, transcritor, prova em braile e em língua portuguesa.

Foi possível observar nos relatos, que Margarida tem um olhar rigoroso concernente os recursos a serem solicitados no exame do Enem e em outros processos seletivos. Observe o relato.

> Então a gente sempre prestou muito atenção em que a gente ia solicitar, se a gente precisava de lugar mais acessível e como eu não tenho dificuldade de mobilidade né para andar, essas coisas assim de acesso, eu até às vezes peço mas é para ser um prédio mais perto e tal mas não que seja uma questão de dificuldade na mobilidade. Mas a gente sempre teve muita tranquilidade assim nas solicitações de ledor, de lugar, de transcritor, sempre conseguimos muito bem (Relato de Margarida, 2023).

Margarida sempre teve a ajuda de sua irmã nas inscrições dos processos seletivos “Assim, no caso a minha irmã sempre procura me ajudar nessa parte né das inscrições, principalmente de provas, concursos e Enem, essas coisas assim, ela sempre me ajudou

bastante” (Relato de Margarida, 2023). Sua irmã contribui na solicitação do que Margarida necessitava para ter equidade de oportunidades com os demais participantes no processo seletivo.

Também nos chamou atenção Bromélia, que solicitou prova em braile, enquanto Margarida, que também é cega, não solicitou esse recurso. Em suas narrativas, Margarida expõe: “por que eu não escrevia em braile, não era alfabetizada [...]” (Relato de Margarida, 2023). Bromélia narra: “[...] ela foi uma mãe muito boa, foi através dela que eu me alfabetizei no braile. Mas eu me alfabetizei porque ela queria que eu estudasse [...]" (Relato de Bromélia, 2023). Então, Bromélia foi alfabetizada em braile por sua mãe, que ponderava importante que Bromélia aprendesse braile para estudar.

Margarida e Bromélia são estudantes com cegueira, porém suas histórias de vida são distintas. Margarida adquiriu a cegueira aos 17 anos e Bromélia de nascença. Para compreender melhor a condição da cegueira e a forma como ela é vivenciada pela pessoa, é importante conhecer a idade e a causa da perda visual. De acordo com Amiralian (1997), os cegos que perdem a visão a partir dos cinco anos são considerados cegos adventícios ou adquiridos, que é a situação de Margarida. Os casos de cegueira anterior a essa idade são chamados de cegueira congênita, respectivo a Bromélia, que nasceu cega.

A delimitação da idade de cinco anos para o diagnóstico de cegueira adquirida é fruto de pesquisas que não identificaram memória visual em cegos que perderam a visão antes dessa idade. A autora afirma que, quanto mais cedo ocorre a perda da visão, mais essa condição influencia o desenvolvimento do sujeito e, quanto mais tarde a cegueira se apresenta, mais as características de personalidade anteriores à perda têm peso maior na formação do indivíduo.

Dessa forma, não é possível pensar em um “único” tipo de atendimento educacional para as pessoas com uma determinada deficiência, mesmo que apresente a mesmo tipo de deficiência, existe suas especificidades. por isso, no caso do Enem, o candidato no ato de realizar a inscrição solicita o atendimento especializado adequado as suas necessidades específicas, visto que em processos seletivos, não tem como conhecer as especificidades do candidato.

Girassol apresenta baixa visão, e solicitou prova ampliada e auxílio de ledor. Na narrativa do participante:

> Minha prova foi com a letra ampliada parecia até um livro maceta. Aí quando eu vi a prova eu fiquei sem palavras que eu nunca tinha visto uma prova daquele tamanho, daquele jeito com a letra ótima de ver, **quando eu fiz a prova não tive dificuldade nenhuma graças a Deus**. Eu fiquei assim, na hora que eu vi essa prova eu falei assim, não, eu vou guardar essa prova, vou guardar essa prova, nunca eu vou deixar de ficar

> com essa prova, para mim não esquecer desse primeiro dia que marcou a minha vida (os grifos são nossos) (Relato de Girassol, 2023).

Na narrativa de Girassol, fica evidenciado a importância de recursos especializados. Podemos entender nas entrelinhas de sua narrativa, que ele não teve no decorrer de sua trajetória estudantil (educação básica), acessibilidades desse nível, ao ponto dele asseverar, que ficou sem palavras, pois nunca tinha visto uma prova daquele tamanho, em outras palavras, nunca tinha visto uma prova tão acessível para uma pessoa com baixa visão. Como resultado desse excelente recurso, Girassol declara que não teve dificuldade nenhuma. Na sequência Girassol inquire: "Sim, a ampliação foi a mais importante na prova" (Relato de Girassol, 2023).

Orquídea e Cacto apresentam deficiência intelectual. Cacto solicitou Auxílio de ledor e transcritor. Por pensarmos que ele esqueceu de referir-se ao tempo adicional, entramos em contato com ele (WhatsApp) e indagamos sobre o tempo adicional. Cacto responde que perdeu esse recurso. O que nos leva a insinuar que ele gostaria de ter solicitado.

Por outro lado, Orquídea não requereu nenhum recurso, e conforme sua narrativa elucida: "Eu fiz a prova do Enem normal, porque quem me escreveu foi minha cunhada e quando ela me escreveu achou que não precisava não." (Relato de Orquídea, 2023). Subentende-se aqui que Orquídea não estava presente no momento de sua inscrição e que não foi pensado em suas peculiaridades para realização do exame, sua cunhada apenas achou que Orquídea não precisava. Faltou inteirar-se da participante, de quais recursos ela precisaria.

Cravo e Lírio são estudantes surdos. Cravo requereu Auxílio de ledor, intérprete de Libras, transcritor e tempo adicional. Lírio, por sua vez, solicitou intérprete de Libras. Antúrio, com deficiência física (usuário de cadeira de rodas) solicitou auxílio de ledor e tempo adicional. Entendemos que os estudantes participantes, alguns, mesmo que apresentasse a mesma descrição da deficiência, suas características são peculiares.

Observa-se no modo de solicitar os recursos, Margarida, por exemplo, muito cautelosa nos recursos necessários para o exame. Deve-se considerar que ela já participou de dois vestibulares, anterior ao Enem, e que com isso, tenha adquirido algumas experiências relacionadas ao processo seletivo. Bromélia, por outro lado, foi a primeira experiência na realização do Enem. Como ela ouviu muitas pessoas asseverarem, inclusive sua mãe, que o exame era muito difícil, Bromélia relata: "[...] Eu fiz o Enem mesmo por brincadeira, assim, uma coisa que eu não coloquei em propósito a sério, porque muita gente dizia que era difícil, eu dizia eu vou fazer o Enem por fazer, mas eu acho que eu não passo, pensei assim, né?" (Relato de Bromélia, 2023).

Então, Margarida e Bromélia, pessoas cegas com histórias de vidas diferentes, os contextos são diferentes na realização do processo seletivo. Uma envolvida, preocupada nos recursos necessários para realização do exame. A outra, iniciante, em um lugar desconhecido. Deixou-se envolver-se pelas vozes dos outros e de alguém de referência na sua trajetória de vida, sua mãe. Embarcou sem esperanças de bons resultados.

E os ventos sopraram em seu benefício, e assim Bromélia alude: "[...] então é estranho mesmo, porque eu acho que eu sou a primeira pessoa, igual eu fiz, né, brincando, chutando e fui marcando qualquer questão, eu não sabia se estava certo ou errado" (Relato de Bromélia, 2023).

Referente aos recursos especializados, todos os estudantes participantes que requereram ponderaram que suas solicitações foram atendidas corretamente. Os que não tiveram o recurso, como Cacto, concernente ao tempo adicional, foi devido não ter solicitado no momento da inscrição. Essa é uma questão que o candidato precisar ser cauteloso. No ato da inscrição ser rigoroso nos recursos necessários para fazer um processo seletivo. Pois pode acarretar prejuízos, no caso específico de Cacto, ele não teve dificuldades e conseguiu a pontuação para cursar a graduação desejada.

A segunda categoria diz respeito as dificuldades encontradas pelos participantes no momento do exame.

Quatro: Ocorrência de respostas para as dificuldades encontradas pelo estudante com deficiência no momento do exame.

Dificuldades no Enem	**M**	**O**	**G**	**B**	**C**	**L**	**A**	**CR**
O Enem são só dois dias, muito conteúdo e as questões são mais difíceis.	■							
O maior desafio foi eu entrar na universidade. [...] Para eu passar no Enem, eu precisei estudar muito [...]		■						
A mãe tinha medo que não passasse, por isso não queria que fizesse o exame.				■				
Dificuldades nas palavras da língua portuguesa e nos conteúdos.								■
A maior dificuldade é a questão da língua.						■		
A estrutura, dificuldade por causa do clima, muito calor.							■	
Não teve dificuldade			■		■			

Margarida teve três experiências em processo seletivo para ingressar na universidade, uma no vestibular e duas no Enem. Passou a primeira vez em história, a segunda em inglês e a

terceira em pedagogia. Diante do sucesso nos processos seletivos, indagamos se existia sentimento de medo, de pensar que não poderia conseguir. A resposta de Margarida:

> Não pela deficiência, eu achei que talvez eu não conseguisse, por ser difícil para todo mundo. Eu acho que eu pensava assim, nossa vai ser difícil, existe a possibilidade de eu não passar, pode até existir, mas não era a dificuldade visual que fosse me impedir. Talvez a grandiosidade de passar no vestibular da Ufac que me dava medo. Eu tinha medo justamente por esse ideal né construído na cabeça da sociedade, porque querendo ou não se você diz assim nossa eu faço curso tal lá na Uninorte, você está pagando, agora você dizer assim nossa tô fazendo o curso na Ufac você passou por cima de muita gente para conseguir chegar onde você chegou e você não tá pagando (Relato de Margarida, 2023).

As impressões apontadas na narrativa de Margarida se distanciam de uma visão do modelo médico, em que destaca a deficiência como causa de seu insucesso, realçando em notoriedade a deficiência, restando a ela o papel passivo de paciente. Aproxima-se, no entanto, da perspectiva do modelo social da compreensão de deficiência, pois conduz ao entendimento de que a pessoa com deficiência tem autonomia para tomadas de decisões, participação ativa na sociedade e plena exercício da cidadania. Essa perspectiva leva à compreensão que a falha não está na pessoa ou na sua condição de deficiência.

O pensamento de Margarida, colocou-a no lugar de equidade com os demais, ela poderia não passar devido à concorrência, "por ser difícil para todo mundo" (Relato de Margarida, 2023), diante do aparato de suporte disponibilizado no exame para uma pessoa cega, Margarida se colocava de natureza igual aos demais, "não era a dificuldade visual que fosse me impedir. Talvez a grandiosidade de passar no vestibular da Ufac que me dava medo" (Relato de Margarida, 2023).

Ressaltamos a compreensão de Margarida concernente à deficiência, pois, diante de uma sociedade que ainda realça a deficiência como limitação da pessoa, de um universo cultural construído em função de um padrão de normalidade que, por sua vez, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência (Oliveira, 2020), que não valoriza a singularidade de cada pessoa, mas destaca nelas as marcas que as diferenciam. É necessário construir uma sociedade sob uma perspectiva inclusiva, no sentido de destacar a humanidade e individualidade, dando ênfase as suas potencialidades.

Dando continuidade sobre as ocorrências de respostas das dificuldades encontradas pelo EcD no momento do exame. Como Margarida teve experiências tanto no vestibular, quanto no Enem, compreendemos expor suas narrativas:

> Então a primeira experiência foi do vestibular né que no caso era o último vestibular que teve na universidade, e aí eu tava saindo do ensino médio que inclusive era o meu

> primeiro ano estudando como uma pessoa com deficiência visual e aí eu já tive né a experiência de participar do vestibular.
> Eu não lembro a primeira opção, eu acho que a primeira opção foi história Bacharel, que foi a que eu passei e a segunda opção não lembro, já tinha as opções né que a gente relacionava para fazer. E aí fiz, no dia que eu vim fazer a prova, eu pensei, meu Deus eu não vou conseguir fazer isso. Pedi, solicitei o ledor, o transcritor, por que eu não escrevia em braile, não era alfabetizada, e aí eu fui fazer a prova.
> Aí aquela leitura cansada, aquele negócio, e a maioria dos conteúdos eu sabia. Tipo eu sempre fui uma pessoa muito, eu não sou muito inteligente, mas eu sempre fui de prestar muita atenção nas coisas, principalmente conversadas. Então eu era muito de prestar atenção nas aulas explicativas e isso me ajudou muito no meu processo de aprendizagem. E aí fui fiz uma boa prova, na hora da redação me enrolei bastante porque tenho uma dificuldade muito grande de botar as coisas no papel, de elaborar escrita, mas consegui uma pontuação boa e passei para história bacharelado. Aí essa foi a primeira experiência de inserção na universidade.
> A segunda foi o Enem. O Enem eu já achei mais difícil, porque sempre foi nesse negócio de dois dias, muitas questões, muito conteúdo, conteúdos mais elaborados, as questões mais difíceis, mas ainda assim passei a segunda vez, aí fui para o inglês (Relato de Margarida, 2023).

Consoante o relato de Margarida, no Enem ela teve mais dificuldade, por ser dois dias (vestibular era três dias, dois dias na primeira etapa e a redação na segunda etapa), por ter mais questões e os conteúdos serem mais difíceis. Para Orquídea seu maior desafio era ingressar na Ufac. Realizou o pré Enem preparatório, oferecido na escola a qual ela fez o ensino médio (Escola Heloísa Mourão Marques), com apoio dos professores da Ufac. Orquídea assim relata:

> Para eu passar no Enem, eu precisei estudar muito, também fiz o pré Enem, preparatório. A escola Heloísa ofereceu o pré Enem e quem deu aula foram os professores da Ufac. com as apostilas da Ufac. Aí eu me preparei. O pré Enem foi oferecido pela secretaria de educação, foi aberto para toda comunidade e alunos (Relato de Orquídea, 2023).

Orquídea, também, cita que diante dos obstáculos que enfrentou na educação básica, ingressar na Ufac foi "uma grande superação e surpresa" (Relato de Orquídea, 2023). Bromélia, por sua vez, relata que a maior dificuldade era o Enem, pois ela não acreditava em ser selecionada, principalmente pelo fato de sua mãe ter prestado o exame e concluiu ser muito difícil. Na explanação de Bromélia:

> É, nem era da questão de eu estar na faculdade, era em questão do Enem, que ela não acreditava que eu ia passar. Que ela também achava difícil, porque ela fez uma vez e achou muito difícil.
> É, devido à minha deficiência mesmo. E por que ela achou difícil. Ela dizia: Minha filha isso é difícil pra mim, imagina pra você que não enxerga e tal.
> [...] Mas eu me alfabetizei porque ela queria que eu estudasse, mas depois que ela viu que a faculdade, fazer Enem ela viu que era difícil, ela não queria, porque ela viu que era sofrimento, mas mesmo assim, quando eu passei, ela me incentivou a estudar (Relato de Bromélia, 2023).

De modo geral, os estudantes não narraram dificuldades na disponibilização dos recursos para realização do exame. De acordo com Inep (2020),

> [...] a cada edição do Enem, o Inep revisa seus processos a fim de realizar melhorias, inclusive nos editais que definem as regras para a realização do Exame e no sistema

> de inscrição. Dessa forma, antes da publicação do Edital são revisados os procedimentos adotados e a partir dos pontos críticos observados na edição anterior, são introduzidas medidas que garantam o aprimoramento do Exame de forma a garantir um eficiente processo de aplicação (Brasília, nota pública nº 3, s/p, 2020).

Na nota pública supracitada, o Inep disponibiliza aos participantes com necessidades específicas, que precisem e tenham os seus direitos reconhecidos pela legislação vigente, serviços prestados por profissionais, tipos de prova acessível, mobiliário acessível, ensalamento específico e tempo adicional. Dessa forma, o Enem cumpre o que determina a legislação vigente. Ainda que haja garantias legais, sociais e/ ou políticas que fundamentam o acesso de estudantes com deficiência na educação superior, é importante direcionar alguns mecanismos de informação a respeito dos recursos que dispõe para o ingresso dessas pessoas a educação superior.

Os editais da Ufac, no que se refere ao ingresso do estudante com deficiência, estão de acordo com a legislação vigente, quando, de acordo com a LBI, Art. 30, incisos: I ao VII, solicitam, no ato de inscrição de exames, que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade necessários para sua participação.

A perspectiva apresentada neste tópico, concernente as dificuldades encontradas pelo EcD no momento do exame. O primeiro ponto elencado nas narrativas, sobre a questão estrutural da prova, o fato de ocorrer somente em dois dias, a quantidade de conteúdos e as questões demonstrarem elevado nível de complexidade. São fatores que registramos aqui, mas que não existe amparo legal para realização de alterações nesses itens para a pessoa com necessidades específicas.

Não iremos aqui nos debruçar sobre a complexidade das questões do exame, no entanto, de forma sucinta, expomos que o ponto de partida do domínio cognitivo se configura na ideia de que a capacidade humana de aprendizagem difere de uma pessoa para outra. Contudo, em iguais condições de ensino, desconsiderando fatores externos, essas pessoas irão se diferenciar apenas em relação aos níveis de profundidade do conhecimento adquirido[56].

5.2.1.2 Lei de cotas e suas implicações para o acesso do estudante com deficiência na educação superior

A Lei n.º 13.409/2016, de 18 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), Lei de Cotas, estabelece que pessoas com deficiência têm direito a reserva de cotas nas IFES. Esse

[56] Para maior aprofundamento sobre este assunto referenciamos: Pontes Júnior; Sousa; Silva, 2015**;** Carvalho *et al*, 2015**;** Mancini; Marques Júnior; Cintra, 2017**;** Pontes Júnior. *et al*., 2016**.**

instrumento legal contribuiu para mais garantia no acesso às pessoas com deficiência na educação superior. Nessa perspectiva, preponderamos refletir sobre as narrativas dos estudantes participantes, analisando, quanto aos caminhos percorridos para o acesso desse público na educação superior, considerando principalmente a Lei de Cotas, realçando, principalmente, a questão burocrática (documentação), no intuito de revalidar ou de repensar a forma pela qual o acesso à educação superior vem sendo realizado, e se possível, sugerir recomendações com base nas narrativas dos estudantes.

Iniciamos as leituras observando que dos oito estudantes participantes, um não ingressou na Ufac através do Enem e dois não entraram por meio do sistema de cotas. Como especificado no quadro abaixo:

Quadro XI: Categoria I: Ocorrência de respostas para a forma de ingresso na Ufac

Ingresso	M	O	G	B	C	L	A	CR
Ingresso por meio do Enem								
Ingresso por meio de outro processo seletivo								
Reserva de cotas para PcD								

Fonte: elaborada pela autora (2023).

No formato de ingresso dos estudantes participantes, Cravo ingressou por meio de vagas residuais, como portador de diploma de nível superior[57], naturalmente não fez uso da lei de cotas. Outro participante que não ingressou pela reserva das cotas foi a Margarida, que, apesar de inscrever-se pelas cotas, não precisou utilizar do mecanismo, em função de seu desempenho no exame: "Agora na pedagogia não, na minha colocação, pelo número da minha matrícula não, eu não entrei como cota, porque o número da nossa matrícula ela descreve a colocação (Relato de Margarida, 2023). E mais adiante, Margarida narra: "É assim eu na verdade, a gente se escreve né, mas se a nossa pontuação ela tá dentro da ampla concorrência, a gente não entra em cota [...]" (Relato de Margarida, 2023).

Referente a importância da Lei de Cotas para o ingresso dessa parcela da população na educação superior, nas narrativas Margarida expõe: "É um direito né, isso é uma luta de classe, eu não tenho nada a criticar não sobre as cotas, é um direito, não tenho nada contra. Se for

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

necessário, se eu precisar eu uso, senão também não tem nada contra" (Relato de Margarida, 2023).

No Brasil, a educação superior possui um histórico de acesso a um grupo exclusivo, que faziam parte da elite brasileira, nesse contexto, por muito tempo grupos de baixa renda, formados em grande número por pretos e pardos, e grupos minoritários, como indígenas e pessoas com deficiência, ficavam excluídos desse nível de ensino.

Diante de movimentos sociais em busca da democratização do acesso à educação superior, a partir dos anos 2000, o governo brasileiro iniciou a criação de políticas públicas para o acesso a essa modalidade de ensino, dentre as quais destaca: a expansão do sistema universitário público, com a criação de 18 universidades federais entre 2003 e 2014; a expansão das universidades federais já existentes; a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni); a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); as políticas de ação afirmativa, entre outros.

Essas políticas vêm contribuindo de forma significativa com o processo de democratização na educação superior. Concernente as políticas de ação afirmativa baseiam-se: "[...] em críticas à ideia da igualdade de direitos como meio de obtenção da igualdade social, acreditam, portanto, que os grupos ou pessoas socialmente desfavorecidas partem em desigualdade de possibilidades e têm menos chances de inclusão". (Basso-Poletto; Efrom; Beatriz-Rodrigues, 2020, p. 5).

Como bem narra o participante Lírio (2023), sobre a lei de cotas: "A lei é importantíssima. Por exemplo, não somente para pessoas com surdez, mas pessoas com outras deficiências conseguir ter acesso à universidade". Na continuação da entrevista narrativa, Lírio, complementa,

> Por exemplo, a disciplina de matemática é muito difícil. o abstrato é muito difícil. Fiz o Enem duas vezes para poder passar. A primeira vez eu tirei uma nota bem baixinha, 288. Aí, já na segunda vez, eu fiquei com 439 pontos. [...] Aí, como tem a lei de cotas e aí as notas são menores, aí eu me escrevi para as cotas e consegui passar (Relato de Lírio, 2023).

Lírio, é um estudante surdo, e a Lei de Cotas, como observamos, contribuiu para seu acesso na educação superior. Assim como Lírio, muitos outros surdos também já foram beneficiados, como aponta o Censo da Educação Superior, colaborando para a diminuição das desigualdades sociais e mudanças necessárias no cenário brasileiro. Para os defensores da Lei de Cotas,

> [...] as mudanças no acesso ao ensino superior refletem em benefícios em outras esferas: desde direitos humanos, até razões mais práticas, de tipo econômico e de

> novas possibilidades de desenvolvimento social, sem falar na superação e prevenção da pobreza e marginalização. (Basso-Poletto; Efrom; Beatriz-Rodrigues, 2020**,** p. 6).

Não restam dúvidas, da efetividade desta lei no combate às injustiças sociais derivadas das desigualdades socioeconômicas, de pertencimento étnico-racial e das pessoas com deficiências no Brasil, para a promoção das condições paritárias de acesso e desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos entre os diversos grupos sociais do país.

Em 2022, a matrícula de estudantes com deficiência na educação superior, foi de 79.262, perfazendo 0,8% do total das matrículas[58] (Brasil. Inep, 2023). Um acréscimo significativo se compararmos a 2012, que foi de 26.483, e totalizou 0,4% do total de matrículas. No entanto, se confrontarmos os dados do Censo da Educação Básica 2022, que registra 204.233 de matrículas de pessoas com deficiência no ensino médio, (Brasil/Inep, 2023), aferimos que apesar dos avanços, ainda temos uma longa caminhada para a democratização da educação.

Importante reafirmarmos que inclusão de PcD na Lei de Cotas ocorreu em 2016 (Lei n.º 13.409/2016). No período anterior à lei, houve aumento de 15.361 matrículas em sete anos. Após a referida lei, no ano de sua implementação, constata-se uma queda no ritmo de matrículas de 37.927 em 2015, para 35.891 no ano de 2016, uma redução de 2.036 matrículas.

A razão dessa diminuição, em 2016, se explica, em parte, pela queda do número de matrículas na rede privada. Em 2015, foram registradas 6,07 milhões de matrículas nessas entidades, número que diminuiu para 6,05 milhões em 2016 – uma queda de 0,2%. Já as matrículas nas IES públicas aumentaram de 1,95 milhão para 1,99 milhão – um crescimento de 1,9% (Peduzzi, 2017). Outros fatores precisam ser analisados, entre eles o momento político que o Brasil estava vivenciando, com o golpe da presidente Dilma Rousseff, interrompido em 31 de agosto de 2016, ano sancionada, instituindo as PcD na referida Lei.

O acréscimo de matrículas de PcD na educação superior nos últimos dez anos revela que o governo federal acertou com a implementação da política pública de Cotas no Brasil. Evidenciam também, a dimensão das desigualdades social existente no país, no período de dez anos ampliou em 299,2% aproximadamente de matrículas de PcD na educação superior, e ainda não foi suficiente para equiparar o número de PcD na educação superior, aferindo o número de matrículas no ensino médio.

Por fim, aferimos que em oito anos (2016-2023), de política da Lei de Cotas para PcD, não é possível resolver todos os problemas estruturais de séculos de exclusão social e falta de oportunidades a determinados grupos sociais, como as PcD. No texto da Lei, no Art. 7º elucida:

---

[58] A evolução do número de matrículas encontra-se no quadro I: número de matrículas em cursos de graduação para estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – 2012 a 2022.

> Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2016, s/p.).

Na citação, existe a recomendação de que o programa passe por revisão dez anos após sua implantação. Indicativo que não ocorreu no ano de 2022, a lei não indica obrigatoriedade desta revisão, que pode ser delongada até em anos. Em março de 2022, contudo, a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) evidenciou que existem 67 projetos de lei no Congresso Nacional que propõem alteração na lei de cotas e, dentre estes, 31 tem como proposta restringir os efeitos da legislação **(**Apubhufmg+, 2022)[59].

Atualmente, de acordo com Cambaúva (2023), a Lei de Cotas sofreu mudanças. A nova Lei de Cotas aprovada em outubro de 2022 pelo Congresso Nacional propõe mudanças na Lei n.º 12.711/2012, que incluem a ampliação do público atendido pelas cotas e a redução da renda máxima para ter direito ao benefício. Pelo texto aprovado, 50% das vagas de ingresso nos cursos de graduação devem ser destinadas a estudantes com renda familiar igual ou menor a um salário mínimo. Atualmente, o teto de renda para se adequar ao critério é de um salário mínimo e meio.

A Lei de Cotas, inquestionavelmente, tem promovido avanços no processo de inclusão na educação superior brasileira, principalmente para estudantes com deficiência, e, considerando o horizonte político atual, é necessária muita cautela para cobrar das autoridades públicas, alteração dessa Lei. A produção de dados confiáveis é de extrema importância para se efetivar qualquer alteração e a participação efetiva da sociedade civil organizada.

Marques (2018), em levantamento realizado pela *Folha de São Paulo*, identificou que cerca de 1.500 pessoas com deficiência estavam ingressando em universidades federais por meio das políticas de ação afirmativa em 2018 e assevera que a sinalização é de que nunca houve adesão tão representativa desse público em instituições de educação superior federais de uma só vez. Nesse cenário, está inserido a Ufac. Cabe, a seguir, analisar como ocorreu a implantação das cotas para pessoas com deficiência nesta instituição.

De acordo com consulta realizada no PDI/Ufac (2020-2024), percebe-se que a Ufac vem adotando uma postura de incluir desde o ano de 2013 um percentual de 25% do total de vagas em cada curso, e, em 2014 e anos subsequentes, 50% do total das vagas, acompanhando, dessa forma a Lei de Cotas criada em 2012.

---

[59] Sindicato dos Professores da Universidade Federal de Minas Gerais e Campus Ouro Branco/UFSJ.

Seguindo as políticas públicas de inclusão social na educação, a Ufac em 2012 criou a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), atuando na promoção das ações afirmativas e na inclusão social. Vinculado a Proaes, foi criado o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), estruturado de modo a executar políticas e diretrizes de inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência.

Ainda alusivo a este assunto, os participantes relataram sobre as dificuldades burocráticas, da documentação, para ingressar através da lei de Cotas na Ufac. Os fragmentos das narrativas constam no quadro a seguir.

Quadro XII: Ocorrência de resposta para Lei de cotas e as questões burocráticas para ingresso na Ufac.

Lei de Cotas e a burocracia para o ingresso	**M**	**O**	**G**	**B**	**C**	**L**	**A**	**CR**
Perícia médica na Ufac. Prazo da documentação.		■						
Laudo médico			■					
Prazo curto para organizar o acumulo de pendências				■				
Prazo corrido para organizar a documentação							■	
Tempo para organizar a documentação								
Difícil organizar a documentação								
Não mencionou						■		■

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Ao que tudo indica, todos os participantes evidenciaram algum tipo de dificuldades para organizar a documentação exigida. No caso de Orquídea, ela expressa o quão difícil foi o caminho percorrido para adquirir a documentação necessário para ingressar na Ufac pela Lei de Cotas. Assim expressa:

> Eu entrei com vaga especial, como portador de necessidade especiais, mas foi uma luta para conseguir essa vaga porque eu não tinha laudo, o laudo já era antigo. Aí eles só aceitavam o laudo atualizado, aí corria para baixo procurava um neurologista, eu faço acompanhamento pela fundação e demora três meses, e eu tinha que conseguir na mesma hora o laudo. Tinha que me matricular, tive que marcar consulta no particular com Doutor Carlos Emílio, para poder conseguir um laudo atualizado para eu poder entrar.
> Eu passei por uma perícia aqui na Ufac, aí a minha mãe me acompanhou na perícia da Ufac. Aí devido a papelada, tinha um prazo pra gente conseguir né. Só que esse prazo tinha que prolongar um pouco a data, para poder conseguir, entendeu? Era bem pouquinho o prazo e as vezes tem que ficar ajeitando as papeladas. Eu corria atrás, tive que correr no Corines ver os documentos [...].
> Foi no sufoco doido que eu tava, mas meus pais eram para cima e pra baixo.
> O prazo da documentação, porque tem gente PcD que às vezes não consegue o laudo, aí tem que ser laudo atualizado. Aumentasse o tempo para entrega do laudo. Aumentasse os dias para entregar o laudo novo. Leva o antigo aí quando tiver nessa

> data tu já conseguiu uma consulta pega o laudo novo entrega nessa data, entendeu? era bom fosse desse jeito né o jeito que a gente quer (Relato de Orquídea, 2023).

O laudo médico desatualizado sempre causa transtorno, principalmente para as pessoas que fazem acompanhamento pelo Sistema Único de Saúde (SUS) como orquídea. Pelo SUS os prazos são demorados, não existe urgência, e orquídea cita da dificuldade, e para não perder a vaga, teve que atualizar o laudo médico recorrendo à clínica particular. Esse é um dos fatores, que leva orquídea sugerir que deveria aumentar o prazo para entrega do laudo. Ela sugere que a instituição a princípio deveria aceitar o laudo vencido, e determinar um prazo para a entrega do atualizado. Nesse prazo, deveria acompanhar o SUS, que segundo orquídea demora três meses. Assim, o candidato não arriscaria perder a vaga na IES, caso, não tivesse recursos financeiros para solicitar a atualização do laudo em uma clínica particular.

Na experiência de Girassol, a ênfase também são os laudos. Referente ao tempo, cita ter sido suficiente, devido sua mãe manter tudo organizado. Observe em sua narrativa "Foi, foi, até que foi, foi suficiente. Foram mais laudos tudo mais, coisas assim. Minha mãe ela desde quando ela me consultava desde quando eu era pequeno ela guardava tudo já para ficar um dia que precisasse" (Relato de Girassol, 2023).

Margarida, descreve sobre a seleção de documentos e os prazos inacessível, assim relata:

> É eu acho que depois que a gente passa por todo esse processo das avaliações né. É aquele processo da entrega de documentos, seleção de documentos, eu acho isso muito, se você não tiver uma pessoa ali do teu lado para te ajudar mesmo, uma que enxergue, no meu caso, é muito difícil, eu não tenho uma sugestão de dizer nossa pode fazer isso e isso, mas eu acho esse processo burocrático muito inacessível (Relato de Margarida, 2023).

Ao ser indagada sobre o tempo destinado à entrega da documentação, Margarida refere ao processo burocrático para a verificação do histórico. Assim explana:

> Eu acredito que sim, porque, por exemplo, tem um processo de verificação de documento do histórico que ele é feito no setor lá na Oca, eu acho que é o DICRE, e às vezes o processo ele é um pouco demorado porque se tem alguma coisa errado no histórico, você tem que devolver para escola para eles corrigirem, para levar de novo na instituição, para eles efetivar aquele documento. Às vezes esse processo ele demora porque são muito os documentos, então o prazo ele é muito curto. Eu não sei, eu não lembro como funciona aqui, se a gente consegue fazer a matrícula se entregar só o documento de que o histórico está sendo avaliado eu não tenho certeza, mas eu acho que esse período ele é bem curto, é um prazo curto (Relato de Margarida, 2023).

Margarida expõe, que o tempo destinado à entrega da documentação na Ufac talvez não leve em consideração o percurso burocrático de outros órgãos necessários para o ajuntamento da documentação. Orquídea vivenciou uma situação assim, quando providenciava a documentação para ingressar na Ufac. Na narrativa de Orquídea:

> Aí quando eu entrei na Ufac, eu entrei pela Sisu, aí até o meu certificado do ensino médio deu problema também nas notas, aí tinha que mandar para lá para poder ajeitar,

> aí foi uma luta, foi tudo em cima da hora, era uma correria danada para poder entrar dentro da Ufac, foi um sufoco [...] (Relato de Orquídea, 2023).

Na continuação das narrativas, outro participante que cita sobre essa questão da documentação é Bromélia. Para ela, o que mais dificultou, foi na época, não ter votado nas eleições, mesmo com idade suficiente, devido não ter providenciado o título de eleitor. Na narrativa de Bromélia:

> Foi assim, muito sob pressão, porque eu não tinha votado e eu já tinha 18 anos. Em questão de voto, foi por que minha mãe não tinha tirado meu título ainda. Aí tinha que se justificar, aí eu tava com medo de não fazer faculdade por conta disso. Eu tinha que ir lá na escola do ensino fundamental, pegar declaração e juntar com o do médio, foi uma coisa assim que ela fez muito, deixou muito algumas coisas acumuladas (Relato de Bromélia, 2023).

Bromélia, entende que o acúmulo de pendências contribuiu para as dificuldades na organização da documentação para ingresso na instituição. Assim, como orquídea, Bromélia também cita a dependência de outros órgãos, na verificação das notas do ensino fundamental e médio. Tudo isso quer dizer tempo de espera e disposição de pessoas para acompanhar esse público.

A experiência de Antúrio não foi diferente da maioria, a lista de documentação para providenciar causou indagação, quanto a possibilidade de não providenciar. Antúrio expressa:

> M: foi uma correria sem tamanho. Cheguei a uma hora de ficar me perguntando se eu ia conseguir dar conta de toda essa papelada. Mas eu sempre, graças a Deus, eu sempre tive apoio dos meus pais e dos meus irmãos, minha família todinha, na verdade. Em especial dos meus pais, do meu pai e da minha mãe. Não mediram esforço pra me apoiar nas minhas coisas (Relato de Antúrio, 2023).

Percebe-se algo em comum nas narrativas dos estudantes, qual seja, a participação da família nesse acontecimento tão importante para eles, a realização de cursar uma graduação. É visível nas narrativas que o apoio da família nesse processo foi de fundamental importância, seja para o ingresso ou para a permanência.

Diante do exposto nas narrativas dos estudantes participantes, o que mais dificultou para ingressar na universidade através das cotas, foi o prazo na entrega da documentação. Devido, questão como, atualização de laudo e verificação de histórico por outros órgãos. Nos termos da legislação, para comprovação da opção de cota, deverá encaminhar laudo médico, preferencialmente emitido nos últimos seis meses, fornecido por instituição de saúde, com parecer descritivo da deficiência, nos termos do Código Internacional de Doenças (CID) e de acordo com as determinações estabelecidas pela Lei Federal n.º 7853/1989 e pelos Decretos Federais n.º 3298/1999 e n.º 5296/2004.

Para Guimarães (2021), à política de cotas, exige das pessoas com deficiência uma infinidade de documentos, declarações e atestados, que impõem uma exaustiva maratona a

órgãos públicos, cartórios e ambulatórios médicos, todo esse esforço para comprovar sua situação de deficiência. Cabe salientar, que tais documentos, em geral, possuem um curto período de validade, até mesmo quando a situação é permanente. Para este autor, mais uma vez, fica evidenciado que a burocracia reforçada pelo capacitismo estrutural potencializa as barreiras na trajetória das pessoas com deficiência, até naqueles processos destinados à acessibilidade e á inclusão desses sujeitos na educação superior.

Guimarães (2021), referente ao acesso da pessoa com deficiência na educação superior, destaca, a fragilidade do processo seletivo, em que os direitos desse público são observados de forma parcial e superficial: a desinformação e a falta de acessibilidade nos locais de aplicação das avaliações; o despreparo de fiscais e profissionais de apoio; a ausência de recursos de tecnologia asssistiva de apoio; a ausência de recursos de tecnologia assistiva indispensáveis para leitura, resolução e preenchimento das questões; e resolução e preenchimento das questões; e, na divulgação dos resultados, repete-se o caos experienciado na publicação dos editais.

Dantas (2017), expõe em sua pesquisa, que no caso de aprovação, o candidato com deficiência terá passado, apenas, pelo processo inicial, sendo que os desafios para sua permanência deverão ser suplantados dia após dia. Para Miranda (2014, p. 124) O estudante "[...] terá agora a sua frente o desafio de frequentar o contexto universitário e necessitará de serviços e outras providências das universidades no intuito de garantir sua permanência [...]"

Silva (2017) postula que, apesar de o Enem buscar responder às orientações legais, algumas IES, após sua adesão, perderam a autonomia, em particular da organização direta e/ou monitoramento no que concerne ao atendimento especializado oferecido aos candidatos com deficiência durante o processo de seleção. Quando os processos de seleção ficavam sob a responsabilidade das antigas comissões de vestibulares ou empresas contratadas pela IES, e os candidatos diagnosticados com deficiência solicitavam atendimento especial, a título de exemplificação, a pessoa com deficiência auditiva, além de provas diferenciadas, elaboradas por profissionais qualificados, na maioria das vezes, elas também poderia contar com especialistas para auxiliá-los na aplicação e correção das provas, tais como intérpretes e tradutores de Libras.

Segundo Silva (2017), hoje, nem sempre as pessoas contratadas para trabalhar no dia e local de aplicação das provas do Enem e assistir às demandas do candidato com deficiência estão preparadas profissionalmente para a função que assumem, o que pode prejudicar os referidos candidatos.

Em que pese as assertivas de Guimarães (2021) e de Silva (2017), essa realidade não condiz com o cenário atual da Ufac, uma vez que, os estudantes participantes, asseguram que

todos os recursos solicitados foram atendidos, e nas entrelinhas das narrativas, entendemos que com qualidade. Acreditamos que o resultado das narrativas dos estudantes participantes de nossa investigação, são resultados das melhorias que vem ocorrendo na aplicabilidade do Enem.

5.2.2 Permanência do Estudante com deficiência na educação superior.

A segunda parte das entrevistas narrativas teve como finalidade principal a permanência do estudante com deficiência na educação superior, tendo como panorama as políticas de inclusão para esta modalidade de ensino. Neste sentido no decorrer das entrevistas, as indagações torneadoras foram direcionadas considerando as dimensões de acessibilidades atitudinal; arquitetônica; comunicacional e informacional e pedagógica.

Nesta seção os temas de análises serão trabalhados em categorias, assim especificado: A atuação do NAI no processo inclusivo da Ufac: múltiplos olhares no que se refere às medidas que possam promover a acessibilidade; O monitor no processo inclusivo de estudantes com deficiência da Ufac; Processo de ensino e aprendizagem para estudante com deficiência na educação superior, a partir de múltiplos olhares. Neste último item, serão analisadas nas narrativas dos participantes: o ensino e aprendizagem no contexto da pandemia da Covid 19, formação de professores e capacitismo. Considerando as narrativas dos participantes poderão surgir outros itens que considerarmos pertinente para esta seção.

5.2.2.1 A atuação do NAI no processo inclusivo da Ufac: múltiplos olhares no que se refere às medidas que possam promover a acessibilidade

Esta categoria visa analisar o olhar dos estudantes participantes concernente à atuação do NAI sobre as medidas que promovam a acessibilidade na Ufac. Refletir a atuação do NAI, a partir dos relatos dos estudantes com deficiência, nos possibilita pensar acerca da promoção e dos obstáculos apresentados por esses estudantes concernentes seu processo acadêmico. O Núcleo de Acessibilidade, como já citado, é o setor responsável pelo desenvolvimento de ações que visam eliminar as barreiras entre os estudantes com deficiência e o processo de ensino e aprendizagem.

Atinente ao fluxo específico de atendimento pelo NAI, ocorre o acompanhamento do estudante com deficiência, a partir do momento que o estudante se autodeclara e/ou apresenta laudo médico afirmando com alguma deficiência. Esse processo ocorre de forma contínua,

durante todo ano letivo, sendo necessário apenas que o estudante procure o Núcleo de Controle Acadêmico (NURCA)[60]e submeta o processo burocrático (Oliveira, 2020).

Respectivo a esta questão atentamos o que os estudantes narraram. Lírio, expressa:

> Assim que eu cheguei aqui, eu não sabia o que era o NAI. Mais aí, depois de um tempo, eu fiquei sabendo que tinha um lugar onde prestava esse apoio pedagógico para as pessoas com vários tipos de deficiência. Eu tive conhecimento do NAI por outros surdos que me falaram sobre o núcleo de apoio e inclusão. Mas aí eu tinha poucas informações, não tinha muitas informações do que era o NAI, o que fazia o NAI, qual era o papel do NAI, que deficiências o NAI atendia, mas agora eu tenho um conhecimento completo (Relato de Lírio, 2023).

Cravo nesse mesmo raciocínio assevera "Então, eu tive conhecimento do NAI a partir do coordenador do NAI, que é o João Xavier" (Relato de Cravo, 2023). Aqui vale salientar, nas suas narrativas, Cravo elucida, ter uma amizade posterior a Ufac com o coordenador do NAI. Assim explana: "Então, eu já tinha esse contato com o João Xavier e o João Xavier já me ajudava em algumas atividades anteriormente. O João Xavier era meu amigo, a gente já tinha uma relação de amizade (Relato de Cravo, 2023).

Na continuação, ainda sobre o acesso ao NAI, Girassol relata:

> A minha colega no tempo que ela era só colega, ela não era a minha orientadora a minha supervisora, eu não sabia de nada aqui, não sabia que existia o NAI, que tinha essas coisas legais, que tem os alunos que tem deficiência, ela foi me falou, Girassol aqui tem o NAI, um local que é para aluno com deficiência como você. Você pode ir lá pedir um suporte, pode levar alguém da sala para ser teu supervisor, para te ajudar nas aulas, para te ajudar nos trabalhos (relato de Girassol, 2023).

Nessa direção, Bromélia, assevera "[...], mas já veio alguém reclamar e dizer que tem aluno aí que nunca soube nem que o NAI talvez existisse, o pessoal do NAI nunca foi lá visitar o aluno e tal, mas, acho que é porque é muita coisa, né, que eles não dão conta, não sei" (relato de Bromélia, 2023). Ainda sobre esse assunto, indagamos a Antúrio, se ele já conhecia o NAI, assim assegurou:

> Não, não, mas eu sabia que existia. Eu sabia que existia. A minha mãe, eu acho que da minha família foi a primeira pessoa que cursou uma graduação na Ufac. Acho que foi em 2005, se eu não me engano. Ela sempre me contava que existia, né? Mas que não era tão... Não é como é atualmente, né? Mas tinha mais visibilidade. Os alunos eram mais assistidos (Relato de Antúrio, 2023).

Conforme as narrativas supracitadas, todos esses estudantes tiveram informação da existência do NAI por vias não institucionalizada, mas, mediante outras fontes, seja por colegas, amigos, entre outros. Dos quatros estudantes que narraram sobre como obtiveram conhecimento do NAI, somente Lírio não ingressou através das cotas para PcD, significa então, que os demais

[60] O Núcleo de Controle Acadêmico (NURCA) é um órgão complementar de apoio à administração, unidade de coordenação das atividades fins, responsável pelo registro, controle e guarda de documentos da vida acadêmica dos discentes (Site Oficial da Ufac).

estudantes no ato da matrícula apresentaram laudo médico, confirmando a deficiência, no entanto, não foram informados da existência do NAI.

De um lado, não sabemos quais entraves ocorreram, visto que as informações que tivemos no setor do Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (NURCA), é que eles repassam a relação dos estudantes com deficiência ao NAI. Por outro lado, o NAI também tem acesso ao sistema que o NURCA filtra as informações desses estudantes. A implementação de uma ação de acolhimento estruturada é de fundamental importância, principalmente, para fornecer subsídios para que os estudantes com deficiência possam ser incluídos efetivamente e atendidos nas suas individualidades e principais necessidades no espaço da Ufac.

Oliveira (2020), assevera, que esta etapa é de fundamental importância, pois, a partir da identificação do estudante com deficiência, a equipe técnica do NAI convoca o estudante para a entrevista, a ser realizada por um assistente social e um técnico em assuntos educacionais, por meio de instrumento específico. Neste estágio ainda são investigadas as necessidades educacionais e socioeconômico do estudante, que possam subjazer à solicitação de apoio educacional, como tutor, monitor, materiais adaptados (áudio, braile e textos ampliados). Assim também como mesas adaptadas, serviços de fisioterapia, social, fonoaudiólogo e psicológico e bolsas para aqueles em vulnerabilidade social (Oliveira, 2020).

Para Martins (2019), assegurar o estudante do direito de receber o apoio do NAI representa um diferencial para a entrada deste no ambiente acadêmico, pois isso não só favorece ao estudante enquanto beneficiário direto do apoio, mas potencializa as práticas pedagógicas dos docentes, considerando que estes poderão criar estratégias de ensino e aprendizagem e buscar recursos pedagógicos que possam deixar seus conteúdos mais acessíveis.

Os participantes de nossa pesquisa narraram sobre a importância do NAI no processo acadêmico, para Lírio "[…] o NAI cumpre um papel muito importante, que é orientar os professores sobre as deficiências dos alunos" (Relato de Lírio, 2023). Em outro momento, Lírio alude: "O NAI é importantíssimo. Por exemplo, lá em sistema de informação, o NAI não atende somente o curso de sistema de informação, o NAI atende vários outros cursos […]" (Relato de Lírio, 2023).

Orquídea sobre a importância do NAI assevera: "O NAI é importante sim para todos alunos PcD, porque ele já tá incluído na própria inclusão né, trabalha como os alunos especiais" (Relato de Orquídea, 2023). Girassol pontua: "O NAI é importante, porque ele ajuda aqueles que estão necessitando de alguma coisa (Relato de Girassol, 2023). Bromélia alude: "O NAI é importante em questão de produção de material, em questão de bolsa também, que o NAI dá. Isso ajuda muito também em questão de suporte" (Relato de Bromélia, 2023). Bromélia

acrescenta: “O mais importante é a preocupação também que o NAI tem com a inclusão”. E continua “pessoal do NAI eu sempre me senti muito apoiada por eles (Relatos de Bromélia, 2023).

Verde relativo a importância do NAI, assevera:

> Sim, Ele é um setor importante só mal organizado, porque querendo ou não, apesar das falhas, ele ainda fornece os monitores. Se o aluno tem alguma dúvida, ele ainda vai lá. De vez em quando, eles até fornecem um curso básico de libras, tentam procurar sensibilidade para o aluno, só que ainda falta bastante para ser um órgão, vamos dizer assim, funcional (Relato de Verde, 2023).

Ainda no tocante à importância do NAI, Cacto assegura: “O NAI é importante sim, porque o NAI dá o suporte com monitor e tutor” (Relato de Cacto, 2023). Cravo corrobora: “O NAI tem um papel importantíssimo. Porque oferece os serviços pedagógicos, por exemplo, o apoio de tradução e interpretação. Também ajuda no que diz respeito a essas bolsas de incentivos” (Relato de Cravo, 2023). Margarida acerca da importância do NAI, narra:

> Sim, o NAI ele sempre foi presente pelo menos para mim né mesmo que das duas outras vezes que eu entrei na universidade eu não tenha procurado muito, quando eu estive na pedagogia o NAI foi muito presente. Eles já me conheciam né mas quando eu entrei a grande maioria dos funcionários, alguns já mudaram outros saíram, mas a grande maioria já me conhecia. Então ele já sabia quem era Margarida, ele já sabia que eu tinha uma resistência, ele já sabia que eu não queria fazer curso, que eu mal tinha acesso à monitoria porque eu precisava tratar dentro da sala de aula para ler material, se ele já sabia aí quando eu entrei na pedagogia, tem aquele ditado que diz quando Maomé não vai até a montanha, a montanha vai até Maomé né, e assim eles me procurava, eles mandava mensagens, eles queriam saber se eu tava conseguindo assimilar material, se eu tava assistindo, o material tava bom, estava bem adaptado e hoje eu tenho uma relação de amizade com algumas pessoas aqui e eu sou muito grata assim por ele sabe (Relatos de Margarida , 2023).

Margarida após muito tempo de resistência, pois não queria que as pessoas vissem nela o estereótipo de uma pessoa cega. Como ela mesma comenta:

> [...] durante muito tempo eu fui resistente porque eu não queria que as pessoas vissem em mim o estereótipo da pessoa com deficiência visual, eu não queria que as pessoas olhassem pra mim e aí nossa Ah! ela é cega, aí olha a pessoa de óculos, usa Bengala, ah! tem todos os três jeitos que geralmente acontece de uma pessoa que tem deficiência tem. E eu tinha isso muito construído, assim muito resistente na minha cabeça. Então eu fui muito resistente a aprender braile, fui muito resistente a andar de bengala, fui muito resistente a usar o material. Há muita coisa eu era resistente (Relatos de Margarida 2023).

Margarida foi resistente a algumas adaptações na universidade e na vida cotidiana devido a estigmatização do deficiente visual, ela não aceitava a presença do NAI na sua vida acadêmica. Para Marques (1994, p. 63), a pessoa cega “passa a aceitar as significações impostas externamente, norteando-se sob jugo de poderes que assumem um caráter anônimo, automático e impessoal. Assim, verifica-se uma verdadeira anulação do indivíduo [...]”. Na vida de Margarida, essa concepção a respeito dos estereótipos modificou devido o auxílio do NAI.

Margarida na continuação criou um vínculo de muita boniteza com o NAI, que resolvemos registrar aqui:

> Na verdade, o que me fez passar a aprender sobre todas essas coisas né, o braile, a andar de bengala. A Bengala que mais uso e o computador né que são os leitores de tela. **Mas o que me fez mudar de ideia, foi eu aceitar que o fato de eu não enxergar não me faria absolver esses estereótipos**, por exemplo, para eu ser uma pessoa cega eu não necessariamente preciso usar o óculos ou para ser uma pessoa cega eu necessariamente não tenho que ter tiques que por exemplo algumas pessoas com deficiência visual tem e que são consequências de alguma patologia, entendeu? E aí eu entender isso foi o que me fez passar a utilizar essas coisas. Porque por exemplo, eu sou cega total, mas se você falar comigo eu vou olhar para você, eu não vou virar o ouvido, e isso são os exemplos de comportamento de pessoas que na sua maioria já nasceram com deficiência visual, falar com você e ao invés de virar o rosto vira a orelha, você já parou para prestar atenção. São pequenas coisinhas assim que eu tinha medo de achar que eu ia fazer entendeu. Eu não me continha, porque eu achava que o fato de não enxergar me faria fazer isso entendeu (Os grifos são nossos) (Relatos de Margarida, 2023).

As pessoas cegas, frequentemente, são vistas como carregadoras de características profundamente diferenciadas das outras pessoas. O estereótipo da pessoa cego está relacionado à forma como historicamente ele foi visto. E estas concepções, dificulta suas relações sociais, principalmente pelo desconhecimento de sua real condição, o que pode causar um impacto afetivo negativo, uma vez que o imaginário social está enviesado por estereótipos de limitação e sofrimento na vida da pessoa cega (Nunes; prognóstico, 2010).

Margarida passou por esse processo do desconhecido, ela não aceitava algumas ferramentas, como por exemplo, a bengala, que poderia contribuir para seu melhor desenvolvimento depois que perdeu a visão. O que nos parece que ela não gostaria de ser identificada com as “marcas” de uma pessoa cega. Um dos maiores fatores que pode levar a pessoa com deficiência a querer “camuflar” a deficiência é o prognóstico desfavorável em que se baseia demasiadamente nas limitações da deficiência. Essa percepção organicista valoriza excessivamente o defeito orgânico. Continuamos com os relatos de Margarida sobre a importância do NAI na sua vida pessoal e acadêmico, nas narrativas a seguir:

> [...] Ela é uma pessoa que terminando a minha graduação, a minha formação, eu com certeza, é uma pessoa que eu vou levar no meu coração para a vida sabe. Ela quem me ajudou a aprender, ela quem me ensinou andar de Bengala, na verdade, ela fazia eu subir e descer aquela rampa ali do antigo CELA, até umas 50 vezes por dia, você vai aprender, eu estou fazendo isso aqui, você vai aprender. Você sabe que você tá aprendendo para o seu bem, você vai aprender. E eu ia e vinha. Adaptação de material, fazia eu participar de projeto de extensão na psicologia, na física, tudo ela me arrastava. Bora tá tendo projeto de extensão, bora participar, vai ter curso de introdução a Audiodescrição, vai fazer. Teve uma da campanha da Guida, acho que foi a primeira campanha da Guida, teve as adaptações de Audiodescrição, vai participar sim. Quem ajudou eles a fazer a Audiodescrição da campanha da Guida toda fui eu.
>
> [...] tudo eles me arrastam, o Fernando esses dias tava fazendo uma aula adaptada sobre esquadrinhamento, Margarida pode vir me ajudar? Posso, vou mesmo, me mandei, vim embora ajudar (Relatos de Margarida, 2023).

Essa pessoa que Margarida cita é uma servidora do NAI, que contribuiu significativamente na sua vida acadêmica e pessoal. Por outro lado, Margarida também foi importante em sua vida profissional, ao qual cita: “a Margarida além de falar assim, a Sol contribuiu muito na minha vida acadêmica, mas, muito mais a Margarida contribuiu na minha vida profissional” (Relato de Sol, 2023).

Esta assertiva ajuda a construir uma concepção dos benefícios que a convivência profissional e social com pessoas com deficiência contribui para o desenvolvimento e desempenho do outro, sem mencionar as questões de ordem socioemocional e afetivo que são de extrema importância neste processo de construção profissional e pessoal. Outro fragmento da narrativa de Sol, que confirma esta parceria entre a servidora do NAI e Margarida:

> E quando teve o primeiro curso de audiodescrição, a primeira pessoa que eu obriguei a prestar atenção no curso, para ser a minha consultora, foi ela. Eu disse, você sabe que você vai trabalhar comigo. E assim ela se dedicou 100% nesse curso, com a professora que trouxe do Rio de Janeiro, para ministrar esse curso de audiodescrição. E daí, outro curso também que nós ministramos, eu acho que foi num evento internacional de física, nós entramos com a inclusão nas exatas, que é algo muito difícil aqui na universidade e é algo muito difícil de trabalhar [...]. Quem fez a correção do meu projeto educacional foi a Margarida e o Eder Camargo, que é um professor de física, cego também [...]. Então assim, quando eu tenho trabalhos assim, a Margarida é minha parceira. Uma ajuda sempre a outra. Uma sempre está ali ligando, conversando, perguntando. Então assim, dela terminar a pedagogia é algo gratificante para ela, mas muito mais para mim [...]. A gente tenta trazer sempre a questão da conscientização [...] Então a gente sempre trabalhava nesse quesito de parceria, uma ajudando a outra e ela vendo como inteligente ela é.

Esse trabalho em equipe desenvolvido por Sol, colocando Margarida como componente importante para a realização desses trabalhos, contribuiu de forma significativa para o crescimento pessoal e profissional de ambas. Atinente os benefícios da inclusão no local de trabalho. Em um estudo de empresas e instituições do Brasil, Espanha, Estados Unidos e Canadá, pesquisadores de McKinsey & Company descobriram que empregar pessoas com deficiência cria um impacto positivo na saúde organizacional e no ambiente de trabalho, promove o desenvolvimento de habilidades de resolução de conflitos e aumenta a motivação dos funcionários (Hehir *et al*, 2016).

Margarida evoluiu, mudou algumas concepções a respeito da pessoa cega, desenvolveu suas habilidades e autoestima, se encontrou, e se percebeu como uma pessoa inteligente e capaz. Sua Flor floresceu linda! nesse jardim tão conflituoso, com terra na maioria das vezes árida, desprovida de sensibilidade. Mas, essas dificuldades não impediram o crescimento e desenvolvimento de Margarida florir. Floriu bela! com a ajuda de Sol e da equipe do NAI. Hoje Margarida é acadêmica do curso de mestrado profissional de ciências e matemática da Ufac.

Na sequência, alguns fragmentos da narrativa de Sol, concernente o processo acadêmico de Margarida, assim expressa:

> Na primeira semana de aula dela, ela já veio aqui no NAI procurar uma pessoa que pudesse fazer orientação e mobilidade com ela. [...] Daí ela veio e eu marquei com ela para a gente fazer esse quesito da orientação e mobilidade. No primeiro instante ela já se demonstrou bem arisca. [...] **Ela já tinha desistido dos outros dois cursos e ela passou para a pedagogia.**
> **Ela já se demonstrou bem arisca, todo aquele processo, porque ela não se sentia assistida**. Muitas das vezes aconteciam casos vexatórios, por ela não ter tido essa acessibilidade. Não por culpa do NAI, mas por falta de profissionais que pudesse auxiliar ela nessa caminhada, nesse trajeto. Daí, no nosso primeiro encontro, no nosso primeiro encontro mesmo, **ela tinha muito, muito mesmo a aversão da bengala**. Ela não queria usar a bengala de jeito nenhum, de jeito nenhum, ela não aceitava.
> [...] **Daí eu soube da história dela detalhada, da história de vida dela e tive que confrontar a Margarida.** Nesse confronto, eu perguntei para ela se ela ia se fazer de coitadinha, ou se ela ia usar a deficiência dela como um degrau para poder subir na vida. Porque existiam vários exemplos ao nosso redor, de colegas nossos da comunidade cega, que chegaram ao topo professores federais, funcionários federais, estaduais, e que não usaram a deficiência como algo trágico, mas sim como um estado de sucesso. Daí ela ficou bastante relutante, porque ela não andava com a bengala [...]. **Nisso foi uma semana eu conversando com ela, confrontando el**a mesmo se era isso que ela queria, [...]se ela queria terminar o curso, ela não ia chegar ao lugar nenhum e ia fazer eu perder meu tempo.
> **Daí ela foi aceitando a orientação e mobilidade, nós passamos dois meses fazendo orientação e mobilidade. E a Margarida já começou a aceitar a bengala.**
> Daí houve um grande potencial na Margarida, porque ela tem uma inteligência surreal. Ela ainda tentou aprender o braile, mas como a Margarida perdeu a visão de 16 a 17 anos, fica mais um pouco difícil a gente trabalhar essa questão da reabilitação sobre acessibilidade. Então a gente trabalhou mais a questão de tecnologia mesmo, a assistido a computacional com ela (Relato de Sol, 2023) (Os grifos são nossos).

A história contada por outro olhar, confere com as narrativas de Margarida. Aqui o grande diferencial foi o acompanhamento realizado por uma profissional do NAI. Ela procurou conhecer a história de vida de Margarida, seus traumas, suas recusas, seus medos, e procurou trabalhar todo esse contexto. As vezes mais firme, mas sempre explicando os benefícios que poderia proporcionar na vida de Margarida. Também frisamos, a disponibilidade de tempo e paciência da profissional, foram dois meses de acompanhamento para Margarida começar a aceitar a bengala.

Os registros das narrativas dos participantes são riquíssimos, vejamos a continuação da narrativa de Sol,

> Porque quando eu ia fazer oficinas que acabavam sendo um grande desafio [...] Então a gente foi fazer uma oficina com os alunos da psicologia e eu levei, claro, a Margarida. [...] Daí nós fizemos essa oficina que me marcou profundamente, **ela me ajudou nessa oficina** e pediu que fosse desenhado algo significativo na vida de cada pessoa. E a Margarida ia fazer uma análise.
> E foi feito desenhos em alto relevo e daí foi mexido com grandes emoções mesmo da vida da Margarida, porque ela ia descrevendo o que aquilo significava na vida dela, aquele desenho, o que traria a mente dela, a memória dela. Porque a Margarida é um caso à parte, ela já enxergou. Então ela tem essa memória visual ainda, muitas coisas ela lembra.

> Eu lembro de uma coisa que foi uma flor, que uma pessoa desenhou uma flor sem uma pétala **e essa flor mexeu bastante com ela, que mexeu muito, relembrou muito a questão da infância dela.**
> **Então assim, a cada oficina que eu levava a Margarida era um aprendizado a mais na minha vida profissional**. Porque eu nunca fui de ah, porque eu sei, porque eu tenho conhecimento. Não, o meu conhecimento eu sempre dividia com ela e pedia ajuda. Porque ela que corrige os meus trabalhos, ela que corrige os meus roteiros de audiodescrição, ela é minha parceira (Relato de Sol, 2023) (Os grifos são nossos).
> .

Emocionante esse relato, Margarida (voluntariamente) passou a fazer parte da equipe de trabalho de Sol, e tiveram muitas experiências, situações emocionantes, que contribuíram para o crescimento de ambas, como cita Sol, "Margarida era um aprendizado a mais na minha vida profissional". Humanizar-se, precisamos nos humanizar e nos permitir viver, conviver com as diferenças. Na continuação, sobre a importância do NAI Margarida assegura:

> O NAI é muito presente, é o segundo lugar que eu ando mais fora minha casa é o NAI. Às vezes passo a tarde aqui para ler o material fazer algumas anotações. Às vezes você chega aqui eu tô aqui. Às vezes eu chego aqui, eu passo a tarde todinha sentada ali no computador vou ver o material, fazer escrita do meu TCC quando dá a hora eu vou para casa.
> [...] O NAI ele tem funcionários capacitados isso é inquestionável as pessoas que trabalham aqui no NAI são pessoas que têm capacidade para trabalhar para pessoas com deficiência. Eu acho que o que falta acho que são na grande maioria recursos (Relatos de Margarida, 2023).

A estigmatização da pessoa com deficiência prejudica sua personalidade e autoestima gera situações capacitistas. O NAI como apoio especializado na educação superior realizou um papel fundamental na ressignificação da concepção de estigmatização vivenciada por Margarida.

Margarida deve ter passado por inúmeras situações inadequadas, tanto na escola, quanto na universidade (falta de materiais e recursos para o trabalho com estudantes cegos), seja pela falta de preparo dos professores, levando a um trabalho pedagógico espontaneísta que não dá conta das necessidades do estudante cego. As incertezas dos professores de como lidar com esses estudantes e o desconhecimento dos materiais adaptados para o cego são fatores que perpetuam o capacitismo na vida da estudante.

Os núcleos têm a função de melhorar o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. Assim necessitam parcerias e articulações institucionais internas no âmbito das universidades.

Dando prosseguimento a importância do NAI na vida acadêmica dos estudantes com deficiência, atentamos para a narrativa de Sol,

> Meu Deus, de suma importância. Não existisse o NAI, eu acho que pouquíssimos, raríssimos, seriam os estudantes com deficiência que permaneceriam assim, ativos no

> curso. Tiro pelos anos em que o NAI ainda estava em construção, a questão da desistência dessas pessoas com deficiência na Ufac, porque não tinham amparo, não tinha a quem recorrer, reclamava para o professor, ia por aí ficava.
> Agora com o NAI não, com a vinda do NAI, na vida dessas pessoas, já tem como se fosse um intermédio, uma mediação de como auxiliar, de como conversar com esse professor. O professor chega e fala - eu não sei lidar com esse aluno, eu não sei trabalhar com esse aluno. O nosso coordenador sempre marca uma oficina e lá vai a Sol fazer essa oficina para esses professores na sala de aula, vai também a Antônia [...], a Carla que é assistente social também trabalha com essa questão. Nós temos a Rauana que não está mais no NAI, mas trabalha muito a questão sobre o autismo, uma coisa assim também que serve como conscientização e também é na área da inclusão [...]. O Nai também traz pessoas de fora para poder ajudar também nessa questão da conscientização. Trabalhar na área da inclusão não é uma coisa fácil, é um trabalho de formiguinha, mas nós estamos sempre ali, batendo na tecla, na porta ali que nós vamos conseguir esse ano. Esse ano eu consegui trazer um professor meu e nós vamos trabalhar a questão da autodescrição na área da surdez, para mostrar que a autodescrição não é somente para a pessoa com deficiência visual, mas sim para quase todas as deficiências. Então assim, a gente sempre traz temáticas novas para mostrar para os professores que nós temos que estar sempre ali nos atualizando, não ficar na mesmice ou naquela metodologia antiga (Relatos de Sol, 2023).

A importância e atuação do NAI da Ufac observado por outra perspectiva, ou seja, pela narrativa de uma das participantes indicada. Sol é servidora da Ufac, e trabalha no NAI, por isso essa riqueza de informação do trabalho desenvolvido pelo NAI. Ao indagarmos a respeito da importância do NAI. Ela inicia, que raríssimos seriam os estudantes com deficiência que dariam prosseguimento a graduação. De acordo com Oliveira (2022), no ano de criação do NAI, em 2008, a Ufac registrava 13 estudantes com deficiência. De acordo com essa autora "É notório o crescimento no número de estudante com deficiência na Ufac a partir da implantação do NAI e das políticas de acesso e permanência na educação superior" (Oliveira, 2022, p. 98).

A narrativa de Sol, vai ao encontro da função do NAI, na adoção de medidas de assessoramento e apoio específico para garantir as condições de acessibilidade necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência. Prevendo formas de atuações que visam tornar a Ufac inclusiva através do ingresso e permanência com êxito dos estudantes com deficiência.

A pesquisa de Pereira (2021) analisa o trabalho desenvolvido no Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de santa Maria (UFSM), no contexto do Atendimento Educacional Especializado. O Núcleo desenvolve ações que abrangem, desde a acessibilidade atitudinal até a comunicacional e metodológica, as quais contribuem muito para a permanência, a aprendizagem e integralização curricular dos estudantes com deficiência da aludida instituição.

A pesquisa de Saraiva (2015), por sua vez, concernente as ações dos núcleos de acessibilidade das universidades federais da região Nordeste do Brasil, concluiu, que apesar dos avanços proporcionados pela existência dos núcleos, ao averiguar a realidade nas universidades,

a pesquisadora constatou que muitas das ações que os núcleos deveriam realizar esbarram nos escassos recursos financeiros e humanos, na falta de formação profissional para atuar na área da inclusão, na falta de sensibilização da comunidade acadêmica e na inexistência de uma rede colaborativa entre os núcleos.

Nas entrevistas narrativas dos participantes de nossa pesquisa, foram apontadas algumas dificuldades no apoio prestado pelo NAI. Terra, descreve assim:

> Eu vejo assim de maneira grosseira como se fosse uma sala de recurso ou AEE de uma escola. Porque lá que vai ter umas pessoas mais preparadas para poder dar uma atenção para os alunos com deficiência porque muitas vezes o professor não entende o que cada aluno precisa e a diferença de algumas deficiências. Então lá no NAI eles davam um suporte e é claro que não dava para dar 100% porque tinha pouco pessoal, né, mas foi muito importante sim. [...] No tempo que eu estava lá eu achava que tinham poucas pessoas, por exemplo, uma vez eu falei com uma moça que trabalhava lá, estou esquecendo o nome dela, ela disse que no caso o NAI, uma das atribuições seria adaptação de material, mas não tinha pessoas... quantidade de pessoas para fazer para todos os alunos que precisavam, então muitas vezes era o monitor mesmo que fazia, porque o NAI mesmo não tinha condições de fazer tudo (Relato de Terra, 2023).

Margarida nesse direcionamento comenta que os servidores dos NAI são capacitados, no entanto, assinala, também, a falta de recurso, assim assevera: "Eu acho que o que falta acho que são na grande maioria recursos" (Margarida, 2023). Inquirimos que tipo de recursos e Margarida continua:

> Recursos para adaptação de material [...] é assim, são coisas pequenas, mas que as vezes não tem sabe, por exemplo, tem vezes que você precisa adaptar o material e precisa de um certo tipo de material, um tipo de papel específico, ou um tipo de objeto, como as lantejoulas. Esse tipo de coisa assim pequena que eu digo, não só em tamanho, mas simples e que na hora da adaptação faz uma grande diferença entendeu. [...] às vezes por falta de recurso. Tem o papel, tem a cola, tem a tesoura, tem uma caixa de papelão que a gente arranjou lá não sei aonde, que às vezes não precisa comprar, mas falta o detalhe, e às vezes o NAI poderia ter entendeu e não só para pessoas com deficiência visual para um autista, um baixa visão, para daí tal entendeu, são coisas assim que você fazendo que pode chamar um pouco mais atenção (Relato de Margarida, 2023).

Verde nessa direção expõe:

> O Centro de Apoio, que é o NAI, ele não tem estrutura suficiente para dar apoio. Tipo, ele dá um apoio mínimo, podemos dizer assim, ele não dá um apoio básico, ele dá o mínimo. E as coordenações, a maioria dos professores não estão preparados para dar aula para pessoas com deficiência, porque tem professor que não tem instrução para lidar com surdo, com pessoas autistas, tipo, não tem a capacidade de mudar aquele conteúdo para determinado aluno. Eu entendo que não é só responsabilidade de professor, mas também coordenação, ela não dá nenhum apoio (Relato de Verde, 2023).

Na pesquisa de Dantas (2017), sobressai a falta de material pedagógico adaptado, apresentado pelos estudantes como uma das dificuldades, a falta do material em braile para estudar, uma vez que eles não recebiam em tempo hábil o material referente a cada aula, para, assim, ter acesso ao conteúdo, assim como seus colegas, e poder fazer uma leitura prévia sobre

o tema. Para que isso fosse possível, era necessário que o professor encaminhasse o material com antecedência ao Projeto Incluir, para que este fosse transcrito e impresso na impressora braile e, posteriormente, encaminhado ao estudante.

Nos resultados da pesquisa de Saraiva (2015), os dados obtidos sobre a organização dos núcleos de acessibilidade para atendimento aos estudantes com deficiência. Também foram realizados alguns apontamentos. Nas realidades institucionais, essas ações necessitam ser ampliadas e/ou consolidadas. Os coordenadores sugerem encaminhamentos para a melhoria da atuação desses núcleos, relativas à ampliação de recursos financeiros e humanos, formação profissional, sensibilização da comunidade acadêmica, institucionalização e formação de uma rede colaborativa entre os núcleos de acessibilidade.

Concernente ao NAI da Ufac, acerca das dificuldades, Orquídea destaca,

> Agora a falha técnica é porque eles demoram demais para arrumar um tutor, a tutoria porque tem muita gente fica ali se candidata. O NAI precisa melhorar é na tutoria e na parte também, como se chama, antes tinha entrevista com aluno, quando eu tava com monitor, né agora não tem mais entrevista aí isso ai também é bom, perguntava como é que tava a avaliação de monitoria, não pergunta mais, aí eles dão uma falha eles dão uma falha técnica de tutoria né eu fiquei sem tutor aí de vez em quando eu ia na sala atrás de tutor, aí me prejudicou bastante sem a tutoria (Relato de Orquídea, 2023).

Orquídea, continua: “Sim há essa falta porque às vezes assim, o monitor acompanha na prova né, só que era bom o NAI também ter uma professora com especialização” (Relato de Orquídea, 2023). Indagamos a Terra, que foi monitora de Orquídea, se sua monitorada precisava de material adaptado. Ela respondeu:

> Com certeza, mas não tinha. Não tinha porque eu acho que no caso seria a atribuição do NAI, mas eles não tinham pessoal para fazer isso. Mas eu fazia o que eu sabia, né, porque eu também não sabia tanto, porque a gente era colega, mas o que eu conseguia eu fazia, algumas adaptações, pelo menos para estudar para a prova, fazer resumo, eu fazia muito resumo com ela. A gente repassava os conteúdos, eu ajudava ela na leitura, assim, algumas coisas que ela não sabia o significado, né (Relato de Terra, 2023).
> .

De modo geral, a narrativa da monitora vai ao encontro com a narrativa de Orquídea. Na narrativa acima, Terra, expõe que o NAI não tinha pessoal para realizar a adaptação de material, e ela, fazia o que conseguia, colaborando nos conteúdos das provas e nos resumos. Para Bromélia:

> O erro do NAI porque eu acho que eles deveriam ser mais atentos em questão disso, de monitor […]. Eu acho eles um pouco desorganizado em questão de monitoria. A equipe do NAI, eu não tô criticando. Eu tô falando assim de acordo com que eu percebo. Eu acho que eles são muito assim desatentos, assim, deviam ter mais responsabilidade de prestar atenção com isso.
> Eu acho que a equipe NAI, quando entrar em inclusão, eu acho que eles deveriam ir na sala de cada curso dos alunos deficientes e mostrar o trabalho, os projetos, como é que é. Ou então fazer reunião com os professores do curso. E os professores avaliar os alunos da sala e passar pro NAI a informação [...].

> Eu acho, que os servidores do NAI precisam melhorar em relação a monitor, assim, auxílio. Em relação a se preocupar mais com a inclusão, de visitar as salas. É muita coisa que eles fazem, mas devia ter um tempinho, né, pra visitar mais os alunos especiais que estão chegando nos cursos, visitar mais as salas (Relato de Bromélia, 2023).

Cacto nesse sentido, assevera: "Eu acho que precisaria mais da presença do NAI para tá conversando com esses professores" (Relato de Cacto, 2023). Concernente a presença do NAI na vida Acadêmica de Cacto. Riacho explicita:

> Houveram algumas vezes que, assim, assim que eu entrei, a moça aqui que dá as atribuições, ela me chamou, ela me mandou mensagem, falou porque foi num período que a gente estava no meio de um recesso, ela falou quando acabar o recesso, quando vocês voltarem para as aulas, vem aqui com o Cacto, porque a gente faz uma reunião e conversa exatamente sobre como as coisas vão ser, foi assim, bem no começo, aí a gente teve essa reunião, aí logo em seguida passou um tempo e assim, a cada duas semanas ela ou pedia para a gente vir aqui ou ela ia lá na sala para perguntar se tinha alguma coisa nova, se estava dando tudo certo, então é um acompanhamento assim que é bem mais dialogado do que trazer as coisas em si, eles querem saber como que a gente está para depois tomar qualquer tipo de ação (Relato de Riacho, 2023).

Na narrativa acima, pelo que entendemos, falta ação do NAI, não somente em diagnosticar, mas, buscar formas de resolver os problemas, as dificuldades. É um processo longo, que requer um número maior de servidores no NAI, de resoluções institucionais, aderindo uma cultura inclusiva na Ufac, sendo necessário um trabalho de muitas mãos. Nesse direcionamento, Verde sugere:

> Assim, o NAI, eu acho que eles deveriam se especializar mais, que nem foi dito anteriormente, referente aos cursos. Porque tem muito professor na Ufac que saberia miistrarr esses cursos. Tem professora de psicologia, tem professor em libras, tem gente de pedagogia que gosta da área de educação especial. Então, a Ufac tem professores, ela tem gente que realmente se especializa em educação especial, é tanto que tem muita palestra. Tem várias palestras sobre autismo, sobre educação especial, mas de uma palestra é sempre algo raso, é sempre Ah, tô só te mostrando aqui o que eu estudei. Agora, um curso em si, demanda o quê? Um mês, vamos dizer, um curso básico, que, tipo, não vai matar um monitor, um professor, até a orientação de um curso de um mês, uma pessoa preparada para ensinar a lidar com aquele tipo de pessoa. Então, acho que o que falta é a organização da Ufac, do NAI, para realizar esse tipo de projeto, que não seria um projeto tão trabalhoso, já que a própria universidade tem tudo para fornecer. Ela tem professor, ela tem espaço, ela tem uns alunos, então é só organização mesmo (Relato de Verde, 2023).

Para Cravo, "O NAI precisava melhorar com mais intérprete. Eu acredito que, no que diz respeito à surdez, em questão de acessibilidade, é muito importante que se tenha mais intérprete, porque o trabalho de tradução e interpretação é muito cansativo" (Relato de Cravo, 2023). Referente a isso, Verde, que foi monitora de Cravo alude:

> Talvez a melhoria de capacitação, da comunicação dele com os professores, é também o fato de estar sofrendo com falta de intérprete. O Cravo tem matéria que ele não tem intérprete. Tipo, a situação dos intérpretes está bem complicada, porque tem um caso, que parece que contrataram um intérprete, que ele era do curso em si, e aí ele trancou o curso e não tá vindo interpretar pro Gustavo (Relato de Verde, 2023).

O intérprete de libras na vida acadêmica do estudante surdo é o básico, o necessário. A educação é um direito de todos, e o estudante surdo precisa ter seus direitos garantidos, como expressa Veiga (2018, p. 11),

> A educação inclusiva deve permitir que os alunos surdos tenham uma educação com qualidade. Essa prática permite e possibilita a interação de alunos que dela fazem parte surdos e ouvintes. Para isso espera-se que os alunos surdos alcancem seu máximo potencial, em atividades desenvolvidas de acordo com o processo cognitivo de cada um, e para que este trabalho se desenvolva ele precisa do profissional intérprete educacional.

A participação e a permanência com sucesso do estudante com deficiência na educação superior são um direito garantido nos arcabouços legais e, em se tratando dos estudantes surdos, a presença do intérprete de libras se torna essenciais para o seu desenvolvimento linguístico. Torna-se importante a valorização do intérprete de libras através principalmente de capacitações.

Como assevera Veiga (2018), o trabalho do tradutor intérprete na sala de aula precisa sempre ser renovado, ou seja, estar em constante capacitação e valorização para surtir sempre melhoras benéficas para o aprendizado do estudante. Em relação ao professor da sala, o tradutor intérprete precisa sempre estar preparado para eventuais situações que possam aparecer e, com certeza, se não for bem acompanhada, toda a aprendizagem do estudante ficará comprometida.

Ainda atinente a falta de intérprete de libras, Verde expõe:

> Só que o Cravo me relatou algo, tem que reclamar com o NAI, porque eles são responsáveis por essa parte. **E aí ele apresentou um trabalho esses dias, que ele falou que apresentou, pegou a nota, mas ele tem certeza que ninguém entendeu, porque não tinha intérprete na sala.** Então eu acho que o ponto principal é a falta de comunicação, porque não tem comunicação entre o aluno e o professor, o aluno e a coordenação, a coordenação e o NAI, acabou que virou algo muito separado. O NAI é uma coisa, a coordenação é outra, os professores é outra e o aluno é outro. Cada um fica responsável por aquilo que tem que fazer, sendo que deveria ter uma ligação entre ambos, porque todos ali estão responsáveis pelo aluno, de certa forma. Se o NAI foi criado pra auxiliar o aluno, ele tem que auxiliar o aluno junto com a coordenação, porque não adianta nada o NAI dar aqui, monitor e o intérprete, sendo que os professores e a coordenação não estão preparados pra lidar com o monitor e o intérprete. E aí, como que fica? Então não tem comunicação entre a organização e o aluno (Relato de Verde, 2023) (Os grifos são nossos).

Lírio sugere:

> E aí o NAI tinha que fazer esse processo de orientação, de explicar aos professores que as provas precisariam ser adaptadas [...]. O NAI pode melhorar conscientizando ainda mais todos os professores em todos os cursos, explicando sobre os direitos das pessoas com deficiência. Eu acho que é um ponto que o NAI pode estar enfatizando ainda mais (Relato de Lírio, 2023).

Quão importante é a voz do próprio estudante com deficiência, observamos nas narrativas críticas ao atendimento do NAI e sugestões para a superação das dificuldades

relatadas. Entre as dificuldades citadas, destacamos: demora para bolsa de tutoria, o que impacta no início das atividades dos tutores; a avaliação de monitores que o NAI, desde o período da pandemia não vem realizando; a necessidade de professores especialistas no NAI para colaborar no acompanhamento das salas com estudantes com deficiência, orientações mais precisas para os professores, acompanhamento das avaliações dos estudantes, por meio de um trabalho de cooperação com os mesmos; dar visibilidade desenvolvido pelo NAI na universidade, aumentar o número de intérpretes; criar uma rede de diálogo. Um aspecto bastante solicitado foi ações do NAI para melhoria na conscientização com os professores, sobre os direitos da pessoa com deficiência, ou seja, realizar acompanhamento do processo pedagógico.

Esse último aspecto envolve situações capacitistas vivenciadas pelos estudantes, o que remete a necessidade de atuar no nível das barreiras atitudinais. Assim, existe nas narrativas das participantes barreiras não apenas comunicacionais e pedagógicas, mas barreiras ligadas aos preconceitos de supor a não aprendizagem de estudantes com deficiência.

Concordamos com os participantes e frisamos a necessidade de um trabalho conjunto e de múltiplos olhares, tendo em vista, o estudante, o docente, a gestão e o NAI. Somente através desse envolvimento, a Ufac poderá, com maior propriedade desenvolver as políticas de inclusão. Destacamos, também, a criação de normas específicas (resoluções, portarias etc) na IES no sentido de garantir a institucionalidade das políticas inclusivas. O papel das políticas institucionais de inclusão e o seu entrelaçamento com as políticas nacionais evidenciam o impacto direto que estas impõem às políticas institucionais.

5.2.2.2 O monitor no processo inclusivo de estudantes com deficiência da Ufac

Nesta categoria de análise iremos nos debruçar acerca do monitor a partir do olhar dos participantes da pesquisa. Destacamos, a importância do monitor no processo pedagógico, o monitor nas aulas remotas no período pandêmico, suas atribuições no acompanhamento do EcD. A intencionalidade é analisar as contribuições do monitor no fenômeno da inclusão na Educação Superior. Assim como, a ênfase as reclamações e sugestões apresentadas nas narrativas.

Na Ufac a seleção de monitoria para o apoio ao estudante com deficiência é realizada por meio de edital do Programa de Monitoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial (Promaed), que tem por objetivo atender as proposições do PNAES, buscando ampliar as condições de permanência dos acadêmicos com deficiência na educação superior federal.

O programa de monitoria atua no âmbito da permanência do estudante com deficiência na IFES, tendo como direcionamento que a "[...] igualdade de condições de vida para todos deve ser o objetivo" e, por isso, "as condições a serem oferecidas para os indivíduos para atingi-la são distintas" (Crochík, 2011, p. 36). Nessa perspectiva, estudantes da graduação e da pós-graduação que apresentam deficiência recebem o acompanhamento de um acadêmico que desempenha a função de ser o seu monitor.

De acordo com o Edital Ufac/Promaed/2023, cada acadêmico com deficiência atendido tem um acadêmico monitor bolsista, preferencialmente do mesmo curso do acadêmico monitorado, que dispõe de 20 horas/semanais para acompanhamento individual em atividades acadêmicas de diferentes naturezas. A seleção do monitor bolsista é realizada mediante a abertura de edital, no caso da Ufac, pelo Pró reitoria de assuntos estudantil (Proaes). A classificação dos inscritos corresponde aos critérios informados no edital de seleção. Na escrita do Edital Ufac/Promaed (2023, p. 13)

> 4.8. Ter disponibilidade de **20 (vinte) horas semanais**, exceto para cursos com carga horária integral em que a MONITORIA ocorrerá durante o horário das aulas.
> 4.9. Acompanhar as atividades que serão realizadas em sala de aula no período regular do curso do estudante Público-alvo da Educação Especial sem prejuízos a outras atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.
> 4.10. **Estar matriculado no mesmo curso e período que o estudante a ser apoiado**, **ou, subsidiariamente, em curso de turno diferente**, salvo nos casos excepcionais, com parecer do NAI; (Os grifos são nossos).

Concernente o monitor preferencialmente pertencer ao mesmo curso do estudante, Bromélia em suas narrativas demonstra insatisfação, assim assevera:

> E tinha outra pessoa pra ser minha monitora antes dela, só que eu não conhecia essa outra pessoa. Só que ela não era do mesmo curso, era de outro curso, e eles preferem que seja da mesma sala, do mesmo curso pra ser melhor, né? Mas, por incrível que pareça, eu acho bem melhor pessoa de outro curso. Não sei, mas eu não me dei certo com a pessoa da mesma sala. Eu só me prejudiquei (Relato de Bromélia, 2023).

Então indagamos se a monitora atual é do mesmo curso. Bromélia continua: "Não, essa não, é de outro curso. Ela é de Letras Libras e eu sou da pedagogia [...]" Relato de Bromélia, 2023). Bromélia em suas narrativas demonstra muita insatisfação relativa à mediação do monitor no seu processo acadêmico, o que veremos na continuação desta seção.

Os requisitos para a monitoria encontram-se no edital Ufac/Promaed/2023[61]. No entanto, para além da legalidade, veremos o que pensam os estudantes participantes sobre a

[61] Sobre os requisitos para o estudante de graduação receber bolsa de monitoria, verificar item 5 do Edital Ufac/Promaed/2023, através do link: <http://www2.ufac.br/editais/proaes/edital-proaes-no-24-2023-programa-de-monitoria-para-apoio-ao-estudante-publico-alvo-da-educacao-especial-promaed/edital.pdf/view>.

seleção dos monitores. Indagamos a Bromélia se os estudantes participam na escolha dos monitores, assim ela relata:

> Eu acho eles um pouco desorganizado em questão de monitoria. A equipe do NAI, eu não tô criticando. Eu tô falando assim de acordo com que eu percebo. Eu acho que eles são muito assim desatentos, assim deviam ter mais responsabilidade de prestar atenção com isso (Relato de Bromélia, 2023).

Insistimos na averiguação, se os estudantes escolhem os monitores. Bromélia continua:

> Ele deixa a gente escolher, às vezes eles escolhem. Eles mesmo também não sabem nem o que fazer em questão a isso. E a gente se prejudica porque como eu não enxergo, eu também não sei como é o rosto da pessoa. Se a pessoa tem cara de mau, se a pessoa... Mas eu percebo sim, né? Tem uma percepção assim, a pessoa é legal ou não? Se a pessoa tá por obrigação. Mas essa, eu sofri muito com essa (Relato de Bromélia, 2023).

Orquídea escolheu sua monitora, "Aí mais para a frente, eu já consegui uma monitora. No primeiro dia de aula já me entrosei com uma pessoa, que era a Terra né". (Relato de Orquídea, 2023). Orquídea fez amizade com uma colega de turma, e convidou para ser sua monitora. Embora seja válida a participação do estudante com deficiência na escolha do monitor é importante ressaltar que tal escolha não pode ocorrer somente com critérios subjetivos e sem acompanhamento por parte dos núcleos de inclusão da universidade.

Ressaltamos que o edital não estabelece as regras atinentes a escolha do monitor para realizar o acompanhamento ao estudante com deficiência. Bromélia sublinha a importância de o NAI apresentar mais responsabilidade quanto a essa questão. Entendemos que o NAI poderia verificar as necessidades dos estudantes com deficiência e a partir daí, selecionar os monitores. A título de exemplificação, Bromélia é uma pessoa cega, e a sua monitora não tinha habilidades em braile. "A monitora não sabia braile" (Relato de Bromélia, 2023).

Lírio é uma pessoa surda, e o monitor não tinha conhecimento em Libras. "Não é obrigado o monitor saber libras, seria de fundamental importância que ele soubesse libras. Por exemplo, uma das problemáticas é que os monitores não sabem libras" (Relato de Lírio, 2023).

Cravo (2023), também é uma pessoa surda, e o monitor não compreendia libras. "Logo no início, assim, eu ajudei bastante, ensinando sinais, contextualizando, finalizando, e o monitor foi se desenvolvendo (Relato de Cravo, 2023). Uma monitora de Cravo expõe:

> Então a gente é muito próximo. E dessa maneira ele sempre me pergunta alguma coisa, quando ele não entende. É tanto que eu entrei até com um processo pra ser monitora dele, porque ele estava sem monitor. Então pra ele estava muito difícil. Quando a gente conheceu ele, ele tinha até uma monitora, só que ele falou que não se dava bem com monitora. Que ele ia perguntar as coisas pra ela, tipo, o auxílio. E ela falava pra ele pesquisar na internet, sendo que o trabalho dela, de certa forma, era monitorar e auxiliar ele. Aí por isso que ele recorria a gente. Aí depois que os meninos saíram também, que todo mundo se ajudava, acho que sobrou mais eu. Então como eu tô

> auxiliando bastante ele agora, desde o ano passado, desse ano, talvez seja um desses motivos aí, porque eu comecei a monitoria com ele (Relato de Verde, 2023).

Além dos quesitos apontados pela monitora indicado, de auxiliar Cravo das demandas acadêmicos, um ponto de extrema importância para Cravo indicar ela como sua monitora, foi o fato dela saber libras, e as demais não sabiam. Tais situações configuravam como uma barreira comunicacional imposta ao estudante surdo.

Os relatos apresentam, ainda, outra questão muito importante na interação monitor/monitorado: de modo geral a monitoria não se refere somente aos encontros com o estudante com deficiência, mas enriquecimento para a formação de ambos. Como reforçam Lima e Simões (2018), o programa faz com que o monitor desenvolva atividades voltadas à docência e esteja em contado direto com o público de estudantes, contribuindo assim, para sua aprendizagem.

A oportunidade de exercer a monitoria ofereceu aos monitores e monitorados aprendizagens que talvez não teriam em sala de aula. Os mesmos afirmaram que nos cursos de graduação somente tem a disciplina de Libras como obrigatória, por conta do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005[62]. Com a ampliação de pessoas com deficiência nos diferentes níveis de ensino, torna-se emergente pensar no processo de ensino e aprendizagem em ambiente inclusivo, ou seja, supomos que em cursos de licenciatura os estudantes devem ter oportunidade de estudar a educação especial em perspectiva inclusiva.

Verde relata sobre a falta de monitor que tenha habilidade em libras na interação do estudante surdo na sala de aula, assim explica:

> Porque o Cravo tem uma grande dificuldade de comunicação com a turma dele em si. Ele fala que na sala dele, que é o período que ele se encontra, ele não tem ninguém muito próximo, ninguém que ele realmente possa pedir ajuda e auxiliá-lo. Normalmente ele pede ajuda a intérprete, só que a intérprete não sabe tanto do conteúdo que está sendo ensinado.
> Ela sabe aquilo que é passado pra ela, só que não é aquela pessoa que você pode tirar dúvida, que tenha aquela experiência que outro aluno está passando junto com você. Então, ele disse que não consegue ter um contato muito grande. Ele já brigou até com a antiga monitora dele. Ela nem fala com ele hoje em dia. Então, ele não tem uma comunicação com as pessoas da turma dele pra ter aquele auxílio [...] Mas, do curso dele, que eu digo, da turma, ele não tem esse vínculo. Ele falou que é bem complicado, porque as pessoas veem ele mais como uma máquina de sinal, podendo dizer assim. Que, tipo, chega, Cravo, essa palavra aqui em Libras, como é que é? Ah, é assim. Tá bom, vai embora. Tipo, não falou, nem um bom dia, não perguntou como é que ele está. Tipo, não trata ele como se ele fosse uma pessoa real, que tem sentimento, que quer uma amizade e tudo mais (Relato de Verde, 2023).

[62] Tal decreto regulamente a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, em que o Capítulo II trata sobre a inclusão de Libras como componente curricular (Brasil, 2005).

Para o processo inclusivo, um elemento básico é a interação, ou seja, ação mútua existente entre pessoas de um grupo. Para que a interação ocorra, faz-se necessário o estabelecimento de vínculos, de uma interdependência entre os membros do grupo onde a pessoa com deficiência está inserida, nesse caso, a universidade (Martins, 2011).

De acordo com a narrativa acima, Cravo sente-se excluído no espaço acadêmico, sofre pelo afastamento da turma, e por sentir-se "uma máquina de sinal", pelo qual só é visto pela turma, quando precisam de ajudar para entender um determinado sinal das libras. Aqui no nosso entendimento, cabe a ação do professor. Uma das formas mais eficiente de recursos que podem ser utilizados pelo professor são os próprios estudantes, fontes de inspiração, de apoio, de desafio, de experiencia, pois a aprendizagem é, em grande medida, um processo social (Ainscow, 1997). Quanto é importante uma pedagogia relacional, que valorize a pessoa, que reconheça o outro como um ser singular, único, digno de atenção e respeito.

Diante do exposto, presenciamos o não cumprimento da acessibilidade atitudinal e também pedagógica, em que Cravo sente-se excluído, mesmo tendo seus direitos, preservado pelas legislações brasileira, a Ufac, o NAI e o professor, não tem sido elemento facilitador desse processo, seja através de eventos de conscientização na instituição, de atividades cooperativas de ensino em sala de aula, entre outros.

Veremos um relato, sob outra perspectiva, Lua, assim descreve:

> Então, **porque a gente tem essa defesa da inclusão no ensino superior, tem o fato do Antúrio ele ter se relacionado muito bem com os colegas, os colegas terem muito carinho, então os colegas falavam bem dele**, os outros professores também, então assim, uma pessoa bacana, e que a gente viu todo o esforço mesmo dele, né, para fazer a graduação, e ele se interessa pela área de ciências sociais, ele se interessa pela área de política, então muitas vezes os alunos eles veem um pouco assim, com o propósito de, sei lá, pegar o diploma e pronto, né, e eu via no Matheus essa coisa assim, de querer ser, sabe, um cientista social, de se interessar pelos nossos temas, eu acho que os nossos temas também debatem muito com a questão particular do Antúrio, porque ele lida com a diferença, lida com a necessidade de inclusão, e ele faz todo um debate sobre justiça, né, então eu vejo assim que, eu não sei se, ele nunca me falou que ele entende assim, essa relação entre as necessidades dele e as discussões que são feitas no curso, mas eu acho que a gente sente isso, né, ele deve perceber, porque o **nosso curso se pauta, a ciência social se pauta por um discurso, né, de, ele se coloca dentro da universidade pública como um espaço de construção, de respeito às diferenças, né, contra as desigualdades sociais**, eu penso muito em universidade nessa perspectiva e o nosso curso traz sobre essa questão, então a política traz muito, né, o que que é justiça, né, como é que a justiça lida com quem é diferente, ou como que a justiça lida com as desigualdades, então esses são debates muito importantes dentro da ciência política, então veja também porque que o Antúrio quis estudar isso, não é por acaso (Relato de Lua, 2023) (Os grifos são nossos).

Que boniteza de narrativa, o comprometimento com a justiça social, do respeito a diferença. Isso faz toda a diferença para uma sala de aula inclusiva. Na narrativa de Antúrio, ele asseverou, logo após concluir o curso, que já estava com saudades dos professores e dos

colegas de sala. Na narrativa acima, a professora percebe que o acolhimento ao Antúrio em sala de aula, é resultado dessa defesa a inclusão, a justiça social. Stainback e Stainback (1999), realçam, que a convivência em ambientes comuns e as interações socias que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicacionais, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar aos estudantes apoio e bem-estar no grupo.

Foi o que percebemos que ocorreu com Antúrio, o acolhimento, lhe proporcionou prazer em pertencer aquele grupo, e isso contribuiu para melhores rendimentos na aprendizagem, uma prova disso é que finalizou o curso em tempo mínimo estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Por outro lado, essas atuações de acolhimento, de respeito as diferenças, de acordo com as narrativas, são ações pensadas de forma isolada na Ufac, desse caso, no curso de ciências sociais, o que deferia ser um planejamento criterioso de uma ampla política de ingresso e permanência dos estudantes com deficiência na instituição.

Para além de direito, a inclusão e a diversidade devem ser entendidas como um valor para a sociedade contemporânea, principalmente para as instituições de educação superior que deveriam priorizar o ensino de qualidade para todos os estudantes, provendo o acesso à formação, informação e conhecimento, aprimorando os sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizado (Dalla Déa; Rocha, 2016).

O encontro com as diferenças nos tira de um lugar de conforto, a proposta da educação inclusiva é da imprevisibilidade e da multiplicidade (Mantoan, 2006). Nos diferentes espaços de educação são manifestas as imprevisibilidades, nada é estático, além disso, todos podem aprender, estar nesses espaços é um direito, todos têm anseios e desejos que devem ser levados em consideração e respeitados.

Dando continuidade à seleção dos monitores para acompanhar os estudantes com deficiência. Lírio explicita: “No atual momento eu estou sem monitor, porque a pessoa que se inscreveu não foi aprovada na análise de documentação” (Relato de Lírio, 2023). Nesse relato o entendimento é que o estudante com deficiência pode realizar a indicação do monitor.

Antúrio, tinha sua irmã como monitora, assim expõe: “Sim, todo curso até aqui, só que como a minha monitora era minha irmã, ela fazia um curso também na Ufac. Ela começou na mesma época que eu” (Relato de Antúrio, 2023). De modo geral, os estudantes com deficiência escolhem seus monitores. Reiteramos a importância de o NAI estabelecer critérios para a seleção de monitores aos monitorados.

As atribuições do monitor correspondem ao acompanhamento dos estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas no que diz respeito à leitura, descrição, gravações de áudio e vídeo, discussão de textos, seminários, atividades de laboratório e campo, provas,

trabalhos e auxílio em sala de aula. Outras atribuições seriam construir acessibilidade e auxiliar na produção de materiais didático-pedagógicos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem destes estudantes, por meio das práticas existentes e/ou da implementação de novos instrumentos e experiências pedagógicas. Assim como, criar condições de aprofundamento de conteúdos teóricos e práticos para o desenvolvimento de habilidades e competências dessa camada estudantes a fim de promover a permanência e a conclusão do ensino superior (Edital Ufac/Promaed/2023).

O Programa de Monitoria de apoio ao estudante com deficiência, é uma iniciativa importante, da política de assistência estudantil que concede bolsas de auxílio específicas ao estudante de graduação. Como já acenado nesta tese, todos os estudantes participantes receberam apoio do monitor. Na continuação, os participantes narram sobre a importância do monitor:

> Sim é importante, porque o monitor auxilia a gente a fazer as atividades, a organizar os trabalhos. Às vezes eu sozinho não consigo fazer e o monitor presta esse atendimento. [...] Mas as disciplinas exatas eu tenho muita dificuldade. Mas aí eu tinha a ajuda de um monitor que sentava comigo. [...] E aí eu conseguia passar nas disciplinas. Então isso era muito bom (Relato de Lírio, 2023).

> O monitor é muito importante, porque ele explica, às vezes quando eu tô doente ele fica na sala passa todas as informações pra mim o que eu perdi na atividade. Quando eu tenho dificuldade, ele vem tirar minhas dúvidas. [...] Ela (monitora) foi de extrema importância, foi porque eu entrei aqui com dificuldade aí não conseguia apresentar trabalho aí ela foi me apoiar ela disse que ia conseguir apresentar o trabalho [...]aí ela você vai conseguir tu é inteligente [...] (Relato de Orquídea, 2023).

> O monitor também tem um papel fundamental para me ajudar nas atividades. Às vezes quando eu estou com dúvidas, eles fazem essas explicações, eu entendo, e faço as minhas anotações. [...] É importantíssimo, que me ajuda a organizar as minhas atividades. Eu produzo os meus textos, o monitor dá uma olhada, me ajuda a tirar dúvidas. Eu sei que a responsabilidade é minha, mas assim o monitor colabora muito (Relato de Cravo, 2023).

Nas narrativas acima, foram destacadas as contribuições dos monitores concernentes as atividades acadêmicas dentro e fora da sala de aula e na organização dos trabalhos. A atuação do monitor se volta para mediar os conteúdos, quando por motivo de doença, o estudante não comparece às aulas. Nas explicações dos textos e no apoio para apresentação de trabalhos. Isso demonstra a importância do programa de monitoria no processo de ensino e aprendizagem para o estudante com deficiência, bem como, confirma a finalidade do monitor estabelecido no edital Ufac/Promaed/2023.

Dando continuidade a importância do monitor e suas atribuições, Orquídea expressa:

> Ela (monitora) me ajudou muito, na inscrição da bolsa, ajudou separar os documentos, ela ia buscar aqui, corria pra lá, pra cá. Até na coordenação de letra me cobrava porque eu não estava junto com a monitora". [...] Sem monitora eu não teria conseguido,

> porque além das dificuldades que eu tinha também na sala de aula. Ela foi a única que me fez crescer abrir os olhos (Relato de Orquídea, 2023).

Aqui Orquídea, expõe duas questões, as burocráticas e o encorajamento. O primeiro assunto, parece ser uma atribuição comum do monitor acompanhar o estudante para resolver questões burocráticas, pois orquídea expressa que até a coordenação do curso reivindicava a presença do monitor. O segundo fator, pertinente ao encorajamento na luta pelos direitos no contexto do próprio curso, na forma de enxergar o ambiente acadêmico. Estes dois itens não parecem comuns nas narrativas dos participantes concernentes as atribuições dos monitores.

Sobre essas questões, e/ou itens relacionadas, o edital Ufac/Promaed/2023, não descreve de forma específica. No entanto, o Promaed, como referido, tem por objetivo atender as proposições do PNAES, buscando ampliar as condições de permanência dos acadêmicos com deficiência na educação superior federal, por meio de ações que democratizem as condições de igualdade, minimizando as barreiras (arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, pedagógicas, etc.), bem como o índice das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior. Assim como, na redução das taxas de retenção e evasão, contribuindo para a promoção da inclusão social pela educação e na contribuição com o desenvolvimento e melhoria do desempenho acadêmico (Edital Ufac/Promaed/2023).

Diante das disposições do Promaed, a atuação do monitor refere-se à contribuição na diminuição de barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas, entre outras. Dessa forma, acompanhar o estudante com alguma dificuldade de locomoção e de comunicação, faz parte das atribuições do monitor. Assim como trabalhar o desenvolvimento da autonomia, através do incentivo, da motivação, da orientação de como funciona o contexto acadêmico, da troca de experiências e de vivências. Tais aspectos se referem a acessibilidade atitudinal, extremamente importante para a permanência com sucesso do estudante com deficiência.

Freire (1980) defende que o diálogo é uma categoria das mais essenciais para se pensar na vida comunitária e na reciprocidade universal. O diálogo, presente em sua filosofia humanista-libertadora, assume valor fundamental em uma prática educativa verdadeira, que possibilite a pronúncia (leitura crítica) do mundo.

Para Freire (1980), a existência humana é fundamentalmente um diálogo, encontro entre pessoas compromissadas na busca do sentido da vida em relação. Através da educação dialógica, viabiliza-se o encontro verdadeiro de sujeitos, para refletir sobre o mundo, sobre o que sabem e o que não sabem. O conhecimento resultante do diálogo é essencialmente comprometido com a humanização do mundo.

Dessa forma, para Freire (1980), o diálogo “impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens”, já que estes, como seres na busca constante de ser mais, reconhecendo sua própria condição de inacabamento, vão ao encontro do outro, numa busca que “deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências” (Freire, 1983).

Nesse entendimento, percebe-se as relações entre os sujeitos, indispensáveis ao processo dialógico de educação. Estando em contato com o outro, estamos em permanente troca. As ideias de Freire possuem um ideal de construção coletiva de aprendizagem, onde todos ensinam e todos aprendem, ao viverem em sociedade. Evidenciamos, dessa forma, que as interações entre o estudante e o monitor se fazem necessárias para que se construa bases de informações para agir sobre o meio social.

Na continuação, sobre a importância do monitor, Cacto relata: “Se não tivesse o monitor para me dar o suporte na sala de aula, eu não teria terminado o curso. [...] O monitor, me ajudava nas atividades em sala de aula” (Relato de Cacto, 2023). Por várias vezes Cacto em suas narrativas assegurou a importância do monitor das atividades acadêmicas.

Indagamos a Riacho, na ocasião que ele foi monitor de Cacto, se eles se encontravam no mesmo semestre do curso. Riacho pontua: “Não, Cacto se encontrava em período mais avançado” (relato de Riacho, 2023). Indaguei, se era possível ser monitor assim também? Riacho continua:

> É porque existem dois editais, o monitor está pra ajudar de forma que não é exatamente o conteúdo, mas a conexão entre o conteúdo, então ele pode ser de outro curso, de um período menor, aí tem o tutor, que esse tem que ser do mesmo curso, e tem que ser de períodos acima, porque ele vai de fato, efetivamente, ensinar a pessoa, então monitor é uma ponte entre o conteúdo, e o tutor ele realmente leva o conteúdo (Relato de Riacho, 2023).

Aqui surge a figura do tutor, como aquele que trabalha as dificuldades de aprendizagem do EcD. O tutor foi pouco referido nas narrativas dos estudantes, por outro lado, as narrativas evidenciaram a presença do monitor no acompanhamento acadêmico dos EcD. Um item que sobressai nos fragmentos da narrativa acima, é o monitor pertencer a semestres anteriores ao do monitorado, que requer uma dedicação maior na compreensão do conteúdo do monitorado. E esse é um dos fatores citados nas narrativas dos estudantes participantes, a dificuldade de compreender os conteúdos, considerando que o contexto universitário representa uma realidade com demandas desconhecidas aos estudantes que ingressam na educação superior, que contribuem para produzir e agravar as dificuldades acadêmicas.

Na concepção Vigotskiana, “por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo” (Oliveira, 1993, p. 57), dessa forma, o fato do monitor está em semestre anteriores ao monitorado, se considerarmos que o currículo acadêmico segue uma sequência de conteúdos com níveis de complexidades, o monitorado poderá ser prejudicado, pois o monitor, ainda não alcançou o aprendizado desejado para o auxiliar, como aludiu Riacho, o monitor deve ser uma ponte nesse processo de aprendizado. O aprendizado pode não ocorrer se não existir situações propícias.

Sobre o contexto acadêmico de Cacto em sala de aula, consideramos pertinente, registrar a narrativa de Riacho, que assim explicita:

> Eu entrei na faculdade há menos tempo do que o Cacto [...]. Mas quando eu entrei e ouvi falar **que ele tinha monitores que estavam lá como monitores, mas eles realmente não iam pra aulas, não ajudavam ele com atividades. Eles não faziam o que o monitor deveria estar fazendo. E isso era um problema.** Aí quando eu vi isso, eu percebi como era a situação dele, **que ele estava acostumado com aquilo, de não receber tanta ajuda de monitor,** de estar sempre sozinho, tanto nos trabalhos nas atividades quanto no dia a dia na sala. E aí era a minha primeira vez sendo monitor, e eu percebi que era difícil, porque o Cacto, apesar de ser uma pessoa muito boa, ele não ser teimoso, ele não ser do contra, ele não é uma pessoa que se comunica muito, ele não inicia, ele não passa informação da primeira vez. A gente sempre tem que perguntar pra ele, pra ele devolver a resposta. Então se ele tiver um problema, a gente tem que perguntar exatamente sobre o problema, porque ele não vai vir se queixar pra gente. Então eu estava sempre perguntando pra ele como é que estavam as atividades, se tinha alguma coisa que estava acontecendo, **e eu acho que essa era o principal, eu questionar sobre as coisas pra ter certeza de que não tinha nenhum problema que ele estava mantendo pra ele. E isso eu conversava muito com os professores também,** pra ver o que poderia acontecer, como a gente poderia lidar com as atividades que ele tinha pra fazer e etc. (Relato de Riacho, 2023) **(**Os grifos são nossos).

Cacto por ser sucinto nas respostas narrativas, por mais que elaborássemos as perguntas de várias formas, sua resposta era sempre muito concisa. Dessa forma, as narrativas de Riacho, nos forneceram riqueza de informações, que nos fizeram conhecer alguns contextos de Cacto da vida acadêmica que não conhecíamos.

Na narrativa acima, Riacho, elucida, a ausência dos monitores no apoio a Cacto, por outro lado, Cacto, supomos, por não conhecer as atribuições do monitor, procedia de forma natural, permanecendo sempre sozinho. Cacto foi protagonista de sua própria história, visto que Riacho foi seu monitor já na fase final da graduação. E durante a maior parte do curso, como refere Riacho, Cacto não teve ajuda do monitor, ele tinha monitor, mas era distante, não comparecia para lhe auxiliar. Cacto com espírito de gratidão, expressa, que se não fosse o monitor, não teria terminado o curso.

No entanto, de acordo com as narrativas de Riacho, entendemos que o maior protagonista dessa história foi o próprio Cacto, que apesar das dificuldades, se ressignificou,

alcançou suas realizações, e hoje é licenciado em história. Cognominamos de Cacto, depois que conhecemos sua história, seja das dificuldades de aprendizagem, do capacitismo que sofreu na universidade.

Cacto, o representa, pois, a planta cacto, de maneira exemplar traz ensinamentos sobre resiliência através dos seus mecanismos de sobrevivência e adaptação, numa sincronia perfeita de paciência e determinação. Os cactos são plantas que conseguem sobreviver a condições extremas de calor, falta de água e intempéries. E percebemos a força do estudante Cacto, nas situações vividas no contexto da Ufac, o quanto foi forte e determinado em seus objetivos. Como narra, Riacho:

> [...] porque o Cacto usa bastante a internet, então ele está sempre postando alguma coisa, e ele sempre posta com orgulho a questão do curso de licenciatura em história, ele gosta muito do curso, ele frequentemente está postando coisas da Ufac, do curso, e mostrando o que ele gosta (Relato de Riacho, 2023).

Aqui Riacho, destaca o orgulho de Cacto pelo curso de história e pela Ufac. Podemos inferir, que esse sentimento pelo o curso e pela Ufac, fortaleceu Cacto a continuar, apesar das dificuldades, seja o monitor que não prestava seu trabalho com eficiência, seja do NAI que deveria realizar um acompanhamento permanente, considerando as especificidades de Cacto, seja dos professores, que lamentavelmente, em alguns situações tiveram atitudes capacitistas[63].

Ainda sobre a atuação do monitor a partir das narrativas dos participantes, Riacho, explica:

> As atribuições do monitor, assim, têm as especificidades que dependem de quem vai ser monitorado, como eu falei, se ele for, por exemplo, surdo, o monitor precisa saber libras, senão não vai rolar, ou então se ele não souber libras, então ele vai precisar de um intérprete junto com ele enquanto ele estiver monitorando, então a questão é que vai mudar a atribuição principal, assim dependendo de qual vai ser a deficiência do monitorado, mas, no geral, auxiliar ele em aula e trazer adaptações específicas para a deficiência dele, então a ideia é que o monitor vai ser um mediador entre o professor, as atividades e o aluno, para caso não esteja realmente chegando no aluno (Relato de Riacho, 2023).

Indagamos a Riacho, especificamente sobre o suporte ao Cacto, assim declarou:

> [...] eu estava sempre focando para ele conseguir absorver o conteúdo que está sendo passado, para não deixar passar, e estava sempre tentando fazer o melhor para que as coisas não ficassem de lado, que ele fosse só recebendo nota pelas coisas, então eu estava contribuindo com o que eu gosto, que é a questão do curso de história em si, porque havia algumas pessoas que falavam com ele, eu falo que a sala não interagia com ele de forma geral, mas havia uma ou duas pessoas que eram amigas dele, e perceptivelmente gostavam de falar com ele na sala, eu achava isso muito interessante, então, assim, aconteceu de às vezes a gente ficar de quatro, três pessoas conversando, que era eu, e as pessoas que ainda interagiam com ele, então eu acho que para ele a

[63] A análise das narrativas dos estudantes participantes sobre o capacitismo será abordado na seção 5.1.1.1: Processo de ensino e aprendizagem para Estudante com Deficiência na Educação Superior, a partir de múltiplos olhares.

> questão do social não pesava pelo menos ele não mostrava [...] (Relato de Riacho, 2023).

Riacho, continua:

> Como era a **primeira vez que eu estava sendo monitor** e a interação **era tudo muito novo para mim**, assim, tanto a forma de ser monitor, o curso também, ele já é de um período bem avançado de história, então os conteúdos eram complicados para eu absorver e poder passar para ele, era complicado para eu fazer metodologias diferentes, porque o professor estava passando metodologia que às vezes não combina com **o Cacto em si, aí eu precisaria adaptar, só que eu não era, eu não tinha capacidade completa de fazer isso, porque eu estava até tudo muito novo para mim e eu não tinha essa experiência**, então o que eu tentava fazer ao máximo era conversar com o professor [...] [...] (Relato de Riacho, 2023) (Os grifos são nossos).

Consideramos importante inserir esses relatos sobre a atuação do monitor de Cacto, e o contexto de Cacto em sala de aula, para lembrar, de que a partir da deficiência do estudante, requer um acompanhamento contínuo e minucioso, visto que, Cacto é silencioso, introspectivo. Lembro que nas entrevistas narrativas, busquei de várias formas um maior diálogo com ele. Nos encontramos em lugares distintos, também tentei interagir com ele via WhatsApp, onde Cacto discorreu com mais fonte de detalhes algumas indagações. Como expressa Riacho,

> No caso do Cacto, foi tudo muito calmo assim, tipo a única coisa que sempre foi meio problemática e incômoda é que o Cacto, ele talvez pela experiência dele, eu não sei se é pela deficiência, mas ele é uma pessoa fechada, como eu falei, ele nunca se queixa, ele guarda as coisas para ele, então a gente tem que estar sempre perguntando, isso é complicado porque quando a gente chega lá para ser monitor, a gente tem que cursar também na faculdade, então a gente às vezes está num dia cheio e a gente acaba esquecendo de perguntar alguma coisa e ele não vai trazer a demanda dele e aí fica para depois e esse tipo de desencontro acontece por falta de comunicação (Relato de Riacho, 2023) (Os grifos são nossos).
>
> .

Algo que necessita ser explicitado ao NAI e aos monitores, é que a pessoa com deficiência é reconhecida a singularidade, devendo a sua abordagem ser feita de forma diferenciada, tendo em consideração as circunstâncias pessoais. Esse comportamento peculiar de Cacto, não é por ausência de interesse, faz parte de sua estrutura biológica e da construção social ao qual Cacto pertence. Como explicita Martins (2011, p. 27-28),

> De maneira semelhante aos demais indivíduos, nas pessoas que apresentam deficiência intelectual, o comportamento pessoal e social é bastante variável, não se podendo falar de características semelhantes em todos os indivíduos que apresentam essa condição. Isso decorre do fato de não existirem duas pessoas, com deficiência ou não, que possuem as mesmas vivências ambientais, isto é, experiências de vida iguais, assim como a mesma constituição biológica. Cada ser é único".

Importante salientar que Cacto é extremamente atencioso, prestativo, com uma força de vontade surpreendente de contribuir. Como assegura a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional – Pró Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (CAE/PROAFE), atinente os princípios gerais das ações de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no ambiente universitário, no item 2, ao conceber que antes da deficiência vem a pessoa e sua

individualidade, produzida social, cultural e historicamente, pautamo-nos o respeito à singularidade das pessoas com deficiência, evitando a criação de protocolos rígidos para o atendimento às suas demandas e a atenção às suas formas próprias de acesso e participação nas atividades de administração, ensino, pesquisa e extensão.

Indagamos a Riacho, se ele tinha alguma sugestão atinente ao acompanhamento do monitor, ele assevera:

> Essa é uma questão muito complicada, porque eu acho que para um monitor ser um bom monitor, não é um fator exclusivo, não é uma coisa que resolveria os problemas, eu acredito que depende muito mais de compatibilidade no trabalho do monitor em si, porque ele tem que ser uma pessoa que se esforça, mas mesmo que ele se esforce, se ele não for compatível com o monitorado, vai causar um problema, porque a função dele é ser uma ponte, então ele tem que estar em sintonia com o monitorado, enquanto ele se esforça para fazer a ponte entre os conteúdos, então eu não acho que uma capacitação seria o suficiente, ou seria efetiva, **porque essa questão de relação é uma coisa que não tem nem como avaliar o que daria certo, o que daria errado**, o máximo que o monitor pode fazer é se esforçar, e a gente do NAI esperar que ele se esforce, então é uma coisa muito relativa, talvez algum dia eu consiga imaginar uma coisa que melhore a situação, **mas para mim é muito mais atualmente de relação, é uma coisa que tem que combinar** (Relatos de Riacho, 2023) (Os grifos são nossos).

Riacho aponta para a importância da relação entre monitor e monitorado. Relações sociais, emoção, sentimento, também é destacado por Vigotski (2008), apontando a unidade entre afeto e cognição quando elaborou a categoria sentido. Em sua obra Pensamento e linguagem, dedicou um capítulo ao sentido e demonstrou que subjacente ao pensamento verbal e à fala há uma base afetivo-volitiva. Assim, a emoção sempre está presente nos processos cognitivos. Portanto, é compreensível que as experiências de aprendizagem na universidade sejam carregadas de emoção (Antures; Domingues; Kafrouni, 2020).

Nas entrelinhas das narrativas dos estudantes participantes, muitas pistas são encontradas concernente as relações sociais, seja da falta de compreensão, de aceitação, de paciência, de ser valorizado como pessoa. “É a percepção do olhar do outro que faz sofrer e dificulta a procura por ajuda, uma vez que os significados partilhados socialmente sobre a dificuldade trazem uma conotação de fraqueza que não se pode deixar transparecer na universidade” (Antures; Domingues; Kafrouni, 2020).

Assim, é pertinente a preocupação de Riacho, ao asseverar a importância da relação entre monitor e monitorado, principalmente na realização de um acompanhamento pedagógico que acredite nas potencialidades do EcD, para isso, as contribuições de Vigotski certamente podem ser esclarecedoras – Primeiramente, compreendendo que o desenvolvimento das funções psicológicas não se esgota com a chegada da idade adulta. Havendo uma relação dinâmica de mútua determinação entre desenvolvimento e aprendizagem, é importante

considerar a universidade como um contexto de desenvolvimento e, portanto, lançar um olhar sobre suas práticas educativas.

Sendo o desenvolvimento tão intimamente relacionado às relações sociais, recursos materiais, práticas e significados compartilhados, entre outros fatores, não é possível pressupor um conjunto de habilidades padrão que deveriam ser dominadas por todos os estudantes que entram na universidade. (Antures; Domingues; Kafrouni, 2020).

Para a Promoção da cultura inclusiva, torna-se necessário, a Ufac/NAI, fomentar e mediar a promoção de uma universidade na qual os princípios de ética, da solidariedade, da cidadania, com base no diálogo e na transparência, convivam com a perspectiva inclusiva de atenção às pessoas com deficiência (CAE/PROAFE).

Dando seguimento as atribuições do monitor a partir das narrativas dos participantes, Girassol explicitou:

> Me ajuda eu fazer atividades, perguntava se eu tô com alguma dificuldade, se eu tô com algum problema e me ajuda. Orienta. É tipo às vezes quando eu saio da sala para comer alguma coisa, o monitor leva e me explica como é para fazer. Quando é no período das provas ela já fala com professor para ampliar letra (Relato de Girassol, 2023).

Para além do atendimento ao aspecto legal, de garantia de mecanismos formais que viabilizem a permanência e a terminalidade do estudante com deficiência na educação superior, a mediação oportunizada pela monitoria tem impactos no universo afetivo do estudante atendido, conforme percebido na narrativa de Girassol. Ora, a parceria entre monitores e monitorados, oportunizada por essa proposta, cria o suporte afetivo necessário para que o ambiente acadêmico do estudante com deficiência seja, efetivamente, um espaço de experiência para uma educação humana.

Vigotski (2001) afirma que a emoção é a reação reflexa de certos estímulos que são mediados a partir do meio sociocultural. As emoções influenciam e diversificam o comportamento, portanto, quando as palavras são ditas com sentimentos agem sobre o indivíduo de forma diferente de quando isto não acontece. Desse modo, o monitor tem uma experiência única realizar mediações junto a um estudante, que como já aludido, será criado um suporte afetivo. No entanto, essa relação poderá criar uma emoção positiva ou negativa, como expressa Vigotski (2001, p. 139)

> Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulagem das reações pelo organismo. (Vigotski, 2001, p. 139).

Dessa forma, é preciso relacionar o comportamento com uma emoção positiva, para obter o sucesso pretendido no processo de ensino e aprendizagem. Ao monitor é necessário fazer não só a mediação exigida, mas que além de tudo seja capaz de sentir o trabalho realizado, relacionando-o às emoções.

No contexto de Bromélia, suas narrativas expõem situações da mediação da monitora que corresponde a emoção negativa, assim demonstrada:

> É, e a minha segunda monitora, às vezes ela não tinha paciência de me explicar detalhadamente. Ela fazia para ela, porque que ela não tinha paciência também de explicar. [...] Aí ela só, para não me prejudicar, ela colocava o meu nome e fazia sozinha, e eu não entendia nada (Relato de Bromélia, 2023).

Bromélia continua: “E às vezes eu perguntava, ela (monitora) ficava com ignorância também, eu digo, mas eu tenho que saber do conteúdo. Aí ela dizia: mas tu não vai saber. Ela achava que eu não era capaz também. aí já fazia, entendeu?’ (Relato de Bromélia, 2023).

Bromélia é uma pessoa com deficiência visual. Então perguntamos se o material dela era traduzido em braile. Bromélia: “Mas mesmo assim, mesmo eu estando com o texto em braile, eu também ficava perdida porque pra mim tudo era novo e eu tinha que ter uma monitora muito atenta” (Relato de Bromélia, 2023). Bromélia continua: “As reprovações foram muitas questões. Eu culpo mais a monitora que insistiu em ficar comigo, e depois ela acabou me prejudicando” (Relato de Bromélia, 2023).

Então indagamos em que a monitora lhe prejudicou”. Bromélia: “A parte dela (monitora) é que ela conseguia ter conhecimento só pra ela. Entendeu? Mas pra passar pra mim o conteúdo, ela já tinha dificuldade. Ela se perdia às vezes, não conseguia” (Relato de Bromélia, 2023). Então perguntamos se a monitoria conhecia braile, Bromélia, assevera:

> A monitora não sabia braile, mas ela podia ler os textos normal e ir me explicando assim, pra mim ir assimilando. [...] Eu tinha muita dificuldade na disciplina dela e eu disse pra minha monitora me explicar melhor, porque era muito difícil e ela também não sabia (Relato de Bromélia, 2023).

Conforme as narrativas de Bromélia, fica evidenciado a insatisfação dela com a mediação da monitora, caracterizando dessa forma em ações de emoção negativa. Configurando também em atitudes anticapacitistas, sobre este último, iremos tratar em outra seção. Bromélia não percebeu comprometimento da monitora em ajudá-la a entender o conteúdo, que considerava muito difícil, e isso levou Bromélia a apontar a monitora como a maior causadora de sua reprovação nesse componente curricular. Diante dos relatos de Bromélia podemos

assegurar, que a mediação realizada pela monitora, não cumpria os requisitos leais da acessibilidade pedagógica, comunicacional e atitudinal.

Retomamos a Vigotski (2001), sobre a importância das reações da emoção positiva. Desse modo, ao monitor mediar junto ao estudante, é preciso relacionar seu comportamento com uma emoção positiva, para obter o sucesso pretendido no processo de ensino e aprendizagem. É necessário que realize não só com que o estudante apreenda e assimile o conteúdo, mas que além de tudo seja capaz de sentir o conteúdo relacionando-o às emoções. Nesse sentido, Vigotski (2001) afirma que o mediador deve preocupar-se em relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário o saber torna-se morto.

Girassol percebeu a emoção negativa nas atitudes do monitor e assim asseverou, "[...] na minha opinião, quando a gente tem um monitor, quando a gente vai fazer um trabalho a gente tem que encaixar aquela pessoa que nós estamos monitorando, que nós estamos ajudando. Ele não fazia isso". Girassol percebeu atitudes relacionadas a emoção positiva em uma colega de sala, e assim narra:

> [...] a minha colega ela me ajudava bastante quando eu tinha um trabalho, ela já me encaixava no grupo, quando era um trabalho em dupla, ela já me escolhia [...] Aí eu peguei e pensei é bom eu trocar de monitor. Aí como minha monitora que eu acho que ela vai me ajudar nos trabalhos, vai me ajudar mais nas coisas (Relato de Girassol, 2023).

No contexto da narrativa de Girassol, foi demonstrado a importância dos aspectos afetivos da interação em sala de aula. Analisando a postura da mediação do monitor expressado por Girassol, entendemos que os aspectos afetivos estão presentes na dinâmica da sala de aula e influenciam diretamente o processo ensino e aprendizagem. Dessa forma, asseveramos que a mediação do monitor movida por aspectos da emoção positiva é de fundamental importância para o êxito do trabalho realizado pelo monitor para a permanência com sucesso do estudante com deficiência na educação superior.

Veremos outra situação, narrada por Bromélia,

> Aí essa (monitora) queria se aproveitar de mim, me dava roupa, queria que eu usasse a mesma roupa que ela usava. Eu achei, muito estranho assim. E eu percebi que ela também tinha inveja de mim, quando eu entendia a explicação que a pessoa tá explicando e eu falava, ela também queria falar. Ela também queria ser melhor do que eu, tipo assim, tipo inveja, sei lá. Ela me ajudava e me prejudicava também em parte assim. Aí como é a primeira vez que eu entrei aqui na Ufac, eu me prejudiquei muito na questão de textos, porque tudo era novo pra mim. Os textos em braile demorava a fazer, eu lia tudo na folha e não conseguia entender, acabava reprovando. E dizia que ela ia me explicar, ela também não sabia me explicar. [...] depois a gente teve uma desavença, ela comigo, ficou um clima meio pesado, chato. Aí depois ela me botou, acho que ela botou a sala inteira contra mim, porque depois ninguém quis mais ser minha monitora. A pessoa fica com dificuldade pra ser minha monitora lá da sala, acho que ficou tipo me queimando. Ah, que eu faço corpo mole, acho que falaram, você sabe como é que ela é, é difícil, eu não sei trabalhar com ela. Aí ficou aquele

> clima chato. [...] **Eu sofri, aqui na Ufac, depois que essa minha primeira monitora falou de mim pra maioria da sala, a sala ficou muito indiferente comigo** (os grifos são nossos). Assim, foi tipo me queimou muito. (Relato de Bromélia, 2023).

Vemos aqui um desabafo potente de Bromélia a respeito de seu sofrimento emocional causado, segundo ela, pela atuação da monitora. Inicialmente, trazemos para a análise dessa narrativa, a questão da deficiência, Bromélia uma pessoa cega. Parece que a monitora tinha uma ideia de Bromélia sem tantas possibilidades de estar no meio social, nos diferentes espaços e em interação com todos. Ao Bromélia demonstrar atitudes, posturas, posições, essa perspectiva se tornou conflituosa. Bromélia estava na Ufac e precisava alcançar seus objetivos.

Ressaltamos que não cabe aos monitores resolver todas as questões relativas a permanência, participação e aprendizagem do estudante com deficiência. Martins (2006) reforça esse pensamento, que a pessoa com deficiência, através das suas experiências, elas podem confrontar e reivindicar os seus espaços. Então a mediação do monitor deve ser pensada não por se colocarem no lugar da pessoa com deficiência, mas por vê-las em ação, estarem próximos a elas e ouvir sobre as suas experiências. Os momentos de problematização devem ocupar um lugar de "[...] abertura da atenção ao outro e também de uma atenção a si [...] pequenos gestos de abertura da atenção e possibilitando novas percepções" (Kastrup; Pozzana, 2020, p. 40-41), nesse lugar apresentado, rompe-se com a ideia de hierarquização do quem seria considerado capaz ou incapaz, todos são seres potentes.

Bromélia apresenta em sua narrativa, a monitora expondo, rotulando, categorizando seu comportamento como inadequado e problemático. Para Stainback e Stainback (1999), a ideia não é se concentrar na eliminação do comportamento do estudante, mas escolher os procedimentos de intervenção adequados. Uma maneira apresentada pelos autores supracitados é encarar o comportamento do estudante como uma informação sobre suas necessidades e desejo ou mesmo sobre a qualidade, ou adequação das estratégias de ensino. No nosso entendimento, a indicação dos autores, aponta para a necessidade de Bromélia em sala de aula, na busca de ajuda para entender o conteúdo e realizar as atividades.

Por último, iremos buscar identificar através das narrativas como ocorre o processo de preparação, de capacitação do estudante monitor. Conforme os dados do site Ufac em números (2022) foram concedidas na Ufac 448 bolsas de monitorias, não explicita o número de bolsas de monitoria para acompanhar estudantes com deficiência. Como vimos o monitor tem papel primordial para a formação do estudante com deficiência, foram muitos os relatos dos estudantes participantes assegurando a importância do monitor em seu processo acadêmico na Ufac que não foram reproduzidos nesta seção.

O papel do monitor está associado à articulação com outras instâncias do ensino, que incluem a permanência da pessoa com deficiência na educação superior, adaptação no meio em que situa, facilitação no processo de ensino e aprendizagem e de necessidades específicas no desenvolvimento pessoal ou desajustes com relação a sua formação. As práticas do monitor abrangem ainda o estabelecimento de parceria com os professores. No entanto, sobre a interação monitor/professor, Verde sinaliza:

> Não, a gente não tem interação com professor assim, não. Tipo, o que a gente faz, por exemplo, no meu caso, é orientar. Tipo, o professor passou isso, vê essa melhor forma aqui pra tu fazer. Ou então, vai só com o professor, se tu pode fazer dessa forma. Tipo, teve até um caso recente, que eu não tava nem com a monitora dele, porque saiu agora o resultado, que ele me pediu ajuda pra fazer um mapa conceitual. Aí eu, ok. Aí eu expliquei pra ele o que era um mapa conceitual, passei exemplos de mapa conceitual, aí ele falou que não tava conseguindo fazer ainda, aí eu não tava entendendo o porquê. Aí eu disse pra gente se encontrar pessoalmente, aí tu me explica, sinalizando o que eu entendo melhor. Aí que eu fui entender que o professor tinha passado dois filmes pra ele fazer o mapa conceitual, e aí ele procurou os filmes em todo lugar, e nenhum dos dois tinha legenda. Aí eu, nenhum, não, não tem, daí eu não sei o que fazer (relato de Verde).

Entendemos que para o monitor ter sucesso no acompanhamento com o EcD, o monitor deveria ser o elo entre o professor e o estudante, entre professor, componente curricular e estudante. Além de colaborar no trabalho do professor, teriam uma troca mútua, de aprendizagem colaborativa em que todos sairiam ganhando nesse processo formativo.

Para a realização dessas atividades o NAI abre a seleção de monitores no início de cada período letivo e ao longo do ano para repor e atender a novas demandas/necessidades. O NAI desenvolve contatos e reuniões com o grupo de monitores e de monitorados, nas quais são discutidos objetivos, princípios básicos e definição das atividades desenvolvidas. Relativo a capacitação para monitores Riacho que atuou como monitor pontua:

> Aqui, quando a gente entra como monitor do NAI, até o momento não existe uma capacitação, se a gente tem alguma deficiência, em Libras, por exemplo, em especificamente isso, os monitores que não sabem Libras, eles precisam, eles não podem entrar como monitor de alguém surdo, porque eles não sabem Libras, não tem uma capacitação para eles poderem entrar, então eles falam as atribuições, eles orientam a gente, mas não existe capacitação em si (Relato de Riacho, 2023).

Na narrativa de Riacho, o NAI ainda não oferece capacitação para os monitores. Outro fator são as exigências para o acompanhamento aos estudantes, concernente a necessidades específicas como eludido por Riacho, no caso de um estudante surdo, a necessidade de o monitor utilizar Libras. Como vimos em narrativas anteriores, o monitorado surdo informou que o monitor não tinha fluência em Libras. Diante disso, percebemos, a carência de monitores com habilitação nessa área, sendo dessa forma, liberado pelo NAI a atuação de monitores sem

domínio da Libras. O NAI inda não está desenvolvendo ações para a superação desse desafio pertinente a inclusão do estudante surdo na Ufac e isso aprofunda as barreiras comunicacionais.

Atentamos, para a narrativa de Terra:

> [...] **porque eles faziam a formação com a gente, eu aprendi muito sobre pessoas com deficiência lá no NAI, nas reuniões que a gente tinha, e foi muito importante até para a minha vida profissional**. Agora, no contexto geral, eu acho que não está, pelo menos na minha época não estava muito bem porque eu tinha dois colegas surdos e muitas vezes a gente mesmo tinha que fazer a interpretação, porque eles iam a alguns locais, na Ufac ou até mesmo na Xerox e as meninas não tinham como atender eles. A gente tinha que fazer a interpretação mesmo, no caso. Muitos locais que eles iam não tinham, as pessoas não sabiam libras, as coisas assim.
> Então faltavam algumas coisas ainda. Não sei se melhorou agora (Relato de Terra, 2023) (Os grifos são nossos).

Indagamos sobre a formação oferecida pelo NAI, Terra, explicou: "Sim, era mensal, uma vez ao mês. Sempre iam pessoas de alguns órgãos de governo ou até mesmo lá do NAI, dava palestras, era bem interessante". Conforme os fragmentos da narrativa de Terra, o NAI oferece formação aos monitores mensalmente.

Recorremos ao NAI, atinente a capacitação dos monitores, uma vez que, Riacho, refere em sua entrevista que o NAI não oferece capacitação, enquanto, Terra, assevera a capacitação de monitores. Diante disso, indagamos a uma servidora do NAI, responsável por essa área: - O NAI oferece capacitação aos monitores? Obtemos a seguinte resposta:

> As capacitações tiveram início aproximadamente no ano de 2016/2017. Vindo a parar na pandemia de Covid 19. Que na época, ficaram em formato de eventos online, pois na época, 2020-2021, o NAI contava apenas com uma TAE. Essa questão impactou e continua impactando para dar continuidade às capacitações ofertadas aos monitores, que pararam (Relato da Servidora do NAI, 2024).
> .

Diante dessa resposta, podemos constatar que as informações de Riacho e de Terra, estão apropriadas, pois o primeiro, isto é, o monitor de Cacto, acompanhou no período que já não estava mais sendo ofertada pelo NAI e a monitora de Orquídea, anterior ao período pandêmico. Inquirimos como ocorria as capacitações. A servidora do NAI assim respondeu:

> Essas capacitações, quando ocorriam e se vierem ocorrer novamente, pois os planos são esses, retomar essa atividade, eram blocadas. Fechávamos um cronograma de acordo com o período letivo, dividido por semestre. A cada início de semestre falávamos sobre a especificidade das deficiências e atuação dos monitores juntos aos estudantes pcds, de acordo com a deficiência de cada um. Quanto as temáticas, diversificávamos, pois, o objetivo era a inclusão acadêmica de discentes pcds no ensino superior. Então eram temas entre inclusão, exclusão, capacitismo, violência, saúde, adaptações, dentre outros. Em algumas ocasiões formamos parcerias com a rede de atendimento como MP, URAPS, Serviço de atendimento psicológico e fonoaudiológico, etc. Tudo voltado para orientar e instruir os estudantes que atuam como monitores, pois na maioria das vezes é estabelecido um vínculo nessa relação que atravessa os limites da universidade e que o monitor pode está auxiliando no acesso aos direitos dos estudantes pcds (Relato da Servidora do NAI, 2024).

Pode ser constatado que não foram descritos conteúdos relativos à acessibilidade pedagógica, tais como, Audiodescrição, Linguagem Simples, planejamento de mediações pedagógicas individualizadas. Como bem realça a PNEE, 2008, cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor.

Atinente ao suporte oferecido aos monitores, Verde relata:

> O NAI é um pouco complicado a frente disso, porque o NAI informa, assim, você tem que trabalhar assim, mas não tem um curso, vamos dizer assim, preparatório. Tipo, que a gente tem uma reunião, ó, que você tem que fazer assim, pra trabalhar com aluno, tem que fazer o relatório e tudo mais. Mas o NAI não te fornece nenhum tipo de curso técnico, ou então algum tipo de palestra assim, tipo, ó, a gente tem palestra com a monitor e seria meio uma orientação. Porque no caso, pra mim é um pouco mais fácil, porque eu já conheço o Cravo e tenho contato com o Cravo. Só que tem aluno que quer entrar para monitoria pra qualquer pessoa, pra auxiliar, só que não teria como essa pessoa entrar pra qualquer pessoa, porque ela não teria o auxílio do NAI pra informar qual seria o tipo de deficiência que a pessoa tem, ou então como trabalhar com esse tipo de pessoa (Relato de Verde, 2023).

Reforçamos a indagação: Então, o NAI não faz um acompanhamento? Verde responde: “De certa forma, não. Eles pedem um relatório, que a gente tem que ir lá todo começo de mês, que me explicaram, todo começo de mês a gente tem que vir aqui pra fazer um relatório, é basicamente isso, além disso, nada” (relato de Verde, 2023).

Segundo as narrativas dos participantes o monitor é de fundamental importância para a permanência desse público na educação superior, porém evidenciamos essa lacuna, de capacitação e maior acompanhamento pelo NAI, conhecer sobre as deficiências dos estudantes para melhor compreender e entender o exercício de ensinar, estudar e se apropriar de métodos pedagógicos para desenvolver junto aos estudantes. precisa saber planejar, elaborar junto aos professores formas de abordar os conteúdos, como bem explicita Vigotski (1991), um ponto crucial no método histórico-cultural é que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em mudança, para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos superiores.

Ressaltamos a importância de pensar na desconstrução da ideia do núcleo como único responsável pelo processo de inclusão na comunidade universitária. Pois este entendimento, reforça a concepção do núcleo como uma ilha, com concepções isoladas, aumentando dessa forma, as dificuldades de dialogar com os demais setores, principalmente com a administração central, na tentativa de sensibilizar e conscientizar que o êxito acadêmico desse público depende de um movimento transversal que necessita suscitar a discussão do paradigma da inclusão, junto aos diversos atores e instância da universidade (Pletsch; Melo; Cavalcante, 2021).

5.2.2.3 Processo de ensino e aprendizagem para Estudante com Deficiência na Educação Superior, a partir de múltiplos olhares

Nesta subseção objetivamos analisar a partir das narrativas dos estudantes com deficiência participantes o processo de ensino e aprendizagem na Ufac de modo geral e no período do isolamento físico social afetado pela pandemia do Covid 19, bem como, as atitudes capacitistas no contexto acadêmico.

Considerando os desafios de se construir uma sociedade inclusiva, têm-se as questões relativas à inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, que envolve não apenas a democratização do acesso, mas também da participação e permanência desses estudantes no contexto acadêmico. Como forma de assegurar a participação, permanência e conclusão desses estudantes nesse nível de ensino, iremos, sempre que as narrativas dos participantes nos permitir, abordar a acessibilidade arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais.

Indagamos aos participantes quais suas maiores dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Para Orquídea a "maior dificuldade é a interpretação textual. É... eu pego lento, devagar, não pego tudo na mesma hora, tem que ficar explicando, às vezes ele tem que mostrar também uma gravura, uma imagem para eu poder coisar né, e vão me avaliando" (Relato de Orquídea, 2023). Orquídea insiste em suas narrativas sobre as gravuras: "Tem alguns professores que tem mais paciência, usam gravuras" [...]. "Agora tem alguns que não tem paciência. Tem alguns que não usam gravuras não" (Relato de Orquídea, 2023).

Nessa linha de raciocínio, indagamos a Terra, qual a maior dificuldade de Orquídea, ela explicitou:

> Compreender, na parte pedagógica mesmo. Entender alguns conceitos, algumas coisas, que para ela era muito difícil. Eu lembro de uma vez que a gente estava falando sobre língua, linguagem, aí ela não conseguia entender muito bem a diferença, entendeu, que era umas coisas mais complicadas, né. Aí eu busquei muito, tive que usar de vários meios de imagens, de exemplos do dia a dia para ela entender, mas foi bem difícil mesmo (Relato de Terra, 2023).

Cacto, explicita em suas narrativas que na educação básica, os conteúdos que ele mais se identificava era o de história, ele assevera: "eu amo história" (Relato de Cacto, 2023). No entanto, ao adentrar na educação superior, ocorreu uma quebra de expectativa, acompanhada de sentimento de frustração que acabou por gerar sofrimento, concernente ao conteúdo, e assim elucidou: "O que foi mais difícil para mim foi o conteúdo, porque eu não sabia que o conteúdo de história no ensino superior é difícil" Cacto continua, "[...] pensei que eu não ia terminar o curso porque eu tinha dificuldade de aprender" (Relato de Cacto, 2023).

Cacto, apresenta um momento da quebra da idealização construída sobre a universidade. Essa nova realidade cria em Cacto um certo receio de fracasso, de não conseguir. Ressaltamos que essa quebra de expectativa pode ocorrer com qualquer estudante e não necessariamente está associada à alguma dificuldade específica do estudante com deficiência.

Por diversas vezes, nas entrevistas narrativas, Cacto expressou que sua maior dificuldade era aprender. Essa quebra de expectativas ocorre principalmente diante de novas exigências acadêmicas, que requer dos estudantes novos hábitos acadêmicos não vivenciados na educação básica. Cacto sugere, que para ele aprender, "Modo mais fácil é de colocar a questão, a questão fácil questão objetiva" (Relato de Cacto, 2023).

Riacho, atinente a atuação do professor expressa:

> [...] porque o professor já tem uma experiência, ele pode saber o que fazer na situação, e aí eles me falavam, tipo, ah, passa o resumo desse texto aqui, ou como pegar as partes principais do texto e passa as ideias para o Cacto, porque a questão do Cacto é que ele tinha o que é chamado de hiperfoco, ele não consegue pegar de forma ampla se o conteúdo for muito extenso, então pegar as partes-chave e passar para ele seria muito importante, então era principalmente isso que eu tentava fazer, essa era a forma mais prática e mais efetiva. Então assim, de modo geral, a questão do que a Ufac, do que os professores adaptavam ao Cacto, era só em termos de pedir para você fazer esse resumo de conteúdo (Relato de Cacto, 2023).

Riacho prossegue:

> Os professores em si, eles não tinham uma iniciativa de adaptação, eles sempre pegavam as especificidades do Cacto, **eles realmente conversavam com o Cacto, eles iam perguntar para ele se estava tudo certo, se estava difícil demais para ele, mas eles não tinham iniciativa de fazer uma adaptação específica para ele,** então eles conversavam com ele e tentavam fazer como se fosse uma atividade só que menor, geralmente era dessa forma que acontecia, o único caso de adaptação e exceções, que era uma atividade complicada, então o professor abria uma exceção assim e ele mudava a atividade para o Cacto, **foi durante a DPLE, que era um caso muito especial, porque o professor ele era surdo**, então tinha um intérprete na sala para auxiliar, e foi uma situação muito complicada, porque eu fui o monitor do Cacto em um período letivo especial, complementar, **e esse professor sendo surdo e ele dando aula de libras, que é uma disciplina obrigatória para quem faz licenciatura, tanto eu quanto o Cacto não sabíamos libras**, então a gente tinha que lidar com o intérprete interpretando o professor surdo numa aula de libras especificamente, então foi muito complicado, mas esse professor a gente conversava por meio do intérprete com o professor e ele estava sempre tentando ajudar o Cacto da melhor forma possível, e ele sempre estava perguntando se estava tudo bem, se ele estava ficando para trás, se ele estava acompanhando, **esse foi o professor que eu senti mais, que ele mais tentou alcançar o Cacto** (Relato de Cacto, 2023) (Os grifos são nossos).
> .

Riacho assevera em sua narrativa, a falta de preparação do professor com estudante com deficiência, de acordo com a narrativa, os professores até procuram saber das dificuldades do EcD, mas não apresentam iniciativa. O encontro com a diferença mostra que ser professor implica compreender que a docência extrapola o ato de planejar um componente curricular a partir de uma ementa, de ministrar aulas, de transmitir conhecimentos, de atribuir notas de uma

forma padronizada e ritualizada, de aprovar ou reprovar estudantes ao final de um período letivo. Ao indagar sobre quem é o estudante, importa, também, o olhar de quem indaga. Um mesmo estudante não é visto da mesma forma por diferentes docentes, já que são diferentes os olhares (Pieczkowski; Naujorks, 2015).

Outro fator na narrativa acima, é sobre a disciplina de Libras, ministrada por um professor surdo, com intérprete em sala de aula, e o monitor e nem Cacto tinham conhecimento em Libras. Riacho, explicitou que esse professor foi o que mais buscou alcançar Cacto, através do diálogo e do comprometimento em ajudar Cacto. Entendemos que a profissionalização desse professor compreende a ética e a justiça social.

Dessa forma Professores com uma atitude positiva em relação à inclusão são mais propensos a adaptar seus métodos de trabalho para beneficiar todos os estudantes (Sharma; Forlin; Loreman, 2008). Eles também são mais propensos a influenciar seus colegas para apoiar a inclusão, estimulando a colaboração e compartilhando técnicas de gestão para a sala de aula (Sharma; Forlin; Loreman, 2008).

Em um estudo australiano envolvendo seis salas de aula, pesquisadores constataram que as atitudes dos professores foram essenciais para uma prática inclusiva eficaz (Carlson, Hemmings, Wurf & Reupert, 2012). No estudo, eles indicam que as atitudes inclusivas dos professores que apoiam estudantes com deficiência criaram as condições necessárias no contexto acadêmico para promover a inclusão na prática, que resultou em atitudes mais inclusivas de outros professores, educadores escolares, pais e estudantes.

A formação de professores também pode contribuir a garantir que os programas inclusivos beneficiem todos os estudantes (Sharma; Forlin; Loreman, 2008). Estudos sugerem uma correlação positiva entre níveis de habilitação ou formação de professores em educação para estudantes com deficiência e atitudes positivas em relação à inclusão. A formação de professores e as intervenções apropriadas também podem reduzir a externalização de comportamentos que afetam negativamente outros estudantes.

Gottfried (2014) concluiu que professores mais experientes, e aqueles com maior formação em educação de estudantes com deficiência, eram mais capazes de mitigar os impactos negativos desse público sobre os resultados comportamentais de seus pares. Abordagens coordenadas para a educação como um todo em relação ao comportamento de estudante com e sem deficiência também podem apoiar a inclusão de estudantes com comportamentos difíceis. Embora a formação ajude a fornecer estratégias pedagógicas específicas aos professores, muitos deles sugerem que não têm o tempo e os recursos

necessários para efetivamente incluir os estudantes com deficiência (Chiner & Cardona, 2013; Curcic, 2009; Oswald & Swart, 2011; Woolfson & Brady, 2009).

Preocupações com recursos foram observadas em pesquisas com professores em Hong Kong (Stella, Forlin, & Lan, 2007), África do Sul (Oswald & Swart, 2011), Gana (Alhassan, 2014) e Espanha (Chiner & Cardona, 2013). É verdade que a prestação de um apoio específico aos estudantes com deficiência dentro de uma sala de aula pode demandar um tempo adicional dos professores. Para alguns estudantes com deficiência, a inclusão em uma sala de aula requer tecnologias adaptativas e modificações no currículo.

As instituições inclusivas bem-sucedidas muitas vezes identificam múltiplas fontes de financiamento para fornecer esses apoios adicionais. Por exemplo, o diretor da Escola Clarisse Fecury, em Rio Branco, no Acre, identificou e mobilizou recursos da Secretaria de Estado da Saúde, do Sistema de Gestão da Educação Especial e de vários centros de apoio especializados em deficiências específicas (Hübner Mendes & de Macedo, 2011), Exemplificamos uma escola, mas a dinâmica não se diferencia, os caminhos são diferentes, mas os objetivos são os mesmo. Os esforços na construção de uma escola e de uma universidade inclusiva.

Embora as finanças sejam importantes, implementar a educação inclusiva não é exclusivamente uma questão de recursos financeiros adicionais (Curcic, 2009). A educação inclusiva efetiva requer que professores e outros profissionais da educação participem regularmente da solução colaborativa de problemas. Por meio da cooperação de todos no espaço universitário, professores e servidores podem compartilhar ideias e estratégias para enfrentar os desafios específicos, vivenciados individualmente por estudantes com e sem deficiência (Carter & Hughes, 2006).

Orquídea e Cacto são pessoas com deficiência intelectual, Mantoan (2016), sobre o déficit intelectual, assevera, que as pessoas com deficiência intelectual têm demarcável dificuldade de retirar informações da realidade e de processá-las em pensamento. Nesse sentido, o estudante com deficiência intelectual não corresponde às expectativas na universidade, o que evidencia a chamada deficiência secundária em Vigotski[64]

Orquídea, ao sugerir que sejam feitas explicações por meio de gravuras, demonstra que a deficiência intelectual traz mais dificuldades na interpretação de conteúdos abstratos. Nesse sentido é possível retomar o que Magalhães (2011) sugere: em processos de inclusão existe a

[64] A abordagem vigostkiana distingue o que é ordem orgânica e biológica de uma deficiência do que é da ordem social e cultural. No caso do aspecto orgânico tem-se a lesão, o erro genético, a ausência de um sentido por um lado(deficiência primária). Do outro lado trata-se de uma situação criada pela interação entre sujeito e o ambiente que cria ou não oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem para todos.

imperiosa necessidade de criação de vínculos e de comunicação entre professores e seus estudantes, tenham ou não deficiências. A própria Orquídea, uma pessoa com deficiência intelectual, sugere como pode aprender, como o conhecimento pode se tornar acessível para si mesma; nesse sentido a despeito de suas supostas dificuldades revela-se capaz de abstrações.

Planejar o processo de ensino em contexto inclusivo com estudantes com Deficiência intelectual (DI) exige estratégias diferenciadas por parte do professor, como modos de exposição diversificados nas aulas, relacionando os conteúdos curriculares a situação do cotidiano, e mostrando, como indica Orquídea, exemplos concretos, para ilustrar ideias mais complexas.

Cacto assevera que para ele o modo mais fácil de aprender são as questões objetivas e textos sucintos. Em certo momento de suas narrativas, Cacto elucida "Eu queria que o professor fizesse um resumo desse conteúdo, ficaria mais fácil para aprender". As solicitações de Cacto e Orquídea corresponde, de modo geral, com as formas de aprender de estudantes com deficiência intelectual, pois eles aprendem melhor quando as instruções são claras e curtas, bem como quando cada tarefa é dividida em pequenas partes. Quando um passo foi alcançado e consolidado, o próximo deve ser inserido.

Pensar o estudante com deficiência intelectual na educação superior, considerando que essas pessoas historicamente têm sido estigmatizadas e consideradas como incapazes, sem condições de elaboração de atividades que exijam maior grau de complexidade, apresentando-se, portanto, "contrárias" as exigências feitas a um estudante universitário, requer por parte dos professores e dos demais agentes que fazem parte no processo estudantil desses sujeitos, que busque através da pesquisa, da formação continuada e da observação entender como realizar a mediação, ponderando que todos somos singulares.

Referente aos apoio dos colegas em sala de aula, Orquídea, sente-se acolhida, assim expõe: "Já aqui é diferente, os alunos me fizeram também crescer me ajudava na minha dificuldade, às vezes eu estava sem monitor, os alunos me apoiavam, explicava, me colocava no grupo, às vezes faltava e coloca Orquídea e Eles colocava" (Relato de Orquídea, 2023). Ao referir-se "já aqui é diferente", faz menção a educação básica, em que em outro momento de sua narrativa, confessa ter sofrido preconceito em uma apresentação de trabalho na escola, trauma que permanece até hoje. Orquídea continua: "[...] aí os alunos tirando as dificuldades dos outros, porque eu estou sentindo dificuldades sem a monitora, eles vão lá, Orquídea tu está entendendo. Os alunos me ajudam se desenvolver, aprender. Eu interajo com a turma normalmente" (Relato de Orquídea, 2023).

Sobre esse ponto, da interação em sala de aula entre estudantes com e sem deficiência, trarei fragmento da narrativa de Riacho, em outra perspectiva que de Orquídea, assim, declara:

> porque a questão da inclusão é que deve incluir tanto nas atividades quanto na questão social da sala. E a sala do Cacto, apesar de eles não distratarem ele, ele não pode ser considerado incluso nela na questão social. Ele é uma pessoa que costuma ficar sozinho, porque as pessoas não têm vontade de interagirem com ele, no caso. Então geralmente a maior parte do tempo ele está sozinho, a menos que tenha uma razão para eles irem lá falar com ele como um trabalho, que ele está em grupo, esse tipo de coisa (relato de Riacho, 2023).

Para Ferrari e Sekkel (2007), frequentemente os estudantes são os primeiros a perceber as dificuldades do outro de sala. As autoras expõem, que em uma determinada ocasião, uma estudante com deficiência intelectual passou a ser rejeitada pelos colegas pelo estranhamento que seu comportamento provocava. Posteriormente, ficou explicitado, pelos colegas de sala, o temor de serem prejudicados nos trabalhos coletivos pelo baixo rendimento da colega. O receio de que a presença de estudantes com deficiência possa diminuir o rendimento escolar da turma é muito presente no imaginário de pais e professores.

Em 2007, pesquisadores da Universidade de Manchester, na Inglaterra, fizeram uma análise sistemática de um conjunto de estudos que focaram no que acontece com estudantes sem deficiência em salas de aula inclusivas. Baseados na pesquisa de 26 estudos conduzidos nos Estados Unidos, na Austrália, no Canadá e na Irlanda, os autores descobriram que grande parte (81%) dos estudantes sem deficiência que estavam na mesma sala de aula de estudantes com deficiência não sofreu prejuízo (58% dos estudos) ou até obtiveram efeitos positivos (23% dos estudos) sobre o seu desenvolvimento acadêmico (Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007).

Uma análise de estudos semelhante de Ruijs & Peetsma (2009) também concluiu que, em linhas gerais, a inclusão está associada a efeitos positivos ou neutros sobre os resultados acadêmicos de estudantes sem deficiência. Em três estudos que relataram resultados positivos, pesquisadores notaram que os professores utilizaram estratégias e técnicas de ensino que responderam às necessidades de uma diversidade de estudantes (Dessemontet & Bless, 2013).

Salend & Duhaney (1999) constataram que estudantes sem deficiência em salas de aula inclusivas receberam o mesmo nível de atenção dos professores que estudantes em salas de aula não inclusivas e apresentaram níveis semelhantes de desempenho acadêmico. Estudos longitudinais em larga escala em vários países (incluindo Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Finlândia) também sugerem que a inclusão de estudantes com deficiência não traz consequências negativas para os estudantes sem deficiência (Gandhi, 2007).

O espaço acadêmico acolhedor apresenta muitos benefícios, pois a educação inclusiva pressupõe a participação coletiva na sala de aula. Para Antúrio, estudante participante da pesquisa, o início da graduação foi difícil, mas, que na continuação, depois que fez amizades sentiu-se melhor; hoje na fase final do curso, já sente saudades. Em suas palavras:

> Nos primeiros dias eu confesso que foi sim. É porque é algo novo, você está tendo contato. Você não conhece ninguém no primeiro dia e vai se enturmando, vai fazendo amizade. Vai conhecendo cada ambiente na instituição. Eu confesso que eu tive um pouco de... Eu fiquei meio que sentindo um... Um peixe fora d'agua. Como diz o ditado ne. Mas aí foi passando o tempo e ficando mais ambientado. Eu estou na fase da nostalgia, eu já estou com saudade já (Relato de Antúrio, 2023).

O ambiente acadêmico se constitui em um espaço físico onde há uma diversidade cultural e instrucional, no qual estudantes e professores devem conviver, relacionar-se, compartilhar, cada um percebendo o outro e o mundo à sua maneira. Estar com o outro pode ser revelador para ambos, quando se estabelece uma interação em que cada um participa respeitando o outro e sendo respeitado. Segundo a abordagem histórico-cultural, é a partir das interações que o sujeito estabelece com o outro e com o meio que este vai se constituindo como sujeito.

A universidade é um dos espaços mais propícios para o desenvolvimento desse processo, que é também o processo de apropriação da cultura. As relações estabelecidas no contexto acadêmico, como espaço rico e diverso, permitem manifestações afetivas, cognitivas e sociais, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de autonomia e a apropriação do conhecimento cada vez mais aprimorado, tornando os indivíduos mais preparados para conviverem em sociedade.

Ainda a respeito do processo de ensino e aprendizagem de Antúrio, Lua relata:

> Eu fui orientadora do Mateus, do trabalho de conclusão de curso dele.[...]E ele desenvolveu um trabalho muito legal, acho que nós tivemos muita troca nesse processo de elaboração, reelaboração do projeto, depois a revisão da pesquisa dele.[...] e ele desenvolveu uma pesquisa muito boa de conclusão de curso, porque ele realmente, ele tem um perfil de estudante, um perfil que eu gosto de trabalhar, ele é super sério, super dedicado, ele estava muito interessado no tema que ele estava pesquisando [...] Eu tenho a impressão que é por isso, eu acho que ele ficou muito satisfeito com o trabalho de conclusão de curso dele, ele foi muito elogiado na banca, e aí logo depois já veio a colação de grau dele, que foi muito bonito, nós formamos turmas pequenas, para nós sempre é uma celebração cada um dos alunos que se forma, e foi legal também ter visto o Mateus se formar [...].
>
> Eu fiquei muito feliz com o trabalho que ele conseguiu fazer, eu fiquei muito satisfeita, e assim eu como professora, e vi que a gente conseguiu, e aí teve um momento que ele olhou o trabalho dele e falou assim, nossa, nem acredito que fui eu que fiz, ele achou isso, como se talvez ele tivesse dúvidas mesmo, de que ele fosse fazer e que ia ter aquela qualidade.
>
> Eu acho que é isso, eu acho que esse ritual da pesquisa, como ela é muito assim, tem a função do orientador, você tem uma proximidade com o aluno, e você vai depositando aquela confiança, eu acho que é todo um processo que talvez acabe fortalecendo essa autoestima.

> Porque aí foi o tema que ele escolheu, e eu acolhi o tema que ele escolheu, acho que pode ter todo esse processo, porque muitas vezes a gente não sabe até onde ele consegue ir, e o professor consegue perceber melhor, consegue ir puxando e tal.
> Eu acho que pode ter a ver, todo um processo de construção da autoestima dele, e aí combinando numa defesa que foi muito exitosa.
> Então eu fiquei muito empolgada também com o trabalho do Matheus. E como é que eu vou dizer assim, o fato dele ser uma pessoa que é portadora de necessidades especiais, e está concluindo o curso de ciências sociais, isso também para mim era estimulante como professora. Eu vou te falar a verdade, eu me senti honrada assim, de participar desse processo (Relato de Lua, 2023).

Lua, é uma professora jovem, com pouco tempo de atuação na Ufac. Percebemos que diante das novas configurações e a expansão da universidade, a partir das políticas de expansão da IES, com a sua interiorização, a criação de inúmeros campi e uma maior democratização em relação ao acesso, proporcionou um aumento de abertura de vagas para professores, preenchidas, em grande parte por jovens saídos de cursos de pós-graduação, com pouco ou nenhuma experiência docente (Carlos; Chaigar, 2014; Cunha, 2013).

Como assevera Cunha (2013, p. 03) "[...] a graduação, tem sido protagonizada por docentes pós-graduados, cada vez mais jovens na carreira docente, que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém, pouca experiência profissional e rara preparação pedagógica". Este contexto é desafiador, em razão, da diversidade de estudante que acessam a educação superior, principalmente os com deficiência, que "exige atitudes e ações pedagógicas capazes de envolver os alunos e gerar aprendizagens significativas, o que, por si só, os conhecimentos específicos e investimentos na pesquisa não garantem [...]" (Carlos; Chaigar, 2014, p. 60).

Lua descreve a felicidade e a satisfação pelo trabalho que Antúrio realizou, e por ele ser um estudante com deficiência, ela se sentiu honrada de ter participado desse processo e do desempenho dele. Essa experiência com Antúrio, foi de suma importância na vida pessoal e profissional dessa professora, na construção de uma nova ideia da pessoa com deficiência, na compreensão que ela é capaz, que foi o que Antúrio demonstrou, na elaboração de um belíssimo trabalho de conclusão de curso.

Foi um trabalho de parceria (professora e estudante), em que Lua, narra que tiveram muita troca nesse processo de elaboração e reelaboração. Inclusão é, portanto, um processo dinâmico, envolvente, participativo, que tem amplitude educativa profundamente social, na troca, na partilha de informações para a construção do conhecimento, é aprender a conviver juntos suas diferenças, enriquecendo-se reciprocamente e desenvolvendo atitudes de confiança, intercomunicação, respeito e aceitação do outro (Martins, 2011).

Dando continuidade acerca do processo de ensino e aprendizagem, Orquídea, ressalta:

> Avaliasse a minha dificuldade de aprendizado. O método dele que tem uns que avalia entendeu. Aqueles que não avaliaram é investigar, se viesse aqui no NAI, como é que é as dificuldades da orquídea? como é que eu tenho que fazer no acompanhamento, eu não sei como é que é? Aí vem aqui no NAI (Relato de Orquídea, 2023).

Cacto, corrobora "[...] Eu queria que eles vissem outra prova, outro método pra eu aprender". Cacto continua; "[...] um momento de prova que esse ano, ano passado na prova de história contemporânea, eu fiquei reprovado, porque eu tive dificuldade em história contemporânea" (Relato de Cacto, 2023). Orquídea assevera: "Eu me saio melhor na prova oral do que na escrita" (Relato de Orquídea, 2023).

Percebemos o quanto esses estudantes anseiam serem compreendidos no processo estudantil. Eles compreendem que aprendem de uma forma diferente, e propõe que os professores busquem, pesquisem outras alternativas pedagógicas. Vigotski (2007) abrange uma perspectiva de desenvolvimento que permite compreender as capacidades humanas de modo dinâmico, em que a emergência do novo é um atributo da consciência. A consequência lógica desse raciocínio é que a vida adulta não apresenta um conjunto finito de possibilidades, mas é um sistema aberto que produzirá novas formas de lidar com o conhecimento, novos instrumentos técnicos e simbólicos, novos sentidos e emoções que atualizam constantemente os sujeitos. Uma concepção do desenvolvimento como essa permite refletir sobre a complexidade das vivências dos estudantes na universidade, assim como abordar o sofrimento produzido nesse contexto.

Dando continuidade, observamos as narrativas de Lírio e Cravo, estudantes surdos[65]. Lírio argumenta: "Então assim, para o surdo, o surdo não consegue. As coisas precisam ser mais simplificadas. Porque o surdo não tem esse conhecimento aprofundado do português" (relato de Lírio, 2023). Lírio, prossegue:

> Mas aí o surdo que não está escutando nada e os vídeos que às vezes não tem na legenda de tradutor intérprete, como é que eu vou ter essa aquisição, dessa aprendizagem? Porque falta nos vídeos no YouTube, por exemplo, não tem vídeos, muitos vídeos explicativos com o tradutor intérprete de libras (relato de Lírio, 2023).

Atinente as dificuldades de aprendizagem, Lírio Expõe: "Por exemplo, a disciplina de matemática é muito difícil. o abstrato é muito difícil" (relato de Lírio, 2023). Cravo pontua: "Que as vezes o professor explica só texto e fala, fala, fala, fala, fala, não tem uma imagem pra gente assimilar melhor, então assim, essas adaptações elas são legais e ajuda bastante a gente a

[65] Conforme a legislação 5.626/2005 - Art. 2º. Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Brasil, 2005).

aprender" (relato de Cravo, 2023). Indagamos para Cravo qual era sua maior dificuldade em sala de aula. Assim explana:

> Então eu quero relatar aqui uma dificuldade, um texto enorme, enorme, enorme, enorme pra ler, e aí não tinha uma figura, não tinha nada, e a professora só falando, só falando, só falando, só falando, eu falei só isso? Então eu senti muita dificuldade, isso foi por parte de um professor ouvinte (relato de Cravo, 2023).

A educação superior é desafiadora para todos que ali ingressam. Problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir assimilar as novas informações e construir os novos conhecimentos, eles precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (Sampaio, Santos, 2002).

As pessoas surdas, como quaisquer outras, terão de fazer frente a expectativas, normas e modos de funcionamento diferentes daqueles de sua experiência escolar anterior. A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais (Ferreira, Almeida, Soares, 2001).

Relativo às dificuldades pedagógicas, algumas ações do professor em sala de aula podem favorecer a inclusão desses estudantes, como utilizar a escrita ou recursos visuais para favorecer a apropriação do conteúdo abordado verbalmente; favorecer um ambiente de classe sem muito ruído, principalmente em caso de estudante que precisa fazer a gravação em áudio das aulas para depois ouvi-las; organizar a classe de modo que o estudante possa visualizar os movimentos orofaciais dos seus professores e colegas; usar a voz com intensidade normal, falar com voz nítida, mais devagar que o normal, de forma articulada e sempre que possível de frente ao estudante surdo que faz uso da leitura labial, de modo a possibilitar o seu entendimento.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é preponderante para estabelecer interação com o estudante surdo. Quando inquirimos a Cravo, o que deveria melhorar no NAI, ele foi concludente "Mais intérprete. É, porque não tem só acadêmicos surdos só no Letras Libras, né? [...]. Então, assim, tem que ter intérprete nesses vários lugares" (relato de Cravo, 2023). O papel do intérprete é fundamental no processo de construção conceitual do estudante surdo, uma vez que é por ele que o estudante terá acesso à construção do conhecimento.

Alguns autores questionam a ideia de que a simples presença do intérprete de Libras em sala de aula garanta acessibilidade aos estudantes surdo comparável à dos ouvintes, mesmo em

situações ideais, em que o preparo dos intérpretes seja excelente. No entanto, para Marschark *et al* (2005), a inclusão tem como pressuposto que a estrutura discursiva e a informação transmitida por um professor ouvinte para estudantes ouvintes sejam apropriadas para o conhecimento e os estilos de aprendizagem dos estudantes surdos.

Porém, os estudantes surdos formam um grupo mais heterogêneo que o dos ouvintes. A maioria cresceu em ambientes limitados linguisticamente; por isso, não tem as competências linguísticas necessárias para fazer uso efetivo da interpretação dos materiais didáticos, e possivelmente muitos ingressaram na educação superior menos preparados que seus colegas ouvintes (Bisol, *et al*, 2010).

Concernente aos intérpretes, Cravo pontua:

> E é muito cansativo só para uma pessoa, né? Eu acredito que, no que diz respeito à surdez, em questão de acessibilidade, é muito importante que se tenha mais intérprete, porque o trabalho de tradução e interpretação é muito cansativo. Esgota muito a mente dos tradutores intérpretes, então precisa mais intérpretes. Por exemplo, dois para trabalhar na mesma sala (relato de Cravo, 2023).

Sob a ótica dessa abordagem, destacamos a presença do intérprete de Libras como direito do estudante surdo e professor, em sala de aula. O intérprete de Libras favorece a comunicação dos surdos com os ouvintes não conhecedores da Libras e ainda integra os colegas a aprender a língua de sinais através da convivência. Como alude (Fernandes, 2003, p. 31)

> A língua oral-auditiva, que serve como meio de comunicação da comunidade ouvinte, deve ser aprendida como segunda língua, já preservado o domínio da língua de sinais que garante, a curto prazo, não só um meio de comunicação eficaz, mas, também, o instrumento de desenvolvimento dos processos cognitivos.

O intérprete torna-se parte ativa do processo pedagógico, justificando sua situação como mediador educacional. A atuação do intérprete em sala de aula abre-se a possibilidade do estudante surdo poder receber a informação disciplinar em língua de sinais por meio de uma pessoa com competência, ao mesmo tempo, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar a informação em sinais, atuando em sua língua de domínio.

A principal conquista desses profissionais foi o reconhecimento da Libras, regulamentada pela Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, através do decreto n° 5.626, de 22 de dezembro 2005, entre outras disposições.

> Art. 11. A formação de tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa efetivar-se-á por meio de curso superior ou pós-graduação. Art. 12, nos próximos dez anos a partir da publicação deste decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa, as instituições de ensino médio e superior, públicas ou privadas, poderão incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil: I – profissional de nível superior, com competência para realizar a interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva, e proficiência em tradução e interpretação de Libras e Língua

> Portuguesa, certificada por meio de exame promovido pelo MEC; ou II – profissional de nível médio, com competência para realizar a interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva, e proficiência em tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa, certificada por meio de exame promovido pelo MEC. Art. 13, a partir do ano subsequente à publicação deste decreto, as instituições de ensino, públicas e privadas, deverão incluir, em seu quadro técnico-administrativo, em todos os níveis, etapas e modalidades, o profissional Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa para atender alunos surdos que utilizem Libras. Parágrafo único. O profissional a que se refere o caput atuará: I - nos processos seletivos para cursos na instituição; II - nas salas de aula onde atuação desse profissional ajude a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares, em todas as atividades didático pedagógicas; e III - no apoio a acessibilidade aos serviços e às atividades da instituição de ensino. (Brasil, 2002, p. 3).

Como visto na citação acima, a formação do intérprete de libras é mediante graduação ou pós-graduação. É importante que o intérprete de Libras realize cursos de especialização e conheça a cultura dos surdos, envolvendo e estreitando suas relações, conhecendo e buscando aprimorar os sinais, pois, cada dia que passa surgem novos sinais, por motivos relacionados à regionalização.

A LBI sobre a obrigatoriedade da formação do intérprete de Libras na educação superior, Art. 28, capítulo IV: Do direito à Educação, no inciso II, do parágrafo segundo, determina-se que, os tradutores e intérpretes da Língua de Sinais, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aulas dos cursos de graduação e pós-graduação, devam possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (Brasil, 2015).

Conforme Cassiano (2017), o processo de formação dos intérpretes na educação superior, surgiu da necessidade de comunicação entre ouvintes e surdos na vida social. Entretanto, com o desenvolvimento linguístico do surdo, o processo de interpretação exigiu proficiência e formação dos intérpretes e também precisou de uma legislação que regulamentasse sua formação e atuação.

Nesse contexto de avanços e retrocessos nos dispositivos legais, no decorrer desses últimos quinze anos é que a formação dos intérpretes na educação superior passou a ser regulamentada, a partir das Leis n.º 10.436/2002 - Lei de Libras, pelo Decreto n.º 5.626/2005; Lei n.º 12.319/2010 – Lei do Intérprete e a Lei n.º 13.146/2015 – Lei da Inclusão. Destaca-se a Lei 12.319/2010, devido à relevância desta conquista, visto que a profissão existia, no entanto, não era reconhecida, precarizando seu exercício. A atuação do Intérprete da Língua de Sinais é um alicerce necessário na interação e valorização das pessoas surdas. Assim, esse profissional deve exercer sua profissão com postura ética, respeito e rigor técnico à pessoa humana e a cultura do surdo.

Pontuamos, que o estudante surdo tem dificuldades em compreender a função do intérprete como mediador da relação entre o professor e ele. O surdo, por estabelecer uma estreita relação com o intérprete, pode confundir com o professor, pelo fato de ser o intérprete que manterá essa relação. Vejamos a fragmentação da narrativa de Cravo, "Às vezes quando eu sinto alguma dificuldade, quanto ao conceito de uma palavra, eu tenho essas explicações, eu chamo o intérprete, pergunto o significado da palavra, né? E aí os intérpretes precisam fazer essas explicações [...]" (relato de Cravo, 2023).

Assim, o papel do intérprete não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis para o estudante, o interpretar e o aprender estão indissoluvelmente unidos e o intérprete assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o estudante, contribuindo para a inclusão. Cravo sobre a atuação do intérprete destaca:

> [...] Agora, eu preciso falar que, às vezes, o intérprete precisa ter acesso a esses textos de forma bem antecipada, porque às vezes recebe esses textos em cima da hora, aí o intérprete não tem tempo de ler o texto, ele tem que se preparar, e às vezes falta esse estudo, e às vezes a interpretação não fica tão clara como se devia.
> Que às vezes até o intérprete não conhece o significado da palavra. E às vezes perde, sim, algumas informações em Libras, né? Então repassar todo o material com antecedência, né, melhoraria. Tem muitos professores que esquecem também. Mas aí isso aí seria muito importante.
> Mas aí o professor, por exemplo, pode enviar para o intérprete antes o material. O professor pode enviar os slides para os intérpretes. Poucos professores fazem isso. Aí o professor fala, não, é isso aqui, é o meu material de uso próprio. Aí não repassam.
> Assim, da minha experiência, uma única professora, a professora Ivanete, enviou (Relato de Cravo, 2023).

Esse ponto destacado por Cravo, concernente ao envio antecipado do material didático ao intérprete, é de fundamental importância. Cravo expõe que é visível a insegura do intérprete na tradução do material, por não receber com antecedência. O profissional intérprete de Libras surge mediante a organização dos surdos, assegurando-lhes o direito do exercício da cidadania, sendo um elo da comunicação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

Rosa (2005), explicita o que estamos proferindo, o Intérprete de Libras está entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda, proporcionando um (des)entendimento entre esses dois grupos linguísticos, e ao realizar seu trabalho, é essencial que este converta para a língua de sinais a mensagem dita em português, buscando a "fidelidade", concebida neste trabalho como equivalência de mensagens.

O fato do intérprete de Libras buscar um sinal/ palavra equivalente já é um movimento diferente; e mesmo, pelo fato de o discurso ser correspondente ao discurso de português (Rosa, 2005). Sobre isto vejamos o que assevera Cravo,

> A língua portuguesa é totalmente diferente da Libras. A Libras, a questão das palavras, o verbo, que na Libras a gente usa os verbos no infinitivo. A gente não conjuga verbos. E a língua portuguesa, ela tem uma estrutura totalmente diferente.

> Então, assim, eu tive um déficit de aprendizagem muito grande. Então, assim, faltavam essas adaptações. E assim eu fui tendo muitos prejuízos, muitas dificuldades, muitas barreiras (Relato de Cravo, 2023).

A tarefa mais complicada para o Intérprete de Língua de Sinais é a de distinguir as situações em que deverá ser literal ou utilizar-se de equivalência, em razão de não existir ou desconhecer o sinal equivalente para a expressão do que o emissor expressou. Visto que, já existem essas lacunas de Libras e da língua portuguesa, e a situação e quando o professor não colabora, sendo um profissional responsável e ético com o estudante surdo, no envio do material com antecedência, para que intérprete e estudante possam ter acesso às informações para aquisição do conhecimento. Isso é fator preponderante para a inclusão do estudante surdo na educação superior (Bisol *et al*, 2010).

Sobre essas dificuldades, no contexto acadêmico, Lírio narra:

> E aí, por exemplo, quando eu estava com dúvida, era necessário, eu pedir ajuda aos demais, mas assim nem todos se prontificavam para me ajudar. Até porque não tinha essa interação, aluno com aluno, **porque eles não sabiam a língua de sinais.** Tive muitas barreiras, muitas barreiras mesmo. Mas aí o NAI cumpre um papel muito importante, que é orientar os professores sobre as deficiências dos alunos. E aí, para diminuir essas dificuldades, **os professores precisam adaptar os materiais**. Mas assim, ainda que o NAI faça as orientações, nem todos os professores acatam (os grifos são nossos) (Relato de Lírio, 2023).

A fragmentação da narrativa Lírio, salienta a importância de Libras no contexto acadêmico e a adaptação do material. Em suma, no contexto acadêmico o intérprete de Libras

> Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo neste espaço não é o apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo (Lacerda, 2014, p. 33).

Como aludido na citação, o intuito não é somente a tradução, a ação do Intérprete deverá favorecer o aprendizado do estudante surdo. A inserção do intérprete em sala de aula deve ser feita mediante reflexões e cuidados, pois este profissional é o elo entre duas pessoas, auxiliando no conhecimento de uma cultura a outra, e assim, sucessivamente, em uma interação dialógica entre estudantes surdos e professores ouvintes, bem como com os demais envolvidos no contexto escolar.

Respectivo ainda sobre o processo de ensino e aprendizagem, Cravo apresenta uma experiência que teve com um professor surdo, assim relata:

> Tem uma metodologia de ensino que particularmente eu gosto bastante, e essa metodologia de ensino parte de um professor surdo. Mas assim, por parte de outros eu sinto que ainda faltam essas metodologias para que de fato eu tenha essa aquisição de aprendizagem. Então esse professor já tem experiências, por exemplo, ele já trabalhou lá em Minas Gerais, já trabalhou no INES, já deu aula em faculdades particulares,

> então eu sinto que nós temos mais interações, isso facilita bastante. O professor surdo é bem melhor (Relato de Cravo, 2023).
>
> .

Na continuação da entrevista, indagamos, se ele poderia mencionar como é a metodologia desse professor. Cravo, explana:

> A didática, as estratégias. Ele usa muitos exemplos, ele contextualiza, se tiver algum erro ele nos ajuda a consertar, então a metodologia dele é dessa forma. Ele usa bastante imagem, ele explica também as palavras, aponta, dá exemplo, ele não ensina só sinal, mas ele contextualiza, ele explica. Ele explica o contexto das palavras detalhadamente. Eu gosto dessa estratégia, me ajuda bastante. Eu penso que direitos devem ser garantidos de forma igualitária (Relato de Cravo, 2023).

A figura do professor surdo, de modo geral, é antiga. Nos remete à França do século XVIII, quando foi criada a escola de surdos de Paris. Nesta escola, os alunos egressos "manejavam bem a escrita, e muitos deles ocuparam mais tarde o lugar de professores de outros surdos" (Lacerda, 1998, s/p). Entretanto, esse protagonismo dos surdos sobre sua escolarização foi retirado quando no Congresso de Milão, que adotou a perspectiva oralista[66] para a educação do surdo.

No contexto brasileiro, o início da atuação de docentes surdos foi registrado com a presença de E. Huet, provindo do Instituto de Surdo-Mudos[67] de Paris que enviou, no ano de 1855, a D. Pedro II, uma carta relatando suas intenções de fundar no Brasil uma escola destinada a surdos. Após a aprovação do imperador, a escola começa a funcionar no dia 1º de janeiro de 1856 e foi denominada de "Instituto Imperial de Surdo-Mudos".

A inserção do professor surdo na educação superior é recente. A preferência de Cravo por professores surdos, é legítima se considerarmos que ele vive a própria língua, traz as marcas culturais de sua comunidade, tem propriedade para ensinar a língua de sinais já que faz uso desta cotidianamente. Salientamos também, que, culturalmente existe a persistência de referenciais construídos a partir de uma distinção entre surdos e ouvintes, uma identidade cuja base se sedimenta na noção de que os surdos pertencem a uma minoria linguística e cultural, um mundo surdo (Lane, 2008).

Esse modo de enxergar a si e ao outro é fruto de uma trajetória de vida na qual a valorização da identidade e da cultura surda permite a construção de referenciais de valor para si. Para Lane (2008), a outra possibilidade oferecida pela sociedade costuma ser a deficiência,

---

[66] Perspectiva Oralista: Corrente pedagógica centrada no ensino da língua oral para os surdos. Nesta perspectiva, língua de sinais, cultura e comunidade surda não são valorizadas (LACERDA, 1998).

[67] Surdos-Mudos: Mantemos aqui a terminologia da época. Hoje entende-se que o termo coerente ao se referir a pessoa surda usuária de Língua de sinais é Surdo, pois, além de seu aparelho fonador está em boas condições fisiológicas, eles são usuários de uma língua com estrutura gramatical própria, sendo por isto tirados da condição de "mudo".

a falta, alguém que é sempre "menos" em comparação ao corpo tido como "perfeito". Se esses são os dois referenciais possíveis, compreende-se o ganho que o sujeito surdo obtém ao se reconhecer como parte de uma cultura viva e criativa ao lidar com um professor surdo.

Contudo, como advertem Santana e Bergamo (2005), a identidade não se constrói em um vácuo social. Discursos e práticas produzem identidades. Quando se enfatizam as relações de pertencimento a um determinado grupo (surdos) e a distância em relação a outro grupo (ouvintes), tende-se a estabelecer fronteiras rígidas, pouco fluidas entre esses dois grupos. Isso reforça a ideia de que é preciso "sobreviver" em meio aos ouvintes, antes de pensar em se apropriar desse espaço.

Diante disso, o papel da universidade é formar profissionais que compreendam as diferenças culturais dos surdos e saibam como conduzi-las em um caminho de afirmação de identidade, sendo importante conhecer a língua, mas também a história da comunidade surda. Dessa forma, as IES, devem possibilitar atividades de extensão universitária que possibilitem a prática discente e o convívio com os surdos e, dessa forma, o professor ouvinte, conhecedor da cultura surda, poderá utilizar de critérios para ensinar esses sujeitos, proporcionando aprendizado e contribuindo para a inclusão do estudante surdo na educação superior. Como bem elucida Cravo,

> [...], na prática é um direito nosso, como aluno com deficiência, o professor fazer essas adaptações, e alguns fazem. As provas, as atividades, os slides, as apresentações, eles usam mais desses recursos visuais, o que ajuda melhor a gente a aprender, a gente visualizar isso (Relato de Cravo, 2023).

Pereira corrobora (2008), na prática educativa e na escolarização dos surdos, os educadores responsáveis pela mediação do conhecimento e da transmissão de valores no processo avaliativo devem compreender a maneira própria de aprender e ensinar desses estudantes. De acordo com Melo (2016) Os componentes curriculares ministrado por docente surdo, proporciona um excelente aprendizado intelectual e cultural aos acadêmicos, uma vez que consideramos a inserção cultural como conhecimento indispensável no aprendizado da Libras.

É preciso reconhecer que a instituição de educação superior, assim como a sociedade em geral, está pouco preparada para receber o estudante surdo. Compreende-se, portanto, o recurso de se utilizar uma definição segura e positiva que possa servir de ponto de sustentação identitária. Como afirma Breivik (2005), no mundo contemporâneo há poucas (ou nenhuma) posições identitárias seguras. Minorias e outros grupos marginalizados enfrentam maiores obstáculos, pois é difícil alterar as definições impostas pela maioria. Essa maioria, no ambiente universitário, tem pouco convívio direto com os surdos, e pouco ou nada conhece sobre a

surdez, ou sobre a língua de sinais. A convivência com um surdo, portanto, passa a ser uma novidade muito grande na comunidade acadêmica.

No entanto, o desconhecimento em relação à surdez não elucida todas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos. A diversidade em sala de aula acaba por questionar conceitos de normalidade. Como afirma Davis (2002, p.38), "a deficiência perturba as pessoas que pensam a si mesmas como não deficientes". Os conceitos que giram em torno da experiência de anormalidade e deficiência marcarão as relações entre surdos e ouvintes, assim como marcam as relações entre as pessoas em qualquer situação de ruptura do ideal de um corpo tido como normal.

Dando continuidade a esta seção debruçaremos sobre as narrativas de Margarida, Bromélia e Girassol. As duas primeiras são estudantes cegas e Girassol, estudante com baixa visão. Compreende-se que tanto a pessoa com baixa visão quanto àquela com cegueira necessitam de apoio para favorecer o seu desenvolvimento, podendo este apoio ser de forma de recursos de tecnologia assistiva ou serviços. Nas IES estes recursos e serviços são essenciais, pois através deles são possibilitadas condições eficazes de aprendizagem e participação em todas as atividades desenvolvidas no ambiente acadêmico.

Concernente as narrativas dos participantes, vamos iniciar com os fragmentos da narrativa de Margarida, que expõe:

> No início eu tive um pouco mais de dificuldade, assim, porque eu como eu tinha muito pouco conhecimento do braile, o meu material não é adaptado em braile. Mas algumas vezes quando você vai fazer alguma adaptação de material é necessário você fazer uma etiquetagem para identificar o que é o quê. E aí algumas vezes isso poderia ter contribuído para que eu tivesse um pouco mais de acesso algumas coisas no comecinho né, eu utilizo leitor de tela para computador e para celular. E no começo eu entrei junto com outra menina que também é deficiente visual, só que ela usa braile e eu não era alfabetizada, ela tem domínio de braile, eu não, às vezes acontecia de alguns professores chegar e dizer, nossa eu já pedi para o NAI adaptar teu material para o braile né. E eu ter que falar, não, meu material não é em braile, meu material ele é feito para ser lido pelo computador. Ah então tenho que entrar em contato com eles, tudo bem. E eu sempre tive contato com os meninos aqui da adaptação de material, aí lá vinha eu, adapta esse texto aqui para mim. Ah o pessoal mandou e disse que era para adaptar pro braile. E É para outra aluna para mim não, porque às vezes eles até mandava o material, mas não entendia que eram dois tipos de adaptações (Relato de Margarida, 2023).

Relatos como o de Margarida, nos faz imaginar, como “grito” de “percebam-me”. Não é pelo fato de Margarida ser cega, que os caminhos para aprender são iguais às demais pessoas cegas. Margarida tem suas próprias especificidades, ela é singular. Em sua narrativa percebemos que são fatores simples que podem fazer uma grande diferente dentro de sala de aula e em todo o contexto acadêmico, a falta do professor observar, ou indagar: se Margarida fazia uso do Braile. Como existia duas estudantes cegas, era simples o professor realizar as

anotações concernente as peculiaridades de cada uma. A ausência de preocupação com a aprendizagem de Margarida, causou nela uma fonte de dificuldade acadêmicas e emocionais.

Resultados de pesquisas, apresentados por Mazzoni e Torres (2005), Nuernberg, (2009), indicaram que um dos principais obstáculos atitudinais com os quais o estudante cego se defronta, ao entrar na universidade, relaciona-se à maneira discriminatória como ele é visto e tratado por muitos de seus professores e/ou colegas de sala de aula. Para Mazzoni e Torres (2005), o escasso conhecimento por parte de colegas e de professores sobre as necessidades específicas das pessoas com deficiência visual contribui para a formação de falsos conceitos e gera essas atitudes e crenças discriminatórias. Esse conhecimento diminuto em relação a esses estudantes começa, justamente, pelas próprias especificidades que cada sujeito apresenta.

O desinteresse de alguns docentes pelo trabalho pedagógico com o estudante cego também é outro obstáculo atitudinal na educação superior. A pesquisa de Masini e Bazon (2005), apontou que a falta de preparo e de interesse de alguns docentes, relativa a aprendizagem desse grupo de estudantes, na educação superior, pode comprometer, decisivamente, a formação científica destes e, consequentemente, sua futura participação no mundo do trabalho.

Bromélia é a outra estudante cega, alfabetizada em braile, os professores confundiam com Margarida que não era alfabetizada em braile, e aprendia com mais facilidade pelo computador, dessa forma o material de Margarida precisava ser preparado para ser utilizado no computador. Atentamos o que Bromélia narra sobre os materiais didáticos, assim destaca: “os textos demoravam muito a tradução em braile” (relato de Bromélia, 2023). Bromélia continua:

> Eu tive, porque assim, questão de fichamento, a minha segunda monitora, ela tinha o dela em tinta e **os professores não passava para passar o meu para o braile**, para o Fernando fazer, ou então para me explicar melhor. **Os alunos viam no quadro em tinta e eu não tinha e eu acabava me prejudicando por isso**. Porque eles não passavam o conteúdo para mim, não me explicava qual era a forma que era para fazer a atividade. Porque eu entendo, se falar, ó, faz dois pontos, depois faz a palavra do lado, se eu tiver o papel lendo assim, eu também vou entender, mas eu não tinha. Eu não tinha as perguntas dos textos, do que era para fazer. [...] Eu reprovava, nem por que eu não tinha o conteúdo na mão em si. [...] Isso, algumas adaptações. Outras eu tinha, mas também ficava perdida nos assuntos. Entendeu? (Os grifos são nossos) (Relato de Bromélia, 2023).

Nos relatos acima, podemos constatar que Margarida e Bromélia lamentam a falta de adaptação do material, e explanam que o fato dos professores não adotarem as providências, concernente o material pedagógico, acarretou prejuízo no processo acadêmico. A chegada de estudantes com deficiência na educação superior impulsiona as discussões em torno do professor universitário.

Ao planejar suas aulas, os professores precisam considerar quem são seus estudantes. Quem fará as atividades? Quem lerá esses textos? Para quem são selecionados os textos e outros materiais? Nesta direção, Ferrari e Sekkel (2007, p. 644) explicitam que,

> [...] todos os professores necessitam de um apoio institucional para realizar tais flexibilizações e mudanças, e, nesse sentido, é fundamental que os objetivos ligados a cada curso nas IES estejam claros a todos aqueles que participam do seu desenvolvimento.

Atinente aos estudantes com deficiência, a Ufac atua através do NAI, no apoio a esses professores. Sobre isto, Mar, explicita,

> O NAI tem ajudado muito, pelo menos a mim. Todas as dúvidas que tive e procurei o setor, fui gentilmente e prontamente atendido. Acredito que o trabalho está sendo feito de modo até exemplar (se formos comparar as demais instituições federais, a Ufac tem se destacando nesse ponto - falo porque já passei por outras instituições do Nordeste (Relato de Mar, 2023).

O NAI como vimos, apesar das dificuldades, tem procurado desempenhar a sua função em prol de uma universidade inclusiva. Faltam os professores buscar o apoio que a Ufac oferece, e se apropriar de práticas pedagógicas para trabalhar em situações singulares, como no caso de Bromélia e Margarida. Indagamos a Sol, que trabalha no NAI, qual a sua maior contribuição no processo acadêmico de Margarida, ela destacou:

> Na produção de material, e novos recursos de ensino e aprendizagem, para ela poder aprender a questão de audiodescrição foi um divisor de águas, um divisor de águas na minha vida, um divisor de águas na vida da Margarida e de vários professores, porque assim os professores acabavam entendendo as dificuldades, porque acaba sendo um vício do professor sempre falar, quando vai mostrar alguns slides, alguma figura, aqui como vocês veem, mas não descreve aquilo, então quando a Margarida começou a saber o que era a audiodescrição que ela aprendeu, ela começou a indagar os professores, perguntar. Então assim, a minha contribuição para a Margarida foi nunca a deixar na mesmice, nunca aceitar o mesmo disso, e sempre querer algo mais, sempre querer respostas, sempre estar indagando. Até mesmo a questão de provas dela, eu falava assim, não, você vai fazer a sua prova, vai ter uma pessoa e você vai digitar as respostas no computador, e era assim que a gente fazia com ela. A pessoa lia a prova para ela, ela digitava as respostas no computador, a pessoa que lia pegava as respostas no pen drive, imprimia e o professor corrigia. [...] Então, com a Margarida, o meu trabalho era de trabalhar o psicológico dela, depois trabalhar a autoestima, e depois comecei a trabalhar a autoconfiança nela (Narrativa de Sol, 2023).

Na narrativa de Sol, sobressai a audiodescrição, como uma das alternativas comunicacionais. “O recurso da audiodescrição vem para facilitar o acesso de conteúdos audiovisuais (filmes, teatro, palestra e eventos) ou imagens estáticas (fotografias, gráficos, planilha, museu, obras de arte) para pessoas com deficiência visual” (Brasília, 2020, p. 6).

Para Motta (2016), a audiodescrição é uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos. Alves

(2011), descreve a audiodescrição como uma ferramenta utilizada para garantir maior acessibilidade a informação visual a indivíduos com deficiência visual e consiste na tradução de imagens em palavras. Essa operação, porém, é bastante complexa, pois não basta apenas descrever o que se vê, mas o que é relevante para a organização semiótica da obra.

Para Sol a audiodescrição foi um divisor de águas na vida de Margarida e de muitos professores, pois, os professores utilizavam de figuras, mas não descreviam, e isso dificultava para os estudantes cego e com baixa visão. De acordo com Sol, depois que Margarida teve conhecimento dessa ferramenta, passou a reivindicar que os professores passassem as informações contidas nas imagens. De fato, a audiodescrição é um recurso de tecnologia assistiva de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, pois permite a tradução de imagens em palavras, permitindo que o estudante aproveite toda a obra, seguindo a trama e captando a subjetividade da narrativa da mesma forma que uma pessoa sem alguma deficiência visual.

Ainda respectivo ao processo de ensino e aprendizagem, vejamos a narrativa de Girassol, “Eu percebi de alguns professores que me tratava como se eu fosse normal, que não tivesse nenhuma dificuldade, às vezes não trazia a prova ampliada para mim, aí eu lia assim se esforçando mesmo sendo prejudicado também” (Relato de Girassol, 2023). Girassol, continua, “em relação à aprendizagem que eu pensava que ia ser mais fácil, mas foi bastante complicado e difícil. Os conteúdos alguns são complicados” (Relato de Girassol, 2023).

Dois pontos podemos destacar. Primeiro o professor fingir que não tem um estudante com necessidades específicas na sala, isso acarretará, em o professor realizar o planejamento sem considerar esse público. O outro ponto, que levará o professor ao mesmo resultado, de não realizar o planejamento ponderando esses sujeitos, é a compreensão equivocada que esse estudante por ter uma deficiência não aprende.

Podemos ainda levantar a terceira hipótese, devido a uma visão integracionista, o professor ter a compreensão que o estudante com deficiência que precisa se adaptar aos padrões de ensino e metodologias adotadas por ele. De acordo com Mantoan (2005, 28),

> A condição primeira para que a inclusão deixe de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende e adota habitualmente como prática pedagógica é abandonar tudo o que a leva a tolerar as pessoas com deficiência, nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de “bem intencionada”, sempre atribuindo a esses alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum.

Dessa forma, quando o estudante não se adapta, ou seja, quando o estudante fracassa, este é visto como incapaz, sem que sejam problematizadas suas necessidades educacionais ou outras possibilidades de atividades.

Bromélia foi prejudicada, reprovou em alguns componentes curriculares. Observemos o que Bromélia relata sobre os professores no processo de ensino e aprendizagem.

> Mas só que tem uns que realmente até tentam ajudar, **mas não tão preparados também**. Então, eu acho que a falha também, alguns professores também, eles falham muito também. Em relação a isso, né? **Quando chega aluno, assim, deficiente, eles querem colocar as falhas pro pessoal do NAI, vem reclamar pro pessoal do NAI, vem jogar tudo pro monitor**, entendeu? (os grifos são nossos) (Relato de Bromélia, 2023).

Inquirimos, a Bromélia se nos componentes curriculares que ela reprovou, os professores chegaram a conversar com ela sobre suas dificuldades. Bromélia (2023) respondeu: "Não, esses não. A gente sabe que a professora de filosofia é muito arredia com todo mundo, alguns outros. Mas teve uns que conversaram. E os que foram legal comigo eu não reprovei". Bromélia comentou sobre uma professora, que para ela era excelente. Perguntei por qual motivo considerava essa professora assim, Bromélia respondeu: "

> Ferramentas certas, e saber, e ter comunicação boa, e ser amigável. [...] eu vi que essa professora se dedicou mais, me auxiliou, me ajudou, se esforçou muito, mas ela já é **professora especializada, tem especialização na área especial, os outros não tem**. [...] porque eu vi que ela tem a questão do amor também, porque ela tem amor no que faz. Quando a pessoa tem amor no que faz, facilita muita coisa (os grifos são nossos) (Relato de Bromélia, 2023).

Para Bromélia uma excelente professora é aquela que utiliza ferramentas certas, tem boa comunicação e é amigável, sem ponderar, o esforço e a dedicação. Os fragmentos das narrativas de Bromélia, nos remetem a um tema muito importante, a formação continuada de professores. Os elementos expostos por Bromélia nas citações acima, nos leva a compreensão de três grupos de professores: primeiramente, aquele que se aproxima do estudante com deficiência, tenta ajudar, mas não sabe como. Por outro lado, tem-se aquele que decide não se envolver com essa nova realidade na universidade, a chegada de estudantes com deficiência, e resolve responsabilizar a Universidade, o NAI, os monitores, enfim, qualquer um, menos ele, pelo insucesso dessa camada de estudante no contexto acadêmico.

Como afirmam Ferrari e Sekkel (2007), em todos os níveis de ensino, os professores veem estes estudantes com receio, pois são aqueles que podem prejudicar o rendimento dos colegas durante as atividades em sala de aula, bem como são responsáveis por modificar as práticas consolidadas.

E o terceiro grupo, que faz todo diferencial, são aqueles que compreende que o percurso formativo tem que ser contínuo. Os dois primeiros grupos, precisam encontrar novos direcionamentos aos entraves que ainda existe na sua prática pedagógica, como assevera Freire (1996, p. 91) "É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita às liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se".

A dimensão pedagógica do professor universitário, está entrelaçada ao seu processo formativo, a questão social e histórica construída ao longo da história concernente a pessoa com deficiência. No entanto, as políticas públicas que contribuíram para o ingresso e permanência desse público na educação superior, também atribui mudanças no perfil do professor universitário, havendo a necessidade de rever suas próprias convicções e aceitar rever-se.

Temos que admitir que a formação continuada, no contexto da educação inclusiva, é de fundamental importância. Sobre a carreira do magistério superior, a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e sobre a Carreira do Magistério Superior, na qual são apresentadas as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção de carreira. A referida lei define que os critérios de avaliação serão estabelecidos em ato do Ministério da Educação e do Ministério da Defesa, conforme a subordinação ou vinculação das respectivas IFES.

Esta avaliação para fins de progressão deverá contemplar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, cabendo aos conselhos competentes no âmbito de cada Instituição Federal de Ensino regulamentar os procedimentos do referido processo. É importante ressaltar que a Lei n.º 12.772 / 2012 não define um processo de avaliação com viés pedagógico ou que vislumbre o aperfeiçoamento da prática docente, com vistas especificamente à melhoria da qualidade do ensino.

Tendo em vista que o ingresso na carreira docente pressupõe mestrado ou doutorado, os professores iniciam a carreira docente na educação superior em níveis avançados da progressão funcional, mas continuam sem preparação prévia para a docência. Esta realidade, demanda a necessidade de constituir a formação pedagógica ao longo do tempo.

No Brasil, a formação inicial de professores na educação superior deve ser parte da formação de mestrandos e doutorandos, contudo a pós-graduação tem privilegiado a formação de pesquisadores e não de professores. Nesse sentido, existe uma carência formativa no âmbito didático e pedagógico. Tais professores se encontram agora diante de um novo desafio dadas as ações afirmativas que vêm gradativamente ampliando o acesso de grupos não hegemônicos, tais como os estudantes com deficiência. (Magalhães *et al*, 2016 e Magalhães *et al*, 2019).

Frisamos que a responsabilidade de desenvolver a formação continuada, no tocante à dimensão pedagógica e didática, se constitui responsabilidade da gestão universitária, decorrente de iniciativas institucionais que possam auxiliar aos docentes no aperfeiçoamento de suas práticas. Como observam Zabalza (2004) e Garcia (1999), não basta a vontade individual dos professores, é necessário um esforço organizado, com responsáveis no âmbito

institucional específicos para desenvolver ações formativas, voltadas para o aperfeiçoamento profissional dos professores.

Assim, a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos. Deste modo compreendemos que a formação continuada dos professores universitários, para se consolidar, precisa ser entendida como um processo organizado, sistemático e intencional, a partir do grupo de professores, da instituição e das políticas educativas de nível superior (Martins, 2019).

Concernente a formação continuada, Orquídea, pontua: "Sim, poder melhorar, se fizesse um curso de acompanhamento, uma formação mais especializada, procurasse conhecer quais são as dificuldades do aluno, poderia melhorar" (Relato de Orquídea, 2023). Orquídea refere-se à atuação do professor em sala de aula. Margarida, nessa perspectiva, alude:

> Eu acho que falta um pouquinho mais de preparação, eu acho que assim deveria ser uma coisa frequente para a formação deles. Estabelecida sabe, tipo a cada seis meses tu tem que fazer um curso que contribua, eu não sei se existe isso para eles, não sei mesmo. Mas eu acho que deveria ser a cada seis meses, você tem que fazer pelo menos dos dois cursos de 90 horas com uma parte teórica e uma parte prática (Relato de Margarida, 2023).

A ideia de Margarida, corrobora com a linha de pensamento que estamos defendendo, qual seja, para que a prática pedagógica contemple as particularidades que os estudantes apresentem, a formação é uma necessidade, e precisa ser sistematizada, e os professores devem conscientizar-se "da necessidade de buscar, dentro e fora da instituição, subsídios que garantam a qualidade de sua prática de ensino" (Dellecave; Michels, 2005, p. 308). No entanto, como já víamos acenando, os devidos meios de formação, trabalho e valorização do trabalho pedagógico requer do apoio institucional, principalmente concernente aos estudantes com deficiência que demandam de ações coletivas e específicas. Para garantir sua efetiva participação e permanência o professor não conseguirá fazer isso sozinho.

Outro fator que necessita ser trabalhado na Ufac, é a participação dos professores nas formações, como orienta Mar,

> A respeito da Ufac vejo a instituição com muita vontade de acertar e realizar o máximo de acolhimento. Mas vejo diariamente a necessidade de capacitação dos docentes. **Na capacitação que participei, poucos se interessaram pela ida**. Mas basta entrar em sala de aula que já nos deparamos com diversas situações que exigem preparo que vai além do conhecimento técnico. Então, posso concordar com a ideia que a Ufac estruturalmente tem aporte e suporte para acolher os discentes neurodivergentes e/ou com necessidades especiais. Porém, necessita dessa intensificação na capacitação (os grifos são nossos) (Relato de Mar, 2023).

A Ufac apresenta esse grande desafio, de “garantir” a participação dos professores nos processos formativos. inicialmente a Ufac precisar identificar quais fatores tem impedido a participação de muitos professores nesses encontros. Um deles, pode ocorrer devido às atividades ocorreram de forma simultânea, esse é um grande gargalo, visto a grandiosidade que é a universidade, e os cursos apresentarem seus ritmos próprios. Como implicação, as agendas dos processos formativos na IES, poderia ser organizada por cursos, na maior abrangência, se possível, por Centro.

Terra, foi monitora de uma estudante com deficiência intelectual por três anos, indagamos a ela sobre seu trabalho e da atuação dos professores da Ufac:

> Eu acho que é o despreparo dos professores. Porque, não que seja culpa deles, mas é o sistema, né? Porque tinha professor que não entendia muito a necessidade da Orquídea. Aí uma vez eu fui conversar com a professora, porque eu tenho uma colega que trabalha na Ufac, e ela disse que tinha as formações nessas áreas para os professores. Aí eu fui falar com a professora, foi assim... conversando meio normal, ela disse que muitas vezes os professores não vão nessas formações, porque eles não são, digamos assim liberados dos seus horários de trabalho, para ir nessas formações. São em outros horários, aí fica muito mais difícil para eles irem nessas formações, eles têm outros compromissos, né? E acabam não indo nessas formações, e aí ficam meio que, não por dentro do assunto, né? Porque essas coisas de acessibilidade, de inclusão, sempre surge uma coisa nova, né? A gente sempre está atualizando (Relato de Terra, 2023).

A cultura da Ufac para ser transformada precisa agregar novos elementos que envolva a formação continuada. Como destaca Alarcão (2010) faz-se necessária uma ação contínua e programada nas quais o s processos de interação e trocas de experiências são fundamentais para o processo de ressignificação acerca das práticas pedagógicas, enfatizando que a construção desse processo acontece por meio de um círculo de diálogos, fortalecendo os processos reflexivos acerca da própria prática (Alarcão, 2010).

Em contexto brasileiro, não existem orientações de políticas públicas que incidem sobre a necessidade de processos de formação continuada na educação superior, quando para exercer a docência nesse nível de ensino, salienta-se 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). Nessa direção, em contexto formativo da pós-Graduação, temos direcionado entendimentos de que não basta apresentar o diploma/currículo de formação, é preciso o desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas que implicam no interesse em adquirir conhecimento e aprimoramento profissional, sendo, portanto, importante a troca de experiências, oficinas de planejamento, atividades de sensibilização para a docência que os façam buscar para além de suas formações específicas (Masetto, 2003).

Margarida ainda sobre esta temática, narra:

> Tem áreas, as áreas mais específicas, que têm alguns professores que eles já estão, eles têm um pouco mais de compreensão de como eles podem trabalhar, de como eles podem trabalhar as áreas de conteúdo específico, alguns professores sim. Outros que são uma parte mais teórica, **eu acho que falta um pouco da visão que existe uma outra possibilidade de ensinar, existe uma outra possibilidade de apresentar um conteúdo que aquela pessoa com deficiência vai assimilar** (os grifos são nossos) (Relato de Margarida, 2023).

É nessa conjuntura que a formação continuada se apresenta, como um dispositivo e como uma via importante no sentido de inovar e contribuir para a atualização das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do trabalho do professor. A formação de professores deve ser percebida "[...] como um continuum, como um processo em constante desenvolvimento, extrapolando, assim, o entendimento anterior, em que a formação era considerada apenas como envolvendo momentos formais" (Martins, 2011, p. 52).

Ao Margarida elucidar que existem outras formas de ensinar, em outras palavras, não é deixar de apresentar o conteúdo, reduzir, ou empobrecer o currículo, trata-se de um movimento que seja capaz de romper com a estrutura excludente da universidade. Dessa forma, não é de deixar a universidade "assim como já era e como estar agora e de acrescentar algumas pinceladas de deficiência, alguns condimentos da alteridade anormal" (Skliar, 2006, p. 27).

Compreendemos que os esforços dos professores, em rever os significados e sentidos que o vinculam, a aprendizagem dos EcD na educação superior "devem considerar, com gravidade, que as decisões sobre o que, para que, por que, como ensinar/aprender, além de ser um ato técnico-pedagógico, é um posicionamento epistemológico, com profunda implicação político-social" (Santos, 2015, p. 242). Ao designar a participação de estudantes com deficiência nos projetos pedagógicos curriculares (PPC) de cursos superiores, as IES podem contribuir diretamente com a efetivação de um projeto de sociabilidade e formação da cidadania desses estudantes.

Dando continuidade, perguntamos a Bromélia qual a melhor forma para ela aprender. Bromélia assim explicitou:

> Na verdade, eu gosto de aprender de duas formas, tanto em braile quanto em áudio. Em braile porque eu vou sentindo, eu vou vendo as pontuações e as vírgulas. Em questão da ortografia, da escrita. E em áudio é porque eu vou só ouvindo e entrando aqui na mente, não vou ter preocupação de estar lendo. E vou assimilando o conteúdo. O áudio é bom quando eu vou explicar alguma coisa. E o braile é bom quando eu vou fazer uma redação e escrever alguma coisa pra entregar ao professor [...] então tem duas formas (relato de Bromélia, 2023).

Para Vygotsky (1997) existem as limitações da cegueira enquanto restrição biológica, mas afirma que, socialmente, não há limitações, porque o cego, por meio da palavra, pode se comunicar e apreender significados sociais. No entanto, a inter-relação do indivíduo cego com

o ambiente não se dá sem conflitos. Segundo o autor, é devido o conflito existir, que há forças para sua superação.

Evidenciamos, na narrativa de Bromélia, os meios que favorece ela aprender, devido à limitação visual, a pessoa cega necessita de um ambiente diferenciado e adaptado, para garantir a satisfação de suas necessidades. E toda essa vivência diferenciada define uma estrutura mental diferente daquele que vê, pois, a pessoa cega precisa usufruir de outros caminhos para conhecer o mundo, o que marca outras formas de processo perceptivo e, por consequência, da estruturação e organização do conhecimento. Este fato pode ser evidenciado com os conceitos de espaço e tempo. No caso do espaço, os elementos que dão as informações espaciais são diferentes para o vidente e para o cego: quem vê se utiliza muito mais da visão do que dos outros sentidos, enquanto o cego se utiliza mais de uma exploração tátil-cinestésica do ambiente.

Diante disso, considerando a inclusão na educação superior, o processo de ensino e aprendizagem para o estudante cego deve partir da concepção que não enfoca os limites e déficits desses estudantes, mas, busca compreender como essa pessoa se constitui e percebe o mundo, de modo a não querer transformar os cegos em videntes, e nem tampouco impor conceitos, padrões e valores dos que veem. Em vez disso, a Ufac (gestores/NAI e professores) podem entender as limitações da ausência de visão e analisar as condições objetivas da pessoa cega, seja através do próprio estudante, de grupo de referência, do NAI, e por meio de pesquisas que possam facilitar o desenvolvimento desse estudante.

Na sequência, considerando os estudos correlatos sobre a aprendizagem do estudante cego na educação superior, apresentaremos algumas contribuições de ensino e aprendizagem voltada para este público. Oliveira (2017) em suas análises com professores que lecionaram para estudantes cegos, abordou nos resultados, a participação do estudante durante a aula, como elemento de incentivo à participação dessa parcela de estudante. Para a autora, torna-se importante ponderar se o incentivo à participação do estudante durante as aulas não é somente um elemento utilizado pelos professores por não conhecerem estratégias de ensino especificas para a aprendizagem do estudante cego. Esse é um fator importante, pois participação é um meio, que faz parte da metodologia utilizada pelo professor.

Na pesquisa de Dantas (2017), também sobressai a reivindicação dos estudantes concernente os professores que preparavam as aulas sem levar em consideração a sua cegueira, fazendo a exposição do conteúdo em slides ou por meio de outro objeto iconográfico, sem a devida descrição da cena ou da lâmina exposta em sala de aula.

Como já aludido, o cego substitui o que ele não vê por meio da linguagem, sobretudo, a verbal. Ademais, o sujeito cego percebe o mundo por meio de todos os sentidos (tato, olfato, paladar, audição), que não a visão. Para o cego, não é uma compensação biológica. É "ver" o mundo a partir de outros referenciais, especialmente, os não visuais. No caso da baixa visão, o que deveria ser compreendido, é que, na realidade, trata-se de pessoas que não são nem cegas, nem videntes, portanto, precisam construir uma identidade como pessoas com baixa visão (Amiralian, 1997).

O indivíduo com baixa visão apresenta, de forma particular e diferenciada, uma "[...] grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial" (Sá; Campos; Silva, 2007, p. 16). Assim, são consideradas duas identidades: dos cegos e de pessoas com baixa visão, ponderando que cada um desses grupos possui uma forma específica de "ver" o mundo que o cerca.

O primeiro grupo se utiliza de elementos sensoriais e sinestésicos com fontes valiosas de informações. O segundo também se apropria desses elementos, no entanto, convive com informações visuais intermitentes e fragmentadas, como é o caso da visão turva e em túnel. Vale ressaltar que, em alguns momentos, ambos (cegos e baixa visão) se utilizam de meios similares ou aproximados para perceber o mundo que os rodeia, mas fazem isso de forma singular.

A ideia de Vygotsky (1997), elucida que a cegueira não deve possuir entraves cognitivos devido à ausência da visão e que há muitas possibilidades de aprendizagem. Não se trata de defeito, mas de uma forma diferente de acessar o conhecimento. É preciso reconhecer que, nesse contexto não visual, o estudante tem o direito à educação e que esta não será inferior pela ausência da visão.

O professor desempenha importante papel para que o estudante com deficiência visual atinja os objetivos expostos nos PPCs dos cursos. Para isso são necessárias posturas pedagógicas diferenciadas voltadas a esses estudantes. Dias, Morais, Neto e Henrique (2010) destacam que essa postura está relacionada a diferentes movimentos, tais como: a necessidade da transcrição de textos para o braile; o auxílio de ledores; a digitalização de textos para a posterior realização de leitura por meio de software com sintetizador de voz; a promoção de interação entre o estudante com deficiência e os demais.

Concernente o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, o estabelecimento de um espaço para diálogo entre o NAI, os professores e os estudantes. Ouvir e estabelecer diálogos e vínculos com os estudantes com deficiência sobre aspectos que possam

auxiliar a sua relação com os colegas, sobre os elementos que auxiliam no desenvolvimento do processo de aprendizagem, pode colaborar na busca por adaptações que se fizerem necessárias.

Na educação superior, a ampliação da resposta educativa pelo professor deve permear os processos de aprendizagem na construção de um ambiente inclusivo. Deve conter o material adequado para o atendimento de todos os estudantes com deficiência profissionais abertos a experimentar e utilizar diversos recursos para a aprendizagem.

As discussões apresentadas indicam que os professores devem elaborar estratégias de acessibilidade ou de planejamento pedagógico no diálogo com os estudantes, bem como o suporte de profissionais com conhecimentos sobre como desenvolver a acessibilidade pedagógica para tais sujeitos.

As adaptações dos recursos de material pedagógico, do equipamento tecnológico, dos recursos físicos, da comunicação, são adaptações que devem ser buscadas pelos gestores/NAI e professores, para mediação do aprendizado dos conteúdos científicos por todos os estudantes. A formação docente a educação superior, devem ser alocados recursos didáticos que também tornem o ensino capaz de ocorrer em condição de equidade entre estudantes com e sem deficiência (Junior, 2013).

Na sequência, examinaremos as narrativas de Antúrio, estudante com deficiência física, do curso de bacharelado em ciências sociais da Ufac. Nessa parte, a ênfase será a acessibilidade arquitetônica, tendo em vista, Antúrio ser usuário de cadeira de rodas. Mesmo que, o destaque seja as narrativas de Antúrio, poderemos trazer narrativas de outros participantes que possam enriquecer a análise.

A deficiência física caracteriza por alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. Maior (2020) contribui para este entendimento, salientando que a deficiência física compreende as condições de dificuldade na marcha, na sustentação e no equilíbrio do corpo, da cabeça, e na movimentação dos membros superiores, em graus diferentes de comprometimento, como paralisia (plegia) e falta de força (paresia).

As pessoas com deficiência física têm limitação para ir e vir, sair e entrar, obedecer a instruções como ficar parada, levantar os braços, virar-se, sair de um veículo. Para melhorar a funcionalidade, são utilizados equipamentos como: próteses (nos casos de amputação); órteses, como muletas, bengalas, calhas, estruturas para apoiar os membros; e cadeiras de rodas, este último, é o equipamento utilizado por antúrio.

A acessibilidade visa proporcionar, a todos, um ganho de autonomia e mobilidade; principalmente àquelas pessoas que têm sua capacidade de locomoção reduzida ou têm

dificuldade de comunicação; para poderem usufruir dos espaços e das relações sociais com maior segurança, confiança e comodidade. Acessibilidade, para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, também pode ser entendida como o processo de obter igualdade de oportunidades e a participação nas diversas esferas da sociedade e no desenvolvimento social e econômico do país.

Conhecemos, inicialmente o perfil de Antúrio como acadêmico por meio de Lua, ao expressar:

> Eu fui orientadora de Antúrio do trabalho de conclusão de curso dele. Então, eu fui ter contato com ele mais no final do curso. E eu também ingressei não muito tempo na Ufac, então não conhecia muito o Antúrio antes de começar a orientá-lo.
> E ele desenvolveu um trabalho muito legal, acho que nós tivemos muita troca nesse processo de elaboração, reelaboração do projeto, depois a revisão da pesquisa dele. Eu acho que foi um pouco por isso, e ele desenvolveu uma pesquisa muito boa de conclusão de curso, porque ele realmente, ele tem um perfil de estudante, um perfil que eu gosto de trabalhar, ele é super sério, super dedicado, ele estava muito interessado no tema que ele estava pesquisando, e aí ele veio para a ciência política, que é a minha área, acho que daí ele já tinha essa afinidade com a ciência política.
> Eu tenho a impressão que é por isso, eu acho que ele ficou muito satisfeito com o trabalho de conclusão de curso dele. Ele foi muito elogiado na banca, e aí logo depois já veio a colação de grau dele, que foi muito bonito, para nós sempre é uma celebração cada um dos alunos que se forma, e foi legal também ter visto o Antúrio se formar, acho que foi isso (relatos de Lua, 2023).

Logo, partimos do princípio, que não faltaram esforços por parte de Antúrio para cursar a graduação, como explícita Lua, ele é dedicado e comprometido, um perfil de estudante, que certamente, os professores gostam de trabalhar. Portanto, compreendemos que Antúrio cumpriu seu papel como estudante responsável e aplicado. Sobre o processo acadêmico de Antúrio na Ufac, indagamos se ele no percurso da graduação sentiu alguma dificuldade por ser usuário de cadeira de rodas. Assim relatou:

> Em relação aos meus colegas, não, não tive esse problema. Com os professores, também não tive, mas, pra eles, se tornou algo meio novo, né? Muitos deles não tinham lidado com a situação de ter um aluno na turma portador de deficiência física. Mas aí tudo funciona por meio do diálogo, né? Quando você conversa, tudo fica bem, né?
> Aí...Procuraram, né? Procuraram a minha monitora. Aí ela disse pode ficar tranquilos, Ele não vai ter dificuldade. É só deixar tudo acertado como é que tem que ser os trabalhos, as atividades pra ele [...] (Relato de Antúrio, 2023).

Perguntamos concernente a locomoção na Ufac. Antúrio assim relatou:

> Eu senti um pouco naquele bloco que é de filosofia e matemática. Teve uma atividade com o professor de filosofia, que não me lembro qual a atividade agora, mas foi lá, naquele bloco. E era meio afastado. Teve um lugar lá que foi meio complicadinho pra passar. Mas ele... Ele sempre me ajudou bastante com relação a isso também (Relato de Antúrio, 2023).

Indagamos a Antúrio sobre a locomoção nos demais órgãos da Ufac, Antúrio pontuou: "Na verdade, essa parte, eu deixava mais pra minha monitora. Eu só falava pra ela o que eu

queria que fosse benéfico pra mim, né? Que me favorecesse, né? Ela era tipo a minha porta-voz. Ela falava por mim lá" (Relato de Antúrio, 2023).

Sobre essas narrativas, pensamos se não há uma perspectiva capacitista nas ações do monitor visto Antúrio precisar de "porta-voz" para lidar com suas demandas na Ufac. bem como, por parte dos professores, ao recorrer a monitora e não ao próprio estudante, para procurar saber de suas dificuldades acadêmicas. Essa percepção, seja do monitor e/ou professor, em relação ao estudante com deficiência, que ele não tem capacidade de resolver e/ou de responder ao que lhe diz respeito, apresenta aspectos bem precipitados e, possivelmente discriminatório, supostamente por considerarem que tenham uma "falha" biológica ou estrutural.

O aspecto atitudinal é uma questão central na proposta inclusiva. Para Moscovici (2011, p. 183) "a inovação equivale à criação de novas atitudes [...] implica uma mudança das atitudes ou juízos existentes". Para Bruner (1996, p.199) "o conhecimento ajuda apenas quando se transforma em hábito". Mudança atitudinal exige reflexão e tomada de consciência. Várias atividades podem oportunizar o debate e provocar o posicionamento crítico, mas não podem garantir a sua eficácia, a menos que se torne uma prática constante (Souza, 2017).

Na perspectiva de Lua:

> É, ele é, ele é, muito empenhado **E tem uma colaboração muito grande da família** também, né, que muitas vezes os alunos não têm, muitas pessoas não têm, né, então assim, **era a mãe e a irmã que traziam... traziam ele todo dia**, colocava ele dentro da sala de aula, a mãe e a irmã estavam na defesa dele de TCC, então ele também tinha esse suporte familiar, assim.
> É, e eu vejo que a família dele também... E ele, por consequência, eles valorizam essa coisa do capital cultural, capital educacional, então... Então eu acho que tem um pouco essa coisa de onde que ele veio também (Relato de Lua, 2023) (Os grifos são nossos).

Nesta Narrativa, compreendemos que talvez pela presença assídua da família (mãe e irmã) na universidade, no acompanhamento a Antúrio, lembrando que sua irmã era sua monitora, talvez isso motivou os professores a procurar a monitora/irmã, para saber das dificuldades de Antúrio. Neste caso, as atitudes capacitistas, podem, já virem ocorrendo na família, na superproteção da família, que contribuiu para a falta de autonomia em Antúrio. Pois a superproteção afeta na dificuldade da pessoa tomar decisões independente e lidar com desafios e problemas.

As crenças capacitistas tendem a influenciar a maneira como o professor e/ou monitor enxerga as capacidades dos estudantes com deficiência, e as expectativas, seja do professor e/ou dos demais agentes que participam do processo acadêmico do estudante com deficiência é um fator importante que impacta o desempenho estudantil desses estudantes. Não obstante, um dos

fatores que dificultava, era a locomoção de Antúrio, por ser usuário de cadeira de rodas, nos espaços da Ufac.

A acessibilidade arquitetônica deve ser considerada um elemento essencial à promoção da cidadania e da dignidade da pessoa humana. A LBI em seu artigo n.º 53, define a acessibilidade "um direito que garante à pessoa com deficiência e com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social [...]" (Brasil, 2015), e responsabiliza o poder público para assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, o aprendizado ao longo de toda a vida.

No momento que a Ufac recebeu Antúrio como estudante, ele tem por direito as medidas necessárias para a acessibilidade arquitetônica, seja a instalação de plataformas, elevadores, rampas, banheiros, sala de aula adaptada, abertura de portas, identificações, enfim, tudo que for necessário para a efetivação do direito à educação e do direito à acessibilidade. Ainda sobre a acessibilidade arquitetônica, Lua, descreve:

> Só começando pela questão do transporte, né, que eu acho que é bem importante, porque no caso do Antúrio, ele tinha a família que trazia ele aqui na porta, [...] Então assim, eu acho que essa questão do transporte parece que é uma questão frágil aqui em Rio Branco, frágil na Ufac e que prejudica de maneira mais ainda.
> sobre os nossos alunos que têm dificuldade de locomoção. Então com certeza isso é uma questão. Porque tudo bem que o Antúrio tinha quem ajudasse, mas vários alunos não têm, né. Aí uma questão do espaço, né, eu acho que o que a gente tem aqui na Ufac é uma cadeira diferente, uma mesa diferente, né, das demais, a gente usa aquelas carteiras de um braço, e aí no caso do Antúrio era uma mesa, né, que era fixa no chão. Então não sei porque que a mesa era fixa no chão, mas aí era essa sala que é adaptada. Então assim, aí agora chegou um outro aluno cadeirante, e aí a gente vai usar que sala? Porque só tem uma sala que tem uma mesa que é apropriada para o cadeirante (Relato de Lua, 2023).

Dando continuidade, indagamos se no percurso de todos os semestres, Antúrio não mudava de sala. Lua, prosseguiu:

> Não, a gente não mudava. [...] Então assim, criava uma condição para a turma toda para atender o Antúrio, então seria mais adequado que tivesse, né, em cada uma das salas um espaço apropriado. Outra questão, né, aqui tem a rampa e tal, aí tem a grade aqui de entrada, e aí às vezes o pessoal entra e abre só a metade, aí o outro dia tinha um aluno, um cadeirante, que não podia entrar porque a cadeira não passava, estava aberta só a metade.
> Então assim, todo mundo pensa como regra, né, que as pessoas se deslocam assim, né, então é como se não existisse nada além disso, assim, e existe, né. [...] A gente pensa que todos os outros são iguais, né, vão ter a mesma necessidade, todo mundo vai passar, deixa abertinho, só um pouquinho do portão, né, e aí é um monte de gente que passa, é o cadeirante, é uma pessoa que de repente tem dificuldade visual, e pede várias pessoas (Relato de Lua, 2023).

Esta evidência reforça a necessidade de adaptação dos espaços na Ufac, pois como percebemos, as adaptações arquitetônicas nas IES e nos demais locais, necessitam do

reconhecimento do direito e da necessidade de exigi-lo. Não é considerada a acessibilidade arquitetônica como algo público, para todos, mas como uma necessidade individual, dificultando e postergando a adequação de ambientes universitários acessíveis. Assim, se percebe a exclusão de estudantes em espaços sem acessibilidade arquitetônica, um aprofundamento das desigualdades no que tange ao acesso, à permanência e a participação desses estudantes em espaços parcialmente acessíveis.

Para Dischinger *et al* (2008, p. 41), "Os campi universitários, dada sua escala, variedade de funções e de usuários, apresentam uma complexidade espacial muito maior do que a das escolas". Os autores salientam que um campus tem características de uma pequena cidade (inclusive com legislação urbanística própria) e apresenta configurações espaciais, relações entre edificações e articulações de percursos (de pedestres ou veículos) as mais diversas.

Deste modo, para esses mesmos autores, é necessário considerar cada campus único, não sendo viável importar soluções padronizadas de outros campi. Criar estratégias de adequação de espaços tão variados, para atender usuários tão diversos, passa, invariavelmente, por aprofundar os estudos sobre as necessidades desses usuários, incluindo as pessoas com deficiência, pois a inadequação das condições de acessibilidade arquitetônica dessas instituições pode comprometer o acesso e dificultar a permanência dos estudantes com deficiência, como ocorrer com Antúrio.

Sobre a locomoção na Ufac, Margarida, estudante cega do curso de pedagogia da Ufac, contribui, assim descreve:

> Mas por exemplo, às vezes um corrimão ajuda, e nem todo lugar tem, por exemplo a rampa ali da entrada do antigo CELA ela não tem nem cobertura e nem corrimão, aquilo ali já fez eu tropeçar por cima de uma pessoa e quase caiu lá embaixo.
> Eu ia descendo e tinha um pessoal sentado na rampa, na beira da rampa assim na lateral conversando, aí vem aquela questão, de você ou não enxergar, você não vê que a pessoa tá vindo ou você fingir que não tá vendo, porque como é que você não escuta uma pessoa que vem com a bengala fazendo barulho ou batendo ou arrastando ela na beira porque faz barulho. Eu não sou pequenininha, eu tenho mais de 1,64, também não sou uma anãzinha, então tipo será que tava tão entretido assim que você não ouviu. E aí eu tropecei na menina, que a menina tava sentada, tropecei na menina e eu ia caindo lá embaixo. Então se eu não tivesse sido rápido o suficiente para mim equilibrar, eu tinha caído entendeu. E aí vem aquele negócio de rampa é lugar pra se sentar? (Relato de Margarida, 2023).

Margarida destaca outro episódio, concernente a locomoção na Ufac, assim registra:

> Foi cheguei a cair, é porque assim para sair ali para o estacionamento do NURCA saindo da pedagogia, ainda para o NURCA, se você não quiser tem que dar a volta lá pela frente do CELA, saindo pelo antigo CELA passando na frente do CELA e indo para o NURCA dando aquela volta doida, você tem que passar ali por dentro, saindo do bloco de pedagogia por dentro do estacionamento. Aí na época eu fui, a gente tinha saído da aula, eu fui passar do bloco de pedagogia para o estacionamento do NURCA e tinha um buraco cheio de água só que ele tava com água suja e a gente não viu a

> profundidade do buraco e quando eu fui dar uma passada eu pisei na beira do buraco o meu pé escorregou pra dentro e eu caí lá dentro. Era um buraco fundo, eu só não caí totalmente porque eu segurei no braço da minha monitora, tanto que eu nem consegui topar o fundo do buraco com o pé quando eu cai dentro, de tão fundo que ele era e essa é uma das coisas que aconteceu (Relato de Margarida, 2023).

Os depoimentos evidenciam o entrelaçamento entres barreiras arquitetônicas e atitudinais, na medida em que a presença de estudantes com peculiaridades parece invisibilizada no espaço físico da Ufac. A respeito das dificuldades de locomoção na universidade, Sol contribui:

> Então, assim, o básico é eu ensino e sempre oriento. Não, quando for para cantos, você sempre vá com seu monitor, porque até as pessoas que enxergam, que não têm nenhum tipo de deficiência visual, elas se perdem na universidade. Agora, imagina uma pessoa que não enxerga. A universidade é inacessível sim, no quesito ambiente físico, infelizmente. E fora que às vezes eles sempre pegam alguns atalhos e tal, não tem como eles pegarem esses atalhos. Então, sempre coloco na mente, olha, você tem um monitor de aula, esse monitor está ali para ir com você (Relato de Sol, 2023).

Como vimos, no caso específico de Antúrio, as suas dificuldades são concernentes a falta de acessibilidade arquitetônica. Como alude Lua "[...] porque o Antúrio ele não tem, ele não necessita de um apoio específica, didático, pedagógico. Ele tem autonomia integral, bom desenvolvimento cognitivo" (relato de Lua, 2023).

No entanto, a acessibilidade arquitetônica é de fundamental importância no contexto acadêmico do estudante com dificuldade de locomoção, corroboramos com Dischinger *et al* (2008), ao asseverar, que a acessibilidade arquitetônica precisa tanto permitir a chegada ao local, como também permitir a compreensão das funções do meio, a sua organização espacial e a forma de participação nas atividades presentes. Por exemplo: para o estudante cego, como Margarida, se o ambiente não for devidamente sinalizado com piso podotátil está criada a barreira; para o estudante com deficiência física, quando a presença de barreiras arquitetônicas limitam sua locomoção e autonomia; e para os surdos, a falta de placas de sinalização em Libras pode prejudicar a sua orientação prejudica seus deslocamentos no espaço.

A garantia de uma acessibilidade arquitetônica adequada passa, em primeiro lugar, pela compreensão das necessidades das diferentes deficiências quanto à realização de atividades e, posteriormente, pela identificação dos elementos presentes no ambiente (possíveis barreiras e equipamentos existentes), que dificultam ou impossibilitam a orientação espacial do indivíduo.

Ainda sobre este assunto, Margarida expõe: "Eu acho que melhorou bastante assim né porque eu entrei para cá eles colocaram mais piso tátil e isso foi uma coisa que que eu tenho que assumir que aumentou sabe" (Relato de margarida, 2023). Perguntamos se os pisos contribuíram para a locomoção. Margarida, respondeu: "contribui muito aquilo ali é uma luz

para um cego" (Relato de margarida, 2023). Ainda nesse ponto, perguntamos, quais espaços da Ufac tem piso tátil. Margarida (2023), explica: "Tem nos corredores principais, na sala de aula, nos corredores principais, na grande maioria dos corredores principais tem piso tátil" (Relato de margarida, 2023). Os corredores principais que Margarida refere, são os que interligam um bloco a outro na Ufac.

Bromélia, estudante cega, também do curso de pedagogia, concorda com ao falar de piso tátil: "Sim, essa parte eles são legal porque tem a adaptação daquelas, aquelas listazinhas. Piso tátil pra gente andar com a bengala, acompanhando aquilo, que isso é pra facilitar a nossa trajetória com a bengala". (Relato de Bromélia, 2023). Indagamos a Margarida, concernente aos espaços das salas de aula, se apresentava alguma dificuldade. Margarida, assim relata:

> Eu acho que o que atrapalha na sala de aula não é nem o espaço e assim o que atrapalha para uma pessoa que não enxerga ou que enxerga um pouco é a acústica da sala de aula elas são horríveis, horríveis. [...] Dão muito eco, e os ar condicionados fazem muito barulho e às vezes quando o ar condicionado não faz muito barulho, o professor ele até tem uma fala boa o tom de voz bom, mas quando ele chega dentro da sala de aula que ele começa a falar o eco atrapalha demais, aí você tem um pouco de dificuldade. Eu não sei explicar, mas a audição ela fica um pouco comprometido assim sabe (Relato de Margarida, 2023).

A maioria das instituições de educação superior públicas foi criada em épocas anteriores às políticas públicas inclusivas; políticas que recomendam a preparação do meio educacional para oferecer condições adequadas de acesso a todos os estudantes. Assim sendo, a maioria dessas instituições foram construídas sem considerar as necessidades e especificidades decorrentes das deficiências. Daí ser necessário que essas instituições invistam em ações que avaliem essas condições, para que melhorias sejam propostas.

Girassol, estudante com baixa visão, explana:

> Quanto a adaptação, demorei muito... muito... muito, porque muitas vezes eu me perdi aqui dentro, até hoje me perco, me perdia. [...] A dificuldade é devido à baixa visão. Então nas salas poderia ser com letras maiores, porque para eu conseguir ler eu tenho que chegar assim o máximo perto possível da conta para eu conseguir ler (Relato de Girassol, 2023).

Os estudantes participantes relataram a respeito das instalações entorno dos blocos de aula, deram ênfase a instalação de piso tátil, nos principais corredores dos blocos de sala de aula. Não obstante, se considerarmos os relatórios construídos pela Comissão de Acessibilidade da Ufac no ano de 2019, muito ainda precisa ser realizado para a melhoria da acessibilidade arquitetônica na Ufac. Os relatórios avaliaram as instalações do complexo esportivo da Ufac; da Biblioteca Central e do Restaurante Universitário. A proposta das visitas foi para verificar se as instalações desses espaços estão conforme a Norma Brasileira ABNT NBR 9050 para

acessibilidade em edificações e com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015-Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

Entre as observações realizada pela comissão, destacamos as seguintes:

- no ponto de ônibus, no anel viário do campus, localizado em frente ao quiosque buritis, foram verificadas a não padronização das rampas de acesso do anel viário para as calçadas. Também foi relatado as dificuldades no embarque/desembarque dos ônibus para a calçada. O estacionamento ao lado é ao céu aberto, e não possui cobertura para embarque /desembarque, pelo menos para as vagas destinadas a pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida.
- A prioridade a instalação de áreas cobertas para as vagas Especiais.
- A rampa de acesso do estacionamento para a passarela não possui sinalização tátil ou piso antiderrapante e está exposta ao tempo, sem cobertura, o que deixa o piso liso e escorregadio. Também não possui guarda-corpo, que auxiliaria nos casos de mobilidade reduzida, evitando, acidentes.
- Rampa improvisada nos fundos do restaurante universitário (onde antigamente existia uma passarela) e em alguns momentos, para os usuários de cadeiras de rodas, torna-se uma rota alternativa, pela impossibilidade de acesso na rampa principal.
- A rampa de acesso que dá ao segundo pavimento é longa, externa, e poderia possuir no seu corrimão indicação em braile da distância a ser percorrida nela, para a pessoa com deficiência visual. Também a rampa não possui piso tátil, tendo guarda-corpo como guia.
- O elevador de acesso ao segundo pavimento não está funcionando e segundo usuários, nunca esteve.
- Não existe indicação com placas ou sinalização em braile, em todo o espaço do Restaurante Universitário, tampouco sinalização de emergência, para casos de incêndio ou pânico.
- Não existe cardápio do R.U. em braile.
- Ausência de mobiliário adaptado, com altura acessível para cadeiras de rodas.

Concernente ao complexo esportivo da Ufac, ressaltamos:

- No tocante ao recuo frontal (parte da frente) das quadras, verificou-se a não padronização dos acessos e alguns obstáculos encontrados.
- A quadra poliesportiva coberta possui o recuo frontal com brita solta, o que impede o trânsito e o acesso da cadeira de rodas.
- Não há piso tátil em nenhum dos blocos ou equipamentos da área esportiva da UFAC, nem mesmo no acesso às quadras ou calçadas.

- Os banheiros do Bloco do Departamento de Educação Física não são adaptados para pessoas com deficiência, embora já exista o projeto para reforma e adequação.
- A piscina olímpica existente para prática de atividades físicas possui acesso pavimentado, vindo do Bloco do Departamento de Educação Física, e é bastante profunda. Não possui acesso para cadeira de rodas.

Atinente a Biblioteca, destacamos entre outro os seguintes itens:

- A rampa da caçada que leva a biblioteca não está adequada conforme a Norma e é um obstáculo para usuários de cadeiras de rodas.
- O acesso do estacionamento para a biblioteca não possui cobertura para chuva ou sol, nem sinalização tátil no piso, e segue até o prédio da Biblioteca, dando direcionamento a uma das entradas a edificação (entrada lateral).
- O outro acesso (entrada principal) que faz parte das passarelas padrão da UFAC e fica em frente ao Anfiteatro Garibaldi Brasil, possui piso tátil na passarela com cobertura, porém o piso tátil é interrompido na porta da Biblioteca, e no interior do edifício não há continuidade da sinalização tátil.
- O bloco principal da Biblioteca possui dois pavimentos e um bloco anexo, também com dois pavimentos, que estão interligados por uma rampa. Verificamos que a declividade dessa rampa de ligação entre os blocos está muito íngreme, e que está em desacordo com a Norma. Também não há corrimão para auxiliar as pessoas com deficiência visual ou com baixa visão.
- O acervo na Biblioteca não é acessível para pessoas com deficiência visual.
- Não foram encontrados periódicos, livros ou qualquer identificação em braile.
- No balcão de atendimento, na recepção, não há área de aproximação para cadeira de rodas, tampouco mobiliário adequado para PNE.
- Não tem mobiliários especiais para estudo de usuário de cadeira de rodas.
- Não há nenhuma indicação tátil, seja no piso, ou seja, placas indicativas ou informativas em braile para o caso do usuário com deficiência visual (Relatório Ufac, 2019).

Os documentos contendo os relatórios, foi encaminhado a reitoria da Ufac. Como observado, mesmo que alguns itens já tenham sido realizados os apontamentos de melhoria, a Ufac ainda tem muito a atingir para que todos seus espaços sejam acessíveis a todos.

Esta realidade não consiste somente na Ufac, resultado da pesquisa de Freitas (2021), identificou no espaço Universidade Federal De Uberlândia (UFU) que os ambientes não estão igualmente acessíveis a toda a comunidade acadêmica, concernente à acessibilidade arquitetônica, que afetam especificamente os estudantes com deficiência à sua participação na vida acadêmica, a começar pelas reais possibilidades de circulação no interior do campus, o que

leva tais estudantes a limitarem suas presenças aos espaços que lhes impõem menos dificuldades ou que, como as salas de aula (mesmo quando apresentam barreiras), são mais inevitáveis para a sobrevivência acadêmica.

Percebemos, através das narrativas dos participantes, e na tese de Freitas (2021), que as barreiras arquitetônicas, a vida acadêmica dos estudantes com deficiências exige deles determinação e esforço extraordinários, havendo grande risco de desistência e, quanto aos que persistem, têm suas possibilidades de participação restringidas, devido aos obstáculos presentes em um ambiente idealizado para pessoas sem deficiência.

Freitas (2021) constatou que a UFU, formaliza em seus documentos institucionais o atendimento aos ditames da inclusão, entre eles, a reserva de vagas para pessoas com deficiência; ainda assim, não coloca em prática uma acessibilidade que ofereça, aos estudantes com deficiências, as mesmas oportunidades de participação que os demais estudantes possuem. Embora a sociedade nos moldes atuais imponha a inclusão e a acessibilidade; e embora a universidade abra suas portas para estudantes com deficiência, infere-se que a participação plena deles na vida acadêmica não é desejável, tendo em vista que são mantidas barreiras arquitetônicas, criando heterotopias que os mantêm às margens.

Entendemos através das narrativas de Antúrio, que sua maior dificuldade é a locomoção. Embora Antúrio, não relacione a falta de acessibilidade arquitetônica ao desempenho acadêmico, corroboramos com Cardozo e Schneider (2021), que a acessibilidade arquitetônica é uma das características da universidade que promove a equidade de oportunidades, de tratamento e de conhecimento, auxiliando no desenvolvimento dos estudantes e tornando o espaço acadêmico um conjunto de ambientes democráticos.

De outro modo, sua falta, suscita desigualdade que exclui em seu grau máximo, podendo oprimir e impedir o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia. É o caso do acesso a uma biblioteca ou a uma sala, aos demais setores da universidade, que somente com o auxílio de outras pessoas é possível pela existência de um desnível, retratado aqui por Antúrio, que designou sua monitora para realizar tais funções.

É indubitável que a Ufac precisa aprimorar a acessibilidade arquitetônica, pois esta incide diretamente na inclusão dos EcD. As barreiras arquitetônicas devem ser visualizadas não apenas como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidades em todas as dependências da universidade.

Veremos na sequência fragmentos das narrativas dos participantes acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. Lírio assevera:

> E alguns professores também muito ruins. Professores que não tinham consciência, que não adaptavam os materiais. E aí o NAI tinha que fazer esse processo de orientação, de explicar aos professores que as provas precisariam ser adaptadas, mas tem professores que são muito teimosos, que mesmo assim ainda não adaptavam as provas. E aí quando eles começaram a fazer esses processos adaptativos, eu comecei a ter mais sucesso nas disciplinas. Comecei a ser aprovado nas disciplinas.

Aqui, mais uma vez fica evidenciado a necessidade de os professores utilizarem diferentes estratégias para a mediação da aprendizagem. Lírio expõe que depois que os professores passaram a adaptar os materiais ele começou a ter sucesso acadêmico. Orquídea atinente os professores alude:

> A Professora X, ah X é um amor de pessoa, ela senta comigo, ela explica: Orquídea tem que fazer isso, isso e isso. Orquídea como que é fica mais fácil para você fazer. Quando ela vê meu nome na lista da matrícula, ela já faz logo o planejamento, já coloca umas imagens lá para dar na aula para a gente, para eu poder aprender (Relato de Orquídea, 2023).

Orquídea continua: “Tem outros também, tem uns professores também que chega lá na porta e pergunta, tá entendendo? vou explicar de novo, tá entendendo. Tem alguns professores que tem mais paciência, agora tem alguns que não”. Ainda concernente aos professores Orquídea prossegue:

> Só quem é que tá me ajudando aqui dentro e crescer e terminar minha faculdade é o coordenador do letras libras, Professor Alexandre ele é responsável pelo meu estágio, ele assume, ele às vezes incentiva. Ele diz Orquídea tem que terminar não pode ficar reprovada pelo amor de Deus, termina, falta cinco disciplinas, quando terminar aí a tua formatura no mês de fevereiro então estude para não ficar reprovada. Ele me ajuda matricular disciplina, ele me ajuda, me incentiva, ele me ajuda. Aí eu digo... ah eu não sei... não sei... não sei, até levo carão dele. fico calada não vou responder ele. Ele é o único que tá me ajudando a terminar minha vida acadêmica (Relato de Orquídea, 2023).

Um episódio que Orquídea sentiu o desejo de relatar:

> minha professora chegou pra mim, chorei tanto na sala de aula, ela me elogiou, aí ela chegou aí conversou, me viu triste né, aí ela chegou e disse, Orquídea tu tá tão triste. Não tô normal. Fica tranquila eu sei que tu tá triste, eu vejo toda alegre, animada, que você é brincalhona, brinca comigo, e tu tá tão triste o que foi que aconteceu? foi em casa, foi coisa de família, foi dentro da universidade? o que foi, conta pra mim? aí eu falei, contei tudo né, o que foi que aconteceu. Aí ela chegou para mim, ela disse assim, desde quando tu entrou dentro da universidade eu vi o teu aperreio aqui dentro, tu enfrentava tanta dificuldade, tanta barreira, pessoas empacando, até para abrir a boca para apresentar o trabalho tu não conseguia por causa do pânico, que era uma dificuldade que tu tinha. Ficava perguntando, agora tem que apresentar o trabalho? tu já enfrentou barreira, dificuldade. Agora já tá quase terminando a faculdade, ela falou na hora, tu vai terminar no ano que vem falta só esse ano. Espera mais um pouco, que tu vai conseguir terminar porque eu vejo a tuas lutas. Professora como é que tu sabes? Porque eu observo o teu esforço. Menina eu comecei a chorar, foi a única (Relato de Orquídea, 2023).

Vejamos alguns fragmentos das narrativas de Bromélia:

> Aí tem outros também que eu tenho carinho. A professora de arte também. Que nós brincávamos, conversávamos. Ela chegou pra comprar massa de modelar pra fazer um desenho adaptado pra mim.
> Aí tem outro professor também que na quarentena. Conhece a professora C? Ela é legal demais. Levou pro shopping, pagou cinema pra nós.
> Alguns professores... São muitos que eu tenho lembranças boas. Não todos, mas alguns. Tem até um professor que me passou sem eu ter feito a prova com pena de mim. E ele foi legal também. Ele não quis que eu fizesse. Ele me deu nota normal mesmo. Só por eu estar ali na aula e participando. Só que ele viu meu sofrimento.
> A professora S. Apesar de que ela era um pouco chata e rígida comigo. Mas depois ela se admirou pela minha superação de eu ter passado na matéria dela. Ela sentava comigo, fazia prova, explicava. Ela também me ajudou. Ela foi uma pessoa muito maravilhosa também.
> O professor M. Conheceu o M? Ele também é legal, querido. Ele me explicava prova, conteúdo. Tem muitos professores que deixam lembrança.
> O único que me deixou mais triste, assim, um pouquinho, mas depois eu nem liguei mais ou menos, foi o X. Assim, que no começo eu não sabia que ele era, um aluno falou que ele é autista. Tem hora que ele é tão perturbado, assim,
> convivendo com ele. [...] ele me tratava mal, mas eu não fiquei na disciplina dele (Relatos de Bromélia, 2023).

Foram apresentados aqui alguns relatos, que vão desde a questões afetivas, emocionais e metodológicas. Vigotski (2000) postula que o plano individual de desenvolvimento não constitui uma mera transposição do social, mas implica o movimento de apropriação que envolve a atividade da pessoa, o que significa que ela modifica o social, de forma que o social modificado representa a possibilidade do novo, da criação e da autoconstrução. Ele propõe, assim, uma concepção dialética do desenvolvimento humano que se contrasta às concepções naturalistas amplamente difundidas nos meios psicológicos de sua época.

Assim, diante da heterogeneidade de estudantes que se apresenta na universidade hoje, principalmente os com algum tipo de deficiência, o papel mediador do professor assume diferentes aspectos.

> É coordenador e problematizador nos momentos de diálogo em que os alunos organizam e tentam justificar ideias. Aproxima, cria pontes, coloca andaime, estabelece analogias, semelhanças ou diferenças entre a cultura “espontânea” e informal do aluno, de outro lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro, favorecendo o processo interior de ressignificação e retificação conceitual (Garrido, 2006, p. 130).

Muitos são os desafios para criar condições que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. A questão metodológica é o foco principal, no entanto, percebemos que os fatores afetivos, emocionais, sobressaem nas narrativas dos participantes. A atenção é um elemento importante para os estudantes. A aproximação, procurar entender de qual forma eles aprendem, estabelecer diálogo.

Freire (1996), assevera, o que esperar, se, como professor, não se achar tomado por este outro saber, o de que precisa estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos estudantes e à própria prática educativa de que participa. Esta abertura ao querer bem

não significa, na verdade, que, porque professor se obriga a querer bem a todos os estudantes de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não deve assustar, que não deve ter medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que se tem de autenticamente selar o compromisso com os estudantes, em uma prática específica do ser humano.

Na narrativa de Bromélia, a atitude que nos incomodou, foi o fato de professor estabelecer uma nota, sem realizar a atividade, aqui não nos remete a afetividade, mas a falta de acessibilidade atitudinal, por entender que Bromélia não conseguiria tirar a nota para ser aprovada no componente curricular, como bem elucida Freire (1996, p. 52),

> Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e efetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso **obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade**. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser "adocicado" nem tampouco num ser arestoso e amargo (Os grifos são nossos).

Entendemos a partir de Freire (1996), que apesar do sofrimento que possivelmente o estudante esteja vivendo, o professor por uma questão de ética e de respeito profissional, não pode ultrapassar o seu campo profissional. "Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (Freire, 1996, p. 3). Um dos fatores que consideramos importante, é o diálogo. A prática pedagógica exige a ação dialógica, "em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos" (Freire, 1996, p. 25).

No diálogo, as ideias vão tomando corpo, tornando-se mais precisas. O conflito de pontos de vista aguça o espirito crítico, estimula a revisão das opiniões, contribui para relativizar posições. O momento da revisão do debate permite ao grupo refazer os caminhos percorridos, retraçando sua trajetória intelectual. É nesse momento do diálogo e da reflexão que os estudantes tomam consciência de sua atividade cognitiva, dos procedimentos de investigação que utilizaram, prendendo a geri-lo e aperfeiçoá-los (Garrido, 2006).

Acreditamos que os conflitos e os obstáculos serão resolvidos a partir do diálogo, na partilha de ideias, nos confrontos de pontos de vista e nas negociações. A ação dialógica, proporcionará soluções para as dificuldades encontradas em sala de aula pelos estudantes participantes. Essa ação não se deu por acaso. Requer que o professor coordene o debate,

alimente a participação, favoreça o pensamento cooperativo, estimule a crítica e a desconstrução.

Nesta última parte do processo de ensino e aprendizagem, o realce é sobre a pandemia da Covid 19, tendo como foco os recursos tecnológicos. Lírio, resume as aulas da pandemia assim:

> Sim, eu tive muita dificuldade. Esse ensino remoto através do Google Meet. O intérprete começava a interpretar e começava a travar a tela. E aí, às vezes, eu surdo, estando em casa, não entendia nada. Por exemplo, as provas, as questões, eu sozinho para responder, às vezes ficava com dúvida e não conseguia fazer essas provas. Até que, mediante as dificuldades, eu tranquei as disciplinas porque eu achava muito ruim o ensino remoto. Eu tranquei as disciplinas. Aí eu fui reprovando, reprovando, reprovando (Relato de Lírio, 2023).

Perguntamos, se no período da pandemia, o coordenador do curso e o NAI entraram em contato com ele. Lírio profere: "Sim, enviaram mensagens sim para mim. Mas não resolveram o problema. Adiantou, foi de nada. Adiantou, foi de nada. Com isso, atrasou muito a minha formação" (Relato de Lírio, 2023). Lírio acrescenta: "[...] na pandemia essa ajuda que eu não tive. Foi muito ruim para mim porque me atrasou muito. [...] Uma das minhas sugestões. Adaptem sempre os materiais. Para que o aluno consiga se desenvolver melhor" (Relato de Lírio, 2023).

A crise instalada da Covid 19, acarretou grandes desafios a educação superior, apesar dos esforços das IES para dar continuidade as atividades acadêmicas, "o que se tem percebido é a total ausência de políticas públicas para a manutenção do ano letivo, pois, ao considerar a gestão federal, poucas medidas efetivas para suprir as necessidades de acesso à internet e de recursos tecnológicos" (Orlando; Raiol; Ferreira, 2021, p. 113).

Se no contexto educativo normalmente os estudantes com deficiência já encontram obstáculo, no contexto pandêmico as dificuldades acadêmicas acentuaram ainda mais. Orquídea, destaca:

> eles criaram uma ferramenta para o negócio da aula remota naquele tempo né, me prejudicou bastante, bastante, essa aula remota. **Prejudicou porque eu não tinha internet suficiente às vezes caía a internet não conseguia mais assistir minha aula até para enviar uma atividade que tem internet**, isso me prejudicou bastante, eu tava até com medo de eu ficar reprovado por causa dessa nova tecnologia que eles inventaram (Relato de Orquídea, 2023) (Os grifos são nossos).

Concernente as dificuldades acadêmicas na pandemia, orquídea continua:

> foi a questão das tecnologias, a internet caía muito ficava sem sinal, aí teve uma hora que eu tava com medo de até o professor me reprovar né. Então lá tinha um comunicado, é porque eu usava aquele chip para a internet aqui da bolsa, o chip para conectar né, aí caía muito. Chegou lá até um comunicado: erro de conexão dos alunos por gentileza professor não prejudicar a vida do aluno, porque às vezes a Internet está

> ruim e cai. Aí ele já deixava até um aviso, por que a Internet estava ruim né (Relato de Orquídea, 2023).

A necessidade do uso de novas estratégias pedagógicas, de recursos tecnológicos no período da pandemia da Covid 19, acentuou ainda mais as desigualdades no acesso a recursos tecnológicos, que dificultou o sucesso acadêmico do estudante com deficiência. Cacto, acerca desse período, cita: "Eu não tinha computador em casa no período da pandemia, eu vim ter depois" (Relato de Cacto, 2023). Indagamos como ele estudava na pandemia. Cacto, responde: "em casa eu assistia a aula online durante a pandemia pelo celular. Eu tinha um pouco de dificuldade de manusear o telefone" (Relato de Cacto, 2023).

Cacto, apresenta nitidamente, que suas maiores dificuldades acadêmicas no período pandêmico, está relacionado a questões econômicas, por não ter o aparato tecnológico acessível e as dificuldades também de manuseio. A pandemia ampliou as desigualdades sociais preexistentes, elevando os processos de exclusão anteriormente constituídos, uma vez que os sistemas de ensino foram quase que totalmente convertidos à modalidade remota.

Como especifica Jakimiu (2020, p. 97) "do ponto de vista estrutural a referida implementação acabou por evidenciar as desigualdades sociais que marcam nosso país, revelando que nem todos os acadêmicos do Ensino Superior possuem recursos tecnológicos e acesso à internet". A pesquisa de D'Avila, Machado e Randel (2021), realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estudantes de curso de licenciatura, demonstrou que 31% dos estudantes participantes afirmaram inviabilidade de seus equipamentos tecnológicos.

Para Margarida, as maiores dificuldades no período da pandemia, corresponde:

> [...] porque os leitores de tela funciona assim, eles têm uma voz sintética e aí se a gente usa durante muito tempo, a gente se sente zonzo, ele dá uma sensação de tontura, de náusea, dependendo muito da voz de que você usa, você mexendo no computador você tá ouvindo aí você escuta o áudio da aula, aí às vezes tem uma influência, uma interferência do cachorro latindo ali fora, um menino gritando, chorando entendeu e chama alguém, alguém quer falar contigo, aí toda aquela barulheira ela deixa a gente um pouco meio perdido, meio tonto, isso acaba prejudicando um pouco. [...] 2021 devido à pandemia, eu atrasei devido ter trancado metade do período, metade das disciplinas de um período (Relato de Margarida, 2023).

Certamente o período pandêmico foi desafiador para todos no contexto universitário, no entanto, para o estudante com deficiência, devido suas peculiaridades, as barreiras pedagógicas foram mais acentuadas, considerando que as aulas remotas tornaram as ações a serem desenvolvidas mais complexas. Margarida, expressa as dificuldades enfrentadas nesse período, ambiente inadequado e tecnologias adaptadas, ocasionaram prejuízos a sua saúde, e como resultado, teve que trancar parte dos componentes curriculares de um semestre.

Vimos através dos relatos as dificuldades dos participantes no período pandêmico, que resumindo, remete a falta de tecnologia, como computador e internet e de manuseio aos aparatos tecnológicos. Consoante as narrativas dos estudantes participantes, quais medidas a Ufac adotou diante desse novo cenário? Margarida expõe:

> O NAI continuou adaptando os meus textos, materiais e como a grande maioria uso pelo computador mesmo, eu enviava para eles o original que eles mandavam no PDF que muitas vezes eu não consigo ler o PDF, e aí eles desenvolviam o arquivo. [...] Tive também acompanhamento de monitoria, tanto que eu tive uma monitora durante alguns meses que eu nunca conheci ela pessoalmente que foi no período da pandemia foi no meio da pandemia (Relato de Margarida, 2023).

Para Cravo, estudante surdo, no período da pandemia, mesmo tendo a ajuda do intérprete, ele sentia-se sozinho. Em suas palavras:

> tinha sim intérpretes na pandemia. Tinha sim intérpretes para ajudar, uma tradução e interpretação, fazer essas aplicações. Mas aí eu estava sozinho, estudando em casa. Quando eu sentia dúvidas, eu mesmo que fazia as ligações para os intérpretes, os intérpretes faziam essas aplicações para mim (Relato de Cravo, 2023).

Orquídea, aponta a atuação do NAI, assim descreve: “Tive acompanhamento do NAI, marcava reunião [...]” (Relato de Orquídea, 2023). Orquídea continua: “Sim porque às vezes eu tinha muita dificuldade aí eu ia lá resolver não conseguia, batia a cabeça, aí tinha que correr para o NAI” (Relato de Orquídea, 2023). Cacto sintetiza: “Na pandemia em 2021, o NAI me deu suporte através das aulas online [...]” (relato de Cacto, 2023).

A pandemia exigiu respostas rápidas. As dificuldades acadêmicas determinavam mediações específicas no âmbito da Ufac. Apesar do contexto educativo apresentar algo novo devido à pandemia, acreditamos que a abordagem histórico-cultural, traz contribuições que pode ser utilizada também nesse período. Como elucidam Rodrigues e Silva (2021, p. 10-11), fundamentado na abordagem Histórico-Cultural “[...] a atenção, como uma função psicológica superior, é desenvolvida ao longo da vida e, [...] necessita de mediação adequada e reorganização nos métodos de ensino e aprendizagem, uma vez que cada pessoa aprende de um jeito diferente”.

Diante disso, o processo de organizar as ações educativas, inicialmente, é ouvir o estudante. É enriquecedor, procurar entender a partir do próprio estudante, qual a melhor forma dele aprender. Quais suas necessidades educativas. Nenhuma pessoa melhor do que o próprio estudante com deficiência para apresentar suas potencialidades, dificuldades e singularidades. Como aponta Magalhães (2011) é preciso que os professores estabeleçam diálogos com vistas à organização da prática pedagógica inclusiva, assim falar com seus alunos conhecer suas peculiaridades pode fortalecer o processo de participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Percebemos que este é um grande desafio para a educação superior, ter espaço para a escuta/ diálogos/com estudantes. Nas narrativas dos estudantes participantes da Ufac, muitos asseveraram que os professores indagaram qual a melhor forma de aprender. No entanto, os participantes não narraram novas estratégias de ensino no âmbito da sala de aula. A escuta ao estudante, é o início do processo, do planejamento. Da busca de novas estratégias. Como assevera Freire (2003, p. 47) "Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção".

O trabalho colaborativo, entre o professor e a equipe da NAI e estudante, é de fundamental importância para o êxito da aprendizagem, em especial, dessa parcela de estudante. Para um trabalho pedagógico colaborativo, torna-se necessário: - a discussão e socialização do conteúdo; - Apresentação das especificidades do estudante; para que juntos (professor, estudante e profissionais do NAI), organizem as mediações e as estratégias para a aprendizagem dos conteúdos científicos que considerem as singularidades dos estudantes no planejamento das aulas.

O Planejamento é um instrumento indispensável em contextos educativos (Vasconcellos, 2002; Haydt, 2011; Arruda, 2015). Realçamos o planejamento como essencial, pois implica uma visão que leve em consideração metodologias que favoreçam práticas adequadas para atender a diversidade em sala de aula. Como assevera Libâneo (1994, p. 222)

> A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é antes, a atividade consciente da previsão das ações político-pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas(isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino.

O planejamento consiste nas mediações, das adaptações, nos recursos, que precisam ser previamente organizados. Neste sentido, o trabalho colaborativo contribui para o êxito do estudante com deficiência no percurso acadêmico. Como elucida Bueno *et al* (2022, p. 3),

> Elaborar planejamentos e propor alternativas em que todos atuem com o mesmo nível de responsabilidade e engajamento, considerando as individualidades e necessidades de cada estudante, são práticas que podem ser intensificadas com iniciativas colaborativas em relação à construção do planejamento educacional no coletivo escolar.

Com base nos pressupostos apresentados, o conjunto de ações desenvolvidas no processo de formação deve ser respaldado em práticas pedagógicas e psicológicas colaborativas e mediadoras, que além de promoverem humanização, proporcionam o máximo do desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e dessa forma são criadas as condições adequadas de acessibilidade seja ela: pedagógica, atitudinal, arquitetônica e comunicacional, e

assim, as barreiras sociais, as representações preconceituosas e estereotipadas, tendem a ser modificadas e rompidas.

Abordaremos no segmento atitudes capacitistas expressas nas narrativas dos estudantes participantes. O capacitismo, como expressão de discriminação e preconceito, a partir de concepções de incapacidade destinadas às pessoas em função de não corresponderem ao padrão normativo, é presente nas relações em outros diversos espaços, dentre eles no cenário acadêmico. Orquídea explicita:

> às vezes o professor não entende a minha dificuldade e falou para minha mãe para eu trancar o curso. Foi assim, chamaram a minha mãe né aí a pessoa falou para minha mãe para eu trancar o curso. Disse que eu não era capaz de terminar, disse que essas coisas que eu não ia passar no concurso. Ela falou um bocado de coisa, isso me entristeceu bastante, eu fiquei triste, triste, triste, triste... tinha dificuldade de acompanhar, tinha dificuldade também nas outras disciplinas na escrita produção textual até na Libras, isso eu tenho um pouco (Relato de Orquídea, 2023).

Ainda, no tocante as atitudes de professores, Girassol narra:

> Um professor uma vez estava na sala de aula comigo, aí ele sempre falava para mim para os meus colegas, nossa eu não sei como o Girassol entrou aqui na Universidade, o Girassol não era para estar aqui. Girassol ele não faz nada, o Girassol ele não é inteligente, falava na minha cara o professor, na frente de todo mundo. A minha letra é diferente da dos outros né, Aí ele falava, Girassol essa tua letra é muita feia, o que tu tá fazendo aqui na Universidade? Girassol tu é muito burro, tu não devia estar aqui não, tu tomou a vaga de outra pessoa (Relato de Girassol, 2023).

Como percebemos nos fragmentos das narrativas, os professores deram visibilidade à opressão a esses estudantes. Pensar que essas atitudes vieram por parte dos professores, que ao invés de trabalhar para a desconstrução do capacitismo, que é estrutural e estruturante (Mello, 2016; Gesser; Block; Mello, 2020), lamentavelmente, foram agentes da estrutura organizacional, institucional, da reprodução de atitudes perversas, que provocam efeitos nocivos para as pessoas atingidas. Pois essas pessoas que praticam tais atitudes, buscam uma sociedade baseada em um modelo uniforme.

Cacto, relata outra situação que vivenciou em sala de aula:

> **o professor X ele não me deixava escrever, que ele não gosta da minha escrita** [...] **Ele não me deixava eu escrever**, ele falava para o meu monitor. **Quando era para eu escrever ele falava pro monitor escrever.** [...] isso era uma ofensa também, porque além de não me deixar escrever, como é que eu vou fazer a prova e na hora da prova eu já ficava nervoso na hora" (Relato de Cacto, 2023) (Os grifos são nossos).

O discurso inclusivo está em vigor a mais de três décadas, e esse tipo de postura de professores ainda rodeiam a educação superior, atitudes discriminatórias contribui para que desconsidere o fato de que pessoas com deficiências possuem outras capacidades não agregadas à sua condição biológica. Quantos estudantes tem a escrita difícil de compreender? Nem por isso, se houve proferir, que o professor proibiu o estudante de escrever, ou solicitou que uma

outra pessoa escrevesse por ele. Que constrangedor! Ao professor agir assim, demonstra confessadamente, que pelo fato do estudante ser uma pessoa com deficiência, ele o considera em uma posição inferir, de incapacidade. A comparação baseia-se no padrão social de normalidade.

Concernente a prática do professor, Margarida narra um episódio que lhe deixou muito triste:

> Na época eu tava fazendo uma disciplina de modo remoto, eu já tinha feito ela, mas tinha reprovado presencial, aí eu fui fazer porque tinha pandemia né, eu falei assim, eu vou aproveitar que é uma turma que eu conheci algumas pessoas e vai que elas podem me ajudar e dessa vez vai né. Aí me matriculei, já tinha minha monitora na época, tinha entrado em contato sobre material, adaptação de material e tal e aí o professor simplesmente fingiu que eu nem lá, parecia que a Margarida mesmo aluno com deficiência visual não tava na sala. Não tinha Margarida na sala, tanto que quando eu tranquei a disciplina, ele nem entrou em contato para saber o que tinha acontecido, tipo assim não deu falta, entendeu. Esse professor aí é o exemplo de professor que eu nunca vou ser na minha vida (Relato de Margarida, 2023).

Indagamos a Margarida, qual seu sentimento ao lembrar de tal acontecimento. Margarida assevera:

> Eu fico magoada porque eu acho que eu tenho direito assim como qualquer outra pessoa que enxerga entendeu. E aí você desfazer de uma pessoa só porque ela não enxerga [...]. Isso me deixou muito magoada, muito magoada mesmo. Só que hoje eu se alguém vier me perguntar, ou perguntar minha opinião sobre ele, eu digo esse é o pior professor que existe, ali daquele curso, eu digo, não tenho medo de dizer não. E não é um professor de idade, é um professor novo sabe, é um professor que deveria ter uma outra visão sobre o que é ser professor, como ser um professor inclusivo, já que sabia que tinha uma pessoa com deficiência ali, entendeu?
> E o que mais acho, que assusta mesmo é ser um professor novo e ter esse tipo de comportamento, mas... Que nem eu falei, não é nem culpa da instituição, é culpa da pessoa mesmo, é uma atitude dela mesmo, porque se ele chegasse aqui e ele fosse conversar com qualquer um dos funcionários do NAI, qualquer um, eles iriam orientar ele. Eles iriam perguntar se ele queria apoio para adaptação de material. Eles iriam perguntar se ele queria estratégias para melhorar a prática dele comigo no processo de aprendizagem, eles iriam. Eles nunca iriam se negar fazer pra ele, principalmente porque isso iria atingir diretamente a mim, o meu processo de aprendizagem, só que ele não foi capaz (Relato de Margarida, 2023).

O professor proporciona grande influência na vida acadêmica do estudante, podendo contribuir ou prejudicar o desempenho do estudante, principalmente, relacionado a estudantes com deficiência. Como o professor compreende a deficiência e o processo de inclusão, diz sobre suas práticas pedagógicas. Nas atitudes dos professores dos relatos acima, compreende-se que foram ancoradas em estereótipos, marcadas por preconceitos explícitos e discriminações ostensivas a ponto de fazerem dessas atitudes algo inadvertido para quem a manifesta (Tavares, 2012).

A expectativa docente em relação às capacidades dos estudantes alcançarem um bom ou mau resultado acadêmico tem sido apontada como um provável fator de influência no desempenho dos estudantes. Ela é descrita como responsável por um processo de

retroalimentação ampliando o desempenho, se positiva, ou diminuindo as possibilidades de um bom desempenho, se negativas (Soares *et al*, 2010). Oliveira (2017) também enfatiza a importância das percepções que os docentes possuem dos estudantes, destacando que tais percepções podem influenciar diretamente as práticas concretas verificadas no contexto acadêmico.

Esses estudantes no percurso estudantil já enfrentaram muitas situações capacitistas, como exposto a seguir: Girassol "[...] lá nas primeiras séries, quando eu era pequeno eu era chamado de zanoio, eu era chamado de um monte de apelido que eu chegava, na maioria das vezes eu chegava em casa chorando" (Relato de Girassol, 2023). Girassol continua: "uns falaram que não é bom fazer isso não porque tu não vai conseguir não" (Relato de Girassol, 2023). Orquídea, também enfrentou situações desse tipo: "Mas foi muita luta porque também nas escolas públicas eu sofri muito preconceito, discriminação muita gente não queria me colocar no grupo para fazer trabalho" (Relato de Orquídea, 2023).

Ao adentrar na educação superior, na maioria das vezes esses estudantes pensam que o ciclo capacitista encerrou, e que agora viverão momentos distintos daqueles vividos no passado, uma vez que, ao ingressaram na universidade, provaram que são capazes, e serão valorizadas suas potencialidades. A respeito desse aspecto, são explicitados nas narrativas dos estudantes participantes, quando indagamos, a respeito de seus sentimentos ao ser aprovado no Enem.

Concernente a universidade, Orquídea assim expressa: "Já aqui é diferente, os alunos me fizeram também crescer me ajudava na minha dificuldade, às vezes eu tava sem monitor, os alunos me apoiavam, explicava, me colocava no grupo, às vezes faltava e coloca Orquídea e Eles colocava" (Relato de Orquídea, 2023). Vejamos um outro olhar atinente essa questão, Terra narra:

> Tem uma vez a Rauana, que é a moça lá do NAI, ela perguntou se a Orquídea sofria alguma discriminação na sala, ou preconceito, ela disse que não. Aí eu fiquei assim, né, porque a gente sabe que sempre tem, e muitas vezes era assim, quase, assim, era velado mas a gente via que tinha muito. E ela não percebia. E isso me deixava assim bem triste porque apesar dela ter deficiência, né, as pessoas não entendiam. E ela, ela era tão assim, às vezes tão inocente que dizia que não sofria nenhum tipo de discriminação na sala de aula. Até hoje eu me lembro, eu me lembro disso. Porque às vezes sempre que tinha apresentação de trabalho ninguém queria ficar com ela (Relato de Terra, 2023).

Nas atitudes dos colegas, Orquídea não percebia a universidade como um ambiente capacitista. De acordo com a narrativa de Terra, na verdade a universidade não correspondia com a realidade que Orquídea visualizava. O acesso de EcD na educação superior, não é o suficiente, é necessário também o apoio de professores e colegas. O sistema educacional é essencial para a formação dos indivíduos e deve oferecer equidade de oportunidades a todos. No

entanto, apesar dos avanços significativos do processo inclusivo, ainda existem desafios a serem enfrentados no âmbito da educação superior. O capacitismo, entendido como a discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência, lamentavelmente persiste no cenário acadêmico, muitas vezes invisibilizando as vivências enfrentadas por esses estudantes.

Concernente a forma dos estudantes verem o Cravo, Verde assim descreve:

> É porque as pessoas, você deve ser tipo, ah, eu preciso de você pra isso, mas pra outras coisas não. Quando eu conheci o Cravo, ele tinha uns amigos surdos. E eu vi que ele andava com as pessoas aqui na Ufac, da turma dele, só que era na Ufac, aqui, você me ajuda aqui. E aí, quando era pra sair, tipo, Gustavo, vamos passear? Ah, Gustavo, vamos conversar sobre outras coisas além da UFAC? Aí não tinha conversa. A conversa que existia com ele era sobre libras, sobre ah, eu queria saber isso aqui. Ah, esse conteúdo aqui de libras. Ah, o professor, sim, só. Agora, se perguntasse se ele está bem, o que ele faz da vida, qual, vamos dizer, o sonho dele, uma conversa normal pra socializar, não tinha. Só quando era conveniente, por assim dizer. Só quando queria alguma coisa, tipo, ah, eu queria um sinal, mas tipo de comunicação mesmo. Como qualquer outra pessoa, não tinha. Não tratam ele como se fosse uma pessoa normal, porque ele é uma pessoa normal. Ele tem suas deficiências, suas limitações, mas ele é uma pessoa normal como qualquer outra, ele gosta de estar aí, gosta de beber, gosta de se divertir. Então, não tem essa de, ah, vamos sair juntos. Não, porque tem aquele preconceito, ah, não vou sair com Gustavo que vai dar trabalho, eu preciso olhar ele, como se ele fosse uma criança. Ele não é uma criança, ele é um adulto.Você só precisa se orientar que ele se virou a 29 anos da vida dele. Ele já sobreviveu 29 anos da vida dele, sem você, aí tem gente que acha, não, porque a partir de agora, vou ser responsável não é bem assim que funciona (Relatos de Verde, 2023).

A educação, associada a juízos de valor, experiências e conhecimentos, é própria das sociedades humanas; porém, associada à política como base da identidade cultural caraterizada pelo incremento da “semelhança”, consenso ou pacto social fortalece ou fragiliza a solidariedade, a legitimidade e o senso de responsabilidade social. A normatividade como fato social relativiza o preconceito contra as minorias nacionais (Sanca, 2019).

É compreendido na narrativa de Verde, a predominância do preconceito em função das pré-noções, ideias preconcebidas e, sobretudo, idealizadas sobre o que é socialmente aceitável no quadro da normalidade como resultado de fato social. Como vimo, a educação torna-se cooperante na construção do preconceito como tendência comportamental socialmente construída e verificável e eticamente reprovável.

No entanto, seria sociológica e politicamente excecional associar o preconceito exclusivamente a pessoas cujos estereótipos atendem a classificações da sociedade normativa. Porém o preconceito é uma atitude negativa em relação aos estereótipos que, de forma variada, podem derivar de indivíduo pertencente às minorias. A sociedade precede o indivíduo; por isso, considera-se que o ser humano é produto da relação social. De mesmo modo, podemos conceber o preconceito como produto do social, que, por sua vez, serve de estrutura para a permanência e a reprodução de comportamentos (Sanca, 2019).

O preconceito aumenta e os direitos diminuem pela ignorância das pessoas, de achar que é ignorância da pessoa surda, cega, não poder dançar, se divertir, passear, namorar, fazer sexo, trabalhar, brincar e etc. A imposição social é concebida pela própria sociedade, segrega o "diferente"; pelas diversidades sociais, raciais e de gênero, acaba sendo objeto da própria estigmatização. Gomes; Ficagna, (2017) aludem que "o que define a pessoa com deficiência não é falta de um membro nem a visão ou audição reduzida. O que caracteriza a pessoa com deficiência é a dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade".

Como explicita Sanca (2019), como exemplo, o negro discrimina o surdo, a mulher discrimina o negro, o gordo discrimina a mulher, o surdo discrimina o homossexual e, este, por sua vez, discrimina o negro; é um ciclo vicioso, uma sucessão de tragédias sociais que buscam retratar o "aceitável", o "admissível", porém não revela a inexistência de segmentos alvos de exclusão social dentro da própria sociedade normativa, gerador de preconceitos e supressor dos direitos.

Os direitos humanos são universais, atendem às diferenças de raça, cor, sexo, aptidão física e nacionalidade. Visam humanizar o Homem dentro do contexto das diversidades humanas, ser e pensar diferentes. A pretensa homogeneidade humana revela a sua superficialidade como medida extra ao combate da violência; mesmo assim, sustenta preconceitos de variados tipos e formas.

Atinente ao tratamento dos colegas com Cravo no contexto acadêmico, Verde elucida:

> Ainda mais teve a questão do grupo, que o povo da sala dele não queria fazer grupo com ele. Teve gente que não quis fazer grupo com ele. Ele veio me reclamar e, oh, Cravo, infelizmente não tem nada, porque a gente não pode forçar ninguém a fazer grupo contigo, infelizmente isso, eu não tenho como te auxiliar, mas se tu quer ajuda pra fazer, eu faço junto contigo aqui, a gente faz, você me apresenta, mas infelizmente não tem como eu falar, oh, Flávia, tu vai ter que fazer com o Cravo, infelizmente (Relato de Verde, 2023).

Verde continua:

> Reagem como se o Cravo não existisse, aí eu falo pra ele, Cravo, esse tipo de gente que não quer ter contato contigo, não adianta insistir, porque vira uma coisa chata, essa pessoa não quer, deixa. Não vai fazer falta na tua vida uma pessoa que não vai nem te agregar e nem diminuir uma pessoa que não quer nada contigo. Mas tipo eu converso muito com ele, ele já acaba sabendo lidar muito melhor com esse tipo de coisa hoje em dia. Antes eu via que ele ficava muito sozinho, ele se sentia ele se sente sozinho. O Crav é uma pessoa bem carente, mas hoje em dia ele já tá lidando muito melhor com isso, ele conversa comigo, com os meninos que já se formaram, ele sempre mantém contato. Então acho que nesse caso ele já tá conversando com outras pessoas de outro período, então melhorou bastante de certa forma, mas com as pessoas do período dele mesmo acho que tem aquela pequena desavença ainda (Relato de Verde, 2023).

Através das atitudes manifestadas nos relatos, percebemos que a inclusão na Ufac ainda não foi aceita por alguns professores e estudantes. Pois, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, na qual as diferenças sociais, econômicas, culturais, físicas e cognitivas dos estudantes passam a ser respeitadas e valorizadas. Para Carvalho (2014, p. 65) a proposta de educação inclusiva "[...] traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando meios e modos de remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente".

Margarida concernente as atitudes capacitistas que enfrentou, desabafa:

> Eu acho que o que falta mesmo assim em grande parte desse processo sabe de inclusão das pessoas com deficiência visual é respeito das outras pessoas. [...] que falta isso é quando as pessoas não conseguem enxergar que a gente é assim, não por que a gente quer, eu nasci uma pessoa que enxergava e do mesmo jeito que aconteceu comigo pode acontecer qualquer outra pessoa entendeu.
> [...] Eu acho que o mínimo que você pode fazer, é você ser respeitoso com uma pessoa que tem deficiência, é você ter empatia. Isso pode acontecer com qualquer pessoa (Relato de Margarida, 2023).

Atinente as pessoas pensarem que pelo fato de ter uma deficiência, não ser capaz de ter uma vida como os demais, Margarida alude:

> Eu acho que assim, eu sou um tipo de pessoa que eu tento demonstrar para eles que o fato de eu não enxergar não me torna uma pessoa diferente em nada para eles. Porque? Por que se eu sento num grupo que tem quatro cinco pessoas, dali pelo menos dois ou três gostam de sair, gosta de dançar, gosta de beber, namora ou é casado e tudo isso que eles fazem, eu faço também, entendeu?
> Então às vezes conversando no grupo, a pessoa fala, que saiu no final de semana por causa do fulano de tal, foi divertido, estava tocando isso aquilo outro. Eu digo, nossa, fui no lugar que tava mais ou menos assim, tipo muita gente, tava muito divertido, a música estava muito alta. Nossa, mas você sai? nossa, mas tu danças? nossa, mas tu bebe? Nossa mas esse tipo de coisa, entendeu? o fato de eu não enxergar às vezes faz com que as pessoas pensem que eu não posso fazer isso, e a partir do momento que eles começam a conversar comigo, eles entendem que não, que o meu comportamento é normal como deles e eu faço qualquer tipo de coisa assim como eles, aí a visão muda um pouco (Relato de Margarida, 2023).

As atitudes diante das semelhanças e diferenças dos indivíduos têm se tornado algo emblemático na história da humanidade, gerando a constituição e manutenção de padrões que se materializam nos binômios normalidade/anormalidade, bom/ruim, capaz/incapaz, dentre outros, e que resulta na desqualificação de alguns sujeitos para exercer uma atividade ou ocupar e frequentar determinado espaço. E quando se trata da pessoa com deficiência, esses aspectos não apenas ficam explícitos e evidentes, mas se agravam substancialmente, posto que culturalmente a deficiência sempre esteve relacionada à condição de desvantagem, expressando limitação, falta, perda, dano, desvio e desequilíbrio (Goffman, 2013; Santos e Magalhães, 2019).

Assim, os discursos sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca de todos os corpos a reproduzir o padrão normativo de capacidade, visando se afastar do que é considerado desviante. (Gesser, Block e Mello, 2020). Por conta do capacitismo, gerado pela estigmatização, a deficiência tem sido situada como negativa, uma condição que deve ser melhorada, curada ou mesmo eliminada.

Diante do exposto, consideramos oportuno finalizar esta seção refletindo na atuação do professor, considerando os valores éticos. O ser ético, em uma reflexão filosófica sobre os fundamentos da moral, é por sua vez definida como conjunto de regras de convívio social. De modo mais tradicional pode-se dizer que ética é parte do caráter da pessoa, da intenção interior, decorre da distinção do agir correto, que abrange e influi no modo de vida. Segundo explica Rios (2001, p. 24),

> a ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem. Cabe a ela, enquanto investigação que se dá no interior da filosofia, procurar ver [...] claro, fundo e largo os valores, problematizálos, buscar sua consistência. É nesse sentido que ela não se confunde com a moral. [...] A moral, numa determinada sociedade, indica o comportamento que deve ser considerado bom e mau. A ética procura o fundamento do valor que norteia o comportamento, partindo da historicidade presente nos valores.

Ética é entendida como conjunto de normas de dignidade individual que agrega valores, sentido do certo e do errado das ações e intenções para melhor desenvolvimento de si e do coletivo no qual está inserido. Na educação se configura como a promoção constante de uma autonomia responsável pelo indivíduo no espaço coletivo, visa a construção da pluralidade de opiniões, respeito a si e do meio, como a própria democracia de se relacionar socialmente (Rios, 2001).

Não existe um modelo de comportamento ético para os diversos desafios que surgem na docência, não há um tutorial oferecendo o passo a passo nas resoluções de problemas, nem tão pouco uma solução mágica no trabalho a ser desenvolvido com os estudantes, mas, em se tratando da permanência de estudantes com deficiência no espaço acadêmico, se faz necessário a base ética, que possibilitará pesquisar, buscar e agir da melhor forma possível caso a caso. Ao falar sobre ética na docência, Freire (2016, p. 17) explicita que,

> Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar a esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. [...] é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro...Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. [...] É por esta inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com criança, jovens ou com adultos, que devemos lutar.

Nesse percurso, entendemos como um dos fatores fundamentais para apontar caminhos de mudança que favoreçam o processo de inclusão com êxito no universo acadêmico, é a adoção de uma nova postura dos/das professores/as, direcionada pela ética, no reconhecimento e valorização das diferenças e pela conscientização das necessidades e dificuldades encontradas em uma universidade que acolhe a diversidade. Como menciona Castanho e Freitas (2006, p. 96)

> O papel do professor no contexto do ensino superior remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, fazendo com que este educador tenha um compromisso permanente com a vida dos alunos, assim como com a autonomia de seus educandos, oportunizando espaços onde a liberdade possa ser exercida de forma criativa e espontânea.

Como ressalta Freire (1996, p.76) "[..] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências, o educador não pode abrir mão do exercício da autonomia, pedagogia centrada na ética, respeito à dignidade aos educandos". Pensar à docência, requer reflexões profundas, principalmente atinente a inclusão de estudantes com deficiência. Esperamos que as atitudes capacitistas sejam extintas da Ufac e a ação dos professores sejam centradas em práticas de respeito a diferença e voltada para a dignidade humana.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o fenômeno da inclusão na educação superior, a partir das histórias de vidas dos estudantes com deficiência, é um tema que remete a inúmeras reflexões e suscita diversos debates. A abrangência desta pesquisa, ao incluir estudantes com deficiência visual, auditiva, intelectual e física, proporciona conhecer as dificuldades e possibilidades no campo acadêmico da Ufac para estudantes com deficiência.

Dado a natureza desta pesquisa, a questão que orientou o nosso estudo, abordou as narrativas do estudante com deficiência sobre sua trajetória acadêmica, considerando as políticas de inclusão, dirigidas a eles, no âmbito da Ufac. Portanto, esta pesquisa compreendeu o estudo do ingresso e da permanência do estudante com deficiência na educação superior, na perspectiva desses estudantes. Também foram realizadas análise documental do PDI (2020), PDI (2010), Estatuto da Ufac (2013), portal eletrônico institucional e Ufac em números (2021).

Assim, procuraremos nos posicionar a respeito da temática que norteou este estudo, tendo como fio condutor, os objetivos delineados para esta investigação. Inicialmente tivemos a preocupação de identificar as ações adotadas pela Ufac a fim de garantir o ingresso e a permanência do estudante com deficiência a partir de seus documentos normativos.

A partir da análise realizada nos documentos da Ufac, para que a cultura inclusiva seja incorporada na Ufac, é importante que o PDI, exponha em suas diretrizes e metas, respectivamente, ações que promovam acessibilidade em todas as suas dimensões pelas diversas instâncias da administração (Pro-Reitorias, Centros acadêmicos, Diretorias, entre outros).

Para além da legalidade da questão, a Ufac precisa incorporar os princípios da inclusão e da acessibilidade em suas políticas e práticas institucionais. Para isso é preciso que a instituição esteja aberta ao diálogo e a transformação de paradigmas. Nessa linha de raciocínio, compreendemos que para a Ufac melhorar o atendimento às demandas requeridas pelas políticas públicas, é fundamental a criação de resoluções e portarias internas que viabilizem a acessibilidade, principalmente a permanência de estudante com deficiência.

Na sequência, atendendo aos objetivos descritos, foram averiguadas as ações adotadas pelo NAI para a permanência do estudante com deficiência na Ufac. No contexto inclusivo da educação superior, os Núcleos de Acessibilidade visam oferecer resposta aos dispositivos legais, na promoção da acessibilidade na IFES. A Ufac criou no ano de 2008 o Núcleo de

Acessibilidade e Inclusão (NAI), um setor que orienta e articula ações institucionais de ensino, pesquisa e extensão voltadas para estudante com deficiência na garantia da permanência desses sujeitos e a conclusão exitosa de seus cursos na educação superior.

Atinente as ações adotadas pelo NAI para a permanência do estudante com deficiência na Ufac, as análises revelaram que as ações do NAI, estão atreladas ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que desenvolvem ações através dos programas: - Programa de Monitoria e Tutoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial (PROMTAED); Programa de Apoio às Ações de Acessibilidade (Pró-Acessibilidade); Programa de Incentivo ao Acadêmico Público-Alvo da Educação Especial (Pró-Pcd).

A análise nos leva a algumas implicações, sobre o trabalho desenvolvido pelo NAI e a inclusão na Ufac. Para que a inclusão se efetive, torna-se necessário a articulação do NAI com os demais órgãos da Ufac. Diante do que foi averiguado, o NAI assume um trabalho individual, como se pertencesse a ele, toda a responsabilidade pelas ações inclusivas da Ufac. Corroboramos que o NAI tem por finalidade apoiar e promover a acessibilidade, no entanto sem a realização de um trabalho colaborativo com o envolvimento dos demais setores, o NAI não terá êxito nas suas finalidades.

Reforçamos que para a efetivação da inclusão na Ufac, a temática da inclusão precisa fazer parte da agenda das normativas institucionais. Não é responsabilidade exclusiva dos Núcleos de Acessibilidade a promoção da inclusão das pessoas com deficiência na universidade. Os Núcleos de Acessibilidade é o setor na universidade que deve fomentar as ações que tem como foco o respeito às diferenças, buscando a formação e a sensibilização da comunidade acadêmica, bem como a aquisição de recursos e tecnologias assistivas para o acesso a todos os espaços, ambientes, ações e processos educativos desenvolvidos na instituição. Como bem reforçam Pletsch; Melo; Cavalcante (2021, p. 32), “Pensar o Núcleo como sendo o setor exclusivamente responsável pelas ações voltadas para os alunos com deficiência não seria atestar a própria barreira atitudinal da instituição?”

Precisamos refletir sobre a atuação do núcleo de Acessibilidade, enquanto setor estratégico da universidade atinente a inclusão, na busca de caminhos que possam contribuir para superação de obstáculos que ainda permeiam suas ações. O debate faz-se necessário, não somente sobre questões pontuais, mas sobre mudanças sociais e epistemológicas envolvendo o debate sobre a diversidade humana. Isso exige pensar a universidade na contemporaneidade.

Em relação ao resultado da análise das narrativas dos estudantes com deficiência considerando o acesso e a permanência na Ufac, tendo como fio condutor a aplicabilidade das

políticas de inclusão para educação superior. Esta etapa nos permitiu ouvir oito narradores, estudantes com deficiência da Ufac, e seis indivíduos indicados por eles. Interpretamos os relatos e buscamos um encadeamento lógico, unindo pontos em comum e buscando trabalhar temas que foram organizados em dois grupos: Acesso do Estudante com deficiência na educação superior e a permanência do estudante com deficiência na educação superior. A partir dos temas de análise, a investigação foi compreendida em subseções.

Na primeira seção, foram analisados os seguintes eixos: Enem: as dificuldades e as possibilidades para o ingresso da PcD; Lei de cotas e suas implicações para o acesso do EcD nas IES. Nesse eixo buscou-se refletir sobre as formas de acessibilidade empregada no Enem e as implicações da lei de cotas para o acesso da pessoa com deficiência na universidade a partir da perspectiva dos estudantes participantes.

Assim, considerando o caminho por eles percorridos para o ingresso na Ufac, foi verificado que sete estudantes ingressaram via Enem, através da lei de cotas e somente um, que já possuía graduação, ingressou por meio de vagas residuais. De acordo com as narrativas, os recursos solicitados foram suficientes para a realização do exame, e a lei de cotas contribui para a inclusão desse público na educação superior.

Neste contexto, as ações afirmativas são medidas que visam mitigar desigualdades historicamente acumuladas, promover equidade de condições de acesso. Diante do exposto, é possível asseverar que a Lei n.º 13.209/16, que garante as cotas para pessoas com deficiência nas instituições federais de educação superior, assim como, as políticas inclusivas, estabelecidas pelo MEC, e a criação dos núcleos de acessibilidade e inclusão, como o Programa Incluir, foram, seguramente, mecanismos propulsionadores da mudança que vem ocorrendo nas universidades federais, inclusive na Ufac.

A segunda parte das entrevistas narrativas tiveram como finalidade principal a permanência do EcD na educação superior. Nesta seção os temas de análises foram trabalhados em categorias, especificamente: A atuação do NAI; O monitor no processo inclusivo de estudantes com deficiência da Ufac; Processo de ensino e aprendizagem para EcD na educação superior.

Quanto ao NAI, apesar de os estudantes reconhecerem a atuação deste setor em prol da inclusão na Ufac, apontaram alguns fatores que precisa aprimorar, entre eles: a seleção de monitores; capacitação de monitores e maior interação entre NAI e os professores. Constatamos através das narrativas dos estudantes que o monitor exerce uma função relevante para a permanência com sucesso do estudante com deficiência na Ufac. Cabe a ele auxiliar esses

sujeitos mediante condições que viabilizem sua inclusão e permanência na educação superior através da realização de atividades de acompanhamento pedagógico.

O Monitor é um estudante, que preferencialmente pertence ao mesmo curso do monitorado, dessa forma, pode ocorrer de ser a primeira vez que estão executando tais atividades, assim, para que o trabalho do monitor tenha maior êxito na inclusão no estudante com deficiência na educação superior são essenciais capacitações e acompanhamento organizados pelo NAI, o que atualmente não está ocorrendo.

Outra situação, pontuada por estudante surdo participante da pesquisa, é a necessidade do monitor ter fluência em Libras, a relevância dessa exigência, é o fato, que o monitor ajudaria como mediador entre o estudante surdo, o professor e os colegas em sala de aula, favorecendo a comunicação dos surdos com os ouvintes não conhecedores de Libras e ainda integrar os colegas a aprender a língua de sinais através da convivência. Isso garantiria a acessibilidade comunicacional necessária.

De forma geral, acreditamos na necessidade de mudança de postura e atitude de gestores, professores e demais atores da universidade envolvidos no processo de inclusão. Se as discussões e responsabilidades se encerram no núcleo de acessibilidade, dificilmente conseguirão mobilizar e provocar a comunidade a enxergar as barreiras enfrentadas por essas pessoas nos diversos ambientes da universidade e romper com práticas de invisibilização deste público. A voz dos estudantes participantes da nossa investigação ressalta situações precarizadas de acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional e pedagógica existentes na Ufac, a despeito da permanência e da participação dos estudantes com deficiência concluírem seus cursos com qualidade.

Ressaltamos a importância da participação coletiva no processo de inclusão, da produção e socialização de conhecimentos e experiências de estudantes, professores, monitores e gestores na construção da universidade inclusiva. Reiteramos o que postula Roldão *et al* (2020) sobre a influência e o poder dos gestores e dos professores, nas tomadas de decisões coletivas. O trabalho em parceria e em rede são fundamentas para os avanços no processo de inclusão na educação superior e pode ter como consequência a médio e a longo prazo a consolidação de uma cultura institucional inclusiva.

As narrativas referentes ao processo de ensino e aprendizagem para EcD na educação superior nos direcionaram para a compreensão das dificuldades pedagógicas em sala de aula, a formação de professores e o capacitismo no cotidiano dos estudantes. Em linhas gerais foram apontados falta de adaptação de material, questões relacionadas a hábitos de estudos, à

quantidade de conteúdo e ao ritmo das atividades, bem como, a ausência de estratégias metodológicas para ensinar para diversidade por parte dos professores.

Também sobressaíram atitudes capacitistas de professores, principalmente por não acreditarem nas habilidades do estudante com deficiência e frisar na deficiência. A formação de professores foi aludida pelos estudantes participantes, como possibilidade de eles avançarem na compreensão do que é ensinar para diversidade, e buscar alternativas metodológicas na mediação em sala de aula com estudante com deficiência.

Diante dessa realidade, a formação continuada sobre acessibilidade e o estudante com deficiência na educação superior, deve ser uma pauta regulamentada pela instância superior da Ufac, para pensar também nos entraves da participação dos professores, e buscar estratégias para a participação efetiva desses profissionais.

As políticas públicas inclusivas para a educação superior visam assegurar o acesso e a permanência desse público na IES, através da promoção da justiça social. No entanto, a aplicabilidade das políticas, que contribuem para a permanência do EcD na educação superior no âmbito da Ufac, conforme as narrativas dos participantes, ainda não asseguram de forma plena uma sala de aula inclusiva.

Apesar das normativas estabelecidas no Brasil, a realidade apresentada pelos estudantes entrevistados demonstra falhas importantes na efetivação dessas ações, principalmente no que se refere às dimensões de acessibilidades atitudinal; arquitetônica; comunicacional e informacional e pedagógica. Destarte, a efetivação da acessibilidade ao conhecimento não depende apenas de direitos garantidos em legislações, mas, sim, na quebra de paradigmas e preconceitos que ainda permanecem nos meios acadêmicos, o que implica no reconhecimento da necessidade de uma luta anticapacitista.

Validamos a tese que os estudantes com deficiência são protagonistas de sua trajetória acadêmica sendo crucial para seu ingresso, permanência, participação e sucesso na educação superior a ampliação das ações da universidade na perspectiva da superação de barreiras de acessibilidade de quaisquer ordens. Asseveramos que mesmo com condições precarizadas conforme constatado em suas vozes, a ampliação da participação do estudante com deficiência é essencial para a melhoria das relações estabelecidas entre a instituição e o êxito acadêmico.

Somente mediante relações dialógicas entre os membros da comunidade acadêmica, ancorados pela reciprocidade e práticas que fomentem o respeito pelas diferenças, entre as pessoas, oportunizando espaços e condições para que os estudantes com deficiência assumam a autoria da sua própria voz, tornem-se sujeitos ativos, senhores de suas verbalizações,

trará benefícios importantes para os estudantes, tais como o desenvolvimento da criatividade, autonomia e engajamento nos estudos. Somente a pessoa com deficiência sabe expressar o que é ter este ou aquele tipo de deficiência, assim, defendemos o lema: “Nada Sobre Nós, Sem Nós”.

Diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes participantes, ponderamos importante, como forma de contribuição nesse processo, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem exploradas por Vigotski. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pode ser útil ao se considerar essas questões apresentadas. Vigotski garantiu que a ZDP apontava para as funções que ainda estavam em processo de desenvolvimento, mediante a atividade coletiva. Portanto, a prática educativa deveria ser intencionalmente planejada a partir de uma avaliação não só do que o sujeito já era capaz de fazer sozinho, mas do que era capaz de realizar coletivamente.

Sobre a questão da culpabilização do estudante pelo fracasso, para Vigotski toda função psicológica aparece duas vezes no desenvolvimento: primeiro no plano social, depois no plano individual. Por esse raciocínio, pode-se postular que a individualização da culpa pelo fracasso acadêmico vivenciada individualmente teve sua origem no meio social. Portanto, é necessário questionar quais práticas colaboraram para a elaboração dessa concepção de que os problemas acadêmicos são de responsabilidade exclusiva do estudante (Kafrouni; Domingues; Antunes, 2020).

Por fim, realçamos que o social é a base para o crescimento qualitativo pessoal, o desenvolvimento não depende, portanto, unicamente das características biológicas do indivíduo, mas também – e sobretudo – das relações socioculturais, das oportunidades dadas pelo contexto social e cultural onde está imerso (Vigotski, 1991). Supera-se, assim, a visão simples e determinista de que o estudante com deficiência é o único responsável por seu desenvolvimento – expressa, nas atitudes de muitos professores universitários, por centralizar a deficiência e não as potencialidades que podem ser desenvolvidas. Tal ideia apresenta viés excludente e é inadmissível se almejamos exercitar as premissas da inclusão na educação superior.

Não tivemos aqui a pretensão de romantizar a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, sabemos que a trajetória sem dúvida é árdua, porém existem caminhos a seguir. Àqueles que aceitarem o desafio de se contrapor à (des)ordem estabelecida, resta a missão de resistir e insistir. É preciso criar rotas que valorizem a educação superior não como

um mero sistema (re)produtor de trabalhadores certificados, mas como possibilidade de incluir a todos que ali adentram.

Por precisarmos concluir esta tese, registramos nosso desejo que este estudo abra caminhos para uma discussão cuja continuidade e avanços parecem-nos fundamentais para a ampliação do conhecimento sobre a inclusão de estudante com deficiência na educação superior e a maior divulgação de suas ações nos meios acadêmicos e científicos.

Por último, consideramos oportuno, a "canção óbvia" de Paulo Freire (1971), os versos por si, resume o que arriscamos defender nesta tese. Dessa forma, findamos esta tese com a riqueza de informações redigida nos trechos dessa poesia, para reflexão final.

"Canção Óbvia"

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de que fazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,:
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar

É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.
(Paulo Freire, Genève, Março 1971.

REFERÊNCIAS

ABRASCO. **Dossiê Abrasco: pandemia de Covid-19**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Saúde Coletiva, 2022.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AINSCOW, M. **Necessidades Especiais em Sala de Aula:** um guia para formação de professores. Lisboa. PT: Instituto de inovação Educacional. Edições, UNESCO, 1997.

Alarcão, I. (2010). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Corteza, 2010.

ALBUQUERQUE, Elisabeth Maciel de. **Avaliação da técnica de amostragem "Respondent-driven Sampling" na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas**. 2009. 99f. Dissertação (Mestrado em Saúde) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca Fiocruz, Rio de Janeiro, 2009.

ALEXANDRE, Juliandersson Victoria; DIAS Liz Cristiane. **Saberes Docentes e a Formação de Professores na perspectiva de uma Educação Inclusiva.** Para! Onde! Revista eletrônica do Programa de Pós-graduação em Geografia – IGEO-UFRGS, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303981589.pdf> Acesso em: 20 set. 2022.

ALHASSAN, A. M. (2014). **Teachers` implementation of Inclusive Education in Ghanaian primary schools:** An insight into government policy and practice. Advances in Social Sciences Research Journal, 1(2), 115–129.

ALMEIDA, D. da C. L., & SILVA, SMC da. (2022). **Expansão e Interiorização do Ensino Superior no Brasil** – Um Estudo de Caso em Minas Gerais. Em Pré-impressões SciELO. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3649>. Acesso em: 11 mar. 2024. (Trabalho original publicado em 2022).

ALMEIDA, L. A. D., CARVALHO-FREITAS, M. N., & MARQUES, A. L. (2010). Inserção no mercado formal de trabalho: Satisfação e condições de trabalho sob o olhar das pessoas com deficiência. In M. N. Carvalho-Freitas & A. L. Marques (Eds.), **O trabalho e as pessoas com deficiência:** Pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico (pp. 89-105). Curitiba, PR: Juruá.

ALVES, Soraya Ferreira. **Tradução & Comunicação**. Revista Brasileira de Tradutores, n. 22, 2011.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules) São Paulo: Robe, 1995.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Sou cego ou enxergo?** As questões da baixa visão. Educar, Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a03.pdf > Acesso em: 14 set. 2024.

ANASTACIO, A. S. Gestão de graduação e de assistência estudantil em tempos de pandemia de covid-19. In: **Educação superior e os desafios da permanência estudantil em tempos de crise política e econômica**. Editora CRV. 2021, 186p.

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Ministro defende universidades apenas para elite intelectual**. 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ministro-defende-universidades-apenas-para-elite-intelectual1>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Anna Paula Lindolpho; DOMINGUES, Rafaela de Campos; KAFROUNI, Roberta Sant'Anna. Dificuldades acadêmicas na universidade: análise das queixas relatadas por estudantes. In: **Vigotski no Ensino Superior**: Concepções e prática de inclusão. / Paula Maria Ferreira de Faria; Denise de Camargo; Ana Carolina Lopes Venâncio (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

A**PUBHUFMG+ – Sindicato dos Professores da Universidade Federal de Minas Gerais e Campus Ouro Branco/UFSJ – Gestão Travessias na Luta – 2020/2022. 10 anos de lei de cotas:** avanços e necessidade de permanência. Disponível em: < https://apubh.org.br/acontece/10-anos-de-lei-de-cotas-avancos-e-necessidade-de-permanencia/>. Acesso em: 16 set. 2022.

ARAUJO, Eliece Helena Santos. **Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência** na Faculdade de Direito da UFBA. 86 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ARRUDA, E. P. **Educação Remota Emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede, v. 7, n. 1.2020. Disponível em: < https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/ emrede/article/view/621>. Acesso em 18 de ago. 2023.

ARRUDA, H. P. de B. **Planejamento e plano de aula na educação:** histórico e a prática de dois professores. Educativa, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 22-22, 2015. Disponível em: < https://bit.ly/3zZ0nSm>. Acesso em 11 de fev. de 2023.

ATIQUE, Andraci Lucas Veltroni. VELTRONI, Alexandre Lucas. **O direito à educação no Brasil e a pessoa portadora de deficiência** – as obrigações das instituições de ensino superior. NEJ - Vol. 12 - n. 1 - p. 119-135 / jan-jun 2007.

AUGUSTO, Cleiciele Albuquerque; SOUZA, José Paulo de; DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento e CARIO, Silvio Antonio Ferraz. **Pesquisa qualitativa**: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). Rev Econ Sociol Rural. 2013;51(4):745-64. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20032013000400007.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. B. **Snowball (bola de neve):** uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: Congresso Nacional de Educação, 10., 2011. Anais... Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/1714932-Snowball-bola-de-neve-uma-tecnica-metodologica-para-pesquisa-em-educacao-ambiental-comunitaria.html>. Acesso em: 16 junho 2022.

BALLARINO, G., BRATTI, M., FILIPPIN, A., FIORIO, C., LEONARDI, M. and SCERVINI, F. **Increasing Educational Inequalities?** In: SALVERDA, W. et al (Eds). Changing Inequalities in Rich Countries. Oxford: Oxford University Press. 2014.

BARBOSA, Simone Diniz Junqueira; SILVA, Bruno Santana da. **Interação humano-computador**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BARCELLOS, Ana Paula de; CAMPANTE, Renata Ramos. **A acessibilidade como instrumento de promoção de direitos fundamentais**. In: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, George Salomão; LEITE, Glauber Salomão; LEITE, Glaco Salomão (Coord.). Manual dos direitos da pessoa com deficiência. São Paulo: Ed. Saraiva, 2012.

BARREYRO, G. B. **Todos ganham?** Os participantes na elaboração das políticas de educação superior no primeiro governo Lula. Ciência em Movimento, vol. 22, 2009, p. 85- 95.

BARROS, Maxiliano Batista. **Inclusão e educação profissional:** um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, campus Maués e sua influência na educação de estudante surdo. 2016. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

BARROS, Alessandra Belfort; CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. **A Ideologia da "Inclusão" e a luta pelos Direitos Sociais de Pessoas Público-Alvo da Educação Especial no Cenário de Ofensiva Neoliberal**. IX Jornada Internacional de Políticas Públicas – São Luiz/ Maranhão, agosto de 2019.

BASSO-POLETTO, D.; EFROM, C.; BEATRIZ-RODRIGUES, M. **Ações afirmativas no ensino superior:** revisão quantitativa e qualitativa de literatura. Revista Electrónica Educare, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 292-325, 2020. Disponível em: <Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194162217016 >. Acesso em: 20 abril 2022.

BASTOS, Olga Maria; DESLANDES, Suely Ferreira. **A experiencia de ter um filho com deficiência mental:** narrativas de mães. Cad. Saúde Pública 24 (9), set. 2008.

BECKER, Kalinca Léia; MENDONÇA, Mário Jorge Cardoso de. Políticas de financiamento estudantil: análise de impacto do Fies no tempo de conclusão do ensino superior. Econ. soc. 30 (2) May-Jul 2021. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/1982-3533.2021v30n2art11>. Acesso em 11 de fev. de 2023.

BERTAUX, D. **La perspective biografica:** validez metodológica y potencialidades. Cahiers Interantionaux de Sociologie, v. LXIX. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

BEZERRA, Maria de Lourdes Esteves. **Olhos de Minerva** Caminhos da Inclusão. 1ª ed. Appris, Curitiba, 2017.

BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. **Docência e inclusão do estudante com deficiência na Universidade Estadual do Ceará (UECE)**. 2022. 364f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

BIALKA, Christa S., et al. **Breaking barriers and building bridges:** understanding how a student organization attends to the social integration of college students with disabilities. The

Journal of Postsecondary Education and Disability. Huntersville, v. 30, n. 2, p. 157–172, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1153574>. Acesso em: 25 maio. 2022..

BISOL, CLÁUDIA ALQUATI et al. **Estudantes Surdos no Ensino Superior:** Reflexões Sobre a Inclusão. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jan. 2024.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** 12a. Ed. São Paulo: Universidade de Brasília, 2002.

Bockorni, B. R. S., & Gomes, A. F. (2021). **A Amostragem em Snowball (Bola De Neve) em uma Pesquisa Qualitativa no Campo da Administração**. Revista de Ciências Empresariais Da UNIPAR, 22(1).

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.

BORGES, Mônica Erichsen Nassif. **O essencial para a gestão de serviços e produtos de informação.** RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 5, n. 2, p. 115-128, out. 2008. ISSN 1678-765X. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2007. Acesso em: 25 set.. 2020. doi: https://doi.org/10.20396/rdbci.v5i1.2007.

BORGMANN, Marta Estela. **Reconhecimento da diferença:** desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior. 173 f. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, Ijuí/RS, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988 [...]. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições da Câmara, 2012. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>. Acesso em: 02 out. 2018.

_____. Presidência da República. **Lei nº 14.126, de 22 DE março de 2021. Disponível em:** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm> **Acesso em: 25 de nov. de 2022.**

_____. Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. Ministério da educação. **Programa Incluir.** DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 26 de set. 2023.

_____. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Inep. **MEC e Inep iniciam pesquisa sobre o Enem 2023**. DF: MEC, 2024. Disponível em: < https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/mec-e-inep-iniciam-pesquisa-sobre-o-enem-2023>. Acesso em: 05 mar. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador das Comissões de Avaliação In Loco para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade**. DF: MEC, 2016. Disponível em:<https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf>. Acesso em: 20 de agosto. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação**. Resolução nº 2**, **de 18 junho de 2007**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Universidades federais criam 15 mil novas vagas no primeiro ano do programa**. 2009. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/noticias/36-outras-noticias/49-universidades-f%20ederais-criam-15-mil-novas-vagas-no-primeiro-ano-do-prog%20rama>. Acesso em: 22 out. 2022.

_____. DAES/INEP, **Nota Técnica Nº 25/2015**. Dispõe sobre os requisitos legais e normativos elencados no instrumento de avaliação institucional externa. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/nota_tecnica.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

_____. **Decreto nº 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n o 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a 104 Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 05 de out. de 2020.

_____. **Decreto nº 5.626 de 2005**. Regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 18 de fev. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 30 de mar. 2022.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 10 de mar. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 24 dez. 2019.

_____. **Lei n.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. Brasília/DF: Casa Civil, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 20 abril. 2020.

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em 05 jun. 2019.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 06 fev. 2024.

_____. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília/DF: Secretaria Geral, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: 10 de agosto. 2020.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

BRASIL, Jôse Storniolo. **Acessibilidade atitudinal e pedagógica no ensino superior:** caminhos para inclusão dos estudantes com deficiência na universidade. 214 f. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019.

BRASÍLIA. INEP. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf >. Acesso em 15 jun. 2023.

BRASÍLIA. INEP. **Censo Escolar da educação Básica 2022** – notas Estatísticas. Brasília-DF Inep/MEC 2023. Disponível em: <bhttps://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf >. Acesso 20 agosto 2023.

BRASÍLIA. INEP. **Atendimento Especializado e Recursos de Acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio** - ENEM – Nota Pública nº 3/2020-CGDA/DGP. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota-publica/nota_publica_atendimentos_especializados_recursos_acessibilidade.pdf >. Acesso 20 agosto 2023.

BRASÍLIA. **Introdução a audiodescrição**. Diretoria de Educação Continuada. Enap, 2020.

BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.

BREIVIK, J.-K. **Deaf identities in the making Washington**, D.C.: Gaulladet University, 2005.

BRUNO, M.M.G. (2011). **Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior**: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 92 (232), 542-556.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Trad. Raquel Mendes. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

BRUNER, Jerome. **Cultura da Educação**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1996.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores:** generalistas ou especialistas? 1999. Disponível em: <http: www.educaoonline.pro.br>. Acesso em 10 set. 2021.

_____. As políticas de Inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org). **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin:Brasília, 2008.

BUENO et al. **Ensino Remoto Para Estudantes Do Público-Alvo Da Educação Especial Nos Institutos Federais.** Educação em Revista, vol. 38, e33814, 2022. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (2018). **Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(57). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3364.

CADWALLADER, Jessica Robyn. **Stirring up the sediment:** The corporeal pedagogies of disabilities. Discourse, v. 31, n. 4, p. 513–526, set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01596306.2010.504366>. Acesso em: 18 maio 2022.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Histórias de vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.) **Pesquisa e educação especial:** mapeando produções. Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

CALIL, Gilberto Grassi. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonaristas. Serv. Soc. Soc. (140) • Jan-Apr 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.236>. Acesso em: 28 mar. 2023.

CAMBIAGHI, Silvana Serafino. Capítulo 10: Da acessibilidade. In: SETUBAL, Joyce Marquezin; FAYAN, Regiane Alves Costa (Orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:** Comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2017. p.163-186. Disponível em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Lei-Brasileira-de-Inclusao-da-Pessoacom-Deficiencia_vol.II_.pdf>. Acesso em: 21 jan.. 2020.

CÂNDIDA, Luisa Pinto Cruz. **Tessitura da inclusão na Universidade Federal de Sergipe**: múltiplos olhares. 2016. 163 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

CARDOZO, R. D.; SCHNEIDER, G. **Acessibilidade arquitetônica, deficiência física e o direito à educação.** Olhar de Professor, *[S. l.]*, v. 24, p. 1–23, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.18321.084. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18321. Acesso em: 18 fev. 2024.

CARLOS, Lígia Cardoso; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Estratégias de Formação Docente no Ensino Superior: experiência e memória no enredo do tempo-espaço da Furg. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias:** memórias, experiências, desafios e possibilidades. Ed. Junqueira & Marin, Araraquara, 2014.

CARLSON, L., HEMMINGS, B., WURF, G., & Reupert, A. (2012). **The instructional strategies and attitudes of effective inclusive teachers**. Special Education Perspectives [P], 21(1), 7–20.

CARTER, E. W., & HUGHES, C. (2006). **Including High School Students with Severe Disabilities in General Education Classes:** Perspectives of General and Special Educators, Paraprofessionals, and Administrators. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31(2), 174–185. <Disponível em: http://doi. org/10.1177/154079690603100209 Acesso em: 19 fev. 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASSIANO, Paulo Victor. **O surdo e seus direitos:** os dispositivos da Lei 10.436 e do decreto 5.626. Centro Virtual de Cultura Surda. Revista Virtual de Cultura Surda. Edição Nº 21 / Maio de 2017 – ISSN 1982-6842 http://editora-araraazul.com.br/site/revista_edicoes.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. **Inclusão e prática docente no ensino superior.** Revista Educação Especial n. 27. P. 93-99, 2006, Santa Maria. <Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeeducacaoespecial>. Acesso em: 19 fev. 2024.

CASTRO, S.F. de**. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. Tese. (Doutorado em Educação Especial). São Carlos, UFSCAR, 2011.

CEZAR, K. R. **Diga Não à inversão de valores:** a verdadeira inclusão laboral das pessoas com deficiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ANDHEP DIREITOS HUMANOS, CIDADES E DESENVOLVIMENTO, 6., 2010, Brasília. Anais... Brasília: Universidade de Brasília. 2010.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Estudantes com deficiência na universidade***:* contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2015.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. **Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Jul.-Set., 2016.

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**. 2010. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHAHINI, T. H. C.; SILVA, S. M. M. **Educação Superior**: os desafios do acesso e da permanência de alunos com deficiência auditiva em São Luís do Maranhão. In: EPENN, 18. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, p. 01-09, 2007.

CHECCHI, Daniele. **The economics of education:** Human capital, family background and inequality. Cambridge University Press, 2006.

CHINER, E., & CARDONA, M. C. (2013). **Inclusive education in Spain:** how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? International Journal of Inclusive Education, 17(5), 526–541. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>. Acesso em: 20 set. 2022.

CRESWELL, W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CROCHÍK, José Leon. Normalização e Diferenciação do Indivíduo com Deficiência Intelectual: uma análise do filme "Os Dois Mundos de Charly". In: CROCHÍK, José Leon (Coord.). **Preconceito e Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2011.

CHRISTIANSEN, I. **Are theories in mathemaTICs education of any use to practice**? For the Learning of MathemaTICs, 19(1), 20-23. 1999.

COSTA, Joana Maria de Moraes. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária**. 2017, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2017.

CURCIC, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. International Journal of Inclusive Education, 13(5), 517–538. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/13603110801899585>. Acesso em: 25 set. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. **Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 22, n. 3, p. 817-832, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/avaliacao/article/ view/3159>. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesquisa, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>. Acesso em 15 de nov. de 2022.

_____. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos, v. 12, n. 3, 2008, p. 182-186

_____. A Universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária**: Energias emancipatórias em tempos Neoliberais. Araraquara, São Paulo, 2006.

DAINÊZ, Débora. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental:** focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2009. 148 p.

DALLA DEA, V. H. S; ROCHA, C. **Política de Acessibilidade na Universidade Federal de Goiás:** Construção do Documento. Revista Polyphonía, 2016. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/ARTIGO_CONSTRU%C3%87%C3%83O_DA_POL%C3%8DTICA_DE_ACESSIBILIDADE_NA_UNIVERSIDADE_FEDERAL_DE_GOI%C3%81S.pdf?1473204214>. Acesso em 20 de out. de 2023.

DAMATTA. Roberto. **Diversidade e Cultura inclusiva**. Rodrigues, Olga Maria Piazentin Rolim; CAPELLINI. Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS. Danielle Aparecida do Nascimento dos (orgs.). Unesp – São Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância, 2014.

DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2013.

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 de Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, PUCRS, 2017.

D'AVILA, C., MACHADO, R., &RANDEL, D. (2021). **O olhar de estudantes de licenciatura da universidade Federal da Bahia sobre EaD e Ensino no contexto da pandemia pela Covid – 19**. Revista Cocar, (09), 1 – 20.

DAVIS, L. J. **Bending over backwards:** disability, dismodernism, and other difficult positions. New York, London: New York University, 2002.

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em 20 de out. de 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 15 de set. de 2019.

DELLECAVE, M. do R; MICHELS, L. R. F. **O que os professores têm a dizer sobre a educação inclusiva na universidade**. Contrapontos, Itajaí, v. 5, n. 2, p. 469-481, set./dez. 2005.

DESANTI, J.-T. **Reflexions sur le temps. Paris:** Grasset e Frasquelle, 1982. (col.Variations philosophiques).

DESSEMONTET, R. S., & BLESS, G. (2013). **The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-,** average-, and high-achieving peers. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 38(1), 23–30. http://doi.org/10.3109/13668250.201 2.757589.

DIAS, E. M.; MORAIS, F. A.; NETO, J. F. HENRIQUE, M. G. **Desafios e possibilidades do educando com deficiência visual no ensino superior:** experiências vivenciadas na Universidade do Estado do Rio grande do Norte/UERN. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2010. Anais do IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais. Natal: UFRN, 2010.

DIAS, R; MATOS, F. **Políticas Públicas**: princípios, propósito e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS SOBRINHO, J. Acreditação da educação superior. In: LOPEZ SEGRERA, F.; RIVAROLA, D.M. **La universidad ante los desafios del siglo XXI**. Asunción: Ediciones y Arte, 2010.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Etiene Paula da Silva. **Perspectivas de estudantes público-alvo da educação especial** sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

DINIZ, D., Barbosa, L., & SANTOS, W. R. (2009). **Deficiência, direitos humanos e justiça**. SUR, 6(11), 65-77. https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004.

DISCHINGER et al. **Orientar-se em campi universitários no Brasil:** condição essencial para a inclusão. Ponto De Vista, Florianópolis, n. 10, p. 39-64, 2008.

DOSSIÊ ABRASCO Pandemia de Covid-19. Associação Brasileira de Saúde Coletiva – ABRASCO. Novembro de 2022. Disponível em: <https://abrasco.org.br/download/dossie-abrasco-pandemia-de-covid-19/>. Acesso em 21 de out. 2023.

DUARTE. Humberto Filipe Faria Lelis. **Estudo Sobre o Desempenho dos Estudantes com Deficiência no Enem 2019.** Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/28151/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em 21 de out. 2023.

DULCI, Luiza. **15 anos do ProUni e a balbúrdia do governo na educação.** Edição 192 - 22/01/2020. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/colunas/15-anos-do-prouni-e-a-balburdia-do-governo-na-educacao/>. Acesso em 14 de mar. de 2023.

ELIAS, N. **A sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1994.

EHLINGER, Emily; ROPERS, Rebecca. “It’s All About Learning as a Community”: Facilitating the Learning of Students with Disabilities in Higher Education Classrooms. **Journal of College Student Development**, Baltimore, v. 61, n. 3, 333–349, Mai. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/csd.2020.0031>. Acesso em: 25 maio 2022.

EUROPEAN, Commission/Eacea/Eurydice. **Equity in school education in Europe:** Structures, policies and student performance. Eurydice report. Luxembourg: Publications Oce of the European Union, 2020.

FALCÃO, F. D. C. et al. **Educação inclusiva na UERJ:** o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior - uma prática em construção. In: Temas em Educação Especial: múltiplos olhares. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. **Ações do Núcleo de Acessibilidade na EAD** de uma Instituição de Educação Superior Privada e a satisfação dos estudantes com deficiência. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FÉLIX, Lamoniara Mendes Querino. **Estudantes cotistas com deficiência na universidade:** perfil educacional e socioeconômico. 2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FERNANDES, Ana Claudia Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de; ALMEIDA, Leandro da Silva. **Inclusão de Estudantes com deficiência na universidade:** estudo em uma universidade portuguesa. Psicologia escolar educacional. São Paulo, v. 20, n. 3, p. 483-492. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/qkMLxjQ6XKMzyBrpsH9KL6c/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 05 de nov. de 2023.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDEZ, Stephen. **Making space in higher education:** disability, digital technology, and the inclusive prospect of digital collaborative making. International Journal of Inclusive Education, p. 1375-1390, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1610806>. Acesso em: 25 maio 2022.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. Psicol. cienc. prof. 27 (4) - Dez 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006>. Acesso em: 12 out. 2023.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. **Adaptação acadêmica em estudante do 1ş ano**: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. PsicoUSF, Itatiba, v.6, n.1, p.1-10, jan. 2001.

FINATTI, Betty Elmer; ALVES, Jolinda de Moraes; SILVEIRA, Ricardo de Jesus. **Perfil sócio, econômico e cultural dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina-UEL** — indicadores para implantação de uma política de assistência estudantil. Libertas, Juiz de Fora, v. 6 e 7, n. 1 e 2, p. 246-264, jan.-dez./2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18155/9407>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. _____. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A La Sombra de Este Árbol**. Barcelona: El Roure, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação,** UNESP, 2000, SP. Fonte: "Canção Óbvia" Disponível em: <http://bancadetexto.blogspot.com.br/2010/01/cancao-obvia-paulo-freire.html>. Acesso em 22 fev. 2024.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FIORIN, Bruna Pereira Alves. **Reestruturação da educação superior e ações direcionadas à permanência e diplomação do estudante com necessidades educacionais especiais.** 263 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2018.

FRASER, Nancy. **Redistribuição ou reconhecimento?** Classe e status na sociedade contemporânea. Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares, Rio de Janeiro, ano 4, n°1, p. 7-32, 2002.

FREITAS, Márcia Guimarães de. **Políticas de Inclusão na Educação Superior:** ecos da acessibilidade arquitetônica na UFU. 177 f. (Tese de Doutorado)) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

FERRAROTI. F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FURTADO. Margareth Maciel Figueiredo Dias. **Usabilidade e acessibilidade no Repositório de Informação Acessível da UFRN:** avaliação ergonômica de interfaces web. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Processos Institucionais) – Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21773>. Acesso em: 20 set. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/52813522-Pedagogia-da-praxis-moacir-gadotti.html>. Acesso em 30 de nov. de 2023.

GALDINO, Ilder Layanna Arruda de Sousa. **As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos**, 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GANDHI, A. G. (2007). **Context Matters:** Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. International Journal of Disability, Development and Education, 54(1), 91–112. http://doi.org/10.1080/10349120601149797.

GARCIA, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999.

GARRIDO, Elsa. Sala de Aula: Espaço de Construção do Conhecimento para o Aluno e de Pesquisa e Desenvolvimento Profissional para o Professor. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a Ensinar:** Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006, 3ª reimp. da 1 ed. de 2001, p. 125-141.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia:** teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 3. ed. Tradução de: MAGALHÃES, L. Atualização da 3. ed. canadense: TEIXEIRA, G. J. de. Petrópolis: Vozes, 2014.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. **Estudos da deficiência:** interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (orgs.). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GLAT, R.; SANTOS, R. da S.; PLETSCH, M. D.; NOGUEIRA, M. L. de L.; DUQUE, M. A. F. T. **O método de história de vida na pesquisa em Educação Especial**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 10, n. 2, p. 235- 250, 2004.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais**. Revista "Educação Especial" v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009, Santa Maria.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GÓES, M. C. R. de. **As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial**. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (ORG.). Educação especial: diálogo e Pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 37-46.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Numes. **Educação Superior no Brasil Contemporâneo:** Transição para um Sistema de Massa. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 33, n. 118, p. 171-190, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hjzmmcXqsPRDNQK3wXvsrQv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 nov. 2023.

GOMES, E. F.; FICAGNA, R. G. **Acessibilidade como processo de inclusão de Estudantes com deficiência física no contexto escolar**. 2017. Disponível em: <http://www.ensinosuperior.sed.sc.gov.br/wpcontent/uploads/2017/09/Elis+%C3%B3ngela-F.-Soares.pdf>. Acesso em 23 de nov. de 2023.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, Editora vozes, 2008.

GOULET, L., e AUBICHON, B. Learning collaboration: Research in a First Nations teacher education program. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), **Recreating relationships:** Collaboration and educational reform (pp. 115-127). New York, NY: State University of New York Press, 1997.

GOTTFRIED, M. A. (2014). **Classmates With Disabilities and Students' Noncognitive Outcomes.** Educational Evaluation and Policy Analysis, 36(1), 20–43. Disponível em: <http://doi.org/10.3102/0162373713493130>. Acesso em 23 de nov. de 2023.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUIMARÃES, Décio Nascimento. (2021). **Educação Superior sob múltiplos olhares:** por uma visão emancipatória In: Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas. /Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra, Margareth Maciel F. D. Furtado (Orgs.). – Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia. Educação Superior sob múltiplos olhares: por uma visão emancipatória

GUSSO, Hélder Lima. et al. **Ensino Superior em Tempos de Pandemia:** Diretrizes à Gestão Universitária. Debates & Polêmicas -Educ. Soc. 41- 2020.

GUTIERREZ, Gustavo Luis. **A difícil inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho,** Unicamp, 2020.

HARTLEY, Michael T.; et al. **Digital media education and advocacy:** addressing attitudes toward disability on college campuses. The Journal of Postsecondary Education and Disability, v. 29, n. 3, p. 239–247, ago. 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1123800>. Acesso em: 30 maio 2022.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

HEDEGAARD, M. (1990). **The zone of proximal development as a basis for instruction**. In L. Moll (Ed.), Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology (pp. 349-371). Cambridge: Cambridge University Press.

HEHIR, T.; PASCUCCI, S. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência**. São Paulo: Instituto Alana, Abt Associates, 2016.

HIPOLITO. Maiza Claudia Vilela. **Inclusão de Pessoas com Deficiência em Empresas do Setor Industrial.** 2020. 89 f. Tese (Faculdade de Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993. 31. ed., 2011.

HÜBNER MENDES, R., & de MACEDO, L. (2011, September 30). **Diversa - Case study - The Case of the Clarisse Fecury School** - Rio Branco, Acre, Brazil. Retrieved April 12, 2016, from. Disponível em: <http://diversa.org.br/en/casestudies/case/the_case_of_the_clarisse_fecury_school_rio_branco_acre_brazil>. Acesso em 30 jan. de 2024.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. ISBN 978-85-240-4567-7©IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf>. Acesso em 30 nov. de 2023.

IMBERNÓN, J. (Org.). **A Educação no Século XXI**: Os desafios do futuro imediato. 2. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/?format=pdf>. Acesso em 19 jul de 2023.

JAIN, Neera R. **Political disclosure:** resisting ableism in medical education. Disability & Society. London, v. 35, n. 3, p. 389–412, Aug. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1647149>. Acesso em: 30 maio 2022.

JAKIMIU, V. C. de L. **O direito a educação no contexto da pandemia (COVID-19) no Brasil.** Projetos de formação em disputa. Revista Interinstitucional Arte, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/maria/Downloads/alexandre_assis,+texto+5+OK%20(1).pdf. >. Acesso em 20 abril 2020.

JEZINE, Edineide; JACOB, Chaves Vera Lúcia; GIL Cabrito, Belmiro. O acesso ao ensino superior no contexto da globalização. **Os casos do Brasil e de Portugal**. Revista Lusófona de Educação, núm. 18, 2011, pp. 57-79 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal, 2011.

JOSSO. Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo. Natal, 2010.

JUNIOR, Marcondes de Sousa Araújo. **A Reestruturação do Ensino Superior no Regime Militar de 1964 a 1968. Disponível em:** <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-reestruturacao-ensino-superior-no-regime-militar-.htm>. Acesso em 25 abril de 2023.

JÚNIOR, João dos Reis Silva. **Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC:** o caso do ensino médio. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação. V. 23, nº 80, pp. 201233, setembro, 2002.

JÚNIOR, Bento Selau Silva. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos:** um estudo a partir de L. S. Vygotski. 2013. 287f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

JUNQUEIRA, R.D.; MARTINS, D. A; LACERDA, C.B.F. **Política de Acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Educ. Soc. [on-line]. 2017, vol.38, n.139, pp.453-471. ISSN0101-7330. DOI: 10.1590/es0101-733020171151513 . Disponível em: <http://ref.scielo.org/7nd9k9 >. Acesso em 25 maio de 2022.

JUNQUEIRA, R.D. O atendimento diferenciado no Exame Nacional do Ensino Médio. In: MARTINS, L.A.R.; PIRES, G.N.L.; PIRES, J. (Orgs.). **Caminhos para uma educação inclusiva.** João Pessoa: Universitária da UFPB, 2014.

KALAMBOUKA, A., FARRELL, P., DYSON, A., & Kaplan, I. (2007). **The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers**. Educational Research, 49(4), 365–382. http://doi.org/10.1080/00131880701717222.

KASSAR. M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** desafios da implantação de uma política nacional. (In) Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

_____. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas. SP, 1999, Autores Associados.

_____. **Políticas educacionais e sujeitos:** contribuição para desenhos de pesquisas em educação especial. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 413-430, jul./dez. 2003.

KASTRUP, V.; POZZANA, L. **Encontros com a deficiência na universidade:** deslocando o capacitismo em oficinas de formação inventiva. In: Mnemosine, v. 16, n. 1, p. 33-52, 2020.

KRUSE, Allison K.; OSWAL, Sushil K.S. **Barriers to higher education for students with bipolar disorder:** A critical social model perspective. Social Inclusion. v. 6, n. 4, 194–206, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1682>. Acesso em: 28 jun. 2022.

KING, N. e Brooks, J. (2017). ***Análise de modelos para estudantes de negócios e administração***. (Dominando Métodos de Pesquisa Empresarial). Sage Publicações Ltda.

LA TAILLE, Y.de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Cad. CEDES v. 19 n. 46, Campinas, set. 1998.

_____. **Intérprete de Libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental/ Cristina B. F. Lacerda. – 6. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de e BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do interprete de língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. In: LODI, Ana Claudia Balieiro e LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LANE, H. L. Do deaf people have a disability? In: H-DIRKSEN, L. B. (Org.). **Open your eyes:** deaf studies talking. Minneapolis: University of Minnesota, 2008. p.277-292.

LEITE, F.; RIBEIRO, L.; COSTA FILHO, W. (Orgs.). **Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2016.

LÉTOUNEAU, Jocelyn. **Ferramentas para o pesquisador iniciante**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo, SP: Editora Cortez. 1994.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In SOUZA, Olga Solange Herval (org.). **Itinerários da Inclusão Escolar:** múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2008.

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (ORG.). **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

LIMA, J. E. C. de; SIMÕES, A. S. DE M. **a Monitoria Como Ferramenta DidáticoPedagógica No Processo De Ensino/Aprendizagem Nos Cursos De Graduação.** Congresso Nacional de Pesquida e ensino em Ciências, 2018.

LIMA, Luiz Paulo Moreira; MELLO, Marcelo Pereira. **O ensino superior privado no Brasil:** um negócio comercial e uma relação permissiva. Rio de Janeiro: Ágora 21, 2016.

LIMA-RODRIGUES, Luzia Mara Silva; RODRIGUES, David António. **Agenda 2030:** desafios da pedagogia inclusiva à educação física. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 721–739, 2020. DOI: 10.22483/2177-5796.2020v22n3p721-739. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3905. Acesso em: 12 mar. 2024.

LIMA, Tatiane; CUNHA, Mauro. **A educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016):** uma análise dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Jornal de Políticas Educacionais. V. 14, n. 28. junho de 2020.

LIMA, M. R. e S. **As significações de professor do Ensino Médio sobre a educação inclusiva**. Educação, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/37039/pdf>. Acesso 20 nov 2023.

LOURENÇO, Gerusa Ferreira; BATTISTELLA, Janna. **Mapeamento de alunos público-alvo da educação especial** na Universidade Federal de São Carlos em 2014-2015. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018: 25-32.

LOPES, Redação. **O que é o jardim?** Veja estes exemplos e reflita! Blog Lopes, 2016. Disponível em: <https://www.lopes.com.br/blog/decoracao-paisagismo/o-jardim-como-ideia-lugar-e-acao/>. Acesso em: 30 maio 2022.

LUZ, K. L. B**. Os caminhos da política de acessibilidade** da UFG como afirmação dos direitos das pessoas com deficiência. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

LYNCH, Shrehan; HILL, Joanne. **I had to pop a wheelie and pay extra attention in order not to fall:** embodied experiences of two wheelchair tennis athletes transgressing ableist and gendered norms in disability sport and university spaces. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**. p. 1-14, fev. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/2159676x.2020.1731575>. Acesso em: 22 abril 2022.

MACEDO, Marcilia Maria Soares Barbosa. **Núcleo de Acessibilidade às Pessoas Com Necessidades Educacionais Específicas (Napne):** A Inclusão na perspectiva dos Jovens com Deficiência. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2016) - Universidade Estadual do Ceará, 2016.

MACIEL, Carina Elizabeth; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Políticas Sociais, políticas de Inclusão?** In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org). Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão-Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Falem com elas**: construir diálogos na escola inclusiva. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). *Educação inclusiva*: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 13-33.

MAGALHÃES, R C B P., et al. **Formação docente na pós-graduação stricto sensu**: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte RBPG, Brasília, v.13, n. 31, p. 559 - 582, maio/ago. 2016.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; SILVA, A. W. ; AZEVEDO, A. F. **Pós-Graduação Stricto-Sensu como espaço para formação docente no contexto da educação inclusiva**. In: Altair Alberto Fávero;Evandro Consaltér;Marcio Giusti Trevisol. (Org.). Políticas de Formação de Professores. 1ed.Curitiba: CRV, 2019, v. 1, p. 47-68.

MAIOR. Izabel. **História, conceitos e tipos de deficiência**. Maio, 2020. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-Historia_conceito_tipos_def.htm>. Acesso 12 out. 2023.

MARCELO, José; CHACON, Traina; CALDERÓN, Adolfo-Ignacio. **A expansão da educação superior privada no Brasil:** do governo de FHC ao governo de Lula. Revista Iberoamericana de Educação Superior Volume 6, Edição 17, setembro-dezembro de 2015 , páginas 78-100. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215000372>. Acesso 25 set 2022.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Para entender a comunicação:** contatos antecipados com a nova teoria. São Paulo: Paulus, 2008.

MARSCHARK, M. et al. **Access to postsecondary education through sign language interpreting**. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.10, n.1, p.38-50, Winter 2005.

MARTINO, L. M. S. **De um eu ao outro**: narrativa, identidade e comunicação com a alteridade. Parágrafo. jan/jun.2016 v. 4, nº 1, 2016. Disponível em <file:///C:/Users/Rose%2029pesq/Downloads/377-1215-1-PB.pdf> Acesso: 20 maio de 2022.

MANTOAN, M. T. E. **O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2004. — (Coleção cotidiano escolar).

_____. **A Hora Da Virada. Inclusão** - Revista da Educação Especial – Outubro de 2005. Disponível em: <https://institutoconsciencia.websiteseguro.com/pdf/aee/revistainclusao1.pdf#page=24>. Acesso em: 14 fev. 2024

_____, (org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____, (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Ser ou estar, eis a questão:** uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 5, n. 2, p. 60–68, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644315. Acesso em: 2 fev. 2024.

MANZINI, E. J., CORREA, P. M., SILVA, M. O. **Disseminação de conhecimento em educação especial no Brasil***:* as contribuições da ABPEE. Rev. Bras. Ed. Esp., v.15, p.181 - 196, 2009.

MANZINI, Eduardo J. **Tecnologia assistiva para educação:** recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC; SEESP, 2005, p. 82-86.

MARQUES, C. A. **Implicações políticas da institucionalização da deficiência**. Educ. Soc. 1998; 19(62):105-122.

_____. **Para uma filosofia da deficiência**. Estudos dos aspectos ético-social, filosofia-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Juiz de Fora: UFJE, 1994.

MARQUES, J. **Cota leva 1.500 pessoas com deficiência às universidades federais:** levantamento mostra impacto de lei de 2016 que ampliou acesso a instituições. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 9 abr. 2018. Disponível em: <Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/cota-leva-1500-pessoas-com-deficiencia-as-universidades-federais.shtml >. Acesso em: 20 mar. 2022.

MARQUES, Maria de Fátima Jerônimo. **Questões de gênero na vida de mulheres mães de crianças com deficiência**. 2019. 220f. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 219.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARTEL, L. de C. V. **Adaptação razoável:** o novo conceito sob as lentes de uma gramática constitucional inclusiva. Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 8, n. 14, p. 89-113, jun. 2011.

MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo. **Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário**. 2019. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

_____, Lisie Marlene da Silveira Melo. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos. 2016.** 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MARTINS, Eduardo. **Manual de redação e estilo**. Ed. Estado de São Paulo, 1990.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. **Fundamentos em Educação Inclusiva**. Modulo didático I. Nata, RN, ed. UFRN, 2011.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. Política Pública e Formação Docente para a atuação com a Diversidade. In: MARTINS, Lúcia Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (orgs.). **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal/RN: EDUFRN, 2008. p.73-81.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Org.). **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006, p. 17- 26.

MARTINS, Silvana N. **Educação Empreendedora transformando o ensino superior:** diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores – 171 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Programa de Pós-Graduação em educação, 2009.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo:Summus, 2003.

MASINI, E. F. S., & BAZON, F. V. M. (2005). **A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior**. In Anais da 28ª Reunião Anual (p. 1-22). Caxambu, MG, 2005.

MATOS, Aline Pereira da Silva. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior:** um estudo na UFRB. 196 f. (Dissertação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MATTOS, Hellen Cristina Xavier da Silva; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. **Estudantes universitários:** estratégias e procedimentos para a permanência. Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n. 29, jan/abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.20361>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. **A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro. Instituto Benjamim Constant - Ministério da Educação, ano 11, n. 30, p. 10-17, 2005.

MAZZOTTA, M.J.S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais:** reflexões sobre inclusão socioeducacional. Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, n. 7, p. 15-24, 2002.

_____. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTI, Alves, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia (org.). **Deficiência e igualdade**. Brasília Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2010. 248 p.

MEIRA, Carlos Eduardo Bozzeda. **Acessibilidade física e atitudinal**: inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. 2017, 90 f. Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, Volta Redonda, 2017.

MELO, Adriana de. **A Docência do Professor Surdo no Ensino Superior como objeto de estudo na Academia**. Chapecó- SC, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1301/1/MELO.pdf>. Acesso em: 06 fev. de 2024.

MELO, F. R. L. V. de. **O aluno com deficiência física na escola regular condições de acesso e permanência**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

MELO, F. R. L. V. de. **O Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte:** conquistas e desdobramentos institucionais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Educação Especial Inclusiva:** legados históricos e perspectivas, Marilia, São Paulo: UNESP, 2015, p. 273-286.

MELO, F. R. L. V; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. **Núcleos de Acessibilidade nas Universidades:** reflexões a partir de uma experiência institucional. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018: 57-66.

MELLO, Anahí Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade**: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Ciência & Saúde Coletiva, [s. l.], v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

_____. **A construção da pessoa na experiência da deficiência**: corpo, gênero, sexualidade, subjetividade e saúde mental. In: Maluf SW, Tornquist CS, organizadoras. Gênero, Saúde e Aflição: abordagens antropológicas. Florianópolis: Letras Contemporâneas; 2010. p. 176.

MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira. **Ação-Reflexão-Ação:** processo de formação continuada. II SEPED Seminário de Pedagogia Infância: Múltiplos olhares UENP, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>. Acesso em: 29 de out. de 2023.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Exame Nacional do Ensino Médio terá mais acessibilidade**. Assessoria de Comunicação Social do MEC, com informações do Inep- disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf. >. Acesso em: 20 de mar. de 2023.

MINTO, L.W. **A educação superior na particularidade do capitalismo brasileiro**: sentido histórico e questões para os movimentos sociais. 2012.

MINTO, C.A. **Educação Especial**: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e proposta da sociedade brasileira. Revista Brasileira de Educação Especial, 6 (1), 1-26. 2000. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee0406/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art01.pdf. >. Acesso em: 20 maio 2023.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MOURA. Phelipe Lins de; SILVA. Maria Quitéria da; FUMES. Neiza de Lourdes Frederico. **Perfil dos Universitários com Deficiência Visual de uma Universidade Pública**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV151_MD1_SA110_ID7243_28072021214807.pdf. >. Acesso em: 28 nov. 2023.

MOREIRA, L.C. **In (ex)clusão na universidade**: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 25, p. 37-48, 2005.

_____. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais:** das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOREIRA, Saionara Corina Pussenti Coelho. **Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior:** Uma Análise da Região Sudeste. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu / RJ, 2018.

MORGADO, Liz Amaral Saraiva. **Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro**. 2017. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das Minorias Ativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOTA, Paulo Henrique dos Santos; BOUSQUAT, Aylene. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. Ensaio - Saúde debate 45 (130) - Jul-Sep 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202113021>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MOTTA, L.M.V.M. **Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas: Pontes Editora, 2016.

NEVES, Luis José. **Pesquisa Qualitativa** - Características, Usos e Possibilidades. Caderno de pesquisas em Administração, São Paulo. V. 1, nº 03, 2º sem./ 1996.

NEVES-SILVA, P., PRAIS, F. G., & SILVEIRA, A. M. (2015). **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte**, Brasil: Cenário e perspectiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, *20*(8), 2549-2558. doi: 0.1590/1413-81232015208.17802014.

NONATO, D. N. **Acessibilidade arquitetônica como direito humano das pessoas com deficiência**. Orbis: Revista Científica, v. 2, n.2, 2011.

NUEMBERG, A. H. **Contribuições de vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun.2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2> Acesso: 14 fev.2024.

NUEMBERG, A. H. Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: ANACHE, A. A.; SILVA I. R. (Orgs.). **Educação Inclusiva:** Experiências Profissionais em Psicologia. 1ª Edição Brasília-DF Conselho Federal de Psicologia, 2009.

NUNES. Sylvia. LOMÔNACO. José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. Artigos • Psicol. Esc. Educ. 14 (1) • Jun 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/YKv7sx5Zp6557RQvrBQ66gp#>. Acesso em: 21 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECNONÔMICO (OCDE). **Manual de Oslo:** Diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre inovação. Paris: OCDE, 2012.

OLIVEIRA, Claudeson Vilela. **Práticas pedagógicas e serviços de apoio na educação superior**: promovendo a permanência do aluno cego - Dissertação de mestrado - 112 f. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,2017.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata. **Inclusão na Educação Superior:** Novas Tessituras para o Campo da Docência Universitária – Tese de doutorado – 212 f. Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2021.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M.A.S. **Inclusão de Estudantes com Deficiência na Universidade Federal do Acre:** panorama e perspectivas. Natal- RN. 2020. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento** – um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Marla Vieira Moreira de. **Acessibilidade e ensino superior:** desvendando caminhos para ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri - URCA sob a perspectiva da avaliação educacional. Tese de doutorado - 2017. 240 f. – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

OLIVEIRA. Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento:** Um processo sócio histórico. São Paulo, Scipione, 1993.

OLSON, M. **Collaboration:** An epistemological shift. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), Recreating relationships: Collaboration and educational reform (pp. 13-25). New York, NY: State University of New York Press, 1997.

OMOTE. Sadao. **Diversidade e Cultura inclusiva**. Rodrigues, Olga Maria Piazentin Rolim; CAPELLINI. Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS. Danielle Aparecida do Nascimento dos (orgs.). Unesp – São Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância, 2014.

ONDEZAN, A. N.; KLAUS, V. L. C. de A.; GÓES, E. P. de. **Inclusão no Ensino Superior e Pandemia:** Alguns Trabalhos Realizados Pelo Pee/Foz Do Iguaçu. Educere et Educare, *[S. l.]*, v. 17, n. 43, p. 247–267, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i43.29652. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29652>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ONU. **Alguns Factos e Números sobre as Pessoas com Deficiência de 2000**. Disponível em: <http://www.unric.org/pt/pessoas-com-deficiencia/5459>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia>. Acesso em: 24 dez. 2020.

ORLANDO, R. M., RAIOL, J. J. M. & FERREIRA, S. C. G. S. (2021). Educação Superior brasileira e docentes com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: ideias iniciais. In: MELO, Francisco Ricardo Lins V., GUERRA, Érica Simony F. M., FURTADO, Margareth Maciel F. D. (Orgs.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade:** reflexões contemporâneas – Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

OMS. **Informe Mundial sobre la Discapacidad de 2011**. Disponível em: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/. Acesso em: 11 jun. 2022.

ORTNER S. Poder e projetos: reflexões sobre a agência. In: Grossi MP, Eckert C, Fry PH (Orgs.). **Conferências e diálogos:** saberes e práticas antropológicas. Blumenau: Nova Letra, Associação Brasileira de Antropologia; 2007. p. 45-80.

OSWALD, M., & SWART, E. (2011). **Addressing South African Pre-service Teachers' Sentiments, Attitudes and Concerns Regarding Inclusive Education**. International Journal of Disability, Development and Education, 58(4), 389–403. Disponível em: < http://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626665 >. Acesso em: 02 dez. 2023.

PACHECO, R.V.; COSTA, F.A.T. **O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. Revista Educação Especial, n. 27, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/4360>. Acesso em: 02 dez. 2020.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Contribuições Acerca das Possibilidades da Escola como como Lócus da Elaboração Conceitual de seus Alunos** In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A. (Ogs.) Educação Especial Inclusiva: Legados Históricos e Perspectivas Futuras. Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015.

_____. **Práticas pedagógicas na educação especial** – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas-SP: Autores associados, 2017 (coleção educação contemporânea).

PADILHA, Caio. **A inclusão na política educacional do governo Fernando Collor** (1990-1992). Revista Percursos, 2015.

_____. **A política de educação especial do governo FHC (1995-2003):** uma opção pela integração. V. 26 n. 50 (2017): revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAISO, M. A.; MEYER, D. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2a.ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

PASSERINO, Liliana Maria; MONTARDO, Sandra Portella**. Inclusão social via acessibilidade digital:** Proposta de inclusão digital para Pessoas com Necessidades Especiais, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **Políticas atuais de Inclusão escolar**: reflexão a partir de um recorte conceitual *In:* BUENO, J. G. S.; MENDES G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org). **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin:Brasília, 2008.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Didática e Cultura:** O Ensino Comprometido com o social e a Contemporaneidade. In CASTRO, A. D.; CARVALHO A. M. P. Ensinar a Ensinar Didática para a Escola Fundamental e Média, Ed: Pioneira, 2001.

PEREIRA L. B. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Justiça:** novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários [tese]. Brasília: Universidade de Brasília; 2013. p. 150.

PEREIRA, L. M. F. et al. **Acessibilidade e crianças com paralisia cerebral:** a visão do cuidador primário. Fisioterapia em Movimento, Curitiba, v. 24, n. 2, p. 299-306, 2011.

PEREIRA, Josenilde Oliveira. **Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior:** percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA. 2017. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PEREIRA, Terezinha de Lourdes. **Desafios da implementação do ensino de LIBRAS no ensino superior**. São Paulo, Centro Universitário Moura Lacerda Dissertação (Mestrado em Educação). 2008.

PESSINI, M.I. **As políticas públicas inclusivas em âmbito da educação profissional e tecnológica:** a percepção da equipe gestora dos NAPNES sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS. Dissertação. 2015. (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social). Universidade FEEVALE. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2015.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência Mental** da superstição à ciência. Marília: ABPEE, 2012.

PHILLIPS, Anne. **Da desigualdade à diferença:** um caso grave de deslocamento? Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, nº 2, p. 223-240, 2009.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. **Olhares docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**. Revista cadernos de Educação. nº 52 • 2015 • ISSN: 2178 - 079X. Disponível em: < file:///C:/Users/maria/Downloads/7311-Texto%20do%20artigo-23513-1-10 20151228.pdf> Acesso em: 20 jun. 2021.

PINTOR, N. A. M. Educação Inclusiva e Democracia: Reflexões sobre avanços, retrocessos e resistências no contexto contemporâneo no Brasil. **RevistAleph**, n. 39, 15 dez. 2022.

PINHEIRO, Maíra Dal'Maz. **Egressos universitários com deficiência e inserção no mercado de trabalho competitivo**. 2019. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PIRES, José. O atendimento do aluno com deficiência na escola regular rumo às mudanças necessárias. In: **O aluno com deficiência física na escola regular** condições de acesso e permanência. MELO, F. R. L. V. de. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Org.). **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PEREIRA, DAIANE FLORES. **Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior: Ações do Núcleo de Acessibilidade da UFSM,** 96 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. de. **Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, -ISSN: 1982-5587. jul./set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354>. EAcesso em: 10 jun. 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; CAVALCANTE, Lucélia Cardoso. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos. In **Educação superior, inclusão e acessibilidade:** reflexões contemporâneas. / Francisco Ricardo Lins V. Melo, Érica Simony F. M. Guerra, Margareth Maciel F. D. Furtado (Orgs.). – Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

POKER, Rosimar Bortoni; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MILANEZ, Simone Ghedini Costa; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PORTAL DO GOVERNO DE SÃO PAULO: **Cresce 20% o número de alunos com deficiência matriculados na Educação Básica.** 03 de julho de 2021. Disponível em: <aopaulo.sp.gov.br/spnoticias/cresce-20-o-numero-de-alunos-com-deficiencia-matriculados-na-educacao-basica/#:~:text=Os%20dados%20apontam%20que%20entre,e%20210.409%20alunos%20em%202020>. Acesso em: 28 nov. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles. **Vestibular com cotas:** uma análise em uma instituição pública federal. Revista da USP, São Paulo, vol. 1, p. 58-75, 2006.

RAMOS, Hamilton Vieira. **Diferenças sociais e ações afirmativas:** a luta pela igualdade. Revista de informação legislativa, v. 44, n. 173, p. 117-130, jan./mar. 2007.

RAMOS, V. A. B. **O processo de luto**. Revista Psicologia, v. 12, n. 1, p. 13-24, 2016. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1021.pdf>. Acesso em 25 mar. 2023.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos de graduação e pós-graduação**. São Paulo. Edições Layola, 2002.

REIS, Larissa Fernanda Santos Oliveira dos. **Pessoas com deficiência em instituições federais de educação superior:** análise sobre o sistema de reserva de vagas. 2022. 247f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

RESENDE, Natália Silva; DE MELO, Patrícia Eliane. **Diálogos sobre a escola em contexto de pandemia:** contribuições do pensamento de Paulo Freire e do Construcionismo Social. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 84-95, 2020.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras Atitudinais:** obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

RIELLA, Michele da Silva Nimeth. **Inclusão e acessibilidade:** um estudo sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 186 f. Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Porto Alegre, 2020.

RICARDO, Débora Cristina. **Boas práticas de acessibilidade na educação superior:** tecnologia assistiva e desenho universal. 215 f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de pós graduação em educação, Juiz de Fora, 2017.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas,1999.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, T. de S.; SILVA, S. M. C. da. **Medicalização, dislexia e TODA/H no ensino superior:** contribuições da psicologia Histórico-Cultural. Psicologia em estudo, v. 26, e46549, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3p6wQkN. Acesso em: 19 fev. 2024.

ROSA, Andréa S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

ROSA, Liane Serra da; MACEDANZ, Luiz Fernando. **A Análise Temática como Metodologia na Investigação Qualitativa em Educação em Ciências**. Revista Atos de Pesquisa em Educação/Blumenau, v.16 , e8574 , 2021.

ROSSI, R. **Indicadores sociais e educação**. BOLETIM GEPEP, v. 03, p. 41-54, 2014.

ROZA. Barbara Miszewski da, **Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior:** Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul em Foco. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2020.

ROSSETTO, Elisabeth. **Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior**. 2009. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_.../WrKNHCJb.doc>. Acesso em: 20 out. 2020.

RUIJS, N. M., & PEETSMA, T. T. D. (2009). **Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed.** Educational Research Review, 4(2), 67–79. http://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Visual. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007.

SÁ, Ana Claudia Maranhão; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana. **Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior:** reflexões e ações em universidades brasileiras In: _____. (org.). **Política de Acessibilidade na Universidade Federal de Goiás:** da criação do documento à efetivação de ações. CEGRAF UFG Goiânia, 2020, p. 5- 20.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação:** Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. cap. 1, p.15-34.

SALEND, S. J., & DUHANEY, L. M. G. (1999). **The Impact of Inclusion on Students With and Without Disabilities and Their Educators**. Remedial and Special Education, 20(2), 114–126. http://doi. org/10.1177/074193259902000209.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. **Leitura e redação entre universitários:** avaliação de um programa de intervenção. Psicologia em Estudo, Maringá, v.7, n.1, p.31-38, jan. 2002.

SANCA, Dimar Monteiro. **Surdez e preconceito no contexto da normatividade social**. Revista Educação Pública, v. 19, nº 3, 5 de fevereiro de 2019.

SANTOS, A. P. **Gestão Universitária e a Lei de cotas** - 1ed- Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, J. dos. **Acesso à Educação Superior:** a utilização do ENEM/SISU Na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2013. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2013.

SANTOS, S. **Prospecção em tecnologia assistiva para alunos com surdez e cegueira no ensino superior:** um estudo de futuro. 2015. 86fls. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2015.

SARAIVA, Luzia Livia Oliveira. **Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro.** 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SANTANA. Leila Lima de Souza. **Acesso e permanência na educação superior** – estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/ DIAF na UFMS. 2016. 156p. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – (UFMS). Campo Grande – MS, 2016.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. **Cultura e identidade surdas:** encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.91, p.565-582, maio 2005.

SANTANA, Edilânia Maciel. RODRIGUES, Ana Paula. **A atuação do pedagogo especializado e a educação especial na era da inclusão.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 08, Ed. 01, Vol. 02, pp. 24-43. Janeiro de 2023. ISSN: 2448-0959. Disponível: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pedagogo-especializado>. Acesso: 25 de mai. 2023. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pedagogo-especializado

SANTOS, Jacirene Lima Pires dos. **O Programa Incluir na UFMT**: Acesso e Permanência na Educação Superior. 205 f (Tese de doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2016.

SANTOS, C. P.; SOARES, S. R. **Aprendizagem e relação professor aluno na universidade:** duas faces da mesma moeda. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n.49, p. 353-370, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf > Acesso: 14 fev. 2024.

SANTOS, A. P. **Gestão Universitária e a Lei de cotas**. 1ed- Curitiba: Appris, 2020. 257p. Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques>. Acesso: 20 fev. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** o paradigma do século 21. Revista Inclusão. ano I, n. 1, p. 19-23, out., 2005.

_____. **Inclusão:** acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

_____. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 2010.

_____. **Nada sobre nós, sem nós:** Da integração à inclusão – Parte 1. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

Schaffner, C. B. & Buswell, B. E. (1999). Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: S. Stainback & W. Stainback (Orgs.) **Inclusão**: um guia para educadores (M. F. Lopes, Trad.) (pp. 69-87). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SETUBAL, Joyce Marquezin; FAYAN, Regiane Alves Costa (Orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2016. Disponível em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. **Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006:** Precária Trajetória e Incerto Futuro. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PsCdVc87JdsF6KDX7LhGq6H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio. 2021.

SHARMA, U., FORLIN, C., & LOREMAN, T. (2008). **Impact of training on pre-service teachers**' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. Disability & Society, 23(7), 773–785. Disponivel em <http://doi.org/10.1080/09687590802469271>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SILVA, Daniele Antônia da. **Política de assistência estudantil na UFRN:** ações do PNAES nos cursos de graduação - Campus Natal (2010-2019). 2022. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, Jardiel Oliveira da. **Política de inclusão para pessoas com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte:** o que revelam as normativas institucionais? 2019. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, J. S. S. **A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade.** 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38311/html>. Acesso em 23 de nov. de 2023.

_____. **Indicadores de accesibilidad para la educación superior desde la perspectiva de la equidad de género**. Tese (Doutorado em Educação). Universidad de Salamanca, Espanha: 2019.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência:** intelectual, auditiva, visual, física. Natal: WP Editora, 2010.

_____. **Práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SILVA, M. Q; AMORIM. R. O; FUMES, N. L. F. **O uso das tecnologias digitais por alunos com deficiência na educação superior.** Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69170>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. **Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.1, p.127-136, jan./abr. 2010.

SOARES, J. R; REBOUÇAS, J. A. S. M. **A dimensão subjetiva da inclusão do estudante com surdez na aula de língua portuguesa no ensino regular**. Plures Humanidades. v. 18, n. 1, 2017. Disponível em Acesso: 26 nov. 2023.

SOARES, Tufi Machado; FERNANDES, Neimar da Silva; FERRAZ, Mariana Santos Botarro e RIANI, Juliana de Lucena Ruas de. **A expectativa do professor e o desempenho dos alunos.** Psic.: Teor. e Pesq. [online], v. 26, n. 1, p. 157-170, 2010. ISSN 0102-3772.

SOBRINHO, José Dias. **Educação Superior**: Bem Público, Equidade e Democratização. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8vyyv53ksSMWX7jhYsHLsXv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 de março de 2020.

SONZA. Andréa Poletto; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. **Em busca se ambientes de aprendizagem mediados por computadores acessíveis a invisuais**. In: Foro Montevideo sobre Diversidad y Discapacidad, 2005, Motevideu. Memórias del foro Montevideo sobre Diversidad y Discapacidad. Montevideo: UNESCO, 2005.

SOUZA. Adelzita Valéria Pacheco de. **Coletivo de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas na / Da Ufrrj:** Narrativas Emancipatórias. Dissertação de mestrado. 139 p. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Em Psicologia, 2017.

SOUZA, B. C. S. **Programa Incluir (2005-2009):** uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. 2010. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

SOUZA, Luciana Karine de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados:** conhecendo a Análise Temática. Arq. bras. psicol. vol.71 no. 2 Rio de Janeiro maio/ago. 2019.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. **O ensino para surdos em escola inclusiva**: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. Atualidade da educação bilingüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.1.

SOUZA, V.F.M; LARA, A.M.B. **A questão da universidade brasileira na década de 1960**. Cadernos de história da educação-v.12, n2. 2013.

STAINBACK, S. STAINBACK, S. **Inclusão um guia para Educadores**. Ed: Artmed, Porto Alegre, 1999.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis, Porto Alegre: Penso, 2011.

STELLA, C. S. C., FORLIN, C., & LAN, A. M. (2007). **The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre-service Secondary Teachers in Hong Kong.** Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 35(2), 161–179. http://doi.org/10.1080/13598660701268585.

STOLTZ, T. **As perspectivas construtivistas e histórico-cultural na educação escolar**. Curitiba: Ibpex, 2011.

STOLTZ, T. **O construtivismo piagetiano**. In: MINDAL, C. B.; TAMARA, V.; STOLTZ, T. Psicologia da educação. Curitiba: UFPR, 2013. P. 39-48.

STROPARO, Eliane Maria; MOREIRA, Laura Ceretta. **O papel da biblioteca universitária na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior**. Educação (UFSM), v. 1, n. 1, p. 209-222, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/17430/pdf>. Acesso em: 25 abril 2021.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

TAVARES, Fabiana S.S. **Educação Não Inclusiva:** a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE). Recife, UFPE, 2012. 595f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

TEIXEIRA, Luis Antonio Borges**. Acessibilidade do discente com deficiência na Universidade Federal de Pelotas:** uma proposta de intervenção. 2019. 228f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP. Faculdade de Administração e de Turismo. Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Pelotas, 2019.

TEIXEIRA. Andreia Fonsêca**. Tecnologia assistiva e inclusão educacional de alunos com deficiência visual no ensino superior:** a atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFMA. 2018. 172 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO - **United Nations Educational, Scientific And Cultural Organisation** - Covid-19 Educational disruption and response. Paris: Unesco, 30 July 2020. Disponível em: http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363 Acesso em: 15 mar. 2023.

URBAN, Ana Lidia Penteado. **Um estudo de produções científicas:** ingresso e permanência de universitários com deficiência. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara - SP, 2016

UFAC – **Regimento Geral da Universidade Federal do Acre**. Rio Branco: Ufac, 2013. 120f.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024**. Rio Branco - Acre dezembro 2019.

_____. **Planejamento e Gestão Estratégica - 2014-2023**, rio Branco – Acre, junho 2014.

_____. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. **Censo** - Estudantes com deficiência na Ufac Campus Rio Branco - 2018. Rio Branco, Ac, 2018.

_____. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. **Quadro de estudantes com deficiência na Ufac:** Campus Rio Branco – dados de 1º e 2º semestre de 2018. Rio Branco, Ac, 2018.

_____. **Edital Proaes nº 24/2023** - Programa de Monitoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial – PROMAED. Disponível em < http://www2.ufac.br/editais/proaes/edital-proaes-no-24-2023-programa-de-monitoria-para-apoio-ao-estudante-publico-alvo-da-educacao-especial-promaed>. Acesso em: 13 de març 2024.

_____. **Site oficial da Universidade Federal do Acre**. Página eletrônica: Núcleo de Apoio a Inclusão – NAI. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proaes/nai/>. Acesso em: 28 out. 2023.

_____. **Ufac em Números 2022**. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proplan/ufac-em-numeros/ufac-em-numeros-2022.pdf/view/>. Acesso em: 20 out. 2022.

UFRN. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2029** [recurso eletrônico] - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. – Dados eletrônicos (58KB). – Natal, RN: EDUFRN, 2021.

UFSC. Coordenadoria de Acessibilidade Educacional – Pró Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (CAE/PROAFE). Disponível em <https://cae.ufsc.br/principios/>. Acesso em: 13 de març 2024.

Gripezinha - leia o pronunciamento do Presidente Jair Bolsonaro na íntegra – **UOL de São Paulo**, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/03/24/leia-o-pronunciamento-do-presidente-jair-bolsonaro-na-integra.htm>. Acesso em: 26 out. 2023.

VALDÉS, María Tereza Moreno**. A Inclusão No Ensino Superior**: Da Exclusão à Construção de uma Educação Inclusiva. In: _____ (Org.) Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil: Caminhos e Desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006, p. 07-18.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno et al. A inclusão em diferentes contextos do Ensino Superior: realidades e possibilidades. In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno et al. **Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil:** Caminhos e Desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VEIGA, Silvana Fátima. **Um olhar dos professores sobre o Intérprete Educacional.** Trabalho apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a conclusão do curso de Graduação Bacharelado em Letras Libras. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188439/TCCSilvana%20F.%20Veiga.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 28 abril 2023.

VELLOSO, Jacques. **Políticas do MEC e recursos para o ensino no governo Collor**. Educação e Sociedade, n. 42, p. 256-267, ago. 1992.

VESTENA, Natana Pozzer; FIORIN, Bruna Pereira Alves. Atuação do educador especial na educação superior: estratégias pedagógicas inclusivas. In: PAVÃO, A. C. O; PAVÃO, S. M de O. (orgs.). **Estratégias pedagógicas e inclusivas na Educação Superior**. Santa Maria – RS: FACOS – UFSM, 2018.

VINUTO, Juliana. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa**: um debate em aberto. Temáticas, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/16320788/A_Amostragem_em_Bola_de_Neve_na_pesquisa_qualitativa_um_debate_em_aberto>. Acesso em: 20 julho de 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia concreta do homem**. Educação & Sociedade, Campinas, v. XXI, n. 71, p. 21-44, 2000.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY LS. Obras completas. **Tomo cinco:** Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación;1989.

_____. VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas:** fundamentos da defectologia. Madrid: [s.e.], 1997.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

ZANDAVALLI, **Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil:** os antecedentes históricos do SINAES. Avaliação (Campinas) 14 (2) • Jul 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200008>. Acesso em: 02 fev. 2024.

WOOLFSON, L. M., & BRADY, K. (2009). **An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. Educational Psychology,** 29(2), 221–238. http://doi.org/10.1080/01443410802708895.

YOUNG, Iris Marion. **Justice and the politics of dierence**. Princeton: Princeton University, 1996.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ONOFRE LOPES
GERÊNCIA DE ENSINO E PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos:

Este é um convite para você participar da pesquisa: **"Acessibilidade e Inclusão na Educação Superior: cultivando novas Sementes a partir das narrativas dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre"**, que tem como pesquisadora responsável Maria Auxileide da Silva Oliveira. Esta pesquisa pretende investigar as narrativas do estudante com deficiência na sua trajetória acadêmica, levando em conta, as políticas de inclusão, dirigidas a eles, no âmbito da Ufac.

Os motivos que justificam a realização deste estudo são:

1. devido à vontade pessoal e profissional de discorrer sobre o tema, considerando a minha trajetória pessoal (mãe de uma pessoa com deficiência) e servidora efetiva da Universidade Federal do Acre (Ufac);
2. por ter a possibilidade, enquanto servidora da instituição, com cargo de pedagoga, de discutir alternativas, sugerir modificações no âmbito da realidade a ser investigada na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência da Ufac;
3. Devido ser a primeira pesquisa a analisar a inclusão na Ufac a partir das narrativas dos próprios estudantes com deficiência. Dessa forma, os resultados apresentados poderão servir de referência para a Ufac, lócus da pesquisa, realizar melhorias no contexto acadêmico dos estudantes com deficiência da instituição.
4. por crer na colaboração científica que o trabalho poderá dar no campo da Educação Inclusiva no ensino superior, quando verificamos a necessidade de pesquisas que conheçam, analisem e discutam a inclusão do estudante com deficiência nesse nível de ensino, a partir da perspectiva do próprio estudante com deficiência nas diversas áreas de conhecimento;

5. por almejar contribuir com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, pois esse apresenta, no momento, a ausência de pesquisa exatamente com esse foco;
6. considerando que a pesquisa científica é um empreendimento social e seus benefícios deverão ser lançados à sociedade de um modo geral, espera-se que o presente estudo possa contribuir para as pesquisas nas áreas de Educação Especial e de Educação Inclusiva;
7. colaborar na/para a reflexão do processo inclusivo destinada ao estudante com deficiência, gerando mais pesquisas sobre a prática inclusiva nas IES e;
8. possivelmente poder contribuir para a superação, ainda que de forma modesta, de possíveis lacunas de conhecimentos relativos à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

Caso decida participar, você deverá colaborar com a pesquisa e os estudos a serem realizados, contribuindo na construção de elementos para o acesso e a permanência com sucesso do estudante com deficiência. Tal produção terá como base as análises de documentos (Ufac), conversas com os profissionais do NAI e entrevistas narrativas.

Durante a realização das entrevistas narrativas e conversas com os profissionais do NAI, a previsão de riscos é mínima, ou seja, os riscos envolvidos com sua participação poderão ser: constrangimentos, reminiscências e angústias, que serão minimizados por meio de assistência psicológica e você terá como prováveis benefícios advindos desse estudo, além dos benefícios indiretos, as melhorias decorrentes do processo de inclusão dos estudantes com deficiência da Ufac.

Em caso de algum problema que você possa ter relacionado com a pesquisa, você terá direito a assistência gratuita que será prestada por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), podendo ser encaminhado ao Setor Médico da Universidade Federal do Acre, localizada na Rodovia BR 364, Km 04 - Distrito Industrial, Rio Branco - AC, 69920-900. Fone: (68) 3901-2510.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Maria Auxileide da Silva Oliveira no número (68) 99252-6306 ou entrando em contato pelo endereço de e-mail auximariaac@hotmail.com.

EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ONOFRE LOPES
GERÊNCIA DE ENSINO E PESQUISA

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Se você tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para vocês.

Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes, telefone: 3342-5003, endereço: Av. Nilo Peçanha, 620 – Petrópolis – Espaço João Machado – 1° Andar – Prédio Administrativo - CEP 59.012-300 - Nata/RN, e-mail: cep_huol@yahoo.com.br.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável, Maria Auxileide da Silva Oliveira.

Rubrica do Participante/Responsável legal:	Rubrica do Pesquisador:

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa **"Acessibilidade e Inclusão na Educação Superior: cultivando novas Sementes a partir das narrativas dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre**", e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal _____/_____/_____.

Impressão datiloscópica do participante

_____

Assinatura do participante da pesquisa

Rubrica do Participante/Responsável legal:	Rubrica do Pesquisador:

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisadora responsável pelo estudo "**Acessibilidade e Inclusão na Educação Superior: cultivando novas Sementes a partir das narrativas dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre**", declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal _____/_____/_____.

_____

Maria Auxileide da Silva Oliveira

Rubrica do Participante/Responsável legal:	Rubrica do Pesquisador:

APÊNDICE B: Questionário: Caracterização do estudante participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

<table>
<tr><td colspan="2">1.1 Nome:</td></tr>
<tr><td colspan="2">1.2 Sexo: Feminino ( ) Masculino ( ) Outros ( )</td></tr>
<tr><td colspan="2">1.3 Idade:</td></tr>
<tr><td colspan="2">1.4 Tipo de Deficiência:
( ) Visual
( ) Intelectual
( ) Auditiva
( ) Física</td></tr>
<tr><td colspan="2">1.5 Curso:</td></tr>
<tr><td>1.6 Ano de ingresso:</td><td>1.6.1 Forma de ingresso ( ) vestibular ( ) Enem
( ) Outros: _____</td></tr>
<tr><td colspan="2">1.6.2 Semestre que se encontra:</td></tr>
<tr><td colspan="2">1.7 Etnia/cor:
( ) Preta
( )Branca
( ) Amarela
( ) Parda
( ) Indígena</td></tr>
<tr><td>1.8 Estado Civil</td><td>1.8.1 Tem filhos ( ) sim ( ) não
Se sim, quantos filhos:</td></tr>
<tr><td colspan="2">1.9 Possui o Benefício de Prestação Continuada (BPC) ( ) sim ( ) não</td></tr>
<tr><td>2.0 Estudou em escola:
( ) Comum pública
( ) Especial ou Instituição Especializada
( ) Privada
( ) Filantrópica</td><td>Quanto tempo:
Comum pública:
Especial ou Instituição Especializada:
Privada:
Filantrópica:</td></tr>
<tr><td colspan="2">2.1 Número de membros da família:</td></tr>
<tr><td colspan="2">2.2 Renda aproximada de todos os membros da família
( ) Até um salário mínimo
( ) entre dois e três salários mínimos
( ) Entre quatro e seis salários mínimos
( ) A partir de sete salários mínimos</td></tr>
<tr><td colspan="2">2.3 Você trabalha ou já trabalhou:</td></tr>
<tr><td colspan="2">2.4 Escolaridade do pai: mãe:</td></tr>
<tr><td colspan="2">2.5 Recebe algum tipo de bolsa universitária ( ) sim Qual projeto:</td></tr>
<tr><td colspan="2">2.6 Possui computador com acesso em internet:</td></tr>
</table>

APÊNDICE C: ENTREVISTA NARRATIVA – INDAGAÇÕES NORTEADORAS

As indagações norteadoras tiveram como delineamento:

- Narre como ocorreu seu processo de acesso a Ufac?
- quais as motivações para escolha do curso?
- Como foi a preparação para a realização do Enem, optou pela modalidade de cotas, quais suportes solicitou?
- Narre seus desafios e superação ao ingressar na universidade?
- Quais as expectativas em relação à universidade, tem algumas situações que vivenciou nesse contexto do ingresso que ficou acentuada por alguma razão em sua memória?
- Sinalize, se possível em suas narrativas, comportamentos que impediram ou prejudicaram a sua participação nos espaços da universidade por você ser uma pessoa com deficiência, não permitindo que você tivesse as mesmas condições de igualdade e oportunidades como as demais pessoas.
- Narre facilidade e/ou dificuldades na locomoção e interação com os setores da universidade;
- Conte suas experiências em sala de aula, os desafios e superação na forma de aprender, de realizar as avaliações e atividades, ferramentas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, relação com os professores, colegas e funcionários;
- Delineie sobre seus medos, suas frustrações, alguma situação inusitada que gostaria de descrever;
- Nos conte suas expectativas para o mundo do trabalho, seus sonhos".

A partir desses direcionamentos, outros foram surgindo a partir das falas dos entrevistados.

Obs.: As entrevistas dos participantes indicados, as indagações foram a partir das narrativas dos estudantes participantes.