



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ARNEIDA COUTINHO CARVALHO BONIATTI

**TRAJETÓRIA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL
GRADUADOS ANTES DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ufes) - CAMPUS
GOIABEIRAS (DE 1970 ATÉ 2016)**

**VITÓRIA
2022**



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

ARNEIDA COUTINHO CARVALHO BONIATTI

**TRAJETÓRIA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL
GRADUADOS ANTES DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ufes) -
CAMPUS GOIABEIRAS (DE 1970 ATÉ 2016)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar.

Orientador: Professor Doutor Douglas Christian Ferrari de Melo

**VITÓRIA
2022**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C871t COUTINHO CARVALHO BONIATTI, ARNEIDA, -
TRAJETÓRIA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL GRADUADOS ANTES DA POLÍTICA DE AÇÕES
AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO (Ufes) - CAMPUS GOIABEIRAS (DE
1970 ATÉ 2016) / ARNEIDA COUTINHO CARVALHO
BONIATTI. - 2022.
143 f. : il.

Orientador: DOUGLAS CHRISTIAN FERRARI DE
MELO.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 2. EDUCAÇÃO ESPECIAL.
3. DEFICIÊNCIA VISUAL. 4. ENSINO SUPERIOR. I.
FERRARI DE MELO, DOUGLAS CHRISTIAN. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da centésima sétima defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **ARNEIDA COUTINHO CARVALHO BONIATTI**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **14h00min** do dia **dezenove de agosto de dois mil e vinte e dois**, no formato híbrido, nas dependências do Prédio do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Ufes. O presidente da Banca, Douglas Christian Ferrari de Melo, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Doutoras Andressa Mafezoni Caetano e Elisabeth Rossetto. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“TRAJETÓRIA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL GRADUADOS ANTES DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES CAMPUS GOIABEIRAS DE 1970 ATÉ 2016”**. Terminada a apresentação da aluna, o presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. O presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e o presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. O presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 19 de agosto de 2022.

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo

Orientador

Profa. Dra. Andressa Mafezoni Caetano

Membro Interno (PPGMPE/Ufes)

Profa. Dra. Elisabeth Rossetto

Membro Externo (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.
CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DOUGLAS CHRISTIAN FERRARI DE MELO - SIAPE 2376388
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 22/08/2022 às 07:53

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/543883?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANDRESSA MAFEZONI CAETANO - SIAPE 1813538
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 23/08/2022 às 13:45

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/545724?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Em 26/08/2022 às 13:16

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/549474?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, “meu Pai Maior”, por me abençoar, me dando força e proteção. Obrigada pela oportunidade de chegar ao Mestrado e poder concluir mais esta etapa em minha vida, enfrentando tantos desafios e obstáculos nessa trajetória. Porque tudo na vida não é no nosso tempo e sim no tempo Dele.

Agradeço, em especial, a minha mãe Idalina por acreditar valer a pena investir na escolarização de sua filha com deficiência visual. Agradeço ao meu marido, Alexandre e ao meu filho, Lucas que são meus grandes incentivadores. A minha família, agradeço, por acreditar no meu potencial e vibrando comigo por todas as conquistas, obrigada pela compreensão pelos tantos momentos de ausências familiares.

Foram tantas pessoas que trilharam esse caminho comigo que eu jamais vou conseguir retribuir todo apoio, meu sentimento é de gratidão por todos. Foram muitos os que, de uma forma direta ou indireta, sempre estiveram comigo, compartilhando as angústias e alegrias desse percurso de minha escolarização.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo, pela compreensão, paciência, por compartilhar seus ensinamentos e por acreditar em minha capacidade e no meu potencial.

Não poderia deixar de citar o apoio da Laís Perpetuo Perovano, do Eduardo Machado, Carla Grião, Claudio Bernardino e dos colaboradores do Núcleo de Acessibilidade da Ufes (NAUfes), em especial o Monitor Davi Lucas Scárdua.

À equipe da Educação Especial que em toda minha trajetória escolar deu suporte pedagógico atendendo minha necessidade específica, em especial à Maria Gisselda Pelissari, porque foi ela que mostrou aos meus pais, que eu, uma criança com deficiência visual poderia estudar igual aos meus irmãos. Sem ela nada disso não estaria acontecendo hoje.

Aos meus amigos que a vida trouxe para perto de mim e que puderam

compartilhar de todo esse longo processo de escolarização, dando força nos momentos mais difíceis, sem citar nomes, pois poderia me esquecer de alguém.

À banca de qualificação, Profa. Dra. Andressa Mafezoni Caetano e Profa. Dra. Elisabeth Rossetto.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

O objetivo central desse estudo foi acompanhar a trajetória dos alunos com deficiência visual graduados na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) antes das Políticas de Ações Afirmativas (de 1970 até 2016). Para tanto, buscou-se compreender as singularidades da trajetória de vida e o acesso universitário de cada um desses discentes, pessoas cegas e com baixa visão, que frequentaram o ensino superior nessa instituição de ensino. A pesquisa propôs identificar as características e suas especificidades em um contexto educacional e acadêmico, tomando como universo de referência a Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeiras. O estudo foi embasado no referencial teórico da abordagem histórico-cultural de Lev S. Vigotski e a abordagem metodológica escolhida foi de natureza qualitativa, utilizando o método narrativo de história oral. Para compor toda a narrativa, foram entrevistados sete graduados que frequentaram a Ufes nesse período. A partir desses relatos, foram construídos eixos para orientar as análises seguindo as etapas do processo de conteúdo referidas por Bardin (2011). No momento das análises das entrevistas foram consideradas a amplitude de diversos aspectos da vida universitária de cada um deles, enfatizando olhares de maneira individual e singular, mas não perdendo de vista a complexidade e os entrelaçamentos que imergiram em decorrência de vários aspectos que fizeram parte da trajetória de vida de cada um desses discentes. A análise do material textual demonstrou que o ingresso e a permanência no Ensino Superior foram marcados por dificuldades relacionadas às barreiras físicas, à disponibilidade e ao acesso a recursos materiais, didáticos, pedagógicos e tecnológicos, bem como, às barreiras atitudinais que, muitas vezes, interferiram no desempenho acadêmico desses graduados com deficiência visual. Como proposta de finalização dessa pesquisa, apresenta-se como resultado um produto educacional, sendo a criação de um “Guia Informativo, visando orientar graduandos, professores, funcionários e interessados sobre as informações a respeito do acesso aos espaços pedagógicos físicos e virtuais da universidade, facilitando assim a melhor usabilidade e autonomia desses discentes. A pessoa com deficiência visual consegue avançar na escolarização chegando ao ensino superior, conforme lhe seja proporcionada oportunidade para desenvolvimento e recursos adequados, oportunizando assim melhor acesso ao processo de aprendizagem. Desse modo, o acesso e permanência de alunos com deficiência na universidade, em processo de construção na Ufes, requer envolvimento e participação de toda a comunidade acadêmica e de políticas públicas de investimento, para que de fato se concretizem.

Palavras-chave: deficiência visual, trajetórias escolares, ensino superior, Universidade Federal do Espírito Santo.

ABSTRACT

The principal objective of this research was to see the path of blind students graduated in Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) before the Affirmative Action Policy (1970 - 2016). Was searched to understand the singularities of the scholar path of each one student, who are blind people and people with low vision, that attended the high school in this school. The research proposed identifies the characteristics and their specificity on the academic and educational contexto in the Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeiras. The research was based on the Theoretical Referential of cultural-history of Lev. S. Vigotsky and the methodological abordation choosed was of qualitative nature, utilizing the narrative method of oral history. To compose all of the narrative, were interviewed seven graduated that studied on Ufes during this period. From this research, were constructed axes to guide this analysis following the steps of the process of the contents refereds to Bardin (2014). When analyzing the interviews, the breadth of different aspects of the university ife of each of the graduates was considered, emphasizing these subjects in an individual and singular way, but without losing sight of the complexity and intertwining that emerged as a result of several aspects that made part of the life trajectory of each of these students. The analysis of the textual material showed that entering and staying in Higher Education were marked by difficulties related to physical barriers, availability and access to material, didactic, pedagogical and technological resources, in addition to attitudinal barriers that often interfered with academic performance of visually impaired graduates. The main objective of this research was to demonstrate that the visually impaired person can advance in schooling, reaching higher education, as long as he has the opportunity for development and adequate resources, thus providing better access to the learning process. In this way, the access and permanence of students with disabilities at the university, in the process of construction at Ufes, requires the involvement and participation of the entire academic community so that it actually materializes.

Keywords: Visual impairment, school trajectories, higher education, Federal University of Espirito Santo.

Sumário

Introdução.....	7
1 METODOLOGIA	18
1.1 Caracterização da Pesquisa.....	18
1.2 Procedimento de Análise das Entrevistas	21
1.3 História Oral.....	23
1.4 Local de Pesquisa	26
1.5 Produção de Dados.....	27
1.6 Procedimento de Análise.....	30
1.7 Breve Apresentação dos Entrevistados.....	34
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	36
3 REVISÃO DA LITERATURA	45
4 DIREITO AO ENSINO SUPERIOR	55
4.1 Introdução: Educação inclusiva no Ensino Superior	55
4.2 Acesso e Direitos das Pessoas com Deficiência.....	58
4.3 O Ensino Superior	67
5 ANÁLISE DOS DADOS	71
5.1 Categorias de Análise das Entrevistas	74
5.1.1 Acesso e Matrícula	74
5.1.2 Acesso à Prova	76
5.1.3 Acesso ao Campus Universitário	80
5.1.4 Vivências de Sala de Aula	84
5.1.5 Acesso à Biblioteca	87
5.1.6 Recursos de Acessibilidade.....	91
5.1.7 Relação Docente/Discente	94
5.1.8 Psicológico/Emocional.....	101
5.1.9 Mercado de Trabalho	103
5.2 Acesso/permanência no Contexto Acadêmico	105
5.2.1 Acessos	109
5.3 Considerações finais sobre as análises	113
6 PRODUTO EDUCACIONAL	116
6.1 Apresentação do Programa.....	116
6.2 Proposta de Produto da Pesquisa.....	116
6.3 Introdução do Projeto Educacional.....	116

6.4 Justificativa	117
6.5 Objetivos	117
6.6 Objetivos Específicos	117
6.7 Contexto de Produção da Pesquisa	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES	133
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-ALUNOS.....	133
APÊNDICE B - LISTA DE EQUIPAMENTOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA ADQUIRIDOS PARA AS BIBLIOTECAS DA Ufes	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE – Atendimento Educacional Especializado
Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BC - Biblioteca Central
BPC - Benefício de Prestação Continuada
CAP – Centro de Apoio Pedagógico
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Detran - Departamento Estadual de Trânsito
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FSG - Faculdade da Serra Gaúcha
Hucam- Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes
IBC - Instituto Benjamin Constant
ILBES - Instituto Luiz Braille do Espírito Santo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituições de Ensino Superior
Ifes - Instituições Federais de Ensino Superior
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI - Lei Brasileira de Inclusão
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MPT - Ministério Público do Trabalho
NAUfes - Núcleo de Acessibilidade da Ufes
NCD – Núcleo de Cidadania Digital
ONU - Organização das Nações Unidas
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PMV - Prefeitura Municipal de Vitória
PNE - Plano Nacional de Educação
PPFG - Programa de Associação para Fortalecimento da Pós-Graduação
Prograd - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROPLAN - Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Prouni - Programa Universidade para Todos

SB - Sistema Braille

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Sesu - Secretaria de Educação Superior

Sisu - Sistema de Seleção Unificada

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UCAM - Universidade Cândido Mendes

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

Unicep - União de Cegos Dom Pedro II

Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

INTRODUÇÃO

“O ato de enxergar, como qualquer ação ou atividade humana, vai além do ato em si, ultrapassa os limites físicos e objetivos da capacidade e função de órgãos e membros do corpo. A prova disso é que os esquimós e outros habitantes da região Ártica, convivendo toda vida com a brancura da neve, são capazes de perceber uma enorme valorização desta cor, realização impossível a nós outros seres, a tal façanha. O ver, o olhar, não se limita ao olho e ao cérebro, há que passar pelo coração e até por toda vida e história, tanto do que olha quanto do que é olhado; “por isso eu não preciso usar meus olhos para ver se estas comigo, não preciso te enxergar para saber que és meu amigo”. Maria Cristina Ross. (Talita)

O meu interesse pela área da Educação, partiu da minha maior motivadora, a Professora Maria Gisseuda Pelissari. Tudo começou a se concretizar quando fiz o Curso Magistério, e motivada em aprender as especificidades que envolvem a área da educação fui ampliando conhecimentos. Logo depois, tive o ingresso na graduação em Pedagogia com ênfase na Orientação Pedagógica.

Diante de vários desafios e barreiras enfrentadas em toda minha trajetória escolar enquanto pessoa com deficiência visual, senti-me motivada a me especializar na área do atendimento a alunos com essa necessidade específica. Fui em busca de novos conhecimentos, galgando buscar novos estudos, em 2001 fui fazer especialização de nível superior no Rio de Janeiro na área da deficiência visual no Instituto Benjamin Constant (IBC).

No mesmo período, fiz especialização em educação infantil especial na Universidade Cândido Mendes (UCAM - RJ). Após cursos no Rio de Janeiro, chegando em Vitória, trabalhei por um período na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) como professora de Educação Especial na área específica de atendimento a alunos com deficiência visual nos anos de 1986, 1992, 1994, 2000 e 2001. Também trabalhei no Instituto Luiz Braille do Espírito Santo (ILBES) na função de professora de Ensino da Simbologia Braille no atendimento de adultos e na estimulação essencial de crianças cegas e com baixa visão, por contratos temporários entre os anos de 1996 e 1999.

Nesse período também trabalhava no Departamento Estadual de Trânsito DETRAN-ES, como Educadora de Trânsito. Essa função não me afastou das escolas e nem de ter contato com toda diversidade de alunos com deficiências.

Em 2003, fui morar em Caxias do Sul (RS). Pela dificuldade de trabalho na área de atendimento a pessoas com deficiência visual, em 2005, fui fazer o curso de pós-graduação em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Mental na Faculdade da Serra Gaúcha (FSG), para criar oportunidades de trabalho. Diante de tantas especificidades no estudo, me senti estimulada a ampliar novos conhecimentos nessa área e em 2007, na mesma faculdade, fiz pós-graduação em Deficiência Múltipla.

Mediante esses estudos, em 2006, comecei a fazer atendimentos domiciliares a crianças e adolescentes com transtornos globais no desenvolvimento. Em 2007, trabalhei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), no município de Feliz (RS). Paralelo a esses atendimentos, participava nos cursos de pós-graduação e na graduação com formações, oficinas pedagógicas, palestras na área do atendimento específico ao atendimento a alunos com deficiência visual. Em 2010, na FSG, surgiu o curso de especialização em docência no ensino superior. Logo após, em 2011, fui convidada pela mesma faculdade a ministrar aulas da disciplina de Educação e Diversidade no curso de graduação em Educação Física.

Mas, o meu maior desafio como professora na área da deficiência múltipla foi quando, em 2008, comecei a realizar um trabalho – a princípio como voluntária – no Mosaico Centro Dia, projeto da Prefeitura de Caxias do Sul, que oferece atendimento a crianças com Deficiências Múltiplas (autistas cegos) e transtornos globais no desenvolvimento. Logo depois, fui contratada por três anos.

Em 2013, voltei a morar em Vitória, assumindo meu cargo no Departamento Estadual de Trânsito do Espírito Santo (DETRAN-ES), do qual me encontrava de licença prêmio e dei continuidade ao meu trabalho como Educadora de Trânsito.

Em 2014, voltei para o ILBES e atuei como professora voluntária na área do atendimento de reabilitação e alfabetização e o ensino da simbologia Braille, para adolescentes e adultos com deficiência visual.

Hoje, já aposentada, diante de tantas vivências profissionais e pessoais enquanto pessoa com baixa visão atuante na área da educação especial, fui convidada, em 2018, a fazer parte do grupo de estudo e pesquisa na área da deficiência visual e cão-guia, na Ufes. Também participo como pesquisadora do estudo da História da

Educação Especial do Espírito Santo, na mesma universidade. Trata-se de uma pesquisa para conhecer a história da educação especial em nosso estado e as trajetórias profissionais dos professores especialistas na área de atendimento a alunos com deficiência visual.

Assim, motivada pela pesquisa “História da Educação Especial no Espírito Santo” e sabendo através de outras fontes que ainda não havia nenhum estudo que tenha pesquisado a história de pessoas com deficiência visual em nosso estado e nem relatos de trajetórias de discentes com deficiência visual graduados na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), assumi mais esse desafio. No ano de 2019, através do programa de Mestrado Profissional de Educação da Ufes, retomei meus estudos com a intenção de galgar mais essa meta com a pesquisa: “A História Oral dos Discentes Deficientes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo”.

A partir dessas experiências, surgiu a intenção de estudar a trajetória dos alunos com deficiência visual graduados na Ufes antes da política de ações afirmativas (de 1970 a 2016). Esse recorte de datas, da década de setenta até a lei de ações afirmativas se deu devido ao primeiro ingresso de graduado com deficiência visual ter ocorrido em 1975 no Curso de Direito, e o último que ingressou foi no ano de 2009 no Curso de Psicologia, concluindo a graduação em 2015, ambos fizeram a graduação na Universidade Federal do Espírito Santo no Campos de Goiabeira.

Sabemos que escrever não é uma tarefa fácil, ainda mais quando se é fruto de uma escolarização com muitas defasagens no ensino, deixando sequelas na aprendizagem que refletem em toda sua trajetória escolar através da falta de acessibilidade aos conteúdos ensinados.

Nós, pessoas com deficiência, podemos ser comparadas a pedras preciosas, minerais ou rochas que podem ser transformadas em joias e peças de alto valor, porém, quando são lapidadas. Assim, são os alunos – público da educação especial – quando chegam a uma escola inclusiva. São, muitas vezes, tratados como vítimas, recebendo olhares que os rejeitam e subestimam suas capacidades. Esses alunos são vistos como pedras brutas de difícil lapidação. E, é só com o convívio, dedicação, carinho, amor e um planejamento voltado para atender suas especificidades escolares que essas “pedrinhas” vão sendo lapidadas e mostrando seu brilho e potencial. Desta

forma, conseguem brilhar dentro de qualquer espaço que almejam, como, por exemplo, ser um dos indivíduos que fez parte desta dissertação, ou seja, graduados com deficiência visual da Ufes.

Diante de todos esses percalços enfrentados, quando colocamos no papel o que pensamos, sentimos e mesmo o que queremos concretizar nos sonhos, expectativas, objetivos, parece-nos que fica mais fácil alcançar o que se almeja. Sinal disto é a dissertação que aqui está sendo esposta: um dia ela já foi sonho, expectativa e objetivo. Mas, gradualmente, ela se concretizou ao expor a trajetória desses graduandos que se sentaram nos bancos escolares dentro da Ufes deixando suas histórias e experiências universitárias.

Percebo que no caminho das pedras sempre há uma semente a ser descoberta e cultivada e pedras a serem lapidadas. Cada momento de conversa e orientação que ocorreu durante esse trajeto foi muito importante para meu conhecimento e crescimento, além de fortalecer cada vez mais a necessidade desse estudo.

Essa pesquisa se caracterizou pela escuta desses graduados, através de sua própria fala, se apoiando na história oral, contando sua trajetória universitária.

E para manter o anonimato dos entrevistados, todos foram identificados por nomes de pedras preciosas, nomes estes escolhidos por eles antes do início de sua entrevista.

Ao longo desta pesquisa, foram relacionados alguns fatos históricos às possíveis implicações que envolveram não somente o acesso, mas também a permanência das pessoas com deficiência visual no ensino superior. Todos esses recortes e assuntos aqui abordados, serão embasados em referenciais bibliográficos utilizados ao longo deste estudo.

Para o ser humano, a percepção do mundo passa por estímulos sensoriais. Um deles é a visão. Nascer cego ou perder a visão de modo gradativo, proporciona experiências diferentes. Como seria, por exemplo, compreender os elementos visuais do nascer do sol para alguém cego congênito e para uma pessoa com baixa visão, que poderá ou não perder essa visão remanescente totalmente? Essas e outras reflexões constituem

a defesa de que existem necessidades educacionais pertencentes ao que se pode nomear de identidade de uma pessoa com deficiência visual. Ou seja, as pessoas com impedimento visual (cegos e com baixa visão) possuem necessidades educacionais específicas que precisam ser reconhecidas a partir da compreensão de que existe uma identidade pessoal de cada um deles. Esse reconhecimento objetiva tornar diferenciados os processos de ensino, de modo que o estudante não se sinta em desvantagem em nenhuma das etapas de sua escolarização, e uma delas é seu ingresso na graduação.

Portanto, esta pesquisa são as continuidades dessas trajetórias de graduandos que fizeram parte de uma história dentro da Ufes. Acredito, que fazendo esse estudo através dessas trajetórias com esses graduandos, contribuirei com o resgate, recuperando memórias que se encontravam sem visibilidade, podemos até dizer, esquecidas dentro da Ufes. Será um incentivo ao direito de outros graduandos com deficiência visual que posteriormente também irão chegar à universidade.

Nesse contexto introdutório e no intuito de definir o sujeito a quem a pesquisa está direcionada, farei uma breve exposição sobre a “deficiência visual”.

Clinicamente, a deficiência visual é caracterizada pela perda ou diminuição significativa da capacidade de ver com o melhor olho. Uma pessoa possui visão subnormal ou baixa visão, quando sua acuidade corrigida no melhor olho é menor que 20/70 e maior ou igual a 20/400. Dessa forma, um indivíduo possui cegueira quando os valores se encontram abaixo de 20/400. Legalmente falando, para a aquisição de benefícios e isenções, considera-se legal a acuidade visual corrigida menor que 20/200 no melhor olho ou campo visual menor que 20 graus (PRADO, 2006).

Acuidade visual é a capacidade da visão em perceber e discriminar pormenores de um objeto a uma determinada distância. Já o campo visual é distância visual que o olho consegue abarcar, cerca de 180° em condições normais, mantendo estáticos os olhos e a cabeça.

A cegueira divide-se em duas categorias: a congênita, decorrente de patologias congênitas ou hereditárias; ou adquirida de patologia de ação tardia, ou traumas causados por acidentes. Sendo assim, uma pessoa que perdeu a visão antes dos 5

anos é considerada cega congênita e somente após essa idade é que a criança desenvolve seu potencial visual (BRASIL, 2015a).

A baixa visão é a linha divisória entre quem dispõe da visão completa e de quem não dispõe, onde o uso de correção óptica não é o suficiente para melhor resolução visual. Sob o olhar do campo educacional, a baixa visão permite ao educando ler impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais. A cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar da Simbologia Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos para a construção do conhecimento (PRADO, 2006).

Outra condição é a visão monocular. Conforme o site Yano – Hospital dos Olhos, essa visão em particular é conhecida popularmente também como “cegueira de um olho” e consiste em uma deficiência em que a pessoa tem a visão normal em um olho e cegueira parcial ou total, no outro. Ou seja, a perda visual afeta apenas um dos olhos, porém diminui o campo visual periférico, o que, dentre outros sintomas, compromete a noção de profundidade e dificulta a localização espacial, gerando limitações ao cotidiano (RELEASE: PACIENTE COM VISÃO MONOCULAR: ESPECIALISTA EXPLICA A DOENÇA, [s.d.]).

Ainda segundo o site, a visão monocular pode ser causada por anomalias congênitas, doenças da retina ou da córnea, doenças infecciosas intraoculares como a toxoplasmose, glaucoma, tumores intraoculares ou traumatismos no olho (*Idem*).

Verificando em diversos trabalhos, observamos que Vigotski formulou uma concepção de deficiência, compreendendo-a como um “defeito” que não se constitui somente pela insuficiência e debilidade, mas também se tornar uma fonte de força e de capacidade, um estímulo para a compensação das dificuldades e barreiras sociais (VYGOTSKY, 1989).

De modo a superar todas essas perspectivas, a Teoria Histórico-Cultural do autor – fundamentada no materialismo histórico e dialético de Marx –, tem suas bases assentadas na ideia de compensação social. Segundo Vigotsky (VYGOTSKY, 1989, p. 75), “não se pode falar sobre nenhuma substituição dos órgãos dos sentidos”. Isso quer dizer que a compensação pela perda da visão não se dá

no sentido de que outros [sentidos] assumam diretamente as funções fisiológicas da visão, senão no sentido da reorganização complexa de toda atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante, e dirigida por meio da associação, da memória e da atenção à criação e formação de um novo tipo de equilíbrio do organismo para mudança do órgão afetado (VYGOTSKY, 1989, p. 76).

A cegueira, da forma como é entendida por Vigotski (1989), cria forças, “altera as direções normais das funções” e, por isso, não pode ser vista somente como um defeito, mas também como uma fonte de capacidades, novas possibilidades. Como assevera o autor: “uma força (por estranho e paradoxal que seja!)” (VYGOTSKY, 1989, p. 73).

Mesmo diante a todas essas questões que envolvem o impedimento visual, observa-se que a cada ano aumenta o ingresso de pessoas com deficiência visual no ensino superior e a Ufes, cada vez mais, vem se deparando com essa realidade. O ingresso desses alunos à universidade, aconteceu através do processo seletivo chamado de “vestibular”¹. O VestUfes era organizado por uma comissão de professores e se dava por meio de tais etapas: primeiro havia a publicação do Edital de Abertura das Inscrições, seguido da inscrição do candidato e o pagamento ou a isenção da taxa de inscrição. Após esse processo, era informado aos candidatos a data da prova com os locais por meio de jornais e/ou informativos no Centro de Educação Física da universidade. Ao passar na primeira prova (objetiva com \área de conhecimento), do processo seletivo. Concluindo as duas, havia a divulgação e a matrícula. A partir de 2009², a seleção dos estudantes passou a ser feita através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), realizado por meio da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Até 2016, não havia nenhuma legislação que garantia esse acesso. Em geral, os

¹ Foi só em 1911 que os exames de admissão se tornaram obrigatórios. Assim, as instituições passaram a realizar provas em duas etapas, sendo a primeira dissertativa e escrita e a segunda, oral. As provas englobavam questões de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Ciências — área composta por conhecimentos relativos à Matemática, Física e Química. Isso incluía conhecimentos adquiridos na escola, mas, também, outros específicos do curso em questão. Por fim, em 1915, ano do surgimento do ensino secundário e da reorganização do ensino superior, a palavra vestibular passou a ser usada para designar esses exames admissionais. Com origem no latim, *vestibulum* significa “entrada” (A HISTÓRIA DO VESTIBULAR: ENTENDA PORQUE NO BRASIL É ASSIM, 2020).

² Há algumas controvérsias em relação à data de criação do Sisu. Enquanto o site Guia dos Estudantes da Abril (MORALES, 2021) afirma que o Sisu foi criado em 2009, o artigo Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na universidade federal de minas gerais, de Nogueira *et al.* (2017), aponta o ano de 2010. Em entrevistas realizadas pela autora da dissertação, um dos estudantes com deficiência visual afirmou ter ingressado em 2008 na UFES através do Sisu.

editais objetivam seguir a legislação vigente quando, conforme o Art. 30 do inciso II da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) sob o nº 13.146/2015, solicitam, no ato de inscrição de exames, que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade necessários para sua participação (BRASIL, 2015a). No entanto, o que chama a atenção são os outros incisos da lei, pois tratam de questões específicas, como, por exemplo: a inscrição com espaço para solicitação de adaptação, a dilação do tempo de prova, entre outros.

O que é geralmente ofertado nos editais para as pessoas com deficiência visual e que necessitam de prova diferenciada. Devem apresentar-se à Comissão Executiva do Processo Seletivo durante o período de inscrição com um atestado médico e requerimento solicitando a referida “prova com sua especificidade”. Por outra via, a “liberdade” aparente pode causar desconfortos, porquanto alguém pode efetuar solicitação e não ser atendido conforme esperado ou, simplesmente, não conseguir expressar de forma suficiente suas necessidades específicas.

Neste sentido, a pesquisa será de cunho qualitativo, obtida a partir de relatos pessoais de estudantes com deficiência visual (cego e de baixa visão), contando sua trajetória acadêmica na universidade. Para esse propósito serão utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas e alguns documentos que possam nos trazer pistas da trajetória estudantil desses discentes.

Entretanto, diante a tantas experiências, relatos e desafios, surgiu, também, o objetivo de conhecer a trajetória, permanência e inclusão dos estudantes com deficiência visual concluintes da graduação na Ufes, no Campus Goiabeiras, na década de 1970 até 2016, portanto, antes das políticas de ações afirmativas.

Entre os objetivos específicos deste trabalho estão:

- Investigar o acesso, permanência e discentes concluintes que foram entrevistados, e frequentaram a universidade no período da década de 1970 até a política de ações afirmativas de pessoas com deficiência na universidade;
- Proporcionar a escuta e narrativas de alunos com deficiência visual na Ufes sobre seu processo acadêmico vivido no período da graduação;

- Desenvolver um produto que atenda as diretrizes do programa e de acessibilidade da universidade, como um “guia informativo” para promover melhor usabilidade dos acessos, favorecendo assim, os conteúdos dispostos nessa pesquisa.

A trajetória para dar respostas aos objetivos traçados inicia com a revisão bibliográfica para embasar a fundamentação teórica. Esta servirá de arcabouço e parâmetro das análises dos achados de pesquisa. Essa etapa de leitura e compreensão dos teóricos teve um encontro marcado com a análise dos documentos oficiais e a escuta dos envolvidos, pois são parte fundamentais para a busca de conhecimentos acerca das condições de acesso e permanência na universidade. Esse estudo vem com a intenção de conhecer e mostrar a trajetória, desafios, dificuldades e possibilidades enfrentadas pelos discentes que frequentaram a instituição no período compreendido citado anteriormente até chegar a concluir a graduação. Além disso, como se configurou ao longo dos anos a legislação que ampara o acesso desses alunos ao ensino superior, e quais os movimentos praticados pelo poder público para a execução dessas políticas públicas.

Dessa forma, as concepções do marco legislativo escolhido para sustentar esse estudo, é a Constituição Federal de 1988. Naquele ano, a Constituição Federal passou a tratar a educação como direito fundamental e dever do Estado e da família em garantir a sua promoção e incentivo. Em seu Artigo 206º prevê ainda: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Percebe-se então que a preocupação não está apenas no ingresso, mas na garantia da permanência, além do incentivo à educação, que pode ser realizado pelo estado e pela família.

Em 1989, a Lei nº 7.853 em seu artigo 2º assegura a garantia de pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive a educação, sendo a educação especial prevista como modalidade (BRASIL, 1989).

O Brasil assinou em 2006 a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência. Essa Convenção foi ratificada pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, e promulgada pelo Decreto Presidencial 6949/2009, em 25 de agosto de 2009 (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2009). Tal documento, que foi internalizado em nosso ordenamento

jurídico com equivalência de norma constitucional, traz em seu artigo primeiro o conceito de pessoa com deficiência atualmente vigente em nosso país.

O entendimento contemporâneo considera que, entre as pessoas com deficiência, estão incluídos aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com as diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Portanto, todas as políticas públicas, bem como toda legislação e ações de inclusão devem atentar para o Artigo 1º da Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, o instrumento normativo vigente e adequado para definir quem são os indivíduos com deficiência.

Pautada nesse contexto, é que respaldo essa pesquisa de cunho teórico com o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, priorizando autores como Vigotski (2008, 1989, 1991, 1993, 1993, 1995a, 1996, 2000, 2004, 2007, 2012, 2017), Goés (2002), Leontiev (2004), Sirgado (2000) e outros.

Nesse sentido, esta dissertação se encontra organizada em seis capítulos. No capítulo 1 apresentou a metodologia da pesquisa. Para análise das trajetórias Universitárias, utilizou-se a História Oral e a análise de conteúdo, usando o referencial principalmente de Bardin (2011). Fazendo a caracterização e o local da pesquisa, apontando como se deu a coleta de dados.

No capítulo 2, discorreu sobre o referencial teórico que permeou este estudo. Tratou-se da abordagem Histórico-Cultural fundamentada por Lev Semionovitch Vigotski. Através de suas ideias materialistas, Vigotski aponta que o processo de desenvolvimento do ser humano ocorre a partir das necessidades do sujeito e das suas relações com o meio social, por meio de um processo Histórico-Cultural.

No capítulo 3, foi feito o levantamento e a análise de outros estudos a versar sobre o acesso de pessoas com deficiência visual ao ensino superior. Esta etapa foi fundamentada em teses de doutorado, dissertações e artigos, todos consultados na plataforma Google Acadêmico e no Portal de Periódicos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento e de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Plataforma Brasil.

O capítulo 4 foi dedicado à apresentação da legislação nacional e internacional, em especial relacionada à acessibilidade e inclusão. Esta pesquisa evidenciou a relevância dos Direitos das Pessoas com Deficiência na Educação Especial e no Ensino Superior para essa parcela da população. A inclusão no ensino superior brasileiro é um tópico que ainda vem sendo abordado no campo educacional com muitos entraves e, apesar da chegada de pessoas com deficiência na graduação não, ser algo tão recente assim, a pesquisa mostrou todo um aporte legislativo a respeito dessa questão.

No capítulo 5, a abordagem foi os resultados obtidos através das entrevistas.

O capítulo 6 A proposta foi apresentar como resultado a criação de um “Guia Informativo”, que segue como Apêndice A dessa pesquisa, para orientar graduandos, professores, funcionários e interessados sobre as informações a respeito do acesso aos espaços pedagógicos físicos e virtuais da universidade, facilitando assim a melhor usabilidade e autonomia dos discentes com deficiência visual aos mesmos.

E esse estudo foi concluído com as Considerações Finais.

1 METODOLOGIA

Neste capítulo foi apresentado o referencial metodológico, utilizado neste estudo, composto por contexto, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados e as etapas seguidas para análise dos dados.

Como metodologia foi priorizada a análise sobre a História Oral e a pesquisa qualitativa, tendo como instrumento as entrevistas utilizadas para investigar os dados, contribuindo para desvelar e socializar as potencialidades dessa abordagem.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Mediante o exposto, a proposta de pesquisa foi de abordagem qualitativa, feito um estudo de cunho exploratório, com graduados com deficiência visual que frequentaram a universidade nesse período de 1970 a 2016.

A pesquisa caracterizou-se, também, através da escuta dos universitários, ouvindo seus relatos e suas experiências em todo percurso de sua graduação na Ufes. Neste sentido,

Cabe a história oral, pois é legítima como *fonte* porque não induz a mais erros do que outras fontes documentais e históricas. O conteúdo de uma correspondência não é menos sujeito a distorções factuais do que uma entrevista gravada. A diferença básica é que, enquanto no primeiro caso a ideologia se cristaliza em um momento qualquer do passado, na história oral a *versão* representa a ideologia em movimento e tem a particularidade, não necessariamente negativa, de "reconstruir" e totalizar, reinterpretar o fato (ALBERTI, 2004, p. 13–14).

Além disso, para a autora,

A história oral tem também o mérito singular de introduzir o pesquisador na construção da versão, o que significa introjetar no documento produzido o controle sistemático da produção da própria fonte. Tudo isto, que pode parecer discussão meramente formal, pode ser em verdade constatado na prática e na práxis do próprio programa. E nos induz a afirmar que a contribuição da história oral será cada vez maior na sociedade do futuro, na qual as fontes não-escritas tendem a perder terreno e as fontes orais vão se tornar cada vez mais confiáveis e fidedignas (ALBERTI, 2004, p. 13–14).

Como análise documental, foi considerado o Plano Nacional de Educação em Direitos

Humanos de 2007, que destaca ações voltadas ao ensino superior, sendo a de número 18: “desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros seguimentos geracionais e étnico-raciais”, assim cabe aos estabelecimentos de ensino superior buscar promover a inclusão não somente dos alunos com deficiência, mas os de todos esses outros seguimentos cujo histórico em nosso país é o da exclusão social (BRASIL, 2007c).

A legislação passa a se preocupar, além do ingresso do aluno com deficiência, mas também com a permanência desse aluno no ensino superior, uma vez que as instituições de ensino, valendo-se de sua autonomia, devem buscar oportunizar a inclusão como acesso e permanência dos alunos com deficiência.

No que lhe concerne, a pesquisa qualitativa

Não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa” (GOLDENBERG, 1999, p. 34).

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, mostrando o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela consiga produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das

relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2001, p. 14).

Há, contudo, algumas preocupações que o pesquisador deve ter ao utilizar este método. Segundo Minayo,

(...) excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exhaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados, definida por Silveira e Córdova (*Idem*).

Diante desta complexidade, destaca-se como questão problematizadora a chegada desse público às universidades. A abordagem de pesquisa possibilitada pela história oral pode contribuir para o não aprisionamento da pluralidade de saberes que são cotidianamente mobilizados, produzidos e reproduzidos no processo de constituição da aprendizagem desses alunos e na identidade de cada um deles. Muitas vezes, quando são pesquisados e socializados, ficam confinados dentro das instituições de ensino. A busca por respostas possíveis ao questionamento acima sinaliza que um caminho viável passa pela necessidade de voltar nossos olhares para a internalidade do processo educativo, buscando ouvir e socializar todas as vozes envolvidas no

1.2 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para o procedimento de análise dos dados, seguiu-se a proposta de Laurence Bardin (2011), a análise de conteúdo, em que trabalha os dados através da interpretação dos discursos dos sujeitos e da possibilidade da busca do sentido, seja explícito ou latente. Esta técnica permite que tiremos partido do tratamento das mensagens contidos nos discursos e da manipulação do teor das entrevistas para deduzir de maneira lógica sobre conhecimento emitido sobre seu meio.

A análise de conteúdo designa-se por um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 44).

Essa abordagem parte de um conjunto de técnicas complementares que buscam sistematizar o contexto das mensagens e da expressão deste conteúdo, com a ajuda de um conjunto de outros itens. Como neste estudo foram seguidas as etapas do processo da análise de conteúdo referidas por Bardin (2011). São elas: 1 a pré-análise; 2 a exploração do material; 3, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Assim, a primeira fase foi da organização dos dados e sistematização das ideias iniciais. É considerada por Bardin (2011) como “um período de intuições”, que cumpre o objetivo de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais a partir da escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a análise. Esta fase se iniciou com a “leitura flutuante” que, segundo Bardin (2011, p. 96), consiste “em estabelecer o surgimento das primeiras hipóteses”. Evidenciamos vários outros conteúdos identificados nos discursos dos entrevistados, a partir da ênfase da concepção de conhecer a trajetória desses universitários dentro da Ufes.

A escolha deste procedimento de análise aliou-se à abordagem qualitativa. Revelando as representações sociais a partir de um exame de seus elementos constitutivos, além de apreender o significado contido na mensagem emitida pelo sujeito da pesquisa, chegando ao conteúdo latente (BARDIN, 2011)

A produção de dados, envolveram a escuta de sete graduandos que estudaram na universidade entre a década de setenta até a Lei de Ações Afirmativas em 2016, com a análise de alguns documentos. Esses dados foram compilados a partir de categorias que imergiram no decorrer dessa verificação. Deste modo, a análise se constituiu a partir de desmembramentos dos textos das transcrições, e os documentos oficiais funcionaram como “suporte”.

Os dados produzidos foram organizados da seguinte forma:

As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente, gerando um texto descritivo. Todo esse material foi organizado e codificado seguindo as etapas descritas dos conteúdos (BARDIN, 2009).

Para essa análise dos dados foram percorridas quatro etapas: (1) Foi a organização de todos os dados coletados; (2) identificação dos temas referentes aos relatos; (3) criação das categorias de análise e (4) interpretação dos dados empíricos.

Na primeira etapa referiu-se à organização de todos os dados coletados, tais como: transcrição de entrevistas e análise de documentos. Na segunda houve a identificação de todos os temas levantados e classificados de acordo com discursos dos entrevistados.

Na terceira etapa, abordaram-se as categorias temáticas tais como: ingresso, vestibular da Ufes, vivências em sala de aula, interação, dinâmica, conteúdo, planejamento, relacionamentos, comprometimento com os estudos, metodologia, estratégias de ensino; e recursos didático-pedagógicos.

A quarta etapa envolveu a interpretação dos resultados à luz da análise descritiva e interpretativa, revelando a coerência e racionalidade da fala dos graduandos entrevistados, relatando sua trajetória acadêmica na Ufes.

Acerca das potencialidades da abordagem metodológica de pesquisa da história oral, no âmbito da pesquisa de caráter qualitativo, ressalta-se, ainda, que a pesquisa não admitiu regras aplicáveis igualmente a todos os casos, exigindo do pesquisador opção pelas mesmas (DELGADO, 2007; MEIHY, 1996; THOMPSON, 1998). Para um investigador qualitativo que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção dessa só começa a se estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão e sim construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem as partes. O processo de análise é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (BOGDAN; BIKLEN, 2003, p. 50). Assim, no âmbito da pesquisa com abordagem qualitativa, a constituição de fontes nos limites da história oral apresenta ricas possibilidades. Esse potencial se acentua, principalmente, ao privilegiar o estabelecimento de técnicas e procedimentos de coleta, de registro, de salvaguarda, de controle e de estudo das informações orais a serem resgatadas pelos pesquisadores junto aos atores sociais que disponibilizam interpretações dos acontecimentos que vivenciaram, conforme salientam Meihy (1996), Delgado (2007), entre outros.

1.3 HISTÓRIA ORAL

Na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.
Ecléa Bosi (1994)

Quando se cria um diálogo a respeito de uma educação igualitária com pessoas com deficiências, deve-se estar atento a escutar sua história educacional em sala de aula. Aprendendo com a reconstrução da sua história, conhecendo as experiências educacionais vivenciadas através da escuta, ouvindo seus relatos contados, narrando sua trajetória escolar e afetiva.

Segundo Louro (1990), na educação, a história oral pode trazer uma compreensão mais densa das salas de aula, iluminar os lugares ocultos da vida escolar e apontar as formas mais sutis de resistência manifestada pelos diferentes agentes do processo educativo. Portanto, o método escolhido, se adequa à pesquisa em questão, pela sua

possibilidade de compreender a dinâmica escolar e conhecer as experiências educacionais dos alunos com deficiência visual que ingressaram na universidade no período de nosso recorte cronológico.

Segundo Meihy (1996) são inúmeras as formas utilizadas para definir história oral. No entanto, para esse estudo, a que mais se aproxima e compreende como recurso moderno utilizado para elaborar documentos, arquivamentos e experiências de pessoas e grupos, visando a um sentido de utilidade prática, pública e imediata. A história oral, além de oferecer uma possibilidade de mudança no conceito de história, por ver o processo histórico como algo inacabado, valoriza e atribui sentido social a vida de depoentes e leitores ao garantir-lhe sentido social e de pertencimento no contexto social ao qual estão circunscritos. Assim, de acordo com Lopes e Galvão,

a utilização da história oral, muitas vezes considerada simples pelos pesquisadores, propõe, na verdade, uma série de problemas. Inicialmente, destacam-se [...] a imprevisibilidade e o não-controle da situação, o que requer do pesquisador a disposição e a habilidade para a escuta. Em muitos casos, é necessário relativizar as respostas dadas pelos entrevistados. Sabe-se que a memória é seletiva, que os depoimentos mudam no decorrer do tempo, que muitas vezes os entrevistados falam o que imaginam que devem falar para aquele interlocutor específico, sobre o qual criam certas expectativas e ao qual atribuem determinados valores (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 89).

Para Brioschi e Trigo (1987, p. 69), o narrador que conta sua história não é ele próprio o objeto de estudo. O objeto é a narrativa construída, que, contendo as representações da realidade sociocultural do cotidiano, constitui a matéria-prima para apreensão da realidade.

Nesse sentido, a história oral temática tem como foco de atenção a narrativa, através da qual o autor conta sua história e reconstrói as próprias experiências a partir de suas vivências nos diversos grupos sociais. Por isso, o pesquisador não deverá se preocupar com a veracidade das informações e antes deve centrar as atenções na versão oferecida pelo narrador, uma vez que o objetivo não é a busca e eleição da verdade, nem a legitimidade do depoimento, mas a perspectiva que os narradores apresentam, o que faz deles sujeitos de autoridade no relato de suas histórias.

Para Verena Alberti é importante acionar as pessoas que possuam disponibilidade e relação com o tema. De modo que,

Quanto à escolha do método, então, é preciso compreender que a opção pela história oral depende intrinsecamente do tipo de questão colocada ao objeto de estudo. Por outro lado, ela também depende de haver condições de se desenvolver a pesquisa: não é apenas necessário que estejam vivos aqueles que podem falar sobre o tema, mas que estejam disponíveis e em condições (físicas e mentais) de empreender a tarefa que lhes será solicitada. (ALBERTI, 2004, p. 30–31).

No relato de uma narrativa, o narrador tira o pesquisador da posição de dono do saber, obrigando-o a trabalhar a escuta sensível. Na história oral temática, o depoimento não é confrontado com documentos, se a informação oferecida é verdadeira ou falsa. Nesse caso, o pesquisador não é “quem sabe tudo”, mas uma pessoa que deve ter uma escuta sensível para trabalhar com as informações oferecidas (THOMPSON, 1998, p. 254).

Segundo os estudos de Alberti (2004), Brioschi e Trigo (1987), Meihy (1996) e Thompson (1998), fatores como ética, seriedade, e responsabilidade são essenciais quando se trata de história oral. Existem alguns gêneros dentro da história oral que podemos aqui citar em torno de quatro, como: história oral de vida, história oral temática, história oral tradicional e a testemunhal. Quando se trata de história oral vivida, cuja pesquisa irá fazer o recorte com as entrevistas de graduados que estiveram na Ufes, é de fundamental relevância todos esses relatos na coleta de dados para dar subsídios a todos esses fatos.

Dentro da temática, a partir de um roteiro semiestruturado, busca-se um foco dentro do tema da pesquisa. Nota-se que cada um dos procedimentos da história oral tem um objetivo segundo os autores aqui descritos. É necessário ter muito cuidado com o pertencimento de quem faz a história com a ressalva de não se restringir somente dentro dos campos universitários, bem como deve-se ter muito cuidado com a apropriação dos fatos, seja ela pela família, por instituições de trabalhos e outros. É uma produção de autoconhecimento muito ampla, que vem ganhando muito território dentro das pesquisas acadêmicas.

Assim, observamos a necessidade de investigações que voltem seus olhares para a internalidade do processo educativo, desvelando saberes e fazeres dos sujeitos em seus dinâmicos processos formativos. Nessa direção, destacamos as potencialidades

da História Oral. Que nessa pesquisa, vem contribuir para termos uma aproximação empírica com a trajetória universitária desses estudantes no resgate de todas essas vivências, através das narrativas das entrevistas, contextualizando por meio da metodologia das entrevistas junto a esses graduados tomando por base a História Oral. Que será contextualizada dentro da teoria dos conceitos teóricos dialético e da teoria histórico-cultural, que irão auxiliar e dar todo norte de embasamento a compreensão de toda particularidade das trajetórias aqui narradas.

1.4 LOCAL DE PESQUISA

A pesquisa ocorreu na Ufes, Campus de Goiabeiras. Essa universidade foi a primeira universidade pública federal do Espírito Santo, instituída sob o governo de Jones dos Santos Neves, em 5 de maio de 1954, mantida e administrada pelo estado. Até a década de 1960 os cursos ainda eram oferecidos de forma dispersa, ou seja, não existia um campus que concentrasse espacialmente todos os cursos. Somente a partir do movimento de federalização das instituições de ensino superior, sob a ideologia do governo militar, é que a dispersão das unidades gerou uma nova demanda. Para solucioná-la, em 1967 o governo desapropriou um terreno ao norte da capital, no bairro de Goiabeiras, pertencente ao Victoria Golf & Country Club que a população conhecia como Fazenda dos Ingleses. A Ufes desde então expandiu e conta com quatro campus universitários – Goiabeiras e Maruípe, em Vitória; Alegre e São Mateus, no interior, oferecendo cursos de graduação, mestrados e doutorados em diversas áreas.

A universidade oferece 103 cursos de graduação presencial, com a oferta de 5.004 vagas anuais. Na pós-graduação, possui 62 cursos de mestrado acadêmico e profissional, e 32 de doutorado. Possui um quadro com cerca de 1.800 professores efetivos e 2 mil técnicos-administrativos. Na graduação presencial são 20 mil estudantes matriculados, aproximadamente, e 3.500 na pós-graduação. Sua sede administrativa central está localizada no campus universitário de Goiabeiras, em Vitória.

Na pesquisa científica e tecnológica a Ufes possui cerca de 500 projetos em

andamento, e na extensão universitária desenvolve 650 projetos e programas com abrangência em todos os municípios capixabas, contemplando aproximadamente 3,5 milhões de pessoas.

A Ufes também presta diversos serviços ao público acadêmico e à comunidade, como teatro, cinema, galerias de arte, museus, centro de ensino de idiomas, bibliotecas, planetário e observatório astronômico, auditórios, ginásio de esportes e outras instalações esportivas. Oferece também serviços na área de saúde por meio do Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes (Hucam), com atendimento em diferentes especialidades médicas, referência em atendimentos de média e alta complexidade.

1.5 PRODUÇÃO DE DADOS

No contexto da pesquisa, e na relação dos resultados fundamentados em teorias, esse estudo teve caráter qualitativo, uma vez que tratou de uma pesquisa que visava interpretar as evidências encontradas segundo os dados obtidos das observações do pesquisador. O enfoque qualitativo não apresenta medição numérica nas questões de pesquisa, tendo como foco apresentar questões consideradas pelos autores como as mais importantes desse conhecimento, refinando-as e respondendo-as de modo que a ênfase esteja na compreensão do processo todo.

Ao se referir à pesquisa qualitativa, o esperado é que os materiais coletados sejam preparados, não eliminando informações valiosas relacionadas com a questão da pesquisa, e organizando o material de acordo com critérios previamente determinados. Nessa análise é importante centrar-se nos objetivos e organização dos dados para haver fluência no arranjo das categorias. Uma delas é o uso das entrevistas.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram previamente contatados e selecionados. Os critérios de inclusão foram: apresentar deficiência visual tanto adquirida quanto congênita e ter cursado o ensino superior na Ufes, no Campus de Goiabeiras. Como critério de exclusão, optamos por desconsiderar aqueles que não concluíram a graduação.

As entrevistas foram construídas para identificar as ações e os movimentos para a construção do resgate da trajetória universitária desses discentes. Optamos por utilizar entrevistas do tipo semiestruturada devido a sua flexibilidade em possuir somente um roteiro básico de perguntas, com uma sequência flexível, dando aos entrevistados mais liberdade para discorrerem sobre o assunto proposto, sendo as perguntas realizadas de forma mais livre. A entrevista semiestruturada tem como uma das suas características a elaboração prévia de um roteiro e passa por análise de juízes, ou seja, pesquisadores da área (MANZINI, 2003).

Todos os colaboradores da pesquisa, de forma individual, foram convidados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Resolução nº. 196, de 10 de outubro de 1996, respaldando a pesquisadora quanto a sua livre participação e concordância com os termos da pesquisa. O cadastro na Plataforma Brasil, que regulamenta as pesquisas que envolvem seres humanos, foi aprovado e obteve o parecer de número 5.541.835. A coleta iniciou-se apenas após a aprovação por parte do Comitê.

Salientamos, ainda, que todas as entrevistas foram feitas em comum acordo com os participantes, para que eles se sentissem à vontade para expor suas memórias.

Além das entrevistas, propomos a análise de documentos contidos nos setores de competência pelo acompanhamento acadêmico dos discentes. A análise documental tem como objeto de investigação os *documentos*. Estes são instrumentos de pesquisa utilizados como fonte de informações, esclarecimentos e indicações que permitem explicitar algumas questões, indagar ou comprovar outras. A análise de documentos, para Lüdke e André (1986, p. 38), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

De acordo com Gil, (2008, p. 51):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

É necessário ressaltar que o conceito de documento não se restringe apenas a textos escritos e pode incluir outras formas de registro para utilizar como fontes de informação, tais como: filmes, vídeos, *slides*, fotografias, pôsteres, dentre outras.

Como instrumento de coleta de dados da pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas definidas por Triviños (1987, p. 152), como favorecedor “não só da descrição dos fenômenos sociais, mas também de sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”.

Já Manzini afirma que [...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confecciona um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas às entrevistas”. Para isso, será necessário utilizar de categorias de análise baseadas em cuidados com linguagem, forma e sequência das perguntas no roteiro elaborado (MANZINI, 1990, p. 154).

Além da entrevista semiestruturada, aplicada de maneiras diversas conforme combinado com os entrevistados, foi feito o registro das entrevistas para que posteriormente as mesmas fossem transcritas na íntegra conforme o contexto da gravação. Cada entrevista teve a duração de uma hora, segundo o roteiro elaborado previamente. Todas as respostas foram integralmente transcritas pela autora da dissertação. Pelo exposto, acreditamos que estes instrumentos de coleta de dados atenderam ao prescrito no objetivo da pesquisa. O roteiro foi validado previamente pelo orientador desta pesquisa, o Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo.

Além disso, essa modalidade de entrevista apresentou maior possibilidade de entendimento das questões estudadas, permitindo, assim, a realização de perguntas necessárias à pesquisa e a relativização de um roteiro voltado ao assunto, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que pode resultar em melhor compreensão do objeto em questão (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1982). Entretanto, esta modalidade de entrevista também levou à reflexão sobre os valores culturais, práticas institucionais, interações interpessoais que influenciam a prática da educação especial dentro das universidades.

Participaram da entrevista sete ex-alunos com deficiência visual que ingressaram nos cursos de graduação da Ufes no período de 1970 a 2016, identificados pela autora da pesquisa através de suas vivências pessoais. Além disso, foram selecionados da pesquisa *História da Educação das Pessoas com Deficiência Visual no Espírito Santo: o que dizem as professoras?* registrado na PFGP sob o número 7722/2017, alguns depoimentos de professores especialistas no atendimento a estudantes com deficiência visual, que fizeram parte da trajetória desses graduados. Algumas destas informações também serão utilizadas nesta pesquisa, caso seja necessário, para dar melhor sustentação ao contexto narrado por eles. Pois várias destas professoras trabalharam com atendimento itinerante e em sala de recurso com esses graduados, assim fazendo parte de sua trajetória educacional.

Para a análise do conteúdo, utilizamos a abordagem de Laurence Bardin, que possui a finalidade de efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens).

O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver.

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais e complementares, consistam na explicitação e sistematização do contexto das mensagens, e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas.

1.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Esse tipo de produção de dados tem por objetivo “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação [contida nos documentos], por intermédio de procedimentos de transformação”. Em poucas palavras: busca-se observar o seu conteúdo para encontrar seus interditos a fim de confrontar com os dados obtidos

(BARDIN, 2011, p. 45).

Esta análise teve uma ação reflexiva dos temas abordados, além das entrevistas analisadas através da história oral de cada discente entrevistado. Entrelaçaremos essas informações com a pesquisa de história oral de alguns professores que contribuíram com a formação desses alunos para que eles chegassem até a universidade.

Segundo Laurence Bardin, podemos resumir a modalidade analítica qualitativa como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Pode-se utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada. Qualquer análise objetiva procura fundamentar impressões e juízos intuitivos, por meio de operações conducentes a resultados de confiança (BARDIN, 2011, p. 48).

No presente estudo, compreende-se que o público de pessoas com deficiência visual pesquisado é um grupo minoritário do ponto de vista do reconhecimento social. Esta condição, construída socialmente, tem seu significado derivado da resposta que a sociedade dá aos indivíduos que se desviam dos padrões estabelecidos. Nessa pesquisa, consideramos a deficiência como uma dimensão da diferença humana, não a concebendo como defeito, mas muitas vezes, sim, como valia.

Há um mito, que a deficiência carrega em si um significado oriundo da resposta aos valores e representações que a sociedade lhe atribui, às vezes, valores de desigualdade e representações de incapacidade e dependência. Nesse sentido, ao adotar como corpus textual a escuta da história oral, de cada participante da pesquisa, não se descartou a possibilidade de que pudesse emergir, das falas dos egressos, situações que representem valores sociais que envolvem o impedimento visual de cada um desses participantes.

Segundo Alberti (2004), qualquer tema contemporâneo, ou seja, desde que ainda aqueles que têm algo a dizer sobre ele ainda estejam vivos, torna-se passível de ser investigado pela história oral. Contudo, ao recuperar o passado através daqueles que o vivenciaram, se faz necessário uma abordagem que produza o que se julga efetivamente relevante para o estudo que se pretende realizar.

Outra condição é que não basta apenas que aqueles que se deseja entrevistar estejam vivos. Essas pessoas devem estar “disponíveis e em condições (físicas e mentais) de empreender a tarefa que lhes será solicitada” (ALBERTI, 2004, p. 31).

Diante a todas essas possibilidades, para melhor interação foi elaborado um roteiro semiestruturado de entrevista (Apêndice II), dividido em blocos, sendo eles:

- Identificação dos participantes; perfil e condições de acesso encontradas na universidade;
- Desdobramentos históricos de acessibilidade; atores e construção da política.

As respostas a este roteiro foram obtidas em entrevistas gravadas que, posteriormente, foram transcritas e analisadas.

As etapas da coleta de dados aconteceram da seguinte maneira:

Após o primeiro contato com dez pessoas, somente sete retornaram a resposta positiva.

A pesquisa e seus objetivos foram apresentados de maneira clara e detalhados para todos eles. Dentre estas dez pessoas, após a apresentação do projeto da pesquisa, três não se interessaram em participar, totalizando sete participantes no estudo.

Após estes passos, as entrevistas foram marcadas em dia e horário conforme a escolha dos participantes. As mesmas foram todas gravadas e transcritas de maneira literal e, em seguida, devolvidas aos participantes via e-mail, para conferência.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado online pelo participante e pesquisador. Dentre as sete entrevistas realizadas, quatro foram feitas pelo *Google Meet*, e três por telefone. O motivo pelo qual aconteceram online foi a pandemia de

Covid-19, com os participantes alegando sentirem-se mais protegido e à vontade dessa forma.

As identidades permaneceram preservadas, pois cada indivíduo recebeu identificação mediante utilização de nomes fictícios. Para manter esse anonimato dos entrevistados, todos colaboradores da dissertação, foram identificados por nomes de pedras preciosas escolhidas por eles antes do início de sua entrevista, a mesma foi usada durante toda descrição do texto.

Todos os registros da pesquisa estão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação. Os termos de consentimento livre, esclarecido, de autorização, foram oferecidos aos entrevistados disponibilizados em formatos acessíveis, sendo-lhes ofertado no formato segundo a vontade e preferência de cada participante.

Antes de iniciar a coleta de dados, ou seja, a entrevista, cada participante foi novamente informado sobre os procedimentos e objetivo da pesquisa, sanando todas as dúvidas.

Após a realização da transcrição das entrevistas, um procedimento importante na análise foi a elaboração das categorias cujo objetivo é fundamentar a interpretação dos dados. Segundo Bardin (2011), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e reagrupamento com os critérios previamente definidos.

A categorização é um processo gradual de agrupamento de elementos, e conceitos ou mensagens que vai sendo elaborado no cotidiano da pesquisa. É uma incessante ida e vinda entre o referencial teórico e os dados obtidos, como também um reformular constante ao longo da análise das respostas, de acordo com os dados encontrados e com a teoria que embasa esse estudo.

A categorização dos dados coletados é, também, o processo pelo qual as ideias são reconhecidas, diferenciadas e classificadas, ou seja, organizar os dados em grupos com um propósito específico transformando os dados brutos em dados organizados.

Encerrada a transcrição e análise das entrevistas, foram propostas as seguintes categorias com base na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin:

- Acesso à universidade;
- Acesso à Prova;
- Acesso ao Campus Universitário;
- Vivências de sala de Aula;
- Acesso à Biblioteca;
- Recursos de Acessibilidade;
- Relação Docente/Dissente;
- Psicológico/Emocional;
- Mercado de Trabalho;
- Acesso/Permanência no Contexto Acadêmico.

Ressaltando, que todos esses dados foram categorizados não de forma engessada, mas flexíveis e, em alguns momentos, eles aparecem em várias categorias, ou seja, vão se entrelaçando.

1.7 BREVE APRESENTAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Diamante: Pessoa com baixa visão (deficiência visual congênita), natural de Corumbá, Mato Grosso do Sul, atualmente reside em Vitória/ES, idade 53 anos, graduado em Pedagogia, no ano de 1990. Sua escolarização foi em escola privada, não recebeu atendimento do Setor de Educação Especial da SEDU. Não atuou na área da educação, atualmente é pensionista.

Quartzo: Pessoa cega (deficiência visual congênita na adolescência ficou cego) natural de Itaguaçu, - ES, atualmente reside em Belo Horizonte/MG, idade 36 anos, graduado em Psicologia em 2009. Sua escolarização foi em escola pública. Teve o apoio do atendimento da Educação Especial da Sala de recurso do Setor Braille da Biblioteca Pública ES. Ainda não atua na área, atualmente está tentando concursos na função para exercer a profissão, recebe BPC.

Rubi: Pessoa cega (deficiência visual congênita), natural de Taubaté/SP, atualmente reside em Vila Velha/ES, idade 50 anos. Graduado em Letras – Português em 1995, sua escolarização foi em instituição com o ensino voltado especificamente para pessoa com deficiência visual (IBC) - Instituição Pública. Trabalha na Prefeitura de

Vitória e na Prefeitura de Cariacica na função de professor da Educação Especial no atendimento a alunos com deficiência visual.

Esmeralda: Pessoa com baixa visão (deficiência visual adquirida na fase adulta, natural de Afonso Cláudio/ES, atualmente reside em Cariacica/ES. Idade 51 anos. Graduada em Serviço Social em 2005, a escolarização foi em Escola Pública nesse período ainda não tinha deficiência visual, durante a graduação não houve atendimento da educação especial. Trabalha no INSS.

Brilhante: Pessoa cega (deficiência visual congênita) natural da Nicarágua atualmente reside em Vila Velha/ES, idade 61 anos. Graduação em Letras – Português em 1986. Escolarização em escola pública com o apoio do atendimento da Educação Especial. Atua como professor regente em escola estadual.

Pérola: Pessoa com visão monocular (deficiência visual congênita, nasceu com baixa visão e pós-cirurgia na fase adulta passou ter visão monocular), natural de Itaguaçu/ES, atualmente reside em Vila Velha/ES. Idade 56 anos, graduado em História em 2000 (4 anos na licenciatura e 2 no bacharelado), escolarização em escola pública. Não teve atendimento da Educação Especial em sua trajetória escolar. Professor de história regente do município de Vila Velha.

Ametista: Pessoa cega (deficiência visual congênita), natural de Macaé/RJ atualmente reside em Anchieta/ES. Idade 41 anos. Graduado na Licenciatura em Música, escolarização feita em escola privada e pública. Recebeu atendimento da Educação Especial somente o primeiro ano do ensino médio. Trabalha na Prefeitura de Vitória lecionando a disciplina de Música.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O contato com as obras de Vigotski, dentre as teorias psicológicas que contribuem para diversos estudos no campo da educação, nos auxilia a compreender melhor o desenvolvimento do ser humano, partindo do pressuposto de que o indivíduo se constitui como sujeito através de um processo permanente de interações compartilhadas e que seu desenvolvimento é concebido à luz das inter-relações e das circunstâncias culturais, sociais e históricas. Além desses motivos, o interesse por esse autor, objetiva apreender, em seus pressupostos, o movimento de ruptura com o modelo de exclusão social e o anúncio de uma consciência fundamentada no respeito às diferenças, uma vez que o sujeito proposto é um sujeito sistêmico, interligado ao meio onde se encontra inserido.

Trabalhos escritos na década de 1920 e 1930 pelo autor trazem em seu bojo uma visão histórico-cultural do homem e de seu desenvolvimento. Já nesta época, por meio de seus estudos, mais precisamente no campo da psicologia, Vigotski buscou ultrapassar o pensamento cartesiano através da problematização e da superação dos binômios mente/corpo, biológico/social, subjetivo/objetivo. Assim, explica que a relação entre a natureza, da qual o homem faz parte, e a cultura, criada por ele e que também o cria, são condições que conferem ao sujeito a especificidade humana, na conversão das funções naturais ou biológicas em funções sociais.

A corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura principal é Lev S. Vigotski constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas, sobretudo, porque faz dela a “matéria-prima” do desenvolvimento humano que, em razão disso, é denominado “Perspectiva Histórico-Cultural”, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico em um ser cultural (PINO, 2005, p. 52).

A abordagem histórico-cultural nos fornece uma visão de sujeito que não se resume às suas incapacidades, mas aposta nas possibilidades. Desloca o seu olhar, anteriormente voltado somente ao aluno e suas próprias condições individuais e internas de desenvolvimento, para o campo das relações sociais nos quais ele está inserido. Essa visão ampliada de sujeito que se constitui pelo outro e nas relações que estabelece com esse outro.

Que muda o foco da análise psicológica: não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar e de relacionar-se (SMOLKA, 2000, p. 30).

De acordo com Pierre Janet, “o indivíduo psicológico é uma criação particularmente social.

Nós nos inventamos graças à sociedade que nos fez e que pode igualmente nos desfazer” (JANET, 1929, p. 266).

Ao discutir sobre a formação do indivíduo, Janet (1929) focaliza as transformações na infância e na idade adulta, mas ressalta a importância de considerarmos os indicadores da história social (dos acontecimentos dos séculos e das populações) e da evolução da espécie.

De forma consonante a essa perspectiva, suas formulações sobre a ontogênese privilegiam a dimensão social dos processos humanos. A personalidade encontra-se em constante mudança e se apresenta com faces múltiplas. O próprio mundo em que o indivíduo atua é múltiplo. Além disso, a personalidade se faz pela sociedade, ou na vida social, em um processo que implica também o trabalho interno do ser humano para se unificar aos outros e deles se distinguir, assumindo papéis diversos daqueles desempenhados pelos demais membros do grupo.

Essa reiteração, da ideia de personalidade como uma obra social, lembrando ser ela uma construção que acontece articulada à construção das personalidades com as quais o indivíduo interage. A singularização vem das experiências no grupo social (GÓES, 2000). Esse autor argumenta que a perspectiva socio genética é o caminho para a compreensão do funcionamento superior, das formas de ação especificamente humanas (GÓES, 2000).

Em outras palavras, é possível afirmar que os outros do grupo social são participantes necessários da formação do indivíduo. Os papéis são variados e, singular, construído ao longo do desenvolvimento, está entrelaçado com o heterogêneo, no que diz respeito tanto à personalidade quanto às funções psicológicas individuais.

Pierre Janet e Vigotski defendem a seguinte formulação a respeito dos indivíduos: “eu sou uma relação social de mim comigo mesmo” (GÓES, 2000). Essa ideia mostra que a construção social do indivíduo é uma história de relações com outros seres da mesma espécie, através da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações face-a-face e por relações sociais mais amplas (que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura, papéis a serem assumidos), indícios da construção do eu e do outro (GÓES, 2000).

Enquanto procuramos relacionar internalização, apropriação e significação, nosso argumento principal se baseia na tese de Vigotski de que as funções mentais são relações sociais internalizadas (1989). Ele afirma que este é o processo de desenvolvimento da personalidade. Assim, fica claro porque tudo interno nas funções superiores foi primeiro necessariamente externo, foi para outros o que é hoje para si.

Esta é a chave para o problema do interno e do externo. Ver o problema da internalização, em Pierre Janet e Kretschmer: a transferência na seleção, a testagem de dentro (eles ainda não notaram que a seleção é feita pela própria personalidade). Não é essa exterioridade que temos em mente. Para nós, falar do processo externo significa falar do social. Qualquer função psicológica superior foi externa; isto significa que foi social; antes de se tornar uma função, foi primeiro uma relação social entre duas pessoas (VYGOTSKY, 1989, p. 56).

Nessas afirmações, Vigotski muda o foco da análise psicológica: não é o que o indivíduo é, *a priori*, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se. De fato, “o indivíduo se desenvolve naquilo que ele é através daquilo que ele produz para os outros” (SMOLKA, 2000, p. 31).

Na sua esfera particular, privada, os seres humanos retêm a função da interação social” (Vigotsky 1981 apud SMOLKA, 2000, p. 31).

A questão da imagem que o sujeito constrói a respeito de si, está relacionada não só à transmissão de normas e valores socialmente aceitos, mas também ao meio onde o indivíduo encontra-se inserido, que lhe possibilita condições de constituir-se como ser humano. “o contexto desempenha um papel fundamental, visto que, inseridas

nele, as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições” (FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 26).

A construção da identidade é um processo singular de internalização que se fundamenta em um movimento dialético entre a identificação dada culturalmente e a auto-identificação, construídas a partir das ações do outro e das próprias possibilidades do sujeito. As características pessoais são construídas na relação com o outro, com o mundo e consigo próprio. Dessa forma, o

tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo outro. E nesse Inter jogo que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo de toda a vida da pessoa. A dependência de processos relacionais com o outro [...] coloca a pessoa em jogos, em uma rede de relações, [...] vão abrindo e - ou interditando papéis e lugares possíveis de serem ocupados (FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 25).

Então, ao falarmos sobre a imagem que cada sujeito tem de si, é importante deixar claro que partimos da hipótese de que o indivíduo constrói sua identidade nas e pelas relações estabelecidas na família, na sociedade, no seu ambiente escolar, de trabalho e outros. Ou seja, a identidade é construída de acordo como a pessoa é vista e tratada no meio onde vive e de como ela própria se percebe nesse contexto.

Primeiramente, tem-se o momento da percepção da existência da condição biológica da deficiência, que pode ocorrer em diferentes momentos da vida de uma pessoa. A aceitação, seja individual e/ou familiar, o reconhecimento da deficiência em provimento do desenvolvimento da pessoa, o entendimento da condição social da deficiência e os rumos históricos e sociais advindos da interação da pessoa com deficiência na sociedade, são características que poderão elucidar qual a natureza social e histórica da consciência ou ausência da consciência do estudante com deficiência na constituição de sua identidade social na educação superior. Vigotski (2012, p. 16) destaca que:

se espera de um processo de compensação sempre e em todas as circunstâncias do desenvolvimento agravado por processo originário de uma deficiência (orgânico e psicológico) a criação e recriação da personalidade da criança, com base na reorganização de todas as funções de adaptação, de formação de novos processos superestruturados, substitutos, niveladores, /que são gerados pelo defeito, e a abertura de novos caminhos para o desenvolvimento.

Nesse sentido, busca-se compreender como a condição social da deficiência pode acarretar a constituição da identidade destes estudantes, bem como o processo de construção social da deficiência no contexto da educação superior.

Desse modo,

Vigotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano se constitui enquanto na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico, que ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Assim, a imagem construída pelo sujeito está estreitamente relacionada com o contexto social e cultural que ele está inserido. Como a pessoa com deficiência constrói sua identidade leva-a a perceber sua deficiência ou como uma condição limitadora, como uma condição negativamente diferente ou como uma condição potencialmente positiva, representada por habilidades, estratégias e diferentes esquemas construídos a partir das suas experiências. E a maneira como constrói a sua imagem participa na definição de suas ações com os demais, de suas relações no cotidiano e do desenvolvimento de suas atividades. Esse processo está em constante transformação, reconstruindo-se ao longo da vida, conforme suas experiências sociais e individuais, interligadas à sua história, conforme a cultura em que vivem.

Cada sujeito tece sua história singular fundamentado em suas experiências pessoais, ou seja, de vida cotidiana. Sob esta perspectiva, diante ao seu relato acaba envolvendo também a construção de sujeitos únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo.

Nessas afirmações, Vigotsky muda o foco da análise psicológica: não é o que o indivíduo é, inicialmente, explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se. De fato, “o indivíduo se desenvolve naquilo que ele é através daquilo que ele se propõe, que nesse caso, é o seu convívio no contexto universitário, com a chegada desses graduandos com deficiência visual, na educação superior, o processo de constituição da identidade se faz necessário, para que esse público possa compreender a “organização” no ambiente que ele se

encontra, e as especificidades que envolvem a deficiência visual e as barreiras atitudinais, comunicacionais e físicas desse espaço, que passa ser vista como mediação como aspecto fundamental para o desenvolvimento do ser humano: “[...] elemento do processo de constituição do sujeito, a mediação surge como um fator essencial para toda a teoria sócio-histórica. [...] é a mediação que caracteriza a relação do homem com o mundo” (SOUZA, 2007, p. 65).

[...] a mediação é toda intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação. Esse elemento mediador seria o signo, que pode ser entendido como um instrumento social que permite conhecer e transformar a realidade. Pode-se então considerar que “tanto as interações sujeito/objeto – relações epistemológicas – quanto as interações sujeito/sujeito – relações eminentemente comunicativas – não são nem diretas nem imediatas, mas mediatizadas por instrumentos semióticos (p. 332). Ao discutir o conceito de mediação, Oliveira (1998) parte da mesma perspectiva, como o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (p. 2).

Ao atribuir a constituição da identidade condições sociais e materiais, como no caso das pessoas com deficiência visual, esse grupo passou a ser simbolicamente marcado pela condição social da deficiência e por desvantagens, no contexto escolar, com materiais pedagógicos conferidas a essa condição.

A teoria sócio-histórico-cultural da aprendizagem liderada por Vigotsky, assim como a denominação indica, ressalta os aspectos sociais e culturais no contexto histórico no processo de aprendizagem. Entendendo o social como o espaço onde os sujeitos interagem em determinada população em uma sociedade específica e, o cultural em que cada indivíduo interage com seus semelhantes e que participam do mesmo grupo cultural, que pode ser religioso, tradicional ou étnico, (DIAZ, 2012).

Baseado nas teses do materialismo histórico, Vigotsky destacou que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser buscadas nas relações sociais que o sujeito mantém com o mundo exterior, na atividade prática. Para descobrir as fontes dos comportamentos especificamente humanos, era preciso libertar-se dos limites do organismo e empreender estudos que pudessem explicar como os processos maturacionais entrelaçam-se aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas superiores típicas do homem (MEIER; GARCIA, 2008, p. 53).

Para Vigotsky, o desenvolvimento da aprendizagem e a construção do conhecimento são originados a partir da produção da cultura, como resultado das relações humanas.

Desse modo, a partir das relações histórico-sociais, buscou-se entender o desenvolvimento intelectual, demonstrando que o saber é construído socialmente pelas e nas relações humanas (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009).

Para se adaptar ao meio, durante o processo de evolução sócio-histórico o homem aprendeu a não depender de capacidades inatas, criando meios e ferramentas para garantir a sobrevivência e transformar a natureza em objeto de sua ação, estabelecendo um processo conduzido por leis históricas, excetuando os elementos biológicos (PIMENTEL, 2008).

As concepções de Vigotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

De acordo com Leite, Leite e Prandi (2009), o fundamento da teoria de Vigotsky se expressa num movimento dialético, onde o sujeito do conhecimento assume um comportamento ativo, diante o meio externo. Desse modo, o homem é constituído para partir da relação estabelecida com o outro enquanto ser social.

Assim, as funções psicológicas superiores se identificam com o processo de internalização de formas de condutas relacionadas a história social, constituindo, antes de tudo, como a história de seu próprio desenvolvimento (MARTINS; RABATINI, 2011).

Nas palavras de Silva, Hall e Woodward (2014, p. 14),

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido à prática e as relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais.

Outro aspecto relacionado à categoria identidade é o sistema classificatório, que necessita identificar uma pessoa “com deficiência” ou “AH/SD”, mostrando como as relações sociais são organizadas e marcam o arranjo de grupos na sociedade. Silva, Hall e Woodward (2014) enfatizam o cuidado para compreender, que algumas diferenças são “obscurecidas” dentro de um cenário de afirmação de uma identidade.

Caso que ocorre com pessoas com deficiência, pois, ao mesmo tempo, em que a deficiência não possa ser mandatória no desenvolvimento daquele que apresenta essa condição social, ela também, não pode ser desconsiderada, porque constitui a identidade da pessoa que possui tal condição social.

O conceito de identidade atribuído à discussão sobre a trajetória desses graduandos, proposto nessa dissertação, buscou conhecer toda sua história neste cenário. Interpelando o quanto uma pessoa com deficiência pode vivenciar tantas mutações durante esse período de sua graduação. Para isso, se faz necessário compreender como a representação, as relações, a regulação e as formas de produção interferem na construção social da identidade destes indivíduos.

Nesse sentido, procuramos realizar esse estudo apoiando-nos também na pesquisa de Silva, Hall e Woodward (2014), que associa a construção social da identidade do estudante com deficiência categoria representação, devido à representação que inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo em que podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas a algumas questões de identidade: Quem eu sou? O que poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014, p. 18).

A fala conduz ao advento do conhecimento da realidade, as representações do mundo e ao diálogo. Spink (1999, p. 18) enfatiza “o sentido como construção dialógica”, em que a atividade humana e a consciência são socialmente construídas. A autora afirma que o “conhecimento é algo que as pessoas constroem juntas” (SPINK, 1999, p. 26), sendo fruto da fala e do diálogo culminando na construção do pensar, uma prática social, produto do ser humano e da sua compreensão sobre a realidade.

Assim, é atribuído um papel fundamental à palavra e à interação verbal. A palavra

consegue regular e conferir um caráter mediador à relação entre as pessoas. As interações verbais internalizam-se, isto é, são reconstruídas no plano individual, transformando-se em funções psicológicas e criando a base para a estrutura social da personalidade. “Nos tornamos nós mesmos através dos outros” (GÓES, 2000, p. 56).

Mediante a essas interações no ambiente universitário, é que podemos fortalecer essa base social nesse novo ambiente (FONTANA, 2005, p. 11–12).

No entanto, a transformação (não ocorre de modo imediato e direto; as informações recebidas do meio social são mediadas (de modo direto ou não, pelas pessoas que interagem com a pessoa com deficiência, dando significado aquele novo ambiente, aos conteúdos e conhecimentos.

Sendo oportunizado condições e recursos adequados para o desenvolvimento pleno, e garantindo seu acesso ao processo de aprendizagem e sua individualidade e sem abandonar a complexidade e os entrelaçamentos que decorrem em diferentes aspectos em sua trajetória universitária.

3 REVISÃO DA LITERATURA

As narrativas mencionadas nessa revisão de literatura, foram gestadas a partir de uma proposta de questionamentos e de estudos realizados sobre a temática de estudantes com deficiência visual que chegaram a graduação. Mediante as considerações já efetivadas com relatos embasados na proposta de pesquisa “História Oral de Discentes com Deficiência Visual em Universidades”, desenvolvida na Ufes com participação da autora desta dissertação, observamos que, para melhor compor e dar embasamento ao presente estudo, foi necessário fundamentá-lo em teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos acadêmicos.

Muitas das reflexões aqui estudadas contemplem uma política de inclusão, porém ainda se faz necessário conhecer todos os relatos para avançar nesta pesquisa e, assim, se apropriar das mediações que envolveram essa temática.

Essa busca só foi possível com a colaboração de um monitor voluntário do Grupo de Pesquisa na área da Deficiência Visual e Cão-Guia, da Ufes. Essa monitoria partiu de um professor pesquisador do doutorado na área da deficiência visual com o intuito de fomentar dados para seu estudo, na condição de docente da universidade. Só mediante essa oportunidade pude ter conhecimento do banco de dados de várias pesquisas, aprendendo estratégias e atalhos de como acessar essas plataformas – não muito acessíveis – com mais clareza e autonomia³.

As pesquisas foram realizadas de maneira online, na plataforma Google Acadêmico, também no Portal de Periódicos e de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento e de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Plataforma Brasil.

No processo de pesquisa, para essa coleta se fez necessário perpassar por três dimensões: a pessoal, a educacional e a social. É oportuno dizer que explicar é importante quando se quer exprimir motivações. Ademais, o encontro com o tema de

³ Observamos que, na Ufes, os monitores da graduação são inexperientes, pois ainda não dispõem de conhecimentos, ferramentas e vivências suficientes para atender às pessoas com deficiência da pós-graduação. O que difere dos discentes da graduação, uma vez que os mesmos monitores possuem vivências semelhantes à destes estudantes, possibilitando assim um atendimento de maneira mais satisfatória

pesquisa “Trajetórias” precisa contemplar o universo do desejo atrelado às contribuições no fenômeno a ser estudado, visualizando a caminhada educacional atrelada à história de cada um dos discentes que estiveram nesses relatos. Além disso, pretendemos interpor à História da Educação Especial no Espírito Santo, a contribuição de cada um dos educadores que participaram da pesquisa “Trajetórias”, buscando assim identificar quais contribuições eles tiveram para que esses discentes chegassem à graduação na Ufes, contribuindo para a melhoria da educação de pessoas com deficiência no estado.

Os recursos de buscas são fontes de informação *online* e facilitam o processo de busca por meio de interfaces amigáveis e intuitivas. Para tanto, é importante conhecer os recursos úteis na pesquisa, tais como:

- Truncagem, com os sinais (? *);
- Aspas, para buscar uma frase ou expressão exata;
- Operators booleanos (AND, OR NOT).
- Parênteses;
- Delimitadores (campo, data, autor, idioma etc.)
- Filtros;
- Índices/Thesaurus (Linguagem natural x Linguagem controlada);
- Help*: consultar o *Help* de cada base é fundamental (ALVES et al., 2012).

Como estratégia de busca, compreendemos a “pergunta ou conjunto de perguntas, formada por palavras da linguagem natural, por palavras-chave ou linguagem controlada, podendo estar unidas por operadores lógicos booleanos, que possibilitam a recuperação de uma informação” (CUNHA; CAVALCANTI, 2008).

Em relação ao planejamento da estratégia de busca, procuramos

- Excluir palavras vazias, p. ex. artigos e preposições;
- Relacionar palavras significativas, como substantivos e adjetivos, que descrevem o tema;
- Usar as seguintes variações das palavras: plural e singular;
- Listar as palavras-chave em outros idiomas, principalmente em inglês.
- Verificar termos correlatos, sinônimos, nomes populares e científicos, autores referência na área (ALVES et al., 2012).

Ao todo, foram localizados 866 trabalhos que atendiam aos critérios estabelecidos por

nós nas buscas. Do montante, 10 foram utilizados para a análise⁴ e serão aqui apresentados.

Fortes (2005) analisou o processo de inclusão de três alunos com deficiência visual na universidade, utilizando o estudo de caso e a entrevista. A análise aponta que a inclusão proporciona a superação de barreiras, apontando a superação além do ambiente acadêmico. A universidade ainda realizou ações para acesso e permanência desses alunos, como preparação de docentes e funcionários, orientação à comunidade, quebra de barreiras atitudinais e pedagógicas, apoio humano e material que foram essenciais ao pleno desenvolvimento desses alunos.

Rossetto (2009) realizou um estudo que traz como temática central a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Para tanto, buscou compreender as singularidades da trajetória pessoal e aquelas relativas à escolarização de pessoas com deficiência que frequentaram o ensino superior, identificando suas características e suas necessidades no contexto acadêmico tomando como universo de referência a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

A abordagem metodológica escolhida foi de natureza qualitativa, utilizando o método narrativo de histórias de vida. Foram selecionados quatro sujeitos com deficiência que concluíram o ensino médio, ingressaram na universidade e inseriram-se no mercado de trabalho: um cego, um com visão reduzida e dois surdos. A partir do relato de suas histórias de vida foram construídos quatro eixos que orientaram as análises da pesquisa: processo de escolarização, contexto familiar, inserção profissional e imagem a respeito de si.

Os resultados evidenciaram que, para além de qualquer alteração orgânica, é a partir das interações sociais estabelecidas com o outro e com o meio, que o sujeito, influenciado pelos aspectos vivenciados em sua história, educação e cultura, pode

⁴ No Google Acadêmico, foram utilizados os seguintes critérios para busca: ("ensino superior") AND (trajetória) AND ("história oral") AND ("deficiência visual" AND cego) AND ("barreiras atitudinais") AND (discentes AND estudantes). Dos 45 resultados obtidos, 5 foram selecionados. Nos Periódicos CAPES, foram utilizadas as palavras: ensino superior, história oral, deficiência visual. Resultaram 62 trabalhos e foram selecionados 2. Na Plataforma Brasil, buscamos por "deficiência visual" e obtivemos 758 entradas, sendo 2 as selecionadas. Por fim, no Banco de Teses e Dissertações CAPES, utilizamos os critérios: ("ensino superior") AND (trajetória) AND ("história oral") AND ("deficiência visual") AND ("barreiras atitudinais") AND (estudantes). Ali, encontramos e analisamos apenas um resultado.

romper com seu determinismo biológico. Os apoios recebidos da família ou de alguém mais próximo no decorrer de toda trajetória de vida, a disposição interna de cada um dos sujeitos e o processo de compensação, foram considerados elementos disparadores para reafirmar a tese de que a pessoa com deficiência consegue avançar na escolarização e chegar ao ensino superior, conforme lhe sejam proporcionadas oportunidades de desenvolvimento e os recursos adequados ao seu processo de aprendizagem.

Ferreira (2010) investigou experiências vivenciadas por estudantes com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia/MG e descreveu a trajetória desses alunos, buscando identificar facilitadores e as dificuldades desse processo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com treze sujeitos. Como resultados, os recursos tecnológicos aparecem como facilitadores da aprendizagem e como encorajamento para a busca de um curso universitário, mesmo que as atitudes institucionais sejam insuficientes para o atendimento das necessidades dos alunos com deficiência visual. As barreiras apontadas são referentes aos altos custos dos materiais, barreiras atitudinais e carência de pessoal especializado.

Azevedo analisou um estudo de caso que aborda as políticas públicas e educacionais traçadas para viabilizar a acessibilidade física, arquitetônica, atitudinal e educacional, e a influência da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e dos efeitos causados para um bom desempenho acadêmico e conquista da autonomia moral, intelectual e econômica do discente cego, em uma instituição de ensino superior de João Pessoa (PB). Utilizando uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, percebemos que os discentes que contaram com apoio pedagógico diferenciado no ensino médio tiveram maiores chances de ingressar na universidade. Da mesma forma, os discentes que contam com o suporte na universidade, têm maiores possibilidades de concluir seus cursos. Como resultado observou-se também a necessidade de pesquisas nacionais e internacionais sobre esse tema. A ausência de uma política nacional e regional sobre a organização desse suporte desencadeia outras formas de atendimento para suprir essa lacuna. A título de exemplo podemos citar pais e/ou familiares que procuram aprender o Sistema Braille (SB) para, voluntariamente, acompanhar a vida escolar do aluno, transcrevendo suas atividades escolares, mantendo contato com os professores para oferecer sugestões de como

transmitir determinados conteúdos e adaptar material didático para uma aprendizagem mais efetiva.

Urban (2016) analisou um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência, em Araraquara (SP). Pesquisa bibliográfica de cunho quantitativo e qualitativo, tendo como objeto de estudo 20 produções científicas, entre elas 15 dissertações e 5 teses. Buscando conhecer um panorama da educação superior no Brasil, os microdados do censo de 2014 foram abordados e mostraram que 0,4% dos alunos da educação superior são alunos público-alvo da educação especial, estando 63% em IES privadas, 36% em IES públicas e 1% em especiais.

As teses e dissertações estudadas apresentaram o perfil dos alunos presentes nesses estudos: alunos com deficiência visual, auditiva/surdez, física e intelectual; os cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, destacando-se o curso de pedagogia, a maior parte dos estudos, e as instituições frequentadas, públicas e privadas. As adaptações de acesso realizadas durante o vestibular apontaram que grande parte das IES adequam esse instrumento às necessidades dos alunos.

As ações de permanência e acessibilidade foram realizadas por Instituições de ensino superior, Núcleos de acessibilidade, coordenação de curso e por professores que propiciaram ações que atenderam às necessidades dos educandos, buscando promover condições de permanência, assim como mencionado por documentos oficiais.

Keenan Júnior (2017) investigou as principais ações, recursos e serviços que viabilizaram a conclusão das trajetórias acadêmicas de quatro alunos com deficiência visual na graduação em música no período compreendido entre 2004 e 2012 partindo das experiências de uma aluna com deficiência visual do Rio Grande do Sul.

A abordagem utilizada foi qualitativa, tendo como método a história oral e como ferramenta de coleta de dados a entrevista temática. Os resultados apontaram para a presença de barreiras atitudinais, de comunicação e de informação. Constatou-se, pela fala dos entrevistados, grande dificuldade de acesso à bibliografia básica e adaptação de partituras em Braille. Concluiu-se que a independência, a autonomia, o empoderamento e a maturidade demonstrada pelos egressos foram fatores

preponderantes no enfrentamento dos desafios apresentados em suas formações.

Carvalho (2015) objetivava entender a trajetória de vida de alunos com deficiência graduados e com alguma passagem pela contabilidade, seja através da faculdade ou através do ambiente de trabalho, apoiando em relatos da vida profissional, educacional, obstáculos e facilitadores encontrados.

Buscou, através da história oral, pontos convergentes entre os relatos e sugestões para a melhoria das condições nas universidades para acesso e permanência da pessoa com deficiência. Verificou que é crescente o número de alunos com deficiência no ensino superior e que as condições nas instituições de ensino melhoraram nos últimos anos.

No entanto, os facilitadores apontados pelos entrevistados continuam fora das instituições, tais como amigos de sala. Conclui que apesar do enorme avanço ocorrido nas últimas décadas, ainda há muito a ser desenvolvido dentro das universidades para que se possa garantir o direito de educação a todos.

Morgado (2017) investigou o acesso e a permanência de estudantes com deficiência em Instituições de IES, analisando a trajetória escolar dessas pessoas e apontando os embates na construção política da acessibilidade, verificando as reestruturações ocasionadas.

O estudo teve caráter qualitativo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa demonstraram grande necessidade de efetivar o atendimento educativo adequado para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na universidade. A conclusão foi que a instituição precisa promover políticas mais diretas para a inclusão dessas pessoas no ambiente acadêmico.

Da Silva (2018) pesquisou as demandas específicas existentes no ensino superior, identificando os serviços de apoio e acessibilidade para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência visual nessa etapa de escolarização. Desse modo, o estudo teve como objetivo geral analisar os serviços de apoio oferecidos pelos Ufes aos alunos com deficiência visual.

Melo e Silva (2020) analisa as trajetórias escolares de pessoas com deficiência na educação básica, com foco no processo de escolarização. Trata-se de uma pesquisa realizada com a metodologia da história oral aplicada a quatro pessoas com deficiência (cegueira, surdez e deficiência física), por meio de entrevistas semiestruturadas e uso da análise de conteúdo.

O estudo sustenta-se na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados sinalizam que a escola é fundamental para garantir a escolarização do sujeito com deficiência, inclusive, a supercompensação social é um dos elementos que contribuem na conclusão da educação básica e, posteriormente, do acesso ao ensino superior.

Portanto, a trajetória escolar de pessoas com deficiência evidencia que o direito à educação, mediante um ensino baseado na mediação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é imprescindível na garantia da sua formação educacional.

Masini (2012) apresenta uma pesquisa com três recortes sobre alunos com deficiência visual no ensino superior, com apontamentos que favorecem e dificultam a participação e a inclusão desses alunos.

O apontamento positivo considera a viabilização do acesso para acompanhamento dos estudos, aceitação do aluno e disponibilização do professor para com esse aluno, são vistos como facilitadores no processo de inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior.

A dificuldade apontada se relaciona no esforço individual de cada aluno e que a inclusão não se dá em um período, mas na continuidade do processo educacional desses alunos durante toda a vida escolar.

As experiências que aqui descrevemos por meio dessas teses e dissertações versam sobre alunos com deficiência que chegaram até a graduação. Nota-se que na busca por mais esclarecimentos, para embasamento a toda pesquisa, e fundamentar esse ingresso na universidade e o nosso interesse persistente em contribuir para o processo inclusivo. Essas experiências trouxeram objetos de investigação pertinentes e aguçaram a curiosidade de pesquisadores.

Observamos que com a propagação de uma proposta de educação inclusiva, que ganhou força no Brasil a partir da década de 1990, reiterou-se a possibilidade de acesso de sujeitos com deficiência ao ensino comum, contribuindo, dessa maneira, para que essas pessoas cada vez fizessem parte do universo acadêmico, uma vez que, em nossa sociedade, a formação universitária tem se colocado como uma etapa de formação necessária não só para o desenvolvimento profissional, como também para as pessoas obterem um emprego e, conseqüentemente melhores condições de vida.

Diante dos recortes e narrativas encontrados nesses históricos, nota-se que a educação superior no Brasil se encontra em um momento indeciso, em que a democratização do ingresso e a permanência da pessoa com deficiência na universidade têm sido alvos de amplas discussões.

A chegada dessa população com deficiência visual à graduação exige estratégias de ensino ainda não totalmente planejado pelas universidades. Também ficou claro durante a leitura dessas pesquisas que ainda se trata de um exercício que exige, no mínimo, reflexões de uma realidade que deve ser construída e conquistada, visto que, no atual momento político, essas pessoas não têm ainda concretamente garantida sua plena cidadania, pois ainda há entraves impedindo a autonomia e o acesso aos seus direitos.

Mas compreendendo a complexidade desse tema, conhecendo as trajetórias desses discentes com deficiência visual através percebemos que essas pesquisas educacionais têm um lugar de destaque nesse processo histórico.

Fica claro que parte importante na relação didática estabelecida entre docentes e discentes possuem questões que extrapolam os aspectos técnicos e metodológicos, atingindo também os sociais, éticos e psicológicos determinantes para a permanência desses alunos na universidade. Sem a clareza do seu significado, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas que podem tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, como podem desanimar, frustrar e, por conseguinte, inibir os sujeitos envolvidos nesse processo (OLIVEIRA; VIANA, 2015).

Entendendo a relevância do tema, faz-se necessária também essa escuta aos

discentes que ingressaram na Ufes na década de 1970 até 2016 para dar melhor sustentação a esses recortes e embasar os entrelaços de informações com as demais pesquisas aqui relatadas.

O levantamento de dados por meio de fontes variadas é imprescindível em qualquer pesquisa, seja de natureza documental ou não, correspondendo à fase em que se coletam informações prévias sobre o campo de interesse analisados por diferentes ângulos, relações (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-aprendizagem), dentre outros fatores (OLIVEIRA; VIANA, 2015).

Ou seja, “o modo como os alunos se integram ao contexto do ensino superior faz com que eles possam aproveitar melhor (ou não) as oportunidades oferecidas pela universidade, tanto para sua formação profissional quanto para seu desenvolvimento psicossocial” (TEIXEIRA et al., 2008, p. 186).

Acredito, portanto, que a realização de um estudo que se propõe a trabalhar com pessoas com deficiência no ensino superior, assunto que considero alvo de novas reflexões, deva ocorrer a partir de bases e perspectivas teóricas que não sejam justificadas pela demanda de normalização e homogeneização difundidas pela sociedade moderna.

Para tanto, essa busca motivada pelo desejo de construir e reconstruir, conhecendo toda essa trajetória desses discentes com deficiência visual que frequentaram a Ufes, nasce a possibilidade de desenvolver um trabalho que irá estimular outras pesquisas envolvendo essa trajetória de aluno com deficiência visual, e rompendo com a tradição excludente da universidade, na perspectiva de uma educação baseada em uma política voltada para as diferenças, capaz de aceitar as especificidades de cada um deles quando chegam na graduação.

Compreendendo o porquê de uns conseguirem transpor as margens da sociedade e outros ainda encontrarem-se impossibilitados de participar da vida social. Então, para atingir tal objetivo, percebi que recorrer a minha trajetória escolar e profissional e a um referencial comprometido com esse estudo era possível – apesar de perceber que as referenciais metodológicas falam por si mesmas e auxiliam responder essas inquietações.

Desse modo, não só esta pesquisa como as demais citadas aqui nesta revisão de literatura, surgem de experiências vinculadas à necessidade de novos enfrentamentos e desafios postos nesses relatos de ingressantes na universidade, explicitando a necessidade de novas pesquisas envolvendo esse tema.

4 DIREITO AO ENSINO SUPERIOR

4.1 INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

São evidentes os avanços na área da educação especial e na educação por uma perspectiva inclusiva, cada vez mais as discussões são pautadas no que diz respeito ao processo de inserção dos estudantes com deficiência no ensino fundamental, ensino médio e, também, no ensino superior.

Esse conceito de inclusão é antigo e na década de 1920 foi abordado por Vigotsky, como vimos anteriormente. Esse psicólogo defendia a necessidade de as crianças com deficiência permanecerem juntas das crianças sem deficiência.

Dessa maneira, reagindo ao enfoque quantitativo, Vigotsky criticou a forma de tratamento que os estudiosos adotavam em relação à criança com deficiência. Esses estudiosos se referiam a ela como uma pessoa enferma e não consideravam a deficiência como um processo em seu caráter dinâmico (ROSSETTO, 2012).

De acordo com Rossetto, para Vigotsky, ao contrário, as crianças com deficiência devem ser educadas de forma mais semelhante possível às crianças em geral, inclusive educar conjuntamente (ROSSETTO, 2009, p. 43). Para autora,

Vigotsky opunha-se às ideias de biologizar as concepções existentes sobre o desenvolvimento de crianças deficientes, enfatizando que a deficiência não se caracteriza somente pelo caráter biológico, mas principalmente pelo caráter social. Por meio da teorização do desenvolvimento psíquico, fazia a defesa de que, no desenvolvimento das crianças com deficiência, atuam as mesmas leis que no desenvolvimento das crianças em geral. Desse modo, não fazia distinção entre o quadro evolutivo da criança 'normal' e o quadro da criança com deficiência, reafirmando a necessidade de uma mesma escola para todas as crianças" (ROSSETTO, 2009, p. 30).

Portanto, o conceito da inclusão surgiu no século XX, porém somente a partir das últimas décadas se solidificou como sendo a melhor alternativa para a educação dos alunos com deficiência.

Em suma, a escola inclusiva permite, na prática, evidenciar o fundamento de que todas as crianças devem aprender juntas, com dificuldades ou diferenças que apresentam. Isto se reporta à elaboração de planos que reconheçam e respondam às

necessidades dos alunos. Em outras palavras, acomodar estilos, ritmos de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras (BAUMEL, 1998).

Ao falar sobre escolas inclusivas, normalmente o ensino abordado pela literatura refere-se ao fundamental. Inclusão no ensino superior é algo recente, visto que anteriormente não havia dados oficiais da quantidade de pessoas com deficiência na educação superior.

O processo de inclusão dos graduandos no ensino superior é caracterizado por desafios e dificuldades devido a diferentes entraves relacionados com infraestrutura e recursos humanos, bem como com o material pedagógico e as estratégias metodológicas disponíveis nas instituições. A garantia de acesso é vista inicialmente como porta de entrada para esses estudantes na universidade, mas tal ingresso, embora amparado por leis e políticas específicas, não é suficiente. Pelo contrário, só passa a fazer sentido quando encontra, em suas bases, relação direta com o processo de permanência.

A Ufes trabalha hoje com os dados de autodeclaração desses graduados. Readequando aos tipos de deficiência, no cadastro conforme a demanda, considerando somente aquele que se autodeclarou como pessoa com deficiência. A lei de cotas para pessoas com deficiência que utilizamos atualmente começou nessa universidade em 2018.

Consideramos ingressantes a partir de 2000, pois foi quando se deu início a utilização do sistema acadêmico atual na Ufes. Antes disso, os dados não se encontravam totalmente sistematizados. Considerando até o ano de ingresso de 2022, constam somente 04 graduados (no momento de coleta de dados, os dados seletivos ainda estavam em andamento).

Segundo o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2012, 2018), apesar de o acesso ao ensino superior de pessoas com deficiência visual ter sido expressivo, a produção científica mesmo crescente ainda é tímida, concentrando-se em estudos realizados nas pós-graduações das instituições federais, como demonstram os estudos de Brito e

Zeppone (2013) e Neres e Corrêa (2018).

É fato que, a pessoa com deficiência, após transpor a barreira do vestibular e ingressar em uma instituição de ensino superior, depara-se com outras dificuldades a fim de obter o diploma. O ingresso constitui-se como mais uma etapa no processo de inclusão. Desta forma,

O desafio, então, é construirmos não um direito ao Ensino Superior em termos de acesso universal e obrigatório a todos, mas sim no sentido de uma progressiva expansão e enquanto garantia àqueles que aspiram um diploma e formação superior, aperfeiçoada as formas de assegurar igualdade de oportunidades no acesso e permanência, inclusive em instituições altamente competitivas. As condições para manter esse aluno, nos vários espaços da universidade, além da garantia de seu sucesso na vida acadêmica, estão relacionadas à democratização do Ensino Superior. Neste contexto, é preciso pensar em práticas diferenciadas, tais como disponibilidade de materiais adequados, tecnologias e redes de suporte (MOEHLECKE, 2004, p. 98).

Considerando a Educação Inclusiva, no caso aqui tratado de pessoas com deficiência visual que ingressaram em universidades públicas, pode-se dizer que já trilharam uma trajetória de conquistas escolares, mesmo em meio a muitos desafios. E é possível que muitos desses acadêmicos acabem desenvolvendo habilidades para lidar com uma série de obstáculos que se interponham em seu caminho e que envolvam não somente seu aprendizado acadêmico, mas também sua permanência na universidade.

Entretanto, observa-se que a preocupação com a inclusão social escolar universitária está expressa em várias leis, normas, documentos e outros. e dentro dessa temática, a Ufes não pode estar fora desse ciclo de discussões. As quais vêm sempre se respaldando em convenções nacionais e internacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência, como, por exemplo, prevê o primeiro tratado de Direitos Humanos que ingressou no nosso ordenamento em conformidade como o parágrafo 3º, do artigo 5º, da Constituição Federal/1988.

O direito à educação mereceu especial atenção nesse documento, em seu art. 24. Nele, os estados comprometem-se em assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, (portanto o ensino superior não está fora desse contexto). De acordo com Segalla (2019), qualquer governo ou escola que pratique o ensino segregado, que não ofereça um ambiente de diversidade e toda estrutura

necessária para o atendimento das necessidades específicas que alguns alunos possam apresentar, está violando um direito humano de seus educandos.

Masini (2011) afirma que o movimento da inclusão no Brasil tem sido acompanhado de aplausos e de reprovações, sendo que por um lado há concordância a respeito da inclusão como oposição à exclusão de pessoas com deficiências no ensino regular.

De acordo com Masini e Bazon, há discordância quanto à inclusão indiscriminada, onde, sem qualquer avaliação prévia, é matriculado o aluno com deficiência na escola regular e sem análise de suas condições e das necessidades requeridas para seu atendimento, quer do ponto de vista de recursos humanos, quer do ponto de vista das adaptações físicas e materiais (MASINI; BAZON, [s.d.]).

Podemos destacar o crescimento significativo de acesso das pessoas com deficiência no ensino superior a partir do documento orientador do Programa Incluir (BRASIL, 2013), que nos apresenta indicadores do censo do ensino superior. Assim, pode-se observar o crescimento decorrente das ações para a inclusão.

O referido documento orientador aponta dados do Censo Escolar – MEC/INEP, destacando que no ensino superior, em 2003, as matrículas de alunos com deficiência eram de 5.078, subindo para 23.250 em 2011, indicando, assim, um crescimento de 358% de matrículas desse público nas universidades públicas e privadas do país.

Considerando essa conjuntura, parte-se do pressuposto que a Ufes tem se organizado para contribuir e garantir o que diz as políticas para o público-alvo da Educação Especial no ensino superior.

4.2 ACESSO E DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Essa pesquisa tornou possível afirmar que a Ufes está em processo de aprendizagem e desenvolvimento, com a finalidade de alcançar a garantia do acesso, efetivando o direito e a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino superior, e dentre eles estão os graduandos com deficiência visual.

Percebe-se que algumas ações positivas estão sendo realizadas, mas ainda faltam outras ações para efetivar o acesso e a permanência desse público na universidade.

Sabemos que a inclusão no ensino superior brasileiro é um tópico que ainda vem sendo abordado no campo educacional com muitos entraves, apesar da chegada das pessoas com deficiência ao ensino superior não, ser algo tão recente assim e existindo todo um aporte legislativo a respeito dessa questão.

Essa especificação de direitos é vista por Bobbio (1992) como meio de oportunizar os direitos para grupos minoritários marcados por uma diferenciação, seja étnica, religiosa, de alguma deficiência, entre outras. Essa garantida legislação assegurada por lei respalda as pessoas com deficiência como público da educação especial e visa sustentar a acessibilidade e os serviços de apoio para esses alunos no ensino superior.

Esse acesso ao ensino superior deverá oportunizar o desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como a participação na comunidade, não restringindo a participação pela deficiência, sendo a instituição de ensino superior a responsável pela disponibilização de recursos e serviços de acessibilidade para a participação ativa dos estudantes (BRASIL, 2013).

Em 1994, a Declaração de Salamanca estabelece os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e proclama o direito à educação, cada criança com necessidades únicas de aprendizagem, acesso à escola regular satisfazendo suas necessidades específicas e o combate às ações discriminatórias em relação aos alunos com deficiência (Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994).

Ainda em 1994 a Portaria nº 1.793 considera a necessidade de complementação da formação profissional de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades específicas, com a inclusão da disciplina de “Aspectos Ético-Político-Educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” em cursos de pedagogia, psicologia e demais licenciaturas (BRASIL, 1994).

Então, a partir de 1994 os cursos de graduação passaram a ter uma carga horária básica para profissionais que têm o contato com pessoas com deficiência, o que demonstra o interesse pela formação profissional diferenciada para essas profissões.

Em 1996, o Aviso Curricular nº 277 orienta as IES sobre adequações para possibilitar o acesso dos “alunos portadores de necessidades especiais” ao 3º grau e a execução adequada de uma política educacional dirigida a esses alunos. Há recomendações para que os ajustes sejam feitos em três momentos: no edital, na elaboração das provas e nas correções (BRASIL, 1996a).

A preocupação em relação aos alunos com deficiência chegando ao ensino superior na legislação brasileira passa a acontecer a partir de 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, reafirma o artigo 206º da Constituição Federal, e enfatiza a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996b).

A legislação passa a considerar não somente o ingresso dos alunos, mas também o acesso, que pode ser relacionado com a aprendizagem e com a individualidade de cada aluno e a permanência nos níveis de ensino.

Em 1999, a Portaria nº 1.679/99 dispõe sobre os requisitos de acessibilidade, sobre os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e o credenciamento de instituições, com requisitos mínimos a ser contemplados para cada deficiência (física, visual e auditiva) abordada no documento, além de estipular o prazo de 90 dias para a verificação dos requisitos (BRASIL, 1999). Sendo os requisitos para alunos com deficiência visual:

Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; software de ampliação de tela do computador; equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal; lupas, régua de leitura; - scanner acoplado a um computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em braille (BRASIL, 1999, p. 2).

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no Decreto nº 3.298/1999 que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 em seu 27º artigo estabelece que as instituições de ensino superior têm como dever “oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência”. Além de garantir o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade (BRASIL, 1999).

Então, em 1999 as instituições passam a realizar ações concretas, mediante o pedido de alunos com deficiência para o acesso do aluno com deficiência, percebendo-se assim a preocupação das instituições em adaptar provas para o ingresso e qualquer apoio necessário solicitado pelo aluno com deficiência.

A Lei nº 10.098 de 2000, também conhecida como Lei da Acessibilidade, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, além de definir a acessibilidade como uma condição de alcance para utilização dos espaços com autonomia e segurança e, as barreiras como entraves ou limitações, podendo ser barreiras arquitetônicas, arquitetônicas na edificação, arquitetônicas nos transportes, ou barreiras nas comunicações (BRASIL, 2000).

A Lei 10.172/2001 institui o Plano Nacional de Educação (PNE) que institui o direito à educação a todas as pessoas com deficiência, e sempre que possível, nas escolas regulares, ainda estipula metas e objetivos relacionados à formação docente, acessibilidade e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), propondo às universidades o desafio de realizar atividades de pesquisa e extensão voltadas à ciência incluindo a superação das desigualdades sociais. Com essa nova legislação o ensino superior passa a ser englobado no sentido de formação de profissionais, através das atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas ao longo da formação (BRASIL, 2001a).

O Decreto nº. 3.956/2001 promulgou a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida também como Declaração da Guatemala, não se refere especificamente ao ensino superior, mas às atitudes diferenciadas para assegurar a integração social ou o desenvolvimento pessoal de pessoas com deficiência, desde que essa diferenciação seja aceita e não limitada ao direito à igualdade.

Assim, torna-se possível as adaptações desde que a pessoa com deficiência esteja ciente e aceite tais adaptações e possibilite o acesso pleno ao seu uso específico (BRASIL, 2001b).

Percebe-se então, a partir de 2001, normativas nacionais e internacionais buscam a

minimização da segregação das pessoas com deficiência, demonstrando maior preocupação da administração pública para com questões atitudinais e o direito a igualdade.

A Portaria no. 3.284/2003 em seu 2º artigo discorre sobre a parceria entre a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Especial, instaurando requisitos mínimos para a acessibilidade, com referenciais das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, sendo os requisitos mínimos, por exemplo, para os alunos com deficiência visual:

Manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopadora que amplie textos, *software* de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, *scanner* acoplado ao computador; b) Adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em Braille e de fitas sonoras para uso didático (BRASIL, 2003).

Essa portaria, além de se preocupar com a acessibilidade, também instaura auxílios técnicos para a acessibilidade, como o uso de recursos adaptados de materiais e o uso de leitores de tela. Porém, somente o uso de recursos de tecnologia assistiva, não garante por si o acesso. Em muitos casos, há a necessidade da capacitação do professor para preparar uma aula com slides com a audiodescrição das imagens e não apenas um breve resumo do que está contido ali.

Já o Decreto Federal nº 5.296/2004 que regulamenta a Lei de Acessibilidade, define a acessibilidade como a “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004).

No texto, as barreiras são definidas como “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (BRASIL, 2004), e classifica as barreiras em urbanísticas, nas edificações, nos transportes e nas comunicações e informações, sendo essa última, definida como:

qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação (BRASIL, 2004).

A Lei da Acessibilidade vai se preocupar com a Acessibilidade Arquitetônica, que também envolve o aluno com deficiência no ensino superior e seu acesso nas dependências institucionais, porém ainda não existe uma legislação que englobe além da acessibilidade arquitetônica a acessibilidade nas comunicações, acessibilidade nos sistemas de informação e acessibilidade nos materiais didáticos e pedagógicos.

Em 2005, a Lei nº 11.096 institui o Programa Universidade para Todos, que destina bolsas a estudantes portadores de deficiência em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005b).

Em 2007, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos destaca ações voltadas ao ensino superior, sendo a de número 18: “desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros, e seguimentos geracionais e étnico-raciais”, assim cabe aos estabelecimentos de ensino superior buscar promover a inclusão não somente dos alunos com deficiência, mas os de todos esses outros seguimentos cujo histórico em nosso país é o da exclusão social (BRASIL, 2007c).

Passa-se a se preocupar, além do ingresso do aluno com deficiência, com a permanência desse aluno no ensino superior, sendo que as instituições de ensino superior, valendo-se de sua autonomia, devem buscar oportunizar a inclusão como acesso e permanência dos alunos com deficiência (e outros).

Nesse mesmo ano, houve a implantação do “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior” (BRASIL, 2007a), como o próprio nome já diz: voltado ao ensino superior e aos alunos com deficiência, em parceria da Secretaria de Educação Especial com a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

O Programa Incluir oferecia às universidades verba para a aquisição de mobiliário, pagamento de diárias, material permanente, dentre outros, mas, em contrapartida a

universidade deveria fornecer os recursos humanos para que houvesse a estruturação do núcleo e do espaço físico para seu funcionamento.

No caso específico da Ufes, temos a resolução nº 2 de 2007, que versa sobre o Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN). Para as pessoas com deficiência, o tópico 5.4 define:

Implementar políticas sociais setoriais, com ênfase em questões prioritárias, como direitos humanos, geração de trabalho e renda, melhoria do sistema escolar e da educação de jovens e adultos, erradicação do trabalho infantil, atenção integral à família, combate à fome, combate ao abuso e à exploração sexual de crianças, adolescentes e jovens, atenção à pessoa idosa, atenção à pessoa portadora de deficiência, preservação do patrimônio cultural, entre outras questões, buscando articular as possibilidades e mecanismos de trabalho cooperativo e implementar programas colaborativos entre universidades, nos níveis estadual, regional e nacional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2007).

Para as pessoas com deficiência visual, o PROPLAN estipula:

Caso seja solicitado, desde o acesso até a conclusão do curso, deverão ser proporcionados: sala de apoio contendo máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas; software de ampliação de tela; equipamento para ampliação de textos para atendimento a discente com visão subnormal; lupas, régua de leitura; scanner acoplado a um computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em Braille (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2007).

Em 2008, o Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e, em seu Artigo 2º pretende “assegurar condições para continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino” e em seu Artigo 3º visando a “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2008b).

Assim, com a estruturação dos núcleos de acessibilidade prevista pelo Programa Incluir pelo Decreto 6.571/2008 surge o Núcleo de Acessibilidade da Ufes (NAUfes) que segue orientações da política nacional de acessibilidade na Educação Superior, expressas no Plano Viver Sem Limite (BRASIL, 2011a) e no Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013), executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESU) e da, então, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e as instituições federais

de ensino superior.

O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013) objetiva 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.

Nesse sentido, o Ministério da Educação apoia as IFES, por meio de aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade, no âmbito do eixo “Acesso à Educação” do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite (BRASIL, 2011a) a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007b), nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011 e nas Leis nº 13.146/15, nº 13409/16.

Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que além de delimitar o público-alvo da educação especial, ou seja, indicar quem são os alunos com direito de receber os serviços da Educação Especial, alguns de seus objetivos incluem:

O objetivo da política era 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 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 comunidades e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 14).

Visando complementar as diretrizes presentes tanto no “Programa Incluir”, como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para o Ensino Superior, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 prevê a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior, visando “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011b). Em seu artigo 1º. Parágrafo VI “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, conforme a meta de inclusão plena”, assim disponibilizando para cada aluno medidas únicas e eficazes que possibilitem o acesso e a aprendizagem por diferentes recursos.

Ainda em 2011, o Decreto nº 7.612 apresenta o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites, apresentando como finalidade a promoção e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Possuindo ainda como eixos de atuação em seu art 4º: Acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade (BRASIL, 2011a).

Já em 2015, foi lançada a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e em seu artigo 48º prevê que cabe ao poder público criar condições para:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015a).

Como a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência nada especificava a respeito de que esse público necessita de alguma garantia de acesso ao ensino superior, a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos e superior das instituições federais de ensino passa a ser garantido a partir de 2016, com a publicação da Lei nº 13.409, em seu 3º artigo alterando a Lei nº 12.711/2012:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de

pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).

A legislação nesse sentido tem por objetivo, ao minimizar as barreiras socioambientais proporcionar e assegurar as pessoas com deficiência acesso a condições de equidade para o exercício pleno de seus direitos individuais e sociais. A deficiência deve ser percebida como mais uma manifestação da diversidade humana: todos são únicos e têm características individuais.

No caso da Ufes, apenas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), cuja vigência foi de 2015 a 2019, questões relacionadas às pessoas com deficiência foram tratadas de maneira mais ampla e completa (BRASIL, 2015b). No PDI anterior, que foi de 2010 a 2014 e, anterior à Lei Brasileira da Inclusão, os cuidados para com as pessoas com deficiência eram periféricos. Notamos, portanto, que apenas com a Lei da Inclusão a instituição de fato se atentou às pessoas com deficiência, mostrando que, a nível local, pouca coisa era feita para o atendimento deste segmento social.

4.3 O ENSINO SUPERIOR

O ensino superior tem como finalidade, como prevê o artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob número 9394/96 (BRASIL, 1996b), estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos a participarem no desenvolvimento da sociedade brasileira; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da humanidade; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos em cada geração; estimular o entendimento dos problemas do mundo, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços à comunidade estabelecendo uma relação de reciprocidade; e, promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na Instituição.

Pedro Demo (1991) discorre sobre a Qualidade e Modernidade da Educação Superior a partir de questões como “qualidade”, “eficiência” e “pertinência”. Para o autor, estas são as principais, condição para a universidade tornar-se fator decisivo de desenvolvimento no contexto moderno. De acordo com Demo,

Não há mais chance para uma “universidade de ensino”, porque induz a reproduzir, imitar, copiar conhecimento criado por outros. Uma universidade moderna se define como instituição onde se aprende a aprender. Professor não é definido como um indivíduo encarregado de ensinar, mas como um indivíduo que, produzindo conhecimento próprio, motivam estudantes a fazer o mesmo. Estudante não é definido pela simples função de aprender. Seu objetivo é produzir ciência também. O processo de desenvolvimento é cada vez mais marcado pela capacidade de produzir conhecimento próprio, e isto pode atribuir à universidade uma função muito estratégica, desde que se dedique a pesquisa [...] (DEMO, 1991, p. 35).

A chegada à graduação ainda é um grande desafio para a pessoa com deficiência. O seu ingresso na universidade muitas vezes fez parte de um sonho tido por estes estudantes como impossível e eles chegam a este novo ambiente com muitas expectativas. Tudo passa ser realidade de grandes possibilidades, novos aprendizados, novas vivências de acessos e mais chances no ingresso ao mercado de trabalho.

Dentro do direito substancial elas chegam ao centro acadêmico munidas de muitas expectativas, cercada de ansiedade, certa insegurança, precisando ser acolhidas com reais acessos, como os demais discentes. E todas essas possibilidades que cercam o ingresso desses discentes na Universidade, gradualmente se deparam com as reais impossibilidades que perpassam o seu dia a dia escolar.

Muitas vezes os gestores não têm conhecimento e nem se dão conta dessa falta de acesso necessária para haver a verdadeira inserção desses discentes em todo contexto universitário. A acessibilidade na instituição, no que diz respeito a espaço físico, o fornecimento de tecnologias assistivas, materiais adequados, adaptação de currículo e, principalmente, a formação dos docentes para atender a demanda de pessoas com deficiência visual, se atentando também para a acessibilidade atitudinal.

Assim, considerando que a proposta da Educação Inclusiva prevê que não são as pessoas com deficiência que devem se adequar a sociedade, mas justamente o oposto que, no caso do ensino superior, é a universidade que necessita se reestruturar

para propiciar o aprendizado com a oferta de serviços que garantam a igualdade de oportunidades a todos. Considera-se extremamente importante a realização de estudos que investiguem o modo como as universidades têm se reestruturado para ofertar serviços e garantir a acessibilidade física e aos conteúdos acadêmicos a esses alunos.

Com a expansão do ensino superior nas últimas décadas, com a proposta de fazer das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) uma realidade, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva realizou a partir de 2003 um importante movimento de recuperação do orçamento das universidades federais e em 2007 deu início a um vigoroso processo de expansão, com a Lei nº 4.583, com a implantação de novas unidades acadêmicas, distribuídas por todo o território nacional, e a criação de novas universidades.

Nos últimos anos, o acesso à faculdade mais universalizado devido à expansão do ensino superior no Brasil, e a criação de programas federais de ampliação do acesso à graduação. Sisu, ProUni e FIES, dando a oportunidade a milhões de brasileiros de estudar em universidades públicas e privadas de todas as regiões do país. E esses programas oportunizaram estudantes de todas as classes sociais o acesso às universidades.

A educação é o instrumento responsável pelo desenvolvimento social e econômico de um país, favorecendo assim a inclusão social de grupos menos favorecidos. Logo, uma educação inclusiva se torna cada vez mais necessária em todos os níveis de ensino, principalmente, no acadêmico. Neste cenário, tanto professores quanto instituições de ensino precisam de medidas para acolher a todos com igualdade de direitos.

A educação inclusiva no ensino superior, ainda é um marco recente na história do Brasil. O olhar de inclusão ganhou destaque com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Diante da legislação hoje vigente, se fez necessário a adaptação dos espaços educacionais, adequação de plano de ensino, reconhecer e atender às necessidades específicas dos estudantes e outros.

Dessa maneira, a instituição de ensino para se fazer inclusiva na efetividade,

precisando de profissionais mais próximos aos estudantes para saber como agir, como ensinar e como lidar com a diversidade. Deve-se, ainda, fazer um conjunto de ações para acolher a todos com respeito, garantindo, assim, posições equitativas para todos os cidadãos de direito, pessoas com ou sem deficiência.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A partir desse capítulo, a análise incorporará as falas dos participantes da pesquisa como elemento fundamental de sua construção, tendo em vista as informações e critérios elucidados anteriormente, podemos traçar o perfil geral dos participantes da pesquisa nas seguintes características:

- Gênero;
- Nascimento;
- Deficiência congênita ou adquirida;
- Município de residência;
- Formação;
- Fonte de renda.

Em relação ao gênero, pessoas que se identificaram como do gênero feminino (2) e (5) masculino. O ano de nascimento variou entre 1961 e 1981. Em relação à cidade em que residiam, uma pessoa era proveniente de Vitória, quatro de Vila Velha, uma de Anchieta e um de Belo Horizonte. Sobre a situação da deficiência visual, se adquirida ou congênita, todos possuíam deficiência antes de ingressarem no ensino superior. Sendo que duas são pessoas com baixa visão, quatro são pessoas cegas e uma tem visão monocular. No curso escolhido por eles como graduação na Ufes, dois fizeram Letras Português, um Serviço Social, um História, um Pedagogia, um Psicologia e outro Música.

Por fim, em relação à fonte de renda, dos sete participantes, um é pensionista, um recebe Benefício de Prestação Continuada (BPC) e cinco estão no mercado de trabalho exercendo a sua profissão, segundo a graduação feita na Ufes.

No período que o graduando com deficiência visual com a formação mais antiga, datada em 1975, a lei maior que estava em vigor no Brasil era a Constituição de 1967 (BRASIL, 1967) que abordava a educação no Título IV – Da Família, da Educação e da Cultura, em seu artigo 168 – “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL,

1967, p. 44).

Neste pequeno trecho da Constituição que trata da educação, apresenta-se no geral, tanto na educação básica quanto no ensino superior e não explicita quais seriam para as pessoas com e/ou sem deficiência.

Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estava em vigor era a nº 5692, de 11 de agosto de 1971, que regulamentava o ensino do então 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

A legislação de 1971, com enfoque na profissionalização, não abordava a educação especial nem o ensino superior. Então, o participante que teve a formação no ensino superior neste período não estava amparado por nenhuma lei que favorecesse o acesso e a permanência na graduação para esse público. Assim, como relatado na entrevista, foi uma situação inovadora dentro da universidade para esses discentes que escolheram ingressar na Ufes.

Diferente do que aconteceu, legalmente falando, com os participantes que entraram no ensino superior em 2017, estando em vigor outra Constituição e outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Leis, Decretos e Portarias relacionados a Acessibilidade e Estatuto da Pessoa com Deficiência, conforme abordamos anteriormente. Já estava instituída, ainda, a Lei de Cotas (BRASIL, 2012).

Segundo o documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura, intitulado Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013), são apresentados os aspectos da acessibilidade atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental e nos transportes.

A falta de acessibilidade é a questão que os participantes mais citaram, em especial a falta de acessibilidade atitudinal. Os dados encontrados apontaram para a relação entre acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior. Estavam interligados, de modo a verificar uma dinâmica entre estas duas temáticas. Em alguns momentos, os participantes relataram que para acontecer a permanência teria que acontecer o acesso, mas, em alguns momentos, para que acontecesse o acesso, teria

que existir ações que favorecessem a permanência. É um movimento de mão dupla, ou seja, acontece nos dois sentidos.

Para Orlando e Caiado (2014), a questão que se coloca não é somente reafirmar a importância de se garantir a universalização do acesso à educação deste alunado, mas sim, questionar as reais condições de acesso, permanência e apropriação devida dos conteúdos escolares.

Fica claro, importante não só o ingresso à universidade, mas a permanência do estudante na instituição. Assim, acesso implica processo de mudança e está relacionado a criar condições legais e direitos igualitários (MANZINI, 2005).

Na tabela abaixo exibimos um demonstrativo de identificação de cada sujeito:

Tabela 5.1:

Identificação do Entrevistado	Ano de Ingresso	Curso	Deficiência
Brilhante	1986	Letras (Português)	Cego
Diamante	1990	Pedagogia	Baixa Visão
Rubi	1996	Letras (Português)	Cego
Pérola	2000	História	Visão Monocular
Ametista	2003	Música	Cego
Esmeralda	2005	Serviço Social	Baixa Visão
Quartzo	2009	Psicologia	Cego

Fonte: Própria autora

Na tabela, observamos um baixo número de ingressantes com deficiência visual: em média, a universidade recebeu um aluno a cada 4.014 anos e grande parte desses ingressantes eram de graduandos do sexo masculino. Os cursos escolhidos são na área das humanidades.

Dentre essas observações, é que se justifica outras categorias de análise, é ser o acesso à universidade por esses graduados, as experiências de aprendizagem e materiais didáticos acessíveis. Sabemos o quanto falar dessas categorias é sensível, haja vista que irá esbarrar em barreiras atitudinais, que foram as mais citadas por eles.

5.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

5.1.1 Acesso e Matrícula

A seguir, reproduziremos alguns relatos enfatizando falas a respeito do acesso e a matrícula desses graduados com deficiência visual. Em relação à identificação no ato da matrícula, e o preparo anterior a prova do vestibular na Ufes.

A esse respeito Brilhante nos afirma que:

Assim que terminei o segundo grau, tentei o vestibular a título mais de experiência, porque eu ouvia falar que era muito difícil entrar na Ufes. Eu ouvia falar que nunca um cego poderia passar no vestibular, era muito difícil. Mas eu arrisquei, e tentei, e realmente eu não passei. Mas eu também percebi que o monstro não era tão grande como falavam. Aí eu procurei um curso preparatório.

Assim iria me preparar melhor e fui para o “Salesiano”, e me preparei para fazer um novo vestibular, e graças a Deus ao longo de minha preparação, por fora do cursinho eu tive a felicidade de encontrar, na verdade foram eles que me encontraram, porque na época eu morava no Instituto Braille, e alguns anjos apareceram em minha vida e propuseram a fazer leituras para mim. E isso foi me dando condição de melhorar a base que eu já tinha e me preparar para fazer um novo vestibular. E fiz o vestibular pela segunda vez e graças a Deus passei”.

Já Rubi, coloca que:

Tentei duas vezes sem fazer cursinho, e não consegui passar e outra vez fiz outra tentativa fazendo o curso preparatório e então passei. Era um cursinho comum, só tinha eu com deficiência visual. Não tive atendimento da educação especial ou da sala de recurso, só o da família, na época não havia isso ainda, não tinha esse apoio amparado pela LDB, como hoje tem essa atenção à educação especial.

A partir das interações sociais estabelecidas com o outro e com o meio, o sujeito influenciado pelos aspectos vivenciados em sua história, educação e cultura, através dos apoios recebidos da família, ou de alguém mais próximo no decorrer de toda trajetória de vida, pode superar dificuldades colocadas a pessoas com deficiência visual por uma sociedade que é excludente.

A disposição interna de cada um dos sujeitos e o processo de compensação, são considerados elementos para reafirmar a tese de que a pessoa com deficiência consegue avançar na escolarização e chegar ao ensino superior, conforme as

oportunidades de desenvolvimento e recursos adequados ao seu processo de aprendizagem e escolarização.

Na legislação vigente existe um princípio democrático que ampara esse acesso, um direito estabelecido pela Constituição Federal de 1988, nos Art. 205, 206 e 208 (BRASIL, 1988).

De volta às entrevistas, o graduado Quartzo afirmou:

Preparei-me para prestar o vestibular, e o ENEM por meio de um Projeto chamado Universidade Para Todos. Era um projeto organizado por uma ONG e não era exclusivo para pessoas com deficiência. No entanto, contava com uma espécie de reserva de vagas para o público de pessoas com deficiência. Eu prestei o Vestibular uma única vez, sendo aprovado para o curso de Psicologia.

Esmeralda relata como foi importante a oportunidade de frequentar um curso preparatório: “eu frequentei um projeto preparatório para prova do vestibular, Universidade Para Todos, tomei conhecimento em um programa de rádio, do programa apresentado pelo locutor “Name Check” (sic) da rádio universitária”.

Segundo o graduado,

esse curso era específico para pessoa de baixa renda, pessoas com deficiências como visuais, surdos e deficiência física. (...) Eu já tinha voltado a estudar antes de participar desse cursinho. Minha cunhada, veio morar próximo de minha casa e começou fazer um cursinho, e foi aí que eu voltei a estudar com ela. Tentamos a primeira vez e não passamos. No ano seguinte eu estudei só em casa, estudando com a televisão com o programa Telecurso, que dava aula de Pré-Vestibular, era na TV Educativa. Eu estudava pela manhã e na TV E. E minhas sobrinhas tinha feito curso lá na serra no Colégio Objetivo. E elas me emprestavam as apostilas, de geografia, português, história e eu lia essas apostilas no período da tarde porque nessa época eu não trabalhava e foi no ano seguinte, depois que eu já tinha tentado o vestibular três vezes, que eu fui para Ufes fazer cursinho, estudava a noite e ia às aulas ao sábado. Tinha uma colega também com baixa visão e a gente ia para outras turmas do cursinho, outras aulas, e nos finais de semana, a gente ia para os “aulões” que tinha”. Esmeralda, não lembra muito a respeito de materiais adaptados. “No cursinho, eu não lembro muito nessa questão de preparação de material, lembro só que eu usava uma lupa para ler, na época eu ainda não tinha óculos. Mas a sala como era de pessoa com deficiência, e tinha vários com visual, eles tinham o cuidado de falar tudo que era colocado no quadro. E quando eles por algum motivo não falavam, algum deficiente visual falava: - Oi, não estou vendo aqui, (riso). Tinham uns que tinham vergonha de falar, mas tinham outros mais desinibidos que falavam, e isso ajudava bastante, as aulas em geral eram muito faladas. Eu estudei três anos para passar no vestibular da Ufes.

Pérola, também afirmou o quanto foi importante esse preparo de tentar o processo seletivo do vestibular: “Eu fiz curso preparatório, ou seja, pré-vestibular no Objetivo, e no projeto Universidade para Todos lá na Ufes. Tentei somente uma vez para o curso de História, 4 anos na Licenciatura e 2 no Bacharelado”.

Observou-se que de sete graduados que participaram da entrevista, cinco fizeram curso preparatório, e dois ingressaram logo depois ao término do segundo grau.

Também foi possível constatar que os setes entrevistados, cinco deles vieram de escolas públicas, outro fez parte de seus estudos em escola pública e particular e só uma que fez toda sua escolarização em escola particular.

Não é possível afirmar que o estudo em escola particular anterior a entrada no ensino superior permite mais condições de acesso e permanência na universidade, esta questão também é levantada por Rocha e Miranda (2009) em outros estudos a respeito do tema. O acesso da pessoa com deficiência, na universidade pública, é fundamentalmente demarcado pela condição socioeconômica. O fato de os graduados aqui entrevistados serem a maioria oriundos de escolas públicas, deve-se enfatizar que para eles conseguirem passar no processo seletivo vestibular, todos passaram por curso preparatório.

5.1.2 Acesso à Prova

Sobre as formas como foram os processos das provas, os entrevistados deram relatos semelhantes. Alguns tiveram atendimento do professor itinerante e outros tiveram apoio dentro da universidade. A maioria fez prova oral.

Esmeralda, pessoa com baixa visão, relatou:

Tive prova ampliada, eu uso a fonte ampliada no computador no tamanho 32, na época do vestibular eu não lembro o tamanho da letra só sei que era grande e eu conseguia ler. Me declarei pessoa com deficiência visual no ato da minha inscrição e assim que fiz o pedido da prova de letras ampliadas. Não houve a necessidade de ledor para me auxiliar, dei conta de ler sozinha. Eu fiz o ENEM? Foi uns dos fatores que me incentivou (sic) a tentar o vestibular e que me ajudou a passar. Eu fui bem no ENEM, e isso me ajudou a continuar estudando. Na época não era só o ENEM, e ele só me deu alguns

pontos. Eu fiz a prova objetiva da Ufes, e as provas discursivas e a redação. O ENEM só foi mais um fator para adicionar pontos. No ano que eu entrei, começou a pegar a pontuação do ENEM, e eu consegui um pouquinho de pontos já na época do graduado.

Quartzo fez o vestibular na época que eram duas etapas:

eu fiz em 2008 a minha prova. Naquela época tinha que fazer o ENEM, contava com os finais de semana sábado e domingo consecutivos. Tive auxílio de leitores, que me ajudaram a preencher as questões objetivas discursivas e o gabarito. Também na hora de fazer a redação. Eu fui ditando as palavras, grafias e pontuações e tudo mais, para que a leitora pudesse escrever a prova para mim, assim foi feita minha prova do ENEM. Já a prova do vestibular da Ufes como ela tinha duas etapas, naquele momento era duas fases, sendo uma objetiva no primeiro dia, se eu não me engano, e nos dois outros dias eram as provas discursivas. Com questões ligadas ao curso que eu escolhi que era psicologia. Fiz as objetivas com ajuda de leitores e as discursivas eu fiz em braille. Na época consegui uma máquina de escrever emprestada na Biblioteca Pública Estadual, e consegui fazer em braille as questões, e a redação final. Eu não contei especificamente com professores da educação especial, em nenhuma das duas provas, mas sim com leitores, única coisa que eu tive lá especial mais ou menos que era oferecido a todos os alunos com deficiência no caso, era a prova de idiomas, que tinha um leitor fluente naquele idioma, no meu caso eu tive uma professora que era fluente em espanhol, era a língua nativa dela, acho que era do Chile. Mas fora disso não teve nada de especial, a prova fluiu normalmente, mas eu não tive nenhum professor da educação especial para me acompanhar durante as provas.

Diferente da experiência de Rubi, que falou:

Das duas oportunidades que prestei o vestibular foi com o leitor, foi prova oral, porque eu li o braille relativamente devagar, então tinha medo de não dar tempo, por isso optei com o leitor. Lembro que eu usava o braille para ler as questões da prova, e lia para a professora marcar o gabarito. E a redação foi a mesma coisa, eu escrevia em braille e o leitor só transcrevia, já escrevendo no formulário da prova, inclusive eu tinha que soletrar as palavras mais idôneas, como com dois “s”, toda pontuação quando tinha. Inclusive a prova em braille tinha que ir junto com a prova em tinta, para comprovar que foi eu mesmo que escrevi. E essa professora que me acompanhou durante a prova do vestibular não era da Ufes era da Educação Especial, a Professora Jacira, e também fui acompanhado por um fiscal que ficava mais na porta fiscalizando e a professora da educação especial que aplicava a prova, lendo ali para mim.

Segundo o outro graduado Diamante: “Eu fiz o vestibular para Pedagogia em 1990, como tenho baixa visão. Ai, que foi avisado que eu precisava de uma pessoa para me auxiliar na prova, e foram lidas todas as perguntas. Era uma pessoa lá da faculdade. Sempre precisava fazer tudo com letras grandes no caderno de desenho e nas provas. Só sei que quando cheguei, fui encaminhada para uma sala e essa professora já estava lá me aguardando. A prova foi ampliada, essa professora que leu para mim, se não fosse ela não sabe como iria ser. Porque ia acabar o horário e eu ia ainda ficar lá fazendo. Isso acontecia muito no colégio.

Quando questionado sobre a necessidade de um tempo adicional, Diamante afirmou: “Não. Não foi preciso. A redação eu mesmo que escrevi. Lembro que eram duas etapas”.

Já Ametista diz:

Eu não lembro muito. Eu sei que tinha que ir à Caixa Econômica pegar um formulário e preencher, e solicitar o pedido de prova especial acho que era no próprio formulário. E aí eu tive uma prova com um leitor, tinha a opção de escolha, braille ou leitor e eu optei por leitor. Na época tinha duas etapas de prova, a primeira etapa era dois dias e a segunda três. A primeira objetiva e a segunda etapa as provas discursivas. Essas provas discursivas, assim, eu não consigo descrever muita coisa porque eu estava em um processo de sei lá o que. Eu não chutei, mas também não lembro direito como foi. Mas lembro quem me auxiliou. Eu acho que foi a professora Jacira, ela aplicou as duas provas. Vou falar um pouco desse processo. O leitor, não sei se na época ele recebeu algum treinamento, porque prova específica como química, física e matemática, acabava deixando a desejar. Não sei se hoje tem essa preocupação de dar um treinamento para esses leitores, para isso melhorar. Isso não é nem uma crítica se você vai pegar uma coisa para quem enxerga e vai adaptar para uma pessoa cega não vai sair igual ao original fica sempre algumas lacunas, o problema é ir diminuindo essas lacunas. Principalmente quando envolvem questões específicas dessas áreas que falei fica essas lacunas e dificulta a prova. Aí, é que eu lembro de minha discursiva, se o termo me permite, foi quase que psicografado para minha prova. Era uma prova que tinha tudo para dar errado porque eu acabei o ensino médio e fui logo fazer o vestibular e não houve um preparo, mas os conteúdos estavam bem recentes em minha cabeça. Isso pode ter me ajudado. Mas a experiência do vestibular, aquela maratona de prova que eu ainda não tinha passado por isso, então é complicado. Eu fiquei meio perdido. Mas eu fiz e dei o azar de passar (risos). A minha redação eu a fiz em braille, fiz um rascunho e depois dei para a professora da educação especial escrever no formulário da prova, e o rascunho também foi anexado junto. Também lembro que, quem leu a prova foi o professor de cada disciplina, a professora de braille, só fez as transcrições e marcou o gabarito. A única dúvida que eu tenho, é que nas provas discursivas eu não lembro se tinha eles o tempo todo ali comigo. Mas nas objetivas sim, eu os tinha ali o tempo todo que eu estava fazendo as questões daquela disciplina. Isso ajudava naquela lacuna que o leitor deixava a desejar. O professor de área fica ali tirando as dúvidas das questões mais específicas, ele é para atender todos os candidatos que pediram prova especial.

De todos entrevistados, somente Pérola não solicitou auxílio para fazer a prova, pois tem Visão Monocular, e não sentiu a necessidade de solicitar esse apoio oferecido pela universidade.

Observamos relatos a respeito do acesso principalmente em dois graduados (Brilhante e Diamante). No caso da opção da prova em braille pelo aluno cego, a universidade mantinha o sigilo do certame.

A universidade solicitava o atendimento da SEDU, o setor de educação especial, pois na época não tinham esse profissional na equipe que aplicava as provas do processo seletivo do vestibular. Por isso, tinham que solicitar o apoio de professores especialistas no atendimento de alunos com deficiência visual, professoras da equipe da Educação Especial da Secretaria de Educação. Essas professoras iam para universidade um dia antes para preparar a prova. E tinham que pernoitar no espaço e só era liberada para sair após o término da prova do candidato com deficiência visual.

Diante do exposto, observamos que o sigilo do processo seletivo sempre foi rigoroso tanto para esses candidatos com deficiência quanto para os candidatos sem deficiência que participavam do processo seletivo da universidade.

De maneira geral, observamos que não houve muitas reprovações no certame da Ufes, ou seja, a maioria das pessoas que prestou o vestibular acessou à universidade. A maior parte dos entrevistados fez curso pré-vestibular e contaram também com o Projeto Universidade para Todos⁵.

Martins e dos Santos Silva (2016) definem a categoria “acesso” de duas maneiras: na primeira acepção, o termo está relacionado diretamente aos recursos materiais facilitadores do aprendizado dos estudantes; na segunda, assume o sentido de ingresso no sistema universitário. As autoras esclarecem, ainda, que o acesso de pessoas com deficiência visual advém da elaboração de políticas públicas que assegurem medidas protetivas, amparadas pela legislação.

Já a permanência, segundo elas, consiste na possibilidade de usufruir dos espaços e dos recursos tecnológicos e educacionais de forma isonômica à oferecida aos demais alunos da instituição. Entretanto, para Pimenta (2017), mesmo com algumas ações institucionais que favorecem o acesso, a permanência de estudantes é um desafio, pois são obrigados/as a enfrentarem barreiras existentes tanto no espaço físico como no pedagógico.

A respeito da matrícula, perguntado, a alguns graduados em relação a autodeclaração

⁵ O Projeto Universidade para Todos é uma iniciativa da UFES, exclusiva para alunos de escola pública, que visa diminuir a desigualdade do acesso ao ensino superior. Destas vagas, algumas são reservadas exclusivamente para os alunos com deficiência (CAETANO, [s.d.]).

no ato, se haviam se declarado como pessoa com deficiência visual, Rubi afirmou:

Sim. Embora não tivesse um campo para você preencher, mas eu coloquei e levei laudo médico. Mas eu me declarei, é mais ou menos o que é hoje, mas não existia uma obrigatoriedade, não tinha nada oficial, a gente que fazia essa observação. Todo semestre quando fazia minha matrícula eu fazia a mesma coisa "sou pessoa com deficiência visual", fazia isso até mesmo para justificar a ajuda que recebia dos monitores, mesmo que voluntário. Eu não sei de que maneira eles faziam os registros na época, só sei que sempre me declarei pessoa com deficiência visual, fazendo os registros e apresentando laudos médicos, acredito que ainda não era informatizado mesmo não, era tudo no papel ainda.

Brilhante, disse que no ato da inscrição do vestibular fez a declaração de baixa visão e no ato da matrícula apresentou laudo médico também. Segundo Ametista, a ela também foi solicitada a apresentação de um laudo médico no ato da matrícula. Brilhante relatou que não lhe foi pedido nenhum documento, pois, quando ele solicitou o atendimento especial para o vestibular, ele informou que era uma pessoa com deficiência visual, logo, a universidade já possuía esta informação.

Embora todos entrevistados afirmaram que a universidade tinha conhecimento da deficiência visual deles no ato da matrícula, a mesma não oferecia nenhum suporte pedagógico para esses universitários. O que eram ofertados aconteciam gradativamente no decorrer do curso de acordo com a necessidade e individual de cada situação desses graduados.

5.1.3 Acesso ao Campus Universitário

Na discussão sobre este tema, um argumento básico situa a inclusão como uma questão de direito. De fato, a inclusão educacional é um direito das pessoas com deficiência, o qual tem sido expresso em muitos tratados, declarações, leis e decretos. O Decreto nº 5.296, de 2004 (BRASIL, 2004), por exemplo, no seu artigo 24, determina que os estabelecimentos de ensino proporcionem condições de acesso e uso de todos os seus ambientes por pessoas com deficiência, incluindo salas de aula, laboratórios, bibliotecas, auditórios e demais espaços das instituições.

Para fazer jus à autorização de funcionamento, a instituição deve comprovar que: cumpre regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação; coloca à disposição de professores, alunos e servidores com deficiência e ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades acadêmicas e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e estabeleceu normas sobre o tratamento a ser dispensado às pessoas com deficiência na instituição, para coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação.

Observe-se que essa determinação é ampla, envolvendo tanto a dimensão pedagógica, central para a autonomia da pessoa com deficiência, quanto dimensões relacionadas a atitudes, condições arquitetônicas e urbanísticas e de comunicação e informação, igualmente relevantes.

Para Sasaki (2004, p. 2) “o conceito de acessibilidade deve ser incorporado aos conteúdos programáticos ou curriculares de todos os cursos formais e não formais existentes”. Para o autor, “a acessibilidade não mais se restringe ao espaço físico, ou seja, à dimensão arquitetônica”, e a classifica em seis dimensões descritas no quadro 1.

Quadro 1: Dimensões da Acessibilidade

Dimensões	Definição
Arquitetônicas	Sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos externos e internos da escola. Barreiras: os degraus, buracos e desníveis no chão, pisos escorregadios, portas estreitas, sanitários minúsculos, má iluminação, má localização de móveis e equipamentos, dentre outros.
Comunicacionais	Sem barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual. Ocorre com comunicação face a face, língua gestual, linguagem corporal, e comunicação escrita como jornal, revista, livro etc., incluindo textos em Braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, computador e outras tecnologias para comunicar, comunicação virtual - acessibilidade digital, dentre outros.
Atitudinais	Sem barreiras na convivência. Um exemplo é a escola promover atividades de sensibilização e conscientização, a fim de eliminar preconceitos, estigmas, estereótipos.
Programáticas	Sem barreiras invisíveis embutidas em documentos institucionais. Alguns exemplos são conhecer, atualizar e eliminar as barreiras invisíveis contidas em programas, regimentos, regulamentos, portarias, projetos, que possam impossibilitar ou dificultar a participação plena, na vida escolar, de todos os alunos, com ou sem deficiência.
Metodológicas	Sem barreiras para métodos, técnicas e teorias. Alguns exemplos são conhecer, aprender e aplicar a teoria das inteligências múltiplas, os vários estilos de aprendizagem e aprender, produzir e utilizar materiais didáticos adequados às necessidades educacionais especiais, dentre outros.
Instrumentais	Sem barreiras nos instrumentos e ferramentas de estudo. Barreiras: qualquer bloqueio ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento

	e circulação com segurança das pessoas. Um exemplo é a adaptação de material didático, utilização de aparelhos, equipamentos, utensílios e Tecnologia Assistiva.
--	--

Fonte: SASSAKI, 2007 *apud* SILVA et al., 2021, p. 4.

Dentre as dificuldades encontradas por estudantes cegos no cotidiano universitário, destaca-se a visualização dos conteúdos sem referenciais alternativos a outras percepções.

As práticas pedagógicas, frente a um aluno com deficiência, a instituição escolar e o professor precisam desenvolver técnicas adaptativas que contribuam para seu desenvolvimento, considerando os mecanismos compensatórios conquistados a partir dos caminhos indiretos quando o caminho direto estiver impossibilitado, conforme defendido por Vigotsky (2011).

Brilhante foi um dos graduados que teve acesso ao Campos da Ufes, na década de oitenta ele foi o segundo graduado com deficiência visual a ingressar no ano de 1986 na universidade, ele é cego congênito. Relatou:

na época eu morava no Instituto Braille, pegava um ônibus e descia na Ufes, naquele tempo, tinha uma passarela para atravessar a pista, e seguia o caminho, ou seja, ia seguindo as pessoas, muitas vezes encontrava colegas que iam para o curso de Letras, e conforme minha experiência eu fui procurando coisas que me ajudava identificar os locais lá dentro. Frequentei o IC3, é o centro do curso de Letras e fiz algumas disciplinas no IC2, e outra no IC4. Eu não tive nenhuma ajuda, só usei de minha experiência de cego e de minha orientação e mobilidade. Eu prestava muita atenção, mas eu não tive ninguém para me orientar para fazer os percursos comigo e me ajudar, algum profissional da área de orientação e mobilidade ou alguém que tivesse esse conhecimento.

A palavra acessibilidade está comumente relacionada a questões físicas e arquitetônicas, mas esta expressão diz respeito ao conjunto de diferentes dimensões, complementares e indispensáveis para que o processo de inclusão seja efetivado. É a liberdade de locomoção, somado ao fato de tornar acessível todo e qualquer conteúdo, lugar e/ou produto (SILVA et al., 2021).

Rubi, graduado que ingressou em 1995, relatou:

Meu acesso era bom, quem me deu locomoção foi o professor Osório, lá da União de Cego Dão Pedro II - UNICEP, ele que me orientou nos lugares principais que eu precisava conhecer da Ufes como biblioteca, restaurante

universitário, me ensinou a andar no prédio do meu curso da Letras, lá do portão de entrada no ponto de ônibus, até o prédio do meu curso. Basicamente eram esses os lugares que ele me mostrou, depois com o tempo eu fui aprendendo a andar sozinho em alguns lugares porque lá é muito grande.

Já a vivência de Ametista:

Em 2002 em relação a identificação do espaço do Campus Goiabeira, como se locomover lá dentro. (...) tive uma pessoa, um homem, eu não lembro o nome dele, foi uma pessoa muito solista, falava que era da ouvidoria da universidade. Ele mostrou todo trajeto do centro de artes, entrada e saída, de onde que eu estudava até o ponto de ônibus. Tivemos alguns encontros para ele me ensinar, depois deixou um telefone da ouvidoria caso eu precisasse de mais alguma ajuda. Então eu tive esse auxílio, talvez não seja nos padrões que é feito hoje, mas eu tive sim e para mim foi o suficiente.

Diante a esses três relatos, nos deparamos com a realidade da dificuldade de locomoção das pessoas com deficiência visual dentro do Campus da Ufes. Nos relatos de Brilhante e Ametista, nota-se que depois de 14 anos que a universidade teve a sensibilidade de colocar um profissional para orientar o graduando com deficiência visual, a andar dentro do campus universitário, assim, assegurando o seu direito de ir e vir com autonomia e segurança.

No relato de Rubi, também teve esse apoio, mas esse traslado foi feito por um profissional de uma instituição que atende pessoa com deficiência visual no município de Vila Velha, União de Cegos Dom Pedro II – UNICEP. Logo, não foi uma iniciativa da instituição.

Como é possível pode perceber, a universidade não teve por foco a preocupação da acessibilidade arquitetural para esses graduados com deficiência visual. Ao se caminhar pelo campus de Goiabeiras, verifica-se que a instituição veio fazendo adaptações à sua estrutura na tentativa de mitigar o problema para atender às legislações e normatizações vigentes, com alguns resultados positivos e outros meramente paliativos.

Isso porque com muita frequência são encontrados problemas de infraestrutura que dificultam o ir e vir (transitar) das pessoas com deficiência visual, apresentados em algumas falas desses graduados. Conforme relatos dos sete entrevistados somente, Ametista teve esse apoio por parte da universidade.

5.1.4 Vivências de Sala de Aula

Dentre a categoria da chegada desses graduados na sala de aula, algumas narrativas do contato com professores e colegas de sala. Todos os sete entrevistados afirmaram que não houve por parte da universidade uma orientação prévia para esses professores. Que iriam receber o graduando com deficiência visual na sala de aula.

Brilhante afirmou que eles sabiam, pois se houve o preparo da prova para o seu ingresso, o Vestibular. Tanto que eles

(...) providenciaram uma pessoa para ler a prova, e fazer a transcrição do Braille. Mas acredito se foi passado para os professores e eles ignoraram, eu não sei. Quando cheguei à sala de aula os professores não sabiam, não havia um preparo por parte deles.

Eu acredito que a universidade, sabia, mas até que ponto essa informação foi passada aos professores ou quem era de direito, não sei, só sei que foram poucos, que se sensibilizaram e colaboraram com o pouco que eles podiam, considerando o conhecimento que eles tinham na época.

Nota-se que esses graduados só podiam contar com colegas de sala, familiares e alguns professores em sua trajetória universitária.

O relato de Diamante confirma essa afirmativa:

No horário inverso, que não estava na faculdade, à tarde eu passava estudando para colocar as matérias em dia. Eu fazia tudo muito devagar, letras grandes. A mamãe me ajudava muito. Ela lia e copiava os textos. Na época não tinha muito recurso como hoje e também iria ficar muito caro a ampliação de todos os textos num tamanho que eu conseguiria ler. Então eles ampliavam as provas para mim e minha mãe continuava me ajudando em casa, e os colegas na sala de aula, também me ajudavam. Levava os cadernos para casa, mas sempre com muita responsabilidade, tinha muito cuidado com os cadernos, e entregava sempre no dia combinado de devolução.

Perguntado se havia algum profissional da Ufes, ou da educação especial para algum auxílio, Diamante respondeu: “Não, nunca tive. Só eram eu, os amigos e professores, eles ampliavam as provas para mim. Eram os colegas de sala que ajudava fazendo as letras maiores”.

Sob a perspectiva educacional, a ênfase recai, principalmente, no processo de aprendizagem, cuja preocupação está na escolha e indicação dos recursos didáticos e procedimentos conforme as condições visuais das pessoas com baixa visão e

cegas.

Bruno e Mota (2001) enfatizam as características e o processo de educativo de pessoas com baixa visão e cegas. Segundo essas autoras, as pessoas com baixa visão apresentam condições de indicar projeção de luz até o grau máximo, em que a redução da acuidade visual, interfere ou limita seu desempenho. O processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, com a utilização de recursos específicos.

Para as pessoas cegas, que apresentam ausência total de visão até a perda da projeção de luz, destacam que o processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille, como principal meio de comunicação escrita (BRUNO; MOTA, 2001).

E esses relatos seguem com outros graduados como o do Rubi (pessoa cega):

eu não tive apoio na universidade, pois naquela época não havia nenhuma preocupação com os alunos da educação especial. Oficialmente eu não tive nenhum amparo da Ufes nem da educação especial, eu contava com a ajuda de alguns colegas de sala. Tive um monitor, mas que foi ali escolhido entre os colegas da turma para colaborar comigo. Os professores que queriam me ajudar proporcionaram com a turma essa ajuda entre os colegas do grupo. Ele lia para mim e me ajudava nas tarefas de sala e provas, mas tudo voluntário, também tinha um horário para ajudar na biblioteca mais ou menos assim que era, essa ajuda era toda oral.

Ter deficiência visual representa fazer parte de uma cultura onde o conhecimento se embarça com um modo de percepção não disponível, não obstante, intensificada na sociedade onde tudo é pensando e produzido para ser utilizado pela visão.

Quartzo, também podia contar com a colaboração de um monitor que o ajudava em sala de aula por iniciativa do grupo. Segundo seu relato:

procurei ser sempre muito direto com eles, mas sempre com muita cordialidade, eu nunca fui uma pessoa dos atritos, não gosto de atritos, quando pode resolver na conversa, é na conversa que vai. Então eu chegava, apresentava a demanda para eles, e se por um acaso eles não resolvesse, eu procurava a coordenação. Inclusive me ajudou muito no final do curso, conversar com a coordenação. Tive a colaboração de um bolsista, esse bolsista trabalhava em um programa criado exclusivamente para me atender, porque não tinha um programa desse tipo. Pelo menos que minha coordenadora conhecesse naquela época. Então para me ajudar, ela foi à PROGRAD, e eles abriram uma bolsa exclusiva para me atender.

Segundo Rossetto (2009), ao tratar das condições de acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior, ressalta-se a importância dessa questão enquanto um elemento motivador no momento de realizar a graduação:

[...] encontramos dois elementos importantes a serem considerados na trajetória acadêmica dos sujeitos. O primeiro é a presença, na universidade, de um programa de apoio estruturado para atender alunos com deficiência, o que pode ser visto como facilitador para o "sucesso escolar" desses sujeitos (ROSSETTO, 2009, p. 195).

Mas o NAUfes só foi implantado na universidade em 2011, tendo como um dos seus principais objetivos proporcionar condições de ingresso e permanência do aluno com deficiência no decorrer do curso de graduação e pós-graduação e se preocupando com a questão da apropriação do conhecimento por parte dos discentes.

Quartzo relatou ter ajuda:

Podia contar com o bolsista, que naquela época ganhava uma bolsa mensal em torno de 300 a 400 reais. naquela ocasião eu também tinha o auxílio estudantil tal como os demais alunos cotistas tinham, de um valor se eu não me engano de 200 reais ou algo do tipo. Eu pegava todo aquele valor para pagar minha Xerox, porque na época ainda era Xerox. Então quando estava com minha Xerox, entregava direto para o bolsista. A relação dele era diretamente comigo não tinha intermediário entre nós dois, geralmente era alunos veterano a mim, do próprio curso. Ele pegava o material levava para casa, e digitalizava o material ou gravava em MP3, logo no início do curso ele gravava muitos áudios. Mas eles mudavam muito por semestre, mudava um a dois bolsistas.

Quando a entrevistadora afirmou “Isso é ruim, porque quando eles estão pegando vínculo, aí saem”, Quartzo respondeu:

Sim. Tem uns que são muito assertivos e rápidos. O material chegava com dois dias, não tinha atraso. Até mesmo chegava com certa antecedência. Mas já tive bolsistas bastante enrolados, que eu tinha que ficar lembrando. Ah, o material.
Aquela coisa, você pedia e ele mandava o material como imagem, todo dividido e eu tinha que explicar que o material não funcionava para mim, e tinha que falar que para mim tinha que ser nesse formato. Mas como a relação era só entre nós dois, eu que tinha que explicar tudo, e digamos que tinha certa desvantagem.

Analisando os facilitadores e barreiras que foram vivenciados por esses universitários durante sua graduação na Ufes, foi possível identificar pontos em comuns nas falas, como: a falta de preparo dos professores em geral; e a falta de material acessível.

Como consenso, o maior facilitador foi os amigos de sala, essenciais no decorrer da trajetória universitária dos estudantes com deficiência.

5.1.5 Acesso à Biblioteca

A biblioteca é uns dos espaços mais frequentados pelos universitários dentro da Ufes para pesquisas. E um dos maiores desafios a serem superados nesse ambiente da Biblioteca Central (BC), é a acessibilidade, ou seja, a adaptação dos espaços arquitetônicos para que todos os universitários possam frequentar com êxito e satisfação.

Brilhante foi um dos universitários privado de frequentar aquele espaço, por falta de acesso para uma pessoa com deficiência visual:

Usei muito pouco o espaço da biblioteca, quando usei foi para fazer alguma atividade em grupo, trabalho de pesquisa, então o grupo que eu estava, e ia para biblioteca e como já era de costume eles liam e eu debatía. Apresentava meu pensamento e conclusões. Agora, eu visitar de forma individual não. Nunca foi do meu costume, nunca foi oferecido nenhum material em Braille vindo de lá. Isso é na época que eu era estudante da universidade em 1986, depois não sei dizer. Na época, lá nem tinha máquina Braille para os alunos com deficiência visual, só na biblioteca estadual que tinha.

Rubi, reafirma em seu relato a falta de acessibilidade de livros para pessoa com deficiência visual lá na Biblioteca Central:

Sempre gostei muito de ler, mas fiz muito pouco uso daquele espaço, porque eles não ofereciam nenhum suporte a pessoa com deficiência visual. Por isso, usava aquele espaço somente para fazer trabalhos com colegas, e às vezes pegar livros, mas para ler em casa com auxílio da família, que gravavam para mim, às vezes alguns colegas também gravavam para fazer trabalhos com eles. A biblioteca não tinha material, adaptado, nunca teve e acho que até hoje não tem nem livros em Braille.

Ametista continua na afirmativa dos demais graduandos alegando a falta de suporte da biblioteca:

Quando eu precisava de algum livro, eu ia na biblioteca da Ufes, pegava o livro, ia para casa e escaneava. Nessa época esse recurso de escâner já estava bacana para usar e isso dava uma boa autonomia, eu pegava um livro, gastava uma a duas horas escaneando e já ia lendo e estudando. Isso é um ponto muito interessante, as vezes eu pegava um colega e pedia para ele

marcar somente os capítulos que o professor pediu ou eu tirava cópia somente daquelas partes e ia para casa e escaneava, isso facilitava.

Diante esses três relatos, fica evidente que esse setor não oferecia nenhum suporte a esse público. Em relação a essa falta de serviço não oferecido pela Biblioteca, ressalta-se a importância de se compreender o verdadeiro sentido da relevância desse setor dentro de uma universidade, onde os pressupostos norteadores escolhidos no atendimento a esse público com deficiência visual seja eficaz no atendimento, que os funcionários recebam treinamentos coerentes, orientando as práticas pedagógicas estabelecidas no atendimento que cabe a uma biblioteca, alcançando o objetivo de satisfação a todos os universitários, sejam eles com ou sem deficiência.

No caso dos graduados entrevistados, observou-se nos seus relatos, que a biblioteca da Ufes não se encontrava estruturada para atender os universitários com deficiência visual. Seja na década de 1970 até o último graduado que teve seu ingresso no ano de 2009.

Os mesmos quando precisaram do atendimento da biblioteca sempre foram acompanhados por colegas de sala. Quando receberam algum atendimento por parte de funcionários, por mais gentis que fossem ao atendimento, nunca era adequado em relação ao acervo com livros adaptados a uma pessoa com deficiência visual.

Ficou evidente, que não há uma ação planejada das atividades e estratégias pedagógicas com vista ao atendimento aos graduados e graduandos que frequentavam o espaço da biblioteca da Ufes, não é considerado as especificidades impostas pela falta ou redução da função visual deles (materiais em relevo, livros com escrita Braille ou ampliados, livros em áudio, leitores dentre outros), as quais seriam fundamentais durante o processo de atendimento nesse espaço de pesquisa da universidade.

Fábio Massanti Medina, o bibliotecário que atualmente coordena o setor, afirmou que, na época de que se tratava a pesquisa, ainda não trabalhava na universidade. Portanto não teve como oferecer dados, nem documentos referentes a esse estudo, nessa data ao qual refere se a mesma.

Diante, a realidade enfrentada por esses graduados, ficou evidenciado que foi bem difícil obter apoio dentro da biblioteca da universidade. Durante pesquisas, e acesso a livros acadêmicos acessíveis. Nesse sentido, podemos afirmar que, diante de tamanhas dificuldades, foi necessário, por parte dos graduandos, grandes esforços para a conclusão de seus cursos universitários, esforços maiores que os requeridos de estudantes sem deficiência que, minimamente, possuíam acesso aos recursos da biblioteca para poderem estudar.

Perante essa barreira, sem que o espaço educativo da Biblioteca Universitária fosse organizado de forma favorável e sem que eles recebessem todos os apoios e interações ativas de todas as atividades propostas como os demais graduados sem deficiência, percebe-se que eles se motivavam por si mesmo, diante os obstáculos para não desistirem da graduação.

A necessidade de implantação de novas estratégias de atendimentos e recursos neste setor fica, assim, salientada. Mas é possível perceber que a Ufes vem se estruturando para melhorar esse contexto de atendimento. O atual coordenador da biblioteca da universidade relatou que está em fase de implantação um Laboratório Informacional, espaço destinado a oferecer serviços para as pessoas com deficiência. Trata-se de um laboratório de produção de materiais em formato acessível, dispondo de equipamentos de tecnologia assistiva que permitirão obter a informação que se encontra em formato impresso ou digital. Também o coordenador Fábio, afirmou que já possui alguns equipamentos que convertem a informação para áudio como:

- Teclado para pessoas com baixa visão;
- Leitor autônomo de documentos;
- Leitor portátil de documentos;
- Digitalizador e leitor com voz;
- Lupa eletrônica de mão de 7x;
- Máquina Fusora para impressão em alto relevo;
- Display de linha em Braille;
- Leitor de livros digitais;
- Mouse estacionário de esfera;
- Acionador.

Uma lista completa dos equipamentos acessíveis disponíveis na Biblioteca da Ufes encontra-se no Apêndice C dessa dissertação.

O coordenador, em seu relato, disse que conforme houver novas demandas e recursos, outros equipamentos serão adquiridos para atender aos universitários com deficiência. Nesse sentido, a Biblioteca, através de seus representantes, estudará a viabilidade de aquisição junto à administração oferecendo a demanda do pedido solicitado pela pessoa com deficiência visual, para, com isso, atender o graduado com satisfação de acordo com sua necessidade.

Quando há necessidade da procura de livros acadêmicos acessíveis, nos deparamos com várias situações, uma delas é a falta dos mesmos em acervos das bibliotecas.

Percebe-se que a produção intelectual como mercadoria, faz com que as editoras dificultam ou não disponibilizam os livros em formato digital, impossibilitando que uma pessoa com deficiência visual os adquira. Tal fato acontece sob a alegação de que o material pode ser socializado com outras pessoas.

No que se refere a essas situações, poderiam ser e minimizadas se houvesse o cumprimento das normas e legislações existentes a respeito da acessibilidade, como, por exemplo, a lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000), a qual determina a efetivação da acessibilidade quanto orienta as ações para sua realização.

Pode-se destacar, que a desconsideração e o não cumprimento dessa legislação prejudica a vida acadêmica desses graduandos, manifestando a falta de comprometimento do poder público e das editoras com a educação desse segmento da população.

Apesar de todos os obstáculos encontrados, foi possível perceber contribuições teóricas trazidas pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino das pessoas com deficiência visual. Inclusive, esses referenciais teóricos contribuíram substantivamente para compreendermos a contradição posta entre as dificuldades colocadas pelos graduados e a necessidade de superá-las, através do processo de supercompensação (VYGOTSKY, 1997).

Ouvindo esses relatos dos graduados, em relação à falta de serviço oferecido pela

Biblioteca da Ufes, ressalta-se a importância de se compreender o verdadeiro sentido da relevância desse setor dentro de uma universidade, onde os pressupostos norteadores escolhidos no atendimento a esse público com deficiência visual sejam eficazes no atendimento, que os funcionários recebam treinamentos mais coerentes, orientando as práticas pedagógicas estabelecidas no atendimento que cabe a uma biblioteca, alcançando o objetivo de satisfação a todos os universitários, sejam eles com ou sem deficiência.

5.1.6 Recursos de Acessibilidade

A Tecnologia Assistiva surge como ação estratégica da política pública de educação. Ela tem por objetivo ultrapassar as barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam o aprendizado da pessoa com deficiência, e visa promover a melhora da qualidade de vida e aprendizagem, em especial pessoas com deficiência visual (BERSCHE; TONOLLI, 2006).

Em relação às tecnologias assistiva, ressalta-se um equipamento adquirido pela universidade, a “Impressora Braille”. Esse equipamento é importante no manuseio de impressão de textos no formato relevo. A impressora Braille, durante toda trajetória desses graduados, não foi instalada.

Brilhante relata o seu desconhecimento da impressora na época que ele estava estudando na Ufes.

Eu entrei na Ufes em 1986, e desconheço essa compra, e nem acredito porque as impressoras Braille começaram a ser distribuídas no Brasil, a partir do “Projeto CAP”. E os CAPES que começaram a ser implantada a partir de 1998, a essa altura eu já tinha uns quatro anos que já havia me graduado. Por isso eu não acredito que a Ufes tinha impressora em Braille antes. A primeira impressora que veio, foi a “Juliete”. E ela chegou com os CAPES. e alguns materiais que eu tinha impresso em Braille, esse meu material era feito na biblioteca pública com a máquina Percks. Acho que a compra da impressora, foi por volta de 2000 ou 2000 e pouco. Ouvi dizer que existia, mas não era usada. Ninguém sabia operá-la. Sobre a impressora Braille, uma coisa tenho certeza, na minha época não havia máquina nem impressora Braille na Ufes. O primeiro aluno cego entrou na universidade em 1975 no curso de Direito, veja só, eu entrei na Ufes em 1986, doze anos depois. Porque eles comprariam impressora Braille se não havia cego para usar?

Foi ressaltado nessa fala de Brilhante, que o primeiro graduado com deficiência visual,

seu ingresso na universidade foi em 1975 no Curso de Direito. É importante ressaltar também que o primeiro ingresso de graduado com baixa-visão na universidade se deu no ano de 1990, no curso de pedagogia. Anteriormente, apenas outros três estudantes cegos frequentaram os cursos da Ufes.

Na ocasião de sua graduação, Rubi afirmou que:

O DOSVOX estava iniciando, acredito que o JAWS também já existia, mas eu não tinha um computador meu mesmo. Eu só lembro que o DOSVOX estava iniciando. Eu usava muito áudio, mas era no gravador e muita coisa eu gravava em casa, minha família gravava nas velhas fitas cassetes. Alguns professores permitiam gravar as aulas, outros não, isso era uma batalha para mim, todo início de semestre tinha que pedir a cada um dos professores se permitiam a gravação das aulas, explicando a situação, e alguns permitiam outros não. Eu ainda tinha que lidar com essa situação, sempre tive dificuldade em me relacionar com colegas, ou seja, com as pessoas em geral, e eu consegui formar um grupo para me auxiliar dentro de sala.

Já Quartz, já teve outro apoio em relação a acessibilidade:

No meu curso a coordenadora conseguiu no laboratório de informática o que atendia a área de ciências humana, tinha um laboratório, um deles instalou o DOSVOX e o virtual vision em uma das máquinas, eu podia usar, só que era no laboratório geral, não era só para a gente. Era um lugar comum, no IC3, dependendo do lugar que eu tivesse, era um pouco chato para chegar lá, muitas vezes só para ler um artigo. Eles também compraram uma impressora Braille para imprimir os textos. Na época eu dei uma série de indicações de instituições que faziam uso daquela impressora que poderia dar um suporte para os monitores para eles aprenderem a usar, mas nada foi feito. Acho que as impressoras em braille estão lá até hoje. Nunca foram utilizadas, acho que caducou.

No sentido transformador da prática pedagógica, é preciso se fundamentar teórica e metodologicamente para justificar a necessidade de transformação e, de igual modo, compreender o movimento inverso, ou seja, a teoria a partir da prática, pois teoria e prática se consolidam na construção dialética no processo de ensino e aprendizagem (CASTRO, 2019).

Saviani (2011, p. 120) afirma que “se a teoria da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer.” A prática pedagógica deve surgir da reflexão filosófica e abordagem crítica dos problemas apresentados na realidade educacional.

Dando continuidade a fala de Quartz:

Ela foi comprada na época, com o recurso da Psicologia, recurso específico do setor. Mas eles não a configuraram, não deram atenção a todos as referências que eu dei, mas depois daquilo, eu fiquei sabendo de uma ou duas impressoras a mais que chegaram à universidade que ficava no INCD setor de tecnologia, e a outra eu não sei onde ficava. Muitas vezes o material é adquirido pela universidade, mas não tem profissional preparado para utilizar. Então a que eu fiquei sabendo de aquisição de máquinas acessíveis na minha época, equipamentos, tipo físico foi a impressora Braille e o virtual vision que eles compraram a licença. Mas quase não fiz uso, ficava em um laboratório um pouco mais afastado, que era no laboratório que todos os alunos usavam e dependia muito de eu chegar lá, era difícil o deslocamento.

No relato do graduado Quartzo, podemos observar que, por mais que a universidade tenha tentado atender sua necessidade específica, não houve uma sensibilidade em relação ao seu deslocamento para fazer uso desse computador com acessibilidade.

Já o graduado Ametista, relatou que teve mais sorte por ter e entrar na universidade, podendo contar com a era digital acessiva, no suporte a pessoas com deficiência visual:

(...)nos últimos anos que estudei lá, podia contar com uma impressora Braille, tinha uma ali no NCD, que era o núcleo de cidadania digital era ali no Centro de Vivência, perto da biblioteca Logos, depois de uma biblioteca de livros de idiomas, que ficava o NCD. Era como se fosse uma Lan House só que era gratuita, lá tinha alguns bolsistas para o atendimento, e tinha uma impressora Braille da marca Everest. Eu levei muito material lá para imprimir, principalmente material de idioma, na época estudava inglês e fazia optativa de latim, lá no IC, fiz latim 1 e 2. Eu levava muito material, entregava em um disquete e dava o papel. Esse espaço era dentro do NCD. Mas não faziam a revisão do Braille, não tinha revisor, do jeito que saía eles entregavam. Eu que tinha que levar o texto já formatado. Aí é que tá, a “Evereste”, ela imprimia em folha “A4”, então eu formatava o texto em TXT para “A4”. Eles comentaram que tinha outro cego que ia lá e levava muito material de Direito, mas eu nunca o encontrei lá.

Pesquisado, a respeito desse outro graduado com deficiência visual citado por Ametista, que também fazia uso dessa impressora Braille, foi constatado que ele era do curso de direito de uma faculdade privada e fazia uso desse espaço e equipamento do NCD.

Dando continuidade aos relatos de Ametista, a respeito do conhecimento desse espaço dentro da Ufes o NCD, ele diz que “*não lembro ao certo, acho que fui até a lanchonete que tem ali perto do Centro de Vivências e alguém comentou, mas não tenho certeza. só lembro que eu formei em 2009, e usei essa impressora dois anos*”.

5.1.7 Relação Docente/Discente

Nesse item, antes de discorrermos sobre o relacionamento entre docente/discente, abrimos parênteses para abordar a apropriação da leitura e da escrita do “Brilhante” para trazer à tona as contribuições do acesso para seu conhecimento.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, aprender significa apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e que este aprendizado se constitui na mola propulsora capaz de impulsionar o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1997).

Ressalta-se, que a criança cega se apropria da leitura e da escrita a partir dos mesmos princípios que uma criança sem deficiência. O diferencial restringe-se apenas à forma de escrita que, ao invés de ser à tinta, será em relevo ou digitalizada. Assim, para compreendermos como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita da criança cega, buscamos base nas proposições de Vigotsky, Leontiev e Luria (2019).

Os autores estabelecem que a apreensão desse instrumento cultural, tão valioso para o desenvolvimento da humanidade, não ocorre de maneira espontânea pela criança, demandando, assim, mediações sistemáticas e intencionais por parte de alguém mais experiente, nesse caso o professor. É importante que a criança compreenda e perceba cada ação a ser executada, para cumpri-la. A brincadeira torna possível para a criança com deficiência visual, mediante o contato com outras crianças e/ou adultos e em diferentes condições experimentar novas situações e, a partir delas, desenvolver sua imaginação.

Luria (2008) expõe que a apropriação da escrita nada que ocorra linearmente, da mesma forma com todas as crianças. A criança com deficiência visual potencialmente apresenta as mesmas capacidades de aprender a ler e a escrever que uma criança sem deficiência.

O diferencial está nos recursos e nos encaminhamentos metodológicos, bem como, no processo de socialização e de apropriação cultural ao qual ela foi submetida até ingressar na escola. A escrita utilizada na alfabetização de crianças cegas é o Sistema Braille (BRASIL, 2000, 2007b, 2015a).

Este se caracteriza por ser um código escrito em relevo e por organizar-se com base em combinações a partir de uma matriz de 6 pontos (cela Braille). Foi inventado na França, no século XIX, por Louis Braille (1809 – 1852) e, desde 50 anos após sua morte, tornou-se o sistema de escrita oficial para pessoas cegas a nível mundial.

Brilhante nasceu na Nicarágua, e relata que:

(...)Eu sabia ler e escrever em Braille na língua espanhola. Na época não existia na Nicarágua ensino de forma convencional nas escolas, tanto assim que eu aprendi o Braille por correspondência através de uma instituição mexicana. Meu pai lendo uma revista encontrou um artigo que falava do Braille de uma instituição mexicana, aí ele escreveu e recebeu algumas informações, entre elas, o alfabeto Braille. Era na língua espanhola, que era o idioma da região com suas respectivas transcrições. Tanto que o meu pai nunca soube Braille, não sabia isso aqui é o “a”, isso aqui é o “b” e o “c”, e assim por diante. E assim foram meus primeiros passos na alfabetização, com o sistema Braille.

Diante dessa narrativa, partilhamos do entendimento de Saviani (2018), quando ele aborda que a educação escolar pode e deve possibilitar aos sujeitos que dela participam o acesso aos mais elevados níveis possíveis de apreensão cultural e intelectual no processo de apropriação e de objetivação da realidade. Ou seja, a medida em que a educação escolar se constitui num ato sistematizado, mediado e intencional de socialização dos conteúdos científicos, contribuirá de maneira decisiva para a formação integral dos sujeitos a ela submetidos.

Dando continuidade à entrevista com o graduado Brilhante, ele relatou que:

Inclusive, teve um professor ao longo do curso que dificultou a minha acessibilidade ao conteúdo na sala de aula, por exemplo, ele passava matéria no quadro e proibia que ditassem para mim. É, eu tive um sério problema com o cidadão.

A premissa exposta por Vigotsky (1997), ao afirmar não haver diferença de princípio em ensinar uma pessoa com e sem deficiência visual, nos revela que ambas exigem de quem se propõe à tarefa o domínio dos conteúdos e dos procedimentos teórico-metodológicos, bem como um planejamento adequado ao trabalho educativo e, principalmente, comprometimento com uma perspectiva de ensino pautada em uma visão que prima pela humanização dos sujeitos.

Dessa forma, o que se tem de diferenciado no processo pedagógico de um aluno com

deficiência visual são os recursos específicos para a área e encaminhamentos metodológicos que demandam direcionamentos adequados à especificidade da deficiência.

Dando continuidade a fala de Brilhante, foi relatado que:

(...) em contrapartida, tinha outro professor de Literatura, que por fé e vontade própria ou por ter mais sensibilidade, o fato é que quando ele ia falar de um livro de literatura ele mostrava para a turma e depois deixava tocar o livro. Deixando-me sentir a espessura, o tamanho para eu ter uma noção de como era o tamanho do livro. Isso vai muito do professor.

Diante dessas ações aqui relatadas, faz-se relevante refletir e repensar sobre as práticas pedagógicas relatadas por Brilhante ao referir-se a um dos seus professores da graduação.

São ações que nos levam a refletir se essas atitudes realmente estão levando os sujeitos a uma formação humana na sua totalidade.

Com base nisso é que buscamos nos fundamentar na Pedagogia Histórico-Crítica com suas bases em fundamentos e princípios que consideram o homem enquanto um sujeito com capacidades e possibilidades dadas mediante as condições materiais de existência, bem como, que se apropriará dos conhecimentos produzidos historicamente a partir de ações educativas dos adultos em relação às novas gerações e de instrumentos técnicos e psicológicos elaborados ao longo da história também por outros sujeitos.

Esmeralda também relatou diante a postura de seus professores com ela:

Eles não eram colaborativos com minha situação visual durante as aulas. A letra grande no quadro, não me ajudava, porque tenho a perda da visão central. Então para eu conseguir enxergar no quadro, só se ficasse bem perto com o rosto colado, aí eu iria atrapalhar a turma. Então me recordo que eu pegava cadernos de colegas emprestados para copiar as matérias. Na faculdade acaba não tendo muito para copiar, mas quando tinha eu fazia assim. Porque os professores usavam mais textos e agente que tinha que providenciar na copiadora da Ufes. Eu prestava muita atenção nas aulas e anotava o que o professor falava que eu achava importante registrar.

Já Quartz, disse que:

Alguns professores, eram mais empáticos, e procuravam me ajudar em provas, como eles queriam que eu fizesse a prova de forma mais isonômica possível, então eles falavam: - eu vou me organizar com você e agendar um dia, uma hora e a gente faz a prova oral. Não tinha essa questão de levar prova para casa. Não tinha nada disso. Ou prova oral, ou prova escrita no computador. Naquela época eu consegui adquirir um Netbook usado e eu fazia as provas na sala de aula com os outros colegas, e o professor vendo. É isso, outros eram mais duros na queda, a ajuda que conseguia era com os monitores, eles ajudavam fazer as matérias porque eles estavam na aula comigo, por mais que eles fossem veteranos, mas as vezes eles estavam na mesma aula.

Perguntado em relação as aulas específicas do curso, no caso as de anatomia as práticas, Quartzo relata:

Tive aula de anatomia e biologia, fiz aula pelo centro de Biologia da universidade. A aula de anatomia eu tive com um professor que se tornou referência para mim dentro da universidade. É um que está na categoria dos muitos didáticos. Ele falava: - vamos ver de uma forma que você realmente aprenda, quando ele não tinha o laboratório, ele fazia aquisição de modelos para levar para sala de aula, modelos de órgão humanos. Já lá no anatômico, eu tinha acesso aos corpos, ele até abriu uma exceção para mim, porque naquela época não era permitido os alunos tocarem nos cadáveres sem as luvas, então para mim foi permitido. Ele sempre dava uma atenção para mim maior. Os monitores dele, ele sempre direcionava um deles para ficar comigo. Ele procurava dar o máximo de atenção possível para que eu tivesse realmente um aprendizado.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, apropriar-se dos conhecimentos não

significa apenas ter contato com eles, mas, sim, internalizá-los e objetivá-los e, dessa forma, possibilitar aos sujeitos inseridos na escola um processo de transformação cultural e intelectual tornando-os conscientes, críticos e reflexivos, capazes de atuar ativamente nos espaços sociais em que estão inseridos (SAVIANI, 2018).

A este respeito, Quartzo afirmou que

Eu fui um dos melhores alunos da anatomia daquela época. Inclusive eu trabalhei com o professor, em uma extensão que a universidade abriu e ele me convidou, e eu trabalhei durante um tempo como bolsista do museu de anatomia, chamado também como Museu do Corpo Humano. Meu relacionamento com os professores no geral foi legal, com boa parte deles, nunca tive atrito. Mas eu sempre os categorizei como simpáticos aqueles que me ajudavam. Perguntavam o que eu precisava e se preocupavam em adaptar as coisas quando precisava. Tinha aqueles que eram indiferentes, não adiantava eu ficar cutucando de mais que não ia sair água de pedra, então com eles eu era um pouco mais maleável. Tudo aconteceu entre nós, por mais que eu indicasse os lugares, não havia naquela época um intercâmbio de instituições. Não havia não, e isso eu via como um problema, eles mesmo tentavam reinventar a roda, por mais que eu falasse que ela já

estava pronta, e que já existia. Eles tentavam reinventar a roda, por isso ocorria situações como a da impressora Braille que nunca funcionou efetivamente, porque eles não me davam atenção quando eu falava da ajuda de outros profissionais.

Ametista fez um curso com um diferencial, a questão específica da musicografia Braille, e relata como foi sua experiência de trabalhar essas especificidades com os professores.

Eles não tinham nenhum conhecimento. Ali, ninguém se interessou. Até porque matérias que demandavam as partituras eram as de instrumentos, eu como já conhecia a musicografia Braille, porque já estudava música a mais tempo então essas coisas eu já resolvia mesmo que sozinho. E sei que nenhum daqueles professores iriam se desviarem de seu caminho para aprender musicografia Braille.

Na definição da autora Reily (2008), historicamente as concepções sobre a figura do músico cego baseada nas obras que atravessam os séculos. As representações de compensação sensorial de músicos cegos na História da Arte Pictórica e demonstra que, na Era Cristã, endossam o papel de um cego músico trabalhando na marginalidade e na miséria, em que seu desempenho musical legitimava a mendicância. Oliveira (2002) trata a cegueira a partir da sua relação com a beleza e a arte. A autora defende que essa experiência não é essencialmente visual, portanto, acessível aos cegos.

Percebe-se que cada autor trata a musicalização na vida de uma pessoa com deficiência visual com olhares diferenciados conforme a época e a situação que está envolvido. No caso de Ametista, em sua graduação em Música, as aulas e as avaliações dependiam da estratégia de cada professor.

Ele relatou que:

(...) a maioria das provas eram teóricas. Eu tive um professor de teoria musical, que tinha uma estratégia que não era somente para mim, ele mandava a gente fazer exercícios, e naquela época ainda tinha fita cacete e ele pedia para fazer gravações e entregar a fita, mas era um processo dele com a turma. Aplicava para todos os alunos, e acabou colaborando comigo. Tinha professores que eram de instrumentos, então era só tocar. Outra alternativa eram trabalhos escritos que eram comuns para todos. A única professora que dava prova de música que eu lembro era aquela da História da Música, os outros só davam trabalhos, e eu apresentava todos em formato digital, ou impressos. Eu fui contemplado com a era digital, e isso contribuiu

bastante, usei o DOSVOX, e um pouco do “Virtual Vision”, depois passei a usar somente o NVDA. É o que falo, além de dar muito autonomia para nós, a gente começa a falar na língua dos demais colegas da sala de aula. Porque o Braille não é escrito para quem enxerga. E querendo ou não, quem tem que correr atrás somos nós. Porque ninguém vai aprender o Braille por causa de um aluno, e a tecnologia está aí para fazer essa interação entre todos, cabe a nós aprender lidar com essas ferramentas, de maneira efetiva. Só tenho a dizer que me ajudou bastante, isso é um fato.

Nas categorias de experiências de aprendizagem, no mesmo sentido que tratamos a categoria da acessibilidade de materiais didáticos, seguem mais alguns depoimentos que relacionam a aprendizagem com as especificidades da acessibilidade didática universitária na Ufes.

Se tratando da especificidade da acessibilidade didática desses graduados a universidade não oferecia nenhum material adaptado conforme as necessidades específicas desses graduados, na época. Todos buscavam seu material segundo a demanda e interesse.

Vale destacar, que o trabalho com uma pessoa com deficiência deve respeitar às características de percepção, integração sensorial, integração das ações na vida do aluno (MARQUES; MENDES, 2014).

Nesse sentido, as habilidades e competências dos professores permitem viabilizar a expansão e o acesso ao conhecimento que se deseja compartilhar com a pessoa com deficiência, pois, por si só, tal deficiência não representa impedimento ao seu desenvolvimento (BARBOSA; DE SOUZA, 2019).

Brilhante falou sobre o acesso que ajudou efetivamente em seu conhecimento:

Recebi apoio da sala de recurso da biblioteca pública em 1986, na época em 1986, era a Conceição e principalmente a Dona Antônio, foram elas que me apoiaram e por algum tempo apareceu por lá a professora Luísa, que foi uma das minhas professoras itinerantes no ensino médio. Então, foram elas que me deram apoio. Lógico, que foram somente em algumas disciplinas que pude contar com o apoio delas. Esses apoios eram basicamente mais textuais, pois naquela época não existiam impressoras Braille, era tudo na máquina Perckes, por isso era humanamente impossível preparar todo material em Braille, mesmo que era uma, duas, três pessoas porque considerando que elas tinham outros estudantes de outras escolaridades. A demanda era grande, e todos que iam lá independente da série que estavam cursando eram atendidos na medida do possível.

Já Esmeralda, graduada de baixa visão relatou que:

A universidade não me oferecia textos ampliados, não podia contar com os professores para meu material. Eu tenho lupa, e só podia contar com elas, e se não for letras muito pequenas e juntas eu consigo ler com o auxílio de lupas. Meus óculos têm 16 graus e me ajuda bastante a ler também, colocando bem próximo dos olhos. na época não usava computador com programa de voz, somente a lupa ancorada. Desde que eu comecei a usar os acessórios do computador, eu me adaptei mais com a lupa ancorada. Ela fica colada na parte de cima do computador, e tudo que eu vou ler eu coloco ali na mira da lupa e isso me ajuda na leitura. Fica uma tarja fixa na parte de cima do computador e tudo que eu preciso ler eu passo ali.

Existem vários estudos que trazem classificações distintas para a apresentação dos recursos didáticos para pessoas com baixa visão: auxílios ópticos e não ópticos; recursos técnicos; recursos para posicionamento do material e outros; recursos para leitura; dispositivos; tecnologias assistivas e acessibilidade de deficiência visual; materiais que facilitam o acesso à informação (BRUNO; MOTA, 2001; CARVALHO, 2001).

Dando continuidade a fala de Esmeralda:

Os textos que recebia ampliado, eu que providenciava dentro da universidade, porque lá tinha um setor que providenciava. Eu só tinha que ir lá pedir, mas não lembro bem o nome do lugar. Eu levava o material na coordenação do Serviço Social, só sei que era dentro da coordenação do Serviço Social que tinha uma copiadora e fazia as ampliações, mas era eu que levava. Todo material que tinha ampliado, era por iniciativa minha, de acordo com necessidade, sempre. Era eu que pedia para ampliar. Eu contava muito com a ajuda de colegas, porque a leitura para mim ainda é muito cansativa, tenho um óculo que é uma lupa e me ajuda bastante.

Rubi, falou de seu relacionamento dentro de sala de aula com colegas e professores:

Eu sempre tive dificuldades em me relacionar com colegas, professores, ou seja, com as pessoas em geral, mas consegui formar um grupo. Mesmo que geralmente era sempre o mesmo grupo para apresentar trabalho e até mesmo para estudar, era um grupo constante ao longo do curso era em torno de três a quatro colegas, e eu ficava sempre no mesmo grupo.

Já Diamante no seu relato disse: sempre foi boa aluna: “Embora eu tirasse excelentes notas, sempre tinha ajuda dos melhores alunos para me ajudar dentro de sala de aula. Eu só fiz o terceiro ano e já passei no vestibular”.

A partir deste relato, podemos compreender que o mecanismo de compensação se caracteriza como uma possibilidade encontrada pelo sujeito de percorrer outros caminhos para conviver consigo mesmo e na sociedade (VYGOTSKY, 1997, p. 47).

Para Vigotsky, a pessoa ao deparar-se com a deficiência de um dos órgãos e com o sentimento de menos valia surgindo a função do “defeito” (no caso de Diamante e os demais graduados, a dificuldade visual), que se converte em um estímulo, em uma força motriz para a superação desse “defeito”.

Ou seja, a pessoa acometida por uma deficiência busca superar as limitações que esta deficiência lhe impõe. A esse processo, com origem na estrutura do funcionamento psíquico, Vigotsky denomina processo de compensação social. No entanto, segundo o autor, esta compensação não é natural, biológica, mas ela se dá nas e pelas relações sociais.

Dessa maneira, apesar das dificuldades encontradas pelos graduados em suas trajetórias escolares, a busca pela superação dessas dificuldades acabou culminando em certos avanços na vida deles.

Vigotsky (1989) afirma que as dificuldades derivadas do “defeito” originam estímulos para a formação de outras formas de funcionamento e esses estímulos provêm das relações sociais, das necessidades, dos motivos e da superação.

5.1.8 Psicológico/Emocional

Potencialmente, todos os homens, com ou sem deficiência, possuem as capacidades necessárias para aprender e se desenvolver, e o que irá definir a qualidade desses processos serão as condições objetivas de existência às quais eles estarão submetidos no decorrer de sua vida (LEONTIEV, 1978, p. 167).

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, aprender significa apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e que este aprendizado se constitui na mola propulsora capaz de impulsionar o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1997).

Para que esse processo possa ocorrer, O homem, que irá se humanizar a partir das relações sociais que lhes serão oportunizadas no decorrer de sua existência, do seu desenvolvimento humano, ou seja, permitir ao homem adquirir novos conceitos e, mediante a existência das funções psicológicas superiores, reorganizar-se

psiquicamente e ser capaz também de produzir conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento e a produção científica cada vez mais elaborada.

Conforme exposto, o homem é o único animal que possui objetivamente condições de ter autoconsciência de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento.

Quartzo, investiu em novas oportunidades e no acesso a outros conhecimentos para superar sua nova condição visual. De acordo com Quartzo,

Vinha de uma recente reabilitação, porque tinha ficado cego há quatro anos, só que a minha reabilitação só tinha sido há dois anos, morava no interior e fui para Vitória tentar terminar o ensino médio. Estava aprendendo tudo. Ainda, era eu que procurava, pesquisava. Tinha que ver. Era uma questão de erros e Acertos. Quando tinha baixa visão eu pensei que iria enxergar como uma pessoa comum, só que, quando perdi a visão, eu entrei em um momento depressão, quando se passou dois anos depois a aceitação é um passo que eu consigo vencer todo o santo dia, a deficiência se ela não te aceita, preconceito para que se aceita é enorme, para quem não se aceita é gigantesco, é imenso praticamente algo que você não consegue da conta de forma alguma, mas quando você se aceita você dá conta, você consegue superar isso. Então, eu coloco como pressuposto a aceitação, para eu conseguir vencer os preconceitos do dia a dia, realmente eu me aceito como deficiente, eu me aceito como pessoa que tem glaucoma, infelizmente fui escolhido e estou lá.

Conforme o tipo de causa, é importante verificar o período do surgimento da deficiência visual para que se possam providenciar os encaminhamentos educacionais adequados, sejam para baixa visão ou cegueira (GIL, 2012).

No caso do relato apresentado, a presença ou a ausência de uma memória visual, irá determinar a composição de um conjunto de necessidades específicas, bem como exigir ajustes técnicos e de estratégias de ensino, com vistas a uma efetiva aprendizagem. Há de se observar que a perda da visão pode acarretar sérias consequências emocionais e pedagógicas: “A não aceitação da condição visual pode levar o aluno a oferecer resistência à utilização de recursos e técnicas que favoreçam a minimização das limitações impostas pelo distúrbio visual” (BRASIL, 2005a, p. 18).

Nesse aspecto, o auxílio de grupo multidisciplinar com psicólogo, só vem colaborar nessa superação, como no caso de Esmeralda no seu relato:

Eu sempre fui muito tímida e isso dificultou um pouco meu relacionamento com os colegas, tinha vergonha de falar de minha deficiência, e pedir ajuda que era mais um obstáculo que eu enfrentava. Para mim era tudo muito novo,

mas eu tinha bons colegas em sala de aula que me ajudaram bastante, eles compreendiam minha dificuldade e às vezes eu nem precisava pedir, mas tinha outros que nem ligavam. Na época eu fazia acompanhamento psicológico e a. A psicóloga me ajudou bastante nisso, porque eu era muito fechada. E isso dificultou muito além da baixa visão. No primeiro semestre eu ainda estava fazendo terapia e isso me ajudou bastante, porque teve momentos que tive vontade de desistir. Era tudo difícil, eu pensava assim: - eu resolvi estudar logo agora que veio a deficiência visual. Mas a terapia foi fundamental para me apoiar muito nesse momento. Ai vão passando os dias e a gente vai vivendo um dia de cada vez. E superando os obstáculos. Uma parte bonita nessa trajetória. Eu estudava pela manhã, eu ia de ônibus, e para chegar lá no Serviço Social, eu passava ali perto da biblioteca e de manhã batia um sol no gramado e ficava tudo muito bonito. Ficava tudo iluminado pelo sol, eu parava ali e todos os dias agradecia a Deus, por estar ali, e pedia força a Deus para continuar não me deixar desistir. E eu venci!

Para Vigotski (1989), a fonte da compensação para o cego está na linguagem, na experiência social e na relação com os videntes. Por meio da linguagem, o cego pode ter acesso às significações da cultura e participar das práticas sociais. Assim, as relações sociais são de fundamental importância para a criança cega ultrapassar a limitação orgânica e seguir o curso de seu desenvolvimento cultural.

Os graduados que participaram da pesquisa, mesmo contando com a limitação visual, conseguiram superar barreiras e obstáculos vivenciados e até muitas vezes, impostos pela universidade. Esse convívio foi fundamental para que boa parte deles conquistasse a oportunidade de inserção no mercado de trabalho.

5.1.9 Mercado de Trabalho

No Brasil, a legislação sobre o acesso de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho entrou em vigor em dezembro de 1990: Lei nº 8.112 (BRASIL, 1990), que define em até 20% o percentual de vagas em concursos públicos federais, e nº 8.213, de 24 de julho de 1991 (BRASIL, 1991), que determina uma cota de vagas para a pessoa com deficiência, variando de 2 a 5 %, junto às empresas privadas com mais de 100 funcionários.

Mesmo com a promulgação dessas leis, a oportunidade de acesso ao mercado de trabalho para a pessoa com deficiência caminhou a passos lentos durante muito tempo, e só começou a tomar impulso com a fiscalização mais rigorosa pelo Ministério Público do Trabalho - MPT, mediante punições às empresas que não vinham cumprindo com a lei. Também nessa mesma instância, a falta de informação sobre a deficiência acabou restringindo a oportunidade de ocupação de funções que fossem

efetivamente adequadas às suas reais dificuldades e possibilidades.

Sem dúvida, a lei acabou sendo um importante instrumento de reivindicação dos direitos das pessoas com deficiência, mas ela por si só não resolve os problemas que essa população ainda enfrenta para chegar ao mercado de trabalho. Há que se reconhecer que os primeiros passos foram dados com a aprovação de uma legislação que visa assegurar os direitos dessas pessoas nas questões relacionadas à vida profissional. Nesse sentido foi retratado por alguns graduados a importância da inserção no mercado de trabalho após a sua graduação.

Diante sua história de vida pessoal e trajetória profissional, entre muitos elementos que chamaram atenção nas falas dos sujeitos com relação a este eixo de análise, destaco a consciência que os mesmos denotam da importância de seu papel na luta para garantir seus direitos, o que considero como um elemento disparador para que hoje estejam inseridos no mercado de trabalho.

Observou-se através das narrativas das entrevistas das professoras que atuavam na educação especial na década de 1970 com esses estudantes, que boa parte deles, na época, já ocupavam o mercado de trabalho. A maior parte desempenhava as funções de telefonista e de ascensorista, outros trabalhavam com câmara escura na revelação de Raio-X e dentro de fábricas fazendo funções repetitivas como montar e encher caixas.

De modo geral, encontravam-se desenvolvendo funções aquém das suas capacidades. Essa situação estava fortemente vinculada ao estigma e à concepção social criada ao longo dos anos de que a pessoa com deficiência era incapaz e improdutiva.

Porém, dos sete graduados que participaram dessa pesquisa, pode-se dizer que se considerando como amostra, cinco desses sujeitos encontram-se empregados e desempenhando funções dentro de sua formação acadêmica.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que as narrativas desses sujeitos revelam percursos diferentes na vida profissional do que normalmente se observa em muitas pessoas com deficiência visual. Ficou nítido que é possível identificar que o acesso

ao ensino superior está associado à possibilidade de conquistar um emprego formal e exercer uma profissão sem tantos entraves.

5.2 ACESSO/PERMANÊNCIA NO CONTEXTO ACADÊMICO

Mostraremos aqui, dentro das interpretações dos resultados à luz das análises descritivas e interpretativas, revelando a coerência e racionalidade dos graduandos aqui entrevistados, no relato de suas trajetórias acadêmicas na UFES, ressalta-se em vários itens aqui abordados – dentro das vivências desses graduados – de uma forma ainda controvertida, porque nem sempre sabemos o que constitui realmente uma efetiva inclusão (acesso/ permanência) no meio acadêmico, se é uma ação preconceituosa ou não.

O preconceito pode aparecer no capacitismo, na violência, numa tentativa de gentileza, numa fala mal colocada, na superproteção ou esconder-se atrás de uma máscara de civilidade que hoje as pessoas se impõem para não ferir sucessivamente o outro.

Como Rubi relatou em sua entrevista:

Aconteceu uma situação com um professor, eu havia feito a prova oral em outro momento, com a ajuda do monitor que me auxiliava e o professor questionou com ele. E depois ele me contou. Disse: - ele fez essa prova sozinho? E o monitor respondeu, disse que sim, que tinha feito. Tinha feito tudo e respondido sozinho. Se ele quisesse poderia me chamar para responder.

Conforme Amaral (1998) não se pode pensar somente na diferença como uma patologia, mas sim como expressão da diversidade da natureza e da condição humana, porém a deficiência existe. Ao ter pessoas cegas e/ou com baixa visão em sala de aula, seja em qualquer âmbito de sua escolaridade, da educação básica ou do ensino superior, o processo educacional delas deve considerar sua função visual, não subestimar a capacidade do aluno e às necessidades específicas decorrentes da sua condição visual.

Já o Quartzó no seu relato falou: “o professor teve dúvida porque eu tirei uma nota boa, e ele achou que não era eu que tinha feito a prova, mas esse questionamento foi com o meu monitor, não foi diretamente comigo”.

Diante essa fala, Quartzo faz a seguinte reflexão que:

Com o tempo a gente começa percebendo algumas coisas, pessoas que dão um passo a mais, umas te tratam como [se] você fosse de porcelana. Já passei por situação de ter que ficar em sala de aula enquanto meus colegas saíam para fazer coisas que eu não conseguia fazer porque não era oportunizado, situações de ter que explicar para os professores em frente aos meus colegas que aquela atividade não era legal para mim, que o conteúdo não está bacana porque era um vídeo em inglês e eu não sou nada de inglês. Então tinha que pedir a um colega para ler para mim. Ter que sair de aula porque eu não tinha a material, eu andava sempre um pouco atrás de meus colegas, e isso acabava prejudicando em meu rendimento. Teve uma situação que eu fiz uma prova, e todos os meus colegas tiraram a média de sete a dez, eu e tirei nove e pouco, só que eu tinha noção [de] que a prova que eu havia feito não valia aquela nota. Não querendo me diminuir, mas eu tinha essa noção. A professora me presenteou com aquela nota, porque eu sou pessoa com deficiência visual, e eu não concordei. Se eu fosse ver pelas provas de meus colegas eu deixei umas duas questões em branco, mas a professora resolveu me pontuar por causa de minha deficiência.

Para ser evitado esses transtornos na trajetória acadêmica de graduandos, deve ser adotado para a identificação desse candidato/aluno desde o “Olhar Diferenciado”, a partir de seu ingresso na universidade, o que permite acompanhá-lo durante a sua permanência na instituição. Esses procedimentos podem assegurar que o graduando com algum tipo de deficiência tenha um atendimento adequado às suas condições visuais, ou seja, diferenciado, o qual deve ser oferecido, para satisfazer a necessidades educacionais específicas de cada um deles.

Dando continuidade a fala do Quartzo:

Também passei outra situação com uma professora que trabalhava com medicina hospitalar, e ela disse na frente de toda turma que eu não poderia fazer Psicologia hospitalar, porque eles não autorizariam, eu poderia me machucar. E isso me causou certo constrangimento. Ela subestimou minha capacidade.

Vale destacar que o trabalho escolar com a deficiência deve respeitar às características de percepção, integração sensorial, integração das ações na vida do aluno (MARQUES; MENDES, 2014).

Assim como essa professora de Quartzo, nós pessoas com deficiência temos sempre

um relato de professores que subestimaram nossa capacidade⁶.

Na nossa trajetória escolar nós, pessoas com deficiência, temos sempre um relato a ser lembrado. Eu também vivenciei essa situação, quando fiz a opção de seguir a área da Educação fazendo o curso Magistério. Foi dito que eu nunca poderia exercer a profissão de professora, porque eu era uma pessoa com deficiência visual, então era para eu escolher outro curso, como secretariado ou administração porque nesses cursos já havia alunos com deficiência visual e assim, eu poderia aproveitar o mesmo material já ampliado ou em Braille. Nesses dois cursos citados, tinha alunos cegos e com baixa visão.

Nós, pessoas com deficiência, percebemos que em algum momento de nossa escolaridade, essas atitudes acabam fazendo parte de nosso cotidiano escolar e estendendo-se até a graduação. Muitas vezes com olhares imperceptíveis de capacitismo, preconceitos e superproteção.

No entanto, há situações tão subliminares que nem aquele que pratica o preconceito consegue perceber o que está embutido em sua atitude, ou, no seu próprio eu.

Fazer esta pesquisa fez-me compreender que isto é mais comum do que pensamos, diante a minha trajetória e desses graduados que estiveram tão presentes nessa pesquisa colaborando com seus relatos.

Muitas vezes, na tentativa de auxiliar, recursos são criados para facilitar o acesso das pessoas com deficiência visual a materiais, no entanto, nem todos, mesmo estando em uma instituição federal do porte da Ufes, compreendem a importância, os objetivos e usos desses recursos, como aconteceu na época com as impressoras Braille citadas na fala de alguns graduados, a universidade comprou a impressora, mas por falta de empenho e interesse não houve a instalação e configuração para o uso dos graduados.

A tecnologia assistiva é uma forma ou procedimento utilizado para identificar todo o

⁶ A mudança na pessoa do texto é proposital, pois entendemos que a autoafirmação da autora enquanto pessoa com deficiência que também enfrentou diversas barreiras na Ufes é importante para o caráter de manifesto que o texto carregará a partir de agora. A perspectiva de um saber militante está ligada a proposição de Haraway (1995).

arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência (BERSCH; PELOSI, 2007).

Os recursos didáticos para pessoas cegas servem de mediadores no processo de aprendizagem e para as pessoas com baixa visão esses recursos ajudam a melhorar o seu desempenho visual e pedagógico. Mesmo com todo esse conhecimento dentro do espaço universitário ainda hoje infelizmente essa situação prevalece dentro do Naufes.

Atualmente foi feita a compra de outra impressora Braille, segundo a Coordenadora eles ainda não foram demandados usar o equipamento. Assim, os graduandos com deficiência visual, continuam desprovido de uma série de informações e acessos que essa impressora poderia lhes proporcionar.

Lembro-me que com o tempo, a antiga máquina de datilografia, o gravador e as fitas cassetes que eu e alguns graduados usávamos durante as aulas, para fazer as provas e trabalhos na graduação, foram substituídos pelos computadores com sintetizador de voz, scanner, linha Braille, smartphone, tablet e outros.

O que trouxe muitas vantagens e novos acessos para nós, porém, nem tudo ainda está resolvido. Isso ficou bem claro no relato dos graduados e na minha vivência como pessoa com deficiência visual nessa etapa do mestrado. Pois se fez necessário pesquisar o acesso a vários sites na pesquisa acadêmica.

Foram constatados que muitas teses, dissertações e artigos encontrados que foram imprescindíveis para a preparação desta pesquisa não aceitavam a conversão necessária para serem lidos pelos sintetizadores, obrigando-me a recorrer a outras pessoas e recursos. Para reeditar o texto de maneira acessível, muitas vezes, foi preciso até ler e gravar o texto em áudio. Noto que textos específicos a falar sobre a deficiência visual escritos por pesquisadores da área, apresentavam esta dificuldade, textos a falar em acessibilidade, ironicamente, também não são acessíveis.

Tudo ainda é muito incoerente com os discursos, pois é uma acessibilidade inacessível para as pessoas com deficiência visual como a LDB, as plataformas: Google Acadêmico, o Portal de Periódicos e de Teses e Dissertações da Coordenação

de Aperfeiçoamento e de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Plataforma Brasil. Muitas vezes, tenho a impressão de que somos, ainda, vistos como objetos e não como sujeitos, pois ninguém pensava em uma pessoa com deficiência visual como pesquisador, apenas como pesquisado. Vejo que a cada passo que o indivíduo com deficiência visual tenta dar depara-se com a descoberta do paradoxo em que vive.

5.2.1 Acessos

Rubi, fez a seguinte observação bastante relevante ao contexto da pesquisa:

Eu, como professor trabalhando na educação especial há tantos anos, a gente ver (sic) essa preocupação dos acessos inclusivos, no ensino fundamental, um pouco menos no ensino médio com o aluno deficiente visual e vejo que quando chega na universidade essa preocupação é quase nula. Os surdos conseguiram grandes conquistas, tem até agora o curso de Letras Libras, tem uma batalha grande, e vejo que as pessoas com deficiência visual são menos ativas nessa questão de direitos a educação especial da inclusão de maneira geral. Pesquisa como essa é um grande passo, uma forma de fazer essas pessoas com deficiência visual serem mais reconhecidas, mais ouvidas e ter suas questões específicas pelo menos vistas, e trabalhadas e posteriormente feitas que essas necessidades de adequações sejam realmente aplicadas efetivamente. Porque cada vez mais nós temos alunos iniciando no fundamental e em algum momento muitos deles vão chegar ao ensino superior e a universidade no caso a Ufes, deve estar mais aberta e preparada para receber eles com mais condições, porque cada vez mais eles estão chegando. Os cursos devem ser planejados já atendendo as necessidades específicas dos alunos com deficiência, não tendo que ser adaptado, deve ser já inclusivo, sabendo que a qualquer hora pode chegar um aluno com deficiência. Por isso o planejamento deve ser feito já pensando nesse aluno, sem precisar ficar adaptando o tempo todo, pois já deve estar incluído esse material, previamente já planejado em Braille, digitalizado ou oral no formato acessível, então tudo já vai estar incluído de acordo com a necessidade específica do aluno.

De acordo com Nunes e Madureira (2015), o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) tem o objetivo de contribuir no desenvolvimento e planejamento de práticas de ensino, permitindo aos alunos com suas especificidades, diferenças socioculturais e, diferentes modos de aprender, o acesso ao currículo e na participação nas atividades acadêmicas, independentemente de suas limitações e capacidades. Desse modo, ao invés de pensar em práticas usuais para adaptação dos currículos, ou em atividades específicas para determinados estudantes, público-alvo da educação especial, são planejadas diferenciadas e variadas formas de educar e desenvolver o currículo para todos os estudantes (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013).

Dando continuidade a fala de Rubi: “se esse planejamento começar na concepção do curso, vai se tornar tudo mais inclusivo, mais quando precisa ficar fazendo adaptações você acaba tendo que mexer em muitas outras coisas, e nunca acabam esses transtornos”.

A informação, novas formas de comunicação e a escolarização das pessoas com deficiência. Essas evoluções proporcionam que as pessoas com deficiência visual alcancem níveis mais elevados de ensino, desenvolvam autonomia e participem da vida científica e cultural das comunidades em que vivem, um processo denominado como de inclusão social (BRUNO; NASCIMENTO, 2019).

Estamos caminhando para isso, ainda tem muitos entraves, é tudo muito lento, pois as pessoas que estão lá já estão há muitos anos, é um processo de reconstrução e construção, de convencimentos e de transformações. Realmente é tudo muito lento, há muitos pesquisadores na área, mas é difícil convencer e vencer na hora da aplicabilidade das ações, envolvem preconceitos e a própria aceitação e as barreiras atitudinais, são complicadas de superar. Tudo isso demora um tempo. Vejo que é só com a chegada de mais pessoas na graduação com deficiência que vai acontecer esse convencimento e assim vão se adequando a esse convívio.

Diante de dados estatísticos, o número de alunos com deficiência visual o vem aumentando na universidade, embora os acessos ainda não sejam o ideais para garantirem a permanência desses universitários. Nos deparamos ainda com muitos entraves como plataformas e sistemas digitais da universidade inacessíveis (para pessoas cegas e com baixa visão), também as barreiras atitudinais, arquitetônica e outras, conforme foram relatados ao longo dessa dissertação.

O ideal seria uma universidade que vê a acessibilidade para os graduandos como direito, não como despesas com uma acessibilidade anticapacitista.

Ficou evidente, na fala dos sete entrevistados, que, no início da graduação, eles tinham a intenção de continuar fazendo uma pós-graduação, mas ao longo do curso alguns perderam estímulo de continuar, pela falta de apoio e acessibilidade dentro da Ufes. Dos sete, somente dois tentaram a pós-graduação por motivo de trabalho. Contudo, após término da mesma, não se sentiram estimulados a continuar com um

Mestrado ou Doutorado, pelo motivo dos acessos oferecidos a eles durante a pós, que seriam bem menores do que os oferecidos durante a graduação.

No relato de Rubi, observamos o porquê de seu desinteresse em continuar seus estudos acadêmicos:

Atualmente não tenho esse desejo não. Em outras épocas sim, eu já pensei, essa parte formal do curso acadêmico é muito penoso para mim. Eu já fiz duas especializações, principalmente o trabalho final que tem que organizar, eu tenho um pouquinho de dificuldade com isso, fico muito dependente de outras pessoas para organizar o texto, fazer as correções, colocar citações. Por isso hoje em dia no momento não tenho esse desejo. as duas pós que fiz, foram na Ufes. Mas no mesmo sistema sem nenhum apoio, inclusive a primeira foi logo depois do meu curso que eles abriram a turma de linguística, depois acho que foi em 2013 ou 2014, foi a outra de Atendimento em Educação Especializada, aí eu já estava trabalhando na prefeitura e foi oferecida para os professores. E os professores da educação especial foram fazer. Eu fiz sem o apoio de material adaptado só contando com ajuda somente de colegas. Essa questão de material é bem difícil, se a gente consegue um livro emprestado nem sempre está digitalizado, com as bibliografias, não tem acesso direto aos textos digitalizados, a gente acaba estudando sozinho mesmo, tem que ficar passando OCR, é no tempo que a gente deve estar estudando ou escaneando, e fica corrigindo textos. Até que se consegue livros emprestados, mas tem que digitalizar e isso tudo é demorado. Principalmente quando estamos fazendo trabalho final. Penso assim: - o importante em um trabalho acadêmico é o conteúdo, não é a formalidade dele. Eu sempre pensei assim, desde quando estava na faculdade, desde minha primeira monografia da graduação. Eu nunca entendi por que eles se apegam a tanta formalidade, eles deveriam se preocupar mesmo era com o conteúdo que está sendo transmitido dentro de seu texto, é ali que se demonstra o conhecimento. eles se preocupam somente com a formalidade do texto, distanciamento de parágrafos, de linhas, citações se está correta, isso é importante, mas não é fundamental. Isso não deveria ser tão puxado para nós que temos deficiência visual.

Sobre isso, Saviani (2011, p. 13) afirma que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Depois que passei no mestrado, observei que para as pessoas com deficiência a pós-graduação ainda é vista como uma grande fronteira, possivelmente porque foi um pouco tardia a assunção das políticas afirmativas na pós-graduação na Ufes, e com isso, levanto a hipótese de que houve um afastamento desse público. Parece que foi colocado um limitador para nós.

Antigamente o ensino médio tinha o peso de uma graduação, mas, acredito, hoje uma graduação está com o peso do ensino médio. Então se temos algo a mais para além da graduação, faz diferença na hora de ir para o mercado de trabalho.

Como as pessoas com deficiência ousaram estar nas universidades, hoje não é aceitável mais fazer apenas uma graduação. Queremos mais, temos esse direito de tentar tudo que temos, vontade e sonhamos. Temos ainda muitos entraves a serem enfrentados na pós-graduação.

Como exemplo de obstáculo é o pouco tempo para concluir o mestrado e doutorado. Se esse tempo já é pouco para o público sem deficiência, imagina o público com deficiência que, constantemente, enfrenta as situações descritas nessa dissertação? Chega ser uma agressão para uma pessoa com deficiência, pois temos que lutar com a temporalidade e a falta de acessibilidade. As respostas exigidas são muito rápidas, fora de nosso tempo. E esse tempo nosso, é que não é visto nem considerado.

O tempo que temos para fazer um conjunto enorme de leituras com materiais inacessíveis, além das produções, a cobrança passa ser um vetor também de opressão. Senti que é um conhecimento muito marcado pelas desigualdades. É um espaço de muitas lutas e conquistas lentas e tardias.

No sentido transformador da prática pedagógica, é preciso se fundamentar para justificar a necessidade de transformação. De igual modo, compreender o movimento inverso, ou seja, a teoria a partir da prática, pois teoria e prática se consolidam na construção dialética no processo de ensino e aprendizagem (CASTRO, 2019).

Saviani (2011, p. 120) afirma que “se a teoria da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer”. A prática pedagógica deve surgir da reflexão filosófica e abordagem crítica dos problemas apresentados na realidade educacional.

Mesmo com todos esses entraves, hoje, a paisagem dentro da universidade já mudou bastante, já estão acontecendo avanços em relação à diversidade e as pessoas já não fazem tantos acordos capacitistas como antigamente, para conseguir se inserir no ambiente universitário, acho isso muito importante e transformador. Contudo, ainda

falta muito para a propagação desses acessos para se efetivar a inserção desses estudantes com mais propriedade no ambiente universitário.

Sabemos que a verdadeira inclusão como discurso encontra como forte oponente a realidade de uma sociedade em que não se pensa o acesso das pessoas com deficiência à informação, aos espaços, ao conhecimento, e onde quer se cogite que ela possa ser agente das mudanças que ela mesma busca.

Acabamos aceitando que só os “corpos perfeitos” são validados em todos os ambientes e um deles é a universidade. As práticas de políticas de inclusão são transformadoras e temos que acreditar e lutar para isso. Espero que essa transformação esteja em curso dentro da universidade aqui pesquisada, ou seja, a Ufes.

5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS ANÁLISES

Quando dialogamos acerca das trajetórias universitárias de pessoas com deficiência, observamos que nosso trabalho está centrado, sobretudo, em situações que envolvem relacionamento docentes/discentes. É justamente essa a relação que, posteriormente, será chamado de trajetórias de sucesso ou trajetória de insucesso.

Quando a pessoa com deficiência consegue alcançar o objetivo de terminar a graduação e seguir para uma pós-graduação, por exemplo, galgando, assim, a chegada ao mercado de trabalho, ela vira uma espécie de “super-herói”. Quando ela não consegue, por qualquer percalço que eventualmente acesse seu percurso, ela receberá rótulos como o de coitadinha, incapaz, derrotada, ou seja, a história de sua vida será baseada neste enquadramento.

São percursos com trajetórias de muitas lutas e a pessoa com deficiência sempre tem que provar sua capacidade para a sociedade em geral. Obviamente, isso é muito desgastante e cansativo.

Como autora e pesquisadora, percebo que nós, pessoas com deficiência, na graduação ou na pós-graduação, quando chegamos a um patamar de pesquisas,

normalmente nossas escolhas de objetos de estudos estão voltadas a assuntos que envolvem questões da nossa deficiência, ou seja, questões que alguns indivíduos entenderiam como “nossas limitações”. Deveríamos ter o direito de escolha, de pesquisar qualquer assunto e não ficar restrito ao tema “deficiência” para termos maior visibilidade dentro da universidade.

Todos nós temos nossas vivências, experiências, barreiras e lutas. O contexto histórico é coletivo e temos uma legislação que nos amparam com direitos como o da “educação inclusiva”, mesmo que, em alguns momentos, essa educação seja nomeada de “inclusivista”.

Este é um direito garantido por lei a todos. Os acessos escolares e universitários, independentemente de ser público ou privado, deveria garantir nosso direito de escolha a um ensino de qualidade, sem que este seja traumática, pois essa trajetória deveria ser feita em iguais condição com os demais estudantes.

Muitos desses acessos e permanência são, ainda, de reclusão, ou seja, exclusão social. Barreiras e capacitismos existirão enquanto perdurarem recusas em diversos sentidos. Muitas vezes acontece uma espécie de “faz de conta” em que somos “aceitos” e “incluídos”, mas, na prática, somos excluídos do contexto. O sistema educacional, juntamente com a inclusão dentro de nossa trajetória vem cercado de desigualdades em todos os sentidos.

Há muitas diferenças e remendos tentando mostrar uma inclusão “deficiente” e com muitos percalços. Vejo que a acessibilidade não é um favor dentro dos espaços escolares, inclusive dentro das universidades. Quando chegamos lá, não somos herói, apenas alunos que batalharam muito para alcançar um objetivo de cursar uma graduação ou até mesmo uma pós-graduação. Muitos ainda acham que esse lugar não deve ser ocupado por nós, pessoas com deficiência, mas sim por alunos ditos “normais”, achando que apenas estes valem a pena o investimento, pois trariam, em tese, um resultado de sucesso mais rápido e garantido.

Muitas vezes, nos sentimos diante de toda essa trajetória como se estivéssemos tentando ocupar um lugar que não é nosso. Sinto que a universidade trabalha apenas através do improviso, como se fizesse um “puxadinho” para acomodar pessoas com

deficiência de forma que estas não incomodem ninguém. Há pessoas, nessas instituições de ensino, que ainda são resistentes a mudanças de atitudes, mostrando certo conservadorismo que dificulta a inserção da pessoa com deficiência em um contexto na total plenitude.

Sempre temos que brigar por nossos direitos e isso é estressante e cansativo. Imaginem o quanto temos que enfrentar, até terminar uma “graduação, especialização, mestrado, doutorado”? São muitos enfrentamentos até se tornar docente e respeitado dentro de uma instituição de ensino universitária. E isso atualmente vem se agravando, estamos vivendo um retrocesso na área da Educação Especial. Ao falarmos na educação especial no geral não somente nesse retrocesso que estamos vivenciando, ele não se dá somente na educação, mas também abrange toda questão da Educação Política, e isso é um sério agravante.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

6.1 APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

“Mestrado Profissional” é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao Acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de Pós-Graduação, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (Parecer 0079/2002).

Responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo Mestrado Acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela Pós-Graduação⁷.

6.2 PROPOSTA DE PRODUTO DA PESQUISA

O Produto Educacional apresentado pela discente faz parte da proposta final do programa do Mestrado Profissional. No caso da pesquisa “Trajetória dos alunos com deficiência visual graduados na Universidade Federal do Espírito Santo antes da política de ações afirmativas (de 1970 até 2016)”, a proposta, aqui apresentada, é a de elaboração de um “Guia Informativo”, a ser disponibilizado no site da universidade para amplo acesso.

6.3 INTRODUÇÃO DO PROJETO EDUCACIONAL

A Pesquisa buscou compreender as singularidades da trajetória escolar de cada um dos discentes pesquisados, pessoas cegas e com baixa visão, que frequentaram o

⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2013.

ensino superior na Ufes, buscando identificar as características e suas especificidades em um contexto educacional e acadêmico, tomando como universo de referência a Ufes - Campos Goiabeiras, Vitória. A pesquisa apresentou como referencial teórico a abordagem histórico-cultural de Lev S. Vigotski e a abordagem metodológica escolhida foi de natureza qualitativa, utilizando o método narrativo de história oral.

6.4 JUSTIFICATIVA

Motivada pela pesquisa “História da Educação Especial no Espírito Santo” e sabendo através de outras fontes que ainda não havia nenhum estudo que pesquisou a história de pessoas com deficiência visual no estado do Espírito Santo e nem relatos de trajetórias de discentes com deficiência visual graduados na Ufes, surgiu a intenção de pesquisa.

Com base nas experiências pessoais da autora e apoiada em bibliografia específica, foi apresentado alguns recursos acessíveis e estratégias que devem ser usadas com a pessoa com deficiência visual e que são importantes para possibilitar maior autonomia dentro da universidade. Obviamente, que a seleção desse guia, não representa a totalidade das possibilidades de acessibilidade e inclusão. Elas são um recorte que pode ajudar pessoas interessadas no assunto.

Com a pesquisa: “A História Oral dos discentes deficientes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo”, a autora teve a oportunidade de ouvir relatos de graduados e graduandos com deficiência visual da universidade Federal do Espírito Santo, que objetivou a elaboração desse guia informativo.

6.5 OBJETIVOS

- Orientar graduandos, professores e funcionários, com informações a respeito aos acessos a espaços pedagógicos e virtuais da universidade;

6.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Orientar professores, funcionários e interessados a respeito da produção de materiais no formato acessível aos discentes com deficiência visual;
- Apresentar o Desenho Universal para Aprendizagem como conceito inclusivo

fundamental para o trabalho com pessoas com deficiência;

- Apresentar o conceito de baixa visão e algumas ferramentas e técnicas disponíveis;
- Disponibilizar informações facilitadoras no Manuseio de ferramentas de acessibilidade no seu uso, como: escâner de mesa, impressora Braille, aplicativo de voz, linha Braille e outros;
- Orientar como guiar uma pessoa com deficiência visual de maneira segura;
- Orientar como fazer slides acessíveis, e também mostrar como uma pessoa com deficiência visual, pode fazer a montagem de seus próprios slides;
- Orientar como deixar as redes sociais acessíveis;
- Disponibilizar para os professores informações de como interagir com seu aluno com deficiência visual durante a aula e no espaço universitário;
- Orientar o uso da Audiodescrição Educacional.

6.7 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

Esse produto, no formato de guia informativo, tem a proposta de passar “ORIENTAÇÕES”, facilitando assim a melhor usabilidade e autonomia dos Discentes com deficiência visual na universidade. Assim, disponibilizando conteúdos aos discentes, proporcionando maior conhecimento, estimulando sua autonomia, com as ferramentas que a universidade dispõe e também a acessibilidade nas redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa procurou-se construir um trabalho que rompesse com alguns estereótipos comumente vinculados à pessoa com deficiência visual na universidade. E como objetivo central da pesquisa buscamos conhecer a trajetória, a permanência e a inclusão dos estudantes com deficiência visual concluintes da graduação na Ufes, no Campus Goiabeiras, na década de 1970 até 2016, portanto, antes das políticas de ações afirmativas.

Na coleta de dados foram proporcionados a escuta e narrativas desses graduados, seguindo um roteiro de perguntas. E como proposta final, foi apresentado um produto para atender as diretrizes do programa e de acessibilidade da universidade, uma espécie de “guia informativo”.

A principal proposta da pesquisa foi conhecer as formas como esses graduados lidaram com a questão da deficiência visual dentro de todas as diversidades que envolveram a sua graduação na Ufes. E para manter o anonimato desses sete colaboradores na pesquisa, para trabalhar suas Trajetórias Universitárias, em comum acordo com os mesmos, esses graduados foram identificados por nomes de pedras preciosas.

Fizemos essa escolha por acreditarmos que os estudantes foram se moldando, ou seja, se lapidando ao longo dessa trajetória, com uma vivência acadêmica de uma universidade não estruturada para atendê-los dentro de suas especificidades visuais. A pesquisa, caracterizou-se, também, através dessa escuta ouvindo seus relatos e suas experiências em todo percurso de sua graduação, neste sentido coube a história oral como coleta de dados.

Observou-se que as trajetórias de vida desses sete colaboradores da pesquisa apresentaram singularidades e diferenças na sua educação escolar recebida ao longo da vida.

No entanto, o princípio básico que norteou este estudo, embora apresentando pontos comuns em diferentes épocas e diferentes aspectos, foi compreender a trajetória de suas vidas de forma única e singular; ou seja, as maneiras como cada sujeito

incorporou sua condição de enfrentar todos esses desafios na conclusão dessa etapa de sua escolarização que foi a Graduação Universitária. Os sete entrevistados falaram de suas dificuldades, desafios enfrentados e dos momentos de superação. Embora reconhecendo a importância dos apoios que receberam, todos eles conseguiram colocar-se como pessoas que tiveram que lutar para romper muitas barreiras na sua trajetória universitária.

Na década de setenta ao qual iniciou essa pesquisa, a existência de universitários com deficiência visual, nessas instituições eram minoria, mas já vivenciavam cotidianamente dificuldades. Elas já existiam e eles já reivindicavam melhorias e mudanças. Então não se trata de uma situação atual ou de pessoas que frequentaram de somente uma graduação. Ficou claro que havia pouco envolvimento da comunidade acadêmica, trazendo muitos o incômodo e o desconforto a esses universitários.

Ficou evidenciado que as histórias de vida desses sujeitos constituíram conexões que os aproximaram de contextos universitários semelhantes com experiências próximas, que os identificam como “Pessoas determinadas”, a procurar oportunidades, vendo na universidade um possível canal de acesso a melhores condições de vida. Esses sujeitos, a partir das suas reivindicações e lutas, dentro e fora da universidade, chegaram a um nível de desenvolvimento que lhes permitiram ocupar lugares sociais que até pouco tempo atrás só eram ocupados pelos sujeitos considerados sem deficiência.

Desse modo, contribuíram para desmistificar a ideia historicamente construída da deficiência visual, como fator incapacitante e vista como uma categoria excludente, reafirmando o caráter da deficiência como uma invenção social que justifica a seletividade, a segregação e o preconceito de uma sociedade.

Através de todos os apoios recebidos (que não se configura em tutela, nem superproteção, incentivo é seu direito adquirido. Nas condições de se desenvolverem em ambientes de aceitação mútua, de respeito e assim, esses graduados tiveram a oportunidade e possibilidade de exercer sua autonomia e conquistar seu espaço na Ufes.

Para além das singularidades que constituem a história de vida de cada um desses graduados, penso que se faz necessário situar suas trajetórias no contexto universitário atual, enfatizando o caminho que a Educação tem trilhado, desde os movimentos internacionais até a implementação de políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva dentro das universidades provocando discussões e demandas cada vez mais urgentes dentro da instituição universitária usando como referências os experimentos desse cotidiano universitário, em diálogo com perspectivas críticas sobre a deficiência, com o intuito de que situações que nos desarmem tenham espaço para ocorrer.

Podemos aprender com o conflito, podemos tomá-lo como objeto de nosso fazer docente, do nosso estar com outro que, em larga medida muitas vezes, desconhecemos. Dentro dos centros universitários deve haver uma escuta atenta a esses universitários com deficiência, pois eles têm muito a dizer e têm se expressado de diferentes maneiras, são vozes que hoje alimentam nossas pesquisas, e poderão trazer contribuições para a transformação da prática pedagógica e principalmente para a construção de uma verdadeira e efetiva cultura inclusiva dentro da universidade.

REFERÊNCIAS

A história do vestibular: entenda por que no Brasil é assim. A história do vestibular: entenda por que no Brasil é assim, 2020. Disponível em: <https://www.unit.br/blog/a-historia-do-vestibular-entenda-porque-no-brasil-e-assim>. Acesso em: 18 jun. 2021.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2004.

ALVES, Maria Bernardete Martins; BEM, Roberta Moraes De; PINHEIRO, Liliane Vieira; FELICIO, Joana Carla de de Souza Matta; SAVI, Maria Gorete Monteguti; LOPES, Tânia Regina Pereira; LEHMKUH, Karyn Munyk; ROCHA, Denise Maria Gomes; OLIVEIRA, Alexandre Pedro De. **Fontes de informação on-line: nível avançado**. Florianópolis: Revisão de literatura, 2012. Disponível em: <https://www.bu.ufsc.br/design/ModuloAvancadoPesquisaIntegrativa2011oficial.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 122–146, 2013.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**, [S. l.], v. 5, p. 11–30, 1998.

BAQUERO, Ricardo. **Idéias centrais da teoria sócio-histórica**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Porto Alegre, 1998.

BARBOSA, Luciane Maria Molina; DE SOUZA, Mariana Aranha. O estudante com deficiência visual no ensino superior e a aprendizagem ativa: uma questão de acessibilidade. **Benjamin Constant**, [S. l.], v. 2, n. 60, p. 15–15, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edicoes 70, 2011.

BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. **Integrar/Incluir Desafio para a Escola Atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

BERSCH, Rita de Cassia Reckziegel; PELOSI, Miryam Bonadiu. **Tecnologia assistida: recursos de acessibilidade ao computador**. [s.l.]: SEESP, 2007.

BERSCHE, Rita; TONOLLI, José Carlos. **Introdução ao Conceito de Tecnologia Assistiva e Modelos de Abordagem da Deficiência**. Bengala Legal, 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1967.

BRASIL. 5.9692. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. 11 ago. 1971.

BRASIL. 7.853. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. 24 out. 1989.

BRASIL. 8.112. Regime jurídico dos servidores públicos civis da União. 11 dez. 1990.

BRASIL. 8.123. Planos de Benefícios da Previdência Social. 24 jul. 1991.

BRASIL. Portaria nº 1.793. Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994. 1994.

BRASIL. Aviso Curricular nº 277 /MEC/GM. 1996 a.

BRASIL. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 dez. 1996 b.

BRASIL. Portaria n.º 1.679. Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999. 1999.

BRASIL. 10.098. Lei da Acessibilidade. 19 dez. 2000.

BRASIL. 010172. Plano Nacional de Educação. 2001 a.

BRASIL. 3.956. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 8 out. 2001 b.

BRASIL. Portaria nº 3.284. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 - Acessibilidade. 7 set. 2003.

BRASIL. Decreto Federal nº 5.296. Decreto Federal nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. 2 dez. 2004.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. a. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/x-txt-Saberes%20e%20Praticas%20Inclusao-competencias.pdf>.

BRASIL. 11.096. Programa Universidade para todos. 13 jan. 2005 b.

BRASIL. **INCLUIR 2007: Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: MEC, 2007. a.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Tradução Oficial/Brasil, 2007. b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial / MEC, 2008. a.

BRASIL. 6.571. Decreto n 6.571, de 17 de setembro de 2008. 17 set. 2008 b.

BRASIL. **Plano Viver Sem Limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Governo Federal, 2011. a.

BRASIL. 7.611. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. 17 set. 2011 b.

BRASIL. 12.711. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. 29 ago. 2012.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu–2013**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. 13.146. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 6 jul. 2015 a.

BRASIL. 13.409. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. 28 dez. 2016.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2007. c.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Escola Nacional de Administração Pública. **PDI Plano de Desenvolvimento Institucional / Escola Nacional de Administração Pública**. Brasília: ENAP, 2015. b.

BRIOSCHI, Lucila Reis; TRIGO, Maria Helena Bueno. Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas. **Ciência e cultura**, [S. l.], v. 39, n. 7, p. 631–637, 1987.

BRITO, Jéssica De; ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. Mapeamento de teses e dissertações sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil. **Anais do Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, [S. l.], 2013.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista Da. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NASCIMENTO, Ricardo Augusto Lins Do. Política de Acessibilidade: o que dizem as pessoas com deficiência visual. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, 2019.

CAETANO, Erica. **Projeto Universidade Para Todos. Saiba mais sobre o PUPT**. [s.d.]. Disponível em: <https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/cursinhos-comunitarios/projeto-universidade-para-todos.htm>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CARVALHO, Cristina Linares Cintra De. **Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos**. 2015. Mestrado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. DOI: 10.11606/D.12.2015.tde-04092015-104118. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-04092015-104118/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

CARVALHO, José Oscar Fontanini De. **Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à educação a distância no ensino superior**. 2001. Doutorado em Engenharia - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001. Disponível em: <http://oscar.pro.br/pdfs/teseoscar.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CASTRO, Solange De. O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógicas. [S. l.], 2019.

CUNHA, Murilo Bastos Da; CAVALCANTI, Cordélia R. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília, DF: Brique de Lemos Livros, 2008.

Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

DEMO, Pedro. Qualidade e modernidade da educação superior: discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência. **Educação Brasileira**, [S. l.], v. 13, n. 227, 1991.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. **La recherche qualitative**. Montreal: McGraw-Hill, 1991.

DIAZ, Felix. Vygotsky e a concepção sócio-histórico-cultural da aprendizagem. Em: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. p. 61–88.

FERREIRA, Lavine Rocha Cardoso. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia - MG**. 2010. Mestrado em Ciências Humanas - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

FERREIRA, Maria C. Therezinha Rossetti; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares (ORG.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2004.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Editora Autores Associados BVU, 2005. Disponível em: <https://elibro.net/ereader/elibrodemo/175521>. Acesso em: 26 jul. 2022.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **A Inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos**. 2005. Mestrado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Marta. **Caminhos da inclusão: a história da formação profissional de pessoas com deficiência no SENAI-SP**. São Paulo, SP: SENAI-SP Editora, 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael De. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 21, n. 71, p. 116–131, 2000. DOI: 10.1590/S0101-73302000000200005.

GOÉS, Maria Cecília Rafael De. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *Em*: OLIVEIRA, Marta Kohn De; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95–114, 269–287.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar - Como Fazer Pesquisa Qualitativa Em Ciências**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu**, [S. l.], n. 5, p. 7–41, 1995.

JANET, Pierre. **L'Évolution Psychologique de la Personnalité**. Paris: Ed. A. Chahine, 1929.

KENNAN JÚNIOR, Daltro. **Trajetória acadêmica de alunos com deficiência visual: um estudo com egressos da graduação em música**. 2017. Mestrado em Música - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

LEITE, Carla Alessandra Ruiz; LEITE, Elaine Campos Ruiz; PRANDI, Luiz Roberto. A aprendizagem na concepção histórico-cultural. **Akrópolis Umuarama**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 203–210, 2009.

LEONTIEV, Alexei. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei N. Atividade, consciência e personalidade. **Buenos Aires: Ciencias del Hombre**, [S. l.], 1978.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **A história (oral) da educação: algumas reflexões**. Brasília: INEP, 1990.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, [S. l.], v. 5, n. 31, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. **Homem com um mundo estilhaçado**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, [S. l.], v. 26–27, p. 149–158, 1990.

MANZINI, Eduardo José. Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. *Em*: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amelia; OMOTE, Sadao (org.). **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11–25.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 31–36, 2005.

MARQUES, Lydia da Cruz; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O aluno com Deficiência Visual Cortical: teoria e prática**. São Carlos: EdUFScar, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 345–358, 2011.

MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo; DOS SANTOS SILVA, Luzia Guacira. Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 54, n. 41, p. 251–274, 2016.

MASINI, Elcie F. Salzano. A facilitação da aprendizagem significativa no cotidiano da educação inclusiva. **Revista/Meaningful Learning Review**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 53–72, 2011.

MASINI, Elcie F. Salzano. Estudantes com deficiência visual no ensino superior. *Em*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p. 127–141.

MASINI, Elcie F. Salzano; BAZON, Fernanda V. M. **A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior.**, [s.d.]. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/424.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edicao do Autor, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom (ORG.). **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: USP, 1996.

MELO, Douglas Christian Ferrari De; SILVA, João Henrique Da. Trajetórias escolares de pessoas com deficiências na educação básica: qual lugar da educação especial? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 15, n. esp. 1, p. 948–965, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13510.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação (SINAES). Parte I - Avaliação de Cursos de Graduação**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2013/11/referenciais-de-acessibilidade-inep-mec-2013.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 25, n. 88, p. 757–776, 2004. DOI: 10.1590/S0101-73302004000300006.

MORALES, Juliana. **Fatos marcantes da história do Enem. Fatos marcantes da história do Enem | Guia do Estudante**, 2021. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/fatos-marcantes-da-historia-do-enem/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MORGADO, Liz Amaral Saraiva. **Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro**. 2017. Mestrado em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9912>.

NERES, Celi Corrêa; CORRÊA, Nesdete Mesquita. Análise dos artigos na área da deficiência visual publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2017). **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 24, p. 153–166, 2018.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Bréscia França; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; FLONTINO, Sandra Regina Dantas. Promessas e limites: o Sisue sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 33, p. e161036, 2017. DOI: 10.1590/0102-4698161036.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 126–143, 2015.

OLIVEIRA, Marla Vieira Moreira De; VIANA, Tania Vicente. Ensino Superior: primeiras reflexões sobre acessibilidade e avaliação para pessoa com deficiência na Universidade Estadual Vale do Acaraú. *Em*: BRANDÃO, Israel Rocha; ARAÚJO, José Edvar Costa De (org.). **Educação contextualizada**. Fortaleza: Editora Caminhar, 2015.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy De; OLIVEIRA, Miguel Darcy De. Pesquisa social educativa; conhecer a realidade para poder transformá-la. *Em*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (ed.). **Pesquisa participant**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 17–33.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli. **Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos**. Rio de Janeiro: Revan/FAPERJ, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *Em*: LA TAILLE, Yves De; OLIVEIRA, Marta Kohl De; DANTAS, Heloysa (eds.). **Teorias psicogenéticas em discussão: Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. [s.l: s.n.].

ORLANDO, Rosimeire Maria; CAIADO, Katia Regina Moreno. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 39, p. 811–830, 2014.

PIMENTA, Cláudia Marisa Ferreira Machado. **Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Educação Superior**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24927>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da educação**, [S. l.], n. 26, p. 109–133, 2008.

PINO, Angel. **As marcas do humano às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Luciane da Silva. **Sala de recursos: um itinerário, diversos olhares**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. 6,949. Decreto Presidencial nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. 25 ago. 2009.

PRESTES, Zoia Ribeiro; ESTEVAM, Lucas Gago. Uma aula de LS Vigotski. **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**, [S. l.], v. 100, p. 207–224, 2017.

REILY, Lucia. Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. **Cadernos CEDES**, [S. l.], v. 28, n. 75, p. 245–266, 2008. DOI: 10.1590/S0101-32622008000200007.

Release: Paciente com visão monocular: especialista explica a doença. Hospital Yano, [s.d.]. Disponível em: <https://hospitalyano.com.br/release-paciente-com-visao-monocular-especialista-explica-a-doenca/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 22, n. 34, 2009.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2009. Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

ROSSETTO, Elisabeth. **Os sujeitos da educação especial a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2012. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09032012_texto_vigotski_-_pdf_elizabeth_rossetto.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

SASSAKI, Romeu. **Acessibilidade: Uma chave para a inclusão social**. 2004. Disponível em: http://www.lainsignia.org/2004/junio/soc_003.htm. Acesso em: 5 maio. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. [s.l.]: Autores associados, 2018.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. **A inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior**. Instituto Brasileiro de Direito, 2019. Disponível em: <https://www.ibijus.com/blog/402-a-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia-no-ensino-superior>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, Daniele Sentevil Da. **Suportes para estudantes com deficiência visual no ensino superior**. 2018. Mestrado em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10157>.

SILVA, Izabel Rodrigues Da; FREITAS, Thayane Nascimento; ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins De; SOUSA, Deborah Lauriane da Silva; ARAÚJO JÚNIOR, Maurício Amorim De; MEDEIROS, Aline Mendes; SILVA, Rafael Soares. Acessibilidade digital em tempos de ensino remoto. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. e60010414966, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i4.14966.

SILVA, Tomaz Tadeu Da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 21, n. 71, p. 45–78, 2000. DOI: 10.1590/S0101-73302000000200003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, [S. l.], v. 20, n. 50, p. 26–40, 2000. DOI: 10.1590/S0101-32622000000100003.

SONZA, Andréa Poletto. **Acessibilidade de deficientes visuais aos ambientes digitais/virtuais**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5626>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. [s.l.]: Cortez, 1999.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 185–202, 2008. DOI: 10.1590/S1413-85572008000100013.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. 3ed. ed. Campinas: Unicamp, 1998.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Quais as diferenças entre o Mestrado Profissional e o Mestrado Acadêmico? Quais as diferenças entre o Mestrado Profissional e o Mestrado Acadêmico? | MPCS**, 2013. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/mpcs/2013/04/16/quais-as-diferencas-entre-o-mestrado-profissional-e-o-mestrado-academico/>. Acesso em: 25 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. 0002. Resolução nº 02/2007. 2007.

URBAN, Ana Lidia Penteado. **Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência**. 2016. Mestrado em Educação Escolar - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 863–869, 2011. DOI: 10.1590/S1517-97022011000400012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LEONTIEV, Alex N.; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://elibro.net/ereader/elibrodemo/178192>. Acesso em: 28 jul. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1991. v. Tomo I

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995. a. v. Tomo III

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v. Tomo IV

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. *Em*: **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1997. v. Tomo Vp. 73–95.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 2001. v. Tomo II

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª Edição ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas – III Problemas del Desarrollo de la Psique**. Madrid: Editora Antonio Machado Libros, 2012. v. Tomo III

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. O Pensamento do Escolar. *Em*: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, Andre Paulo (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas: Navegando e Armazém do Ipê, 2017. p. 207–224.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **História dele desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor, 1995. b.

WERTSCH, James V. Psychology: LS Vygotsky's “new” theory of mind. **The American Scholar**, [S. l.], v. 57, n. 1, p. 81–89, 1988

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-ALUNOS

Data:

Duração:

Entrevistado:

Curso de Graduação

Data de Nascimento:

Naturalidade:

Escola que cursou o ensino fundamental:

Período:

Escola que cursou o ensino médio:

Período:

Escola pública ou privada:

Teve bolsa de estudo ou outra ajuda financeira para custear seus estudos

1. Como foi seu acesso para chegar na Universidade. Fez curso preparatório, ou seja, pré-vestibular?

2. Quantas vezes tentou o vestibular?

3. Nesse período você teve atendimento da educação especial, ou seja, da sala de recursos?

4. Nessa época você já trabalhava ou só estudava?

5. Como foi sua prova:

() Em Braille

() Oral

() Ampliada

() Outros

6. Conte como foi sua trajetória acadêmica na universidade?

Nesse período teve alguma ajuda da sala de recursos ou de algum professor especializado na área da deficiência visual?

7. Quais os apoios que você pode contar para tornar seus materiais acessíveis?
8. Quais as ferramentas de apoio que você usou para estudar?
9. Como foi o apoio pedagógico oferecido pela Universidade?
10. E o seu relacionamento com os professores. Fale um pouco a respeito como foi no geral?
11. E o seu relacionamento com os colegas de sala. Como era, eles foram colaborativos?
12. Como foi seu acesso na biblioteca da Universidade? Havia livros acessíveis? Os bibliotecários se colocavam a disposição para te ajudar?
13. A Universidade tinha algum setor que dava algum apoio pedagógico para os alunos com deficiência visual?
14. A Universidade tinha algum equipamento tipo impressora Braille ou outros que ajudava você no preparo de seu material?
15. Quanto ao seu acesso ao Campo Universitário, você tinha alguma ajuda, ou se locomovia sem dificuldade?
16. Como era seu relacionamento com colegas e funcionários fora da sala de aula?
17. Participou de algum movimento estudantil dentro da Universidade?
18. Esta pergunta se não sentir à vontade não precisa responder. Você passou por alguma situação constrangedora dentro de sala de aula com algum professor ou colegas por ser deficiente visual?
19. Para finalizar, você teria mais alguma questão para acrescentar, alguma consideração final?

APÊNDICE B - LISTA DE EQUIPAMENTOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA ADQUIRIDOS PARA AS BIBLIOTECAS DA UFES

3	5299	150980	324153	Teclado para pessoas com baixa visão Teclado ABNT-2 com teclas aumentadas em 400% para facilitar a visualização das pessoas com baixa visão. Deve ter dimensões mínimas de 45x15 cm. Garantia mínima de 1 ano. TECASSISTIVA modelo TECA
4	5235	150513	324159	Leitor autônomo de documentos Aparelho de digitalização e leitura de documentos. Deve ter esteira de alto contraste para colocação precisa e rápida dos documentos. Deve ter botões de aumento e diminuição da velocidade da fala. e botões para avanço e retrocesso por frase ou parágrafo. Deve ser capaz de iniciar a leitura em menos de 4 segundos. Deve ser capaz de capturar até 20 páginas por minuto. A câmara deve ter resolução mínima de 5 megapixels. O sintetizador de voz deve ser do tipo Nuance Vocalizer. Deve vir acompanhado de fones de ouvidos e estojo para transporte. Dimensões máximas de 22x10x25. Peso máximo de 1.85 kg. Garantia mínima de 1 ano. Modelo indicado FREEDOM SCIENTIFIC modelo SARA CE
5	5235	150513	324163	Leitor portátil de documentos Digitalizador, ampliador e leitor portátil de documentos. Leitura com voz natural em português brasileiro, ferramenta de ampliação e teclado integrado para configurações. Tela integrada de, no mínimo, 10" para leitura do texto ampliado. Câmera de, no mínimo, 5 MP. Deve ser capaz de ler fonte tamanho 5. Deve

				disponibilizar diferentes idiomas de leitura, incluindo português, inglês e espanhol. Deve ser compatível com as <i>display</i> de linha Braille para acesso instantâneo em Braille dos conteúdos lidos. Deve ser capaz de armazenar arquivos nos formatos MP3, JPEG, TXT e PNG. Deve ter interface USB para conexão ao computador e interface USB para conexão a câmaras de linha Braille. Deve ter conexão para fones de ouvido em estéreo. Deve ter bateria recarregável com autonomia mínima de 8 horas de uso. Manual em português. Garantia mínima de 1 ano. FREEDOM SCIENTIFIC modelo OMNIREADER
6	5235	150567	324156	Digitalizador e leitor com voz Equipamento para converter documentos impressos em áudio, que são automaticamente convertidos para serem lidos. Deve usar reconhecimento óptico de caracteres (OCR) instalado no seu PC. Possuir gestão e leitura de arquivos RTF, TXT, DOC, PDF, HTM, XML e DAISY. Salvar os conteúdos em arquivos de áudio e texto para leitura posterior. Possui ferramenta de ampliação: ampliação até 16x, cores de alto contraste, salienta o texto lido. Deve possuir possui driver de áudio, editor de texto. Garantia mínima de 1 ano. Modelo indicado FREEDOM SCIENTIFIC modelo SARA PC
8	5235	150789	324162	Lupa eletrônica de mão de 7" Tela panorâmica HD de, no mínimo, 7". Capacidade de foco do campo de visualização mínimo até 12 cm. Câmera HD rotacional para focar o documento, o local

				de escrita, objetos curvos ou mais distantes e focar como espelho. Zoom contínuo com ampliação mínima de 2x–24x. Luz LED embutida. Suporte para leitura verticalizada e deslizante. Botões táteis e com cores diferenciadas de alto contraste para fácil orientação. Memória para no mínimo 70 imagens para envio ao computador através da porta USB. Mínimo de 20 modos de visualização de cor de alto contraste. Função Congelar Quadro com ampliação ajustável. Máscaras e linhas de leitura ajustáveis. Saída HDMI para ligação à televisão e monitores. Autonomia de bateria com autonomia para 4 horas contínuas. Inclui carregador, pulseira, estojo e cabo USB. Manual em português. Garantia de 1 ano. Modelo indicado FREEDOM SCIENTIFIC modelo RUBY 7 HD
9	5235	109100	324151	Máquina Fusora para impressão em alto relevo Equipamento para impressão em alto relevo usando processo térmico. Deve possibilitar a produção de até 8 páginas por minuto. Deve ser construída totalmente em aço. Deve ter processos automáticos para inicialização e finalização. Deve permitir leigos como pais e educadores criarem os seus próprios diagramas a partir de uma impressão laser. Deve imprimir até papel em tamanho A3. Deve possuir sensores de segurança. Deve ser fornecida com 200 folhas A4 e 100 folhas A3. Alimentação bivolt automático. Garantia mínima de 1 ano. Modelo indicado HARPO modelo TECA FUSER
10	5235	135119	324167	Display de linha em Braille

				Equipamento para exibição de uma linha em Braille (display braille). Deve poder ser usada com PCs, notebooks, tablets e celulares. Deve exibir, pelo menos, 40 celas Braille de alta qualidade com 40 cursores de toque. Deve ter sistema de botões e teclas que permite emular teclado QWERTY completo. Deve ter, pelo menos, 8 teclas de entrada estilo Perkins para digitação em Braille de 6 ou 8 pontos. Deve ter teclas de comando em separado. Deve ter uma caixa metálica com protetores laterais e células individualizadas e totalmente encapsuladas. Deve ser capaz de resistir a quedas e a choques. Deve ser compatível com leitores de tela NVDA, Jaws e Window Eyes. Deve ter interface USB e Bluetooth. Deve poder funcionar alimentado por bateria interna por até 20 horas de autonomia com conexão Bluetooth. Garantia mínima de 1 ano. Modelo indicado FREEDOM SCIENTIFIC modelo FOCUS 40 BLUE 5ª GERAÇÃO
11	5235	151079	324166	Leitor de livros digitais Equipamento portátil capaz de ler livros em formato DAISY, EPUB, DOCX, TXT, MP3, WAV, etc. com navegabilidade avançada e usabilidade concebida especificamente para pessoas com deficiência visual; Controle por voz; Conexão WiFi; Conexão para headphone; Alto falante embutido; Tempo de uso de até 10 horas usando headphone; Interface USB On The Go para acesso a memórias flash (pen drives) e para conexão a computadores; Capacidade de registro de voz; Interface para cartão microSD; Bateria recarregável através da interface USB ou adaptador USB; Peso máximo de 200 g incluindo bateria; Garantia mínima de 1 ano. Modelo indicado Humanware modelo VICTOR READER STREAM
12	3017	67563	324157	Mouse estacionário de esfera Mouse especial com esfera gigante de, no mínimo, 7 cm de diâmetro, que possibilita o movimento do cursor na tela exigindo menor necessidade de

				controle motor fino por parte do usuário. arredondado e sem arestas de grandes dimensões para facilitar a motricidade fina. 2 botões grandes com funções equivalentes às teclas esquerda e direita do mouse. Recurso de travar o arraste e verificar o toque. Entradas laterais para conexão de dois acionadores. Conexão USB para computadores Windows que Mac. Manual em português. Garantia mínima de 1 ano. Modelo indicado ABLENET modelo BIGTRACK
13	3017	109355	324160	Acionador Acionador tipo mecânico e cabeado para conexão a um mouse estacionário de esfera. Substitui os botões para pessoas com dificuldades motoras. Superfície mínima de ativação com 6 cm de diâmetro. Acionamento por pressão. Força máxima de ativação necessária de 71 g. Percurso de ativação até 0,635mm. Retorno auditivo, visual e tátil. Manual em português. Garantia mínima de 1 ano. Modelo indicado ABLENET modelo JELLY BEAN