

Inclusão de estudantes com deficiência visual em uma Universidade Federal Mineira

Inclusion of visually impaired students at a Federal University of Minas Gerais

Inclusión de estudiantes con discapacidad visual en una Universidad Federal
de Minas Gerais

Iago Henriques Sales

Graduado pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil
E-mail: iago2.2009@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4420-9677>

Josiane Pereira Torres

Professora pós-doutora da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil
E-mail: jtfisica@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1452-8223>

Recebido em 24 de junho de 2021

Aprovado em 03 de junho de 2022

Publicado em 28 de junho de 2022

RESUMO

No artigo apresentam-se resultados de uma pesquisa do tipo qualitativa, cujo objetivo foi o de descrever e analisar desafios vivenciados durante o percurso acadêmico de estudantes com deficiência visual matriculados em uma universidade federal, localizada no estado de Minas Gerais. Por meio de um roteiro de questões elaborado pelos pesquisadores e aplicado de forma remota, devido à pandemia da Covid-19, foi possível identificar, a partir dos relatos de cinco estudantes com deficiência visual da instituição, as principais dificuldades e os desafios enfrentados diariamente para acessar os diversos ambientes da universidade. Os resultados indicaram que a estrutura arquitetônica da universidade, em sua maioria, não atendia as necessidades dos estudantes no que diz respeito às condições de acessibilidade, apresentando, muitas vezes, obstáculos que comprometiam a mobilidade dos estudantes na universidade. Barreiras atitudinais também foram apontadas, dentre as quais, destacam-se situações vivenciadas pelos estudantes e relacionadas às atitudes negativas sobre as condições de deficiência por parte de seus professores, o que pode comprometer a permanência desses estudantes no Ensino Superior. Todavia, foram relatadas algumas situações que indicaram atitudes positivas dos docentes, os quais buscaram oferecer meios para adequar as aulas às possíveis demandas dos estudantes. Dentre as possíveis conclusões possibilitadas a partir dos resultados obtidos, ressaltou-se a importância de ampliar, junto a toda comunidade universitária, a discussão acerca das deficiências de modo a desconstruir estereótipos e preconceitos, os quais, muitas vezes, impõem-se como consideráveis barreiras no processo de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Palavras-chave: Educação Especial; Ensino Superior; Inclusão.

ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative research that aimed to describe and analyze challenges experienced during the academic path of students with visual impairments enrolled in a federal university, located in the state of Minas Gerais. A script of questions developed by the researchers and applied remotely due to the Covid-19 pandemic was used. It was possible to identify, from the reports of five visually impaired students at the institution, the main difficulties and challenges faced daily to access the various environments of the university. The results indicated that the university's architectural structure, for the most part, did not meet the needs of students with regard to accessibility conditions, often presenting obstacles that compromised the mobility of students at the university. Attitudinal barriers were also pointed out, among which, situations experienced by students stand out, related to negative attitudes about disability conditions on the part of their teachers, which can compromise the permanence of these students in higher education. However, some situations were reported that indicated positive attitudes of teachers, who sought to offer ways to adapt classes to the possible demands of students. Among the possible conclusions made possible from the results obtained, the importance of broadening, with the entire university community, the discussion about disabilities was highlighted in order to deconstruct stereotypes and prejudices, which often impose themselves as considerable barriers in the process of inclusion of people with disabilities in Higher Education.

Keywords: Special education; Higher Education; Inclusion.

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo fue describir y analizar los desafíos experimentados durante la trayectoria académica de estudiantes con discapacidad visual matriculados en una universidad federal, ubicada en el estado de Minas Gerais. A través de un guión de preguntas elaborado por los investigadores y aplicado de forma remota, debido a la pandemia Covid-19, fue posible identificar, a partir de los informes de cinco estudiantes con discapacidad visual de la institución, las principales dificultades y desafíos que enfrentan a diario para acceder a los diferentes ambientes de la universidad. Los resultados indicaron que la estructura arquitectónica de la universidad, en su mayor parte, no satisfacía las necesidades de los estudiantes en cuanto a condiciones de accesibilidad, presentando a menudo obstáculos que comprometían la movilidad de los estudiantes en la universidad. También se señalaron barreras actitudinales, entre las que destacan situaciones vividas por los estudiantes, relacionadas con actitudes negativas por parte de sus docentes sobre las condiciones de discapacidad, que pueden comprometer la permanencia de estos estudiantes en la educación superior. Sin embargo, se reportaron algunas situaciones que indicaron actitudes positivas de los docentes, quienes buscaron ofrecer formas de adaptar las clases a las posibles demandas de los estudiantes. Entre las posibles conclusiones que se hicieron posibles a partir de los resultados obtenidos, se destacó la importancia de ampliar, con toda la comunidad universitaria, la discusión sobre las deficiencias con el fin de deconstruir estereotipos y prejuicios, que muchas veces se imponen como barreras considerables en el proceso de inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior.

Palabras clave: Educación especial; Enseñanza superior; Inclusión.

Introdução

A atual perspectiva inclusiva na educação superior é resultado de uma série de políticas públicas e movimentos que foram se constituindo ao longo dos últimos anos, com vistas a legitimar o direito à escolarização de pessoas com deficiências nos níveis mais elevados de ensino. No final da década de 1980 e início da década de 1990, por exemplo, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), concebeu-se a educação como um direito de todos e, ainda, ao Estado é atribuído o dever da efetivação da garantia ao acesso de todos aos níveis mais elevados de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, dedica o capítulo V à Educação Especial e estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, dentre outros elementos, “*currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades*” (BRASIL, 1996, art. 59).

O Decreto n.º 3.298, de 1999 (BRASIL, 1999a), assegura, no art. 27, que as instituições de Ensino Superior garantam adaptações de provas e os apoios necessários, assim como tempo adicional para a realização de provas, segundo solicitação do estudante e características de sua deficiência. Tais disposições também deveriam ser consideradas para os processos seletivos para ingresso em cursos de Instituições de Ensino Superior (IES), segundo o decreto. Ainda, em 1999, a Portaria n.º 1.679 (BRASIL, 1999b) dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a serem consideradas para acesso ao Ensino Superior por pessoas com deficiência. No entanto, era um período em que a inclusão escolar na educação básica vivenciava complexos problemas, logo ainda era difícil vislumbrar a chegada desses estudantes no Ensino Superior. Os indicadores de matrículas desse período reforçam a timidez com que ocorriam o ingresso desses estudantes nas IES.

Paralelo aos decretos e às portarias, é importante reforçar a influência de eventos internacionais dos quais o Brasil foi signatário, por exemplo, a Declaração de Salamanca, em 1994 (BRASIL, 1994), que reforçava a necessidade de previsões para garantia à inclusão dos estudantes com necessidades especiais também na educação superior. E, ainda, em 1999, a Convenção da Guatemala (Decreto n.º 3.956 de 2001) reforça a importância da eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e reafirma que todos têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como as demais. Logo, subtende-se também a defesa do direito ao acesso a todos os níveis de escolarização.

Dessa forma, no Brasil, vai constituindo, paulatinamente, um cenário propício à ampliação do acesso a todos os níveis de escolarização pelas pessoas com deficiência. Cenário esse que vai materializar-se com maior consistência a partir dos anos 2000.

Por exemplo, importantes marcos relacionados às particularidades das condições de deficiências foram também se apresentando a partir desse período, como a Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002a) que reconhece a língua brasileira de sinais (Libras), promovendo reconhecimento para a comunidade surda, visto que amplia a visibilidade desse público nos diversos espaços sociais. E com a publicação do Decreto n.º 5.626, em 2005 (BRASIL, 2005b), regulamentando a Lei n.º 10.436, define como obrigatória a oferta da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. Ainda, o referido Decreto assegura que as *“instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior”* (BRASIL, 2005b, art. 14). Relacionado as particularidades das pessoas com deficiência visual, principalmente para apreensão de informações, o uso de Braille passa a ser recomendado em todo o território nacional por meio da publicação da Portaria n.º 2.678, de 2002 (BRASIL, 2002b).

O Decreto n.º 5.296 (BRASIL, 2004) incumbe aos estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade a garantia de condições de acesso e utilização de todos seus espaços para pessoas com deficiência. No contexto do Ensino Superior, com vistas ao cumprimento desse decreto, foi criado, em 2005, o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, proposto com o intuito de fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior, respondendo “[...] 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” (BRASIL, 2013, p. 3).

A Lei n.º 11.096, de 2005 (BRASIL, 2005a), institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e contempla a população de estudantes do PAEE, dado que prevê a reserva de bolsas de estudos destinadas aos estudantes que almejem ingressar em instituições privadas de Ensino Superior (BRASIL, 2005a). No âmbito internacional, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 6.949 de 2009 (BRASIL, 2009), prevê que os Estados Partes assegurem um sistema

educacional inclusivo, no qual as pessoas com deficiência possam ter acesso ao Ensino Superior em geral sem que ocorra qualquer discriminação e em igualdade de condições.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta um diagnóstico, em 2008, que, embora o período de 2003 a 2005 tenha registrado um crescimento de 136% das matrículas de *alunos com necessidades educacionais especiais* na educação superior, segundo o documento, esse dado ainda “reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior.” (BRASIL, 2008a, p. 13). Dessa forma, essa política aponta que no contexto da educação superior,

a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008a, p. 17).

Nesse ínterim, o Decreto n.º 6.571, (BRASIL, 2008b), considera como um dos objetivos do Atendimento Educacional Especializado *assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino*. É previsto, ainda, o fornecimento de apoio pelo Ministério da Educação a estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. O decreto foi revogado pelo atual Decreto n.º 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011), no qual os itens mencionados foram mantidos.

Nesse período, no contexto internacional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, regulamentado no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, em 2009, reforça a necessidade de assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao Ensino Superior em geral, bem como a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 2009).

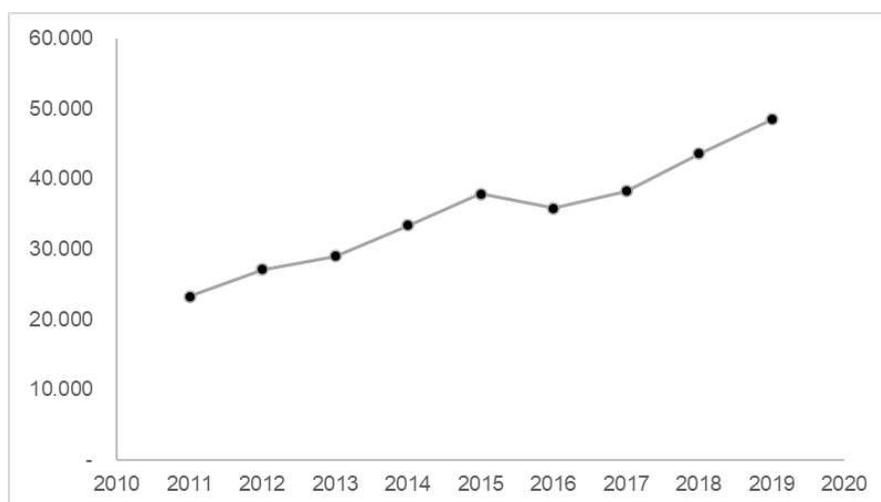
No ano de 2010, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do Decreto n.º 7.234 (BRASIL, 2010), cuja finalidade era de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Os estudantes do PAEE foram contemplados no artigo 3º, §1º, quando o documento define como uma das suas ações “o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2010). Em 2011, o Decreto n.º 7.612 (BRASIL, 2011) institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa

com Deficiência - Plano Viver sem Limite, a partir do qual se amplia o fomento à adequação e o incentivo à promoção da acessibilidade.

No Plano Nacional da Educação em vigor (BRASIL, 2014), para alcançar a meta de elevar os indicadores de matrícula na educação superior é indicada a estratégia de ampliar o acesso de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior e assegurar condições de acessibilidade (BRASIL, 2014). A Lei n.º 13.409, de 2016 (BRASIL, 2016), modifica a Lei n.º 12.711, de 2012, garantindo, agora com a nova redação, a reserva de vagas a pessoas com deficiência no Ensino Superior. A Lei Brasileira de Inclusão, publicada em 2015, reforça, no art. 27, o direito a educação da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida e prevê “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 7).

Com o panorama apresentado, a partir das políticas e movimentos internacionais, é possível identificar que a partir dos anos 2001 as ações do Estado voltadas a garantia de acesso no Ensino Superior por pessoas com deficiência passaram a ser mais enérgicas. Analisando os dados de matrículas do PAEE no Ensino Superior, foi possível notar que nos últimos anos houve aumento na chegada desses estudantes nesse nível de ensino. O gráfico apresentado na figura 1 reúne os registros de matrículas disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no intervalo dos anos de 2011 a 2019.

Figura 1 - Número de matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, distribuídas no intervalo dos anos de 2011-2019



Fonte: Elaborado pelos autores com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011-2019).

É possível notar uma tendência crescente de aumento, e ainda, esses dados indicam, de certa forma, a legitimação do direito ao acesso nas Instituições de Ensino Superior (IES) pelos estudantes do PAEE, no entanto, é importante analisar o enfrentamento dos possíveis desafios para permanência no Ensino Superior vivenciado por esses estudantes. Visto que se considera que

Talvez seja mais correto designar a área do acesso como acesso/permanência ou mesmo acesso/permanência/sucesso, uma vez que o que está em causa é garantir não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados (SANTOS, 2005, p. 68-69).

Dessa forma, mais que a garantia de matrículas, é importante que sejam oferecidas condições apropriadas para a permanência e sucesso no percurso acadêmico desses estudantes, de forma que possam concluir o curso e ingressar no mercado de trabalho.

Em relação ao estudante com deficiência visual no ensino superior, Silva e Pimentel (2021) discutem que é perceptível o cumprimento da legislação no que se refere a garantia de acesso desses estudantes, porém, segundo as autoras a permanência funciona adequadamente “na medida em que os estudantes possam usufruir dos espaços físicos, dos equipamentos disponíveis, de recursos materiais, audiovisuais, informacionais, bem como de um maior preparo de docentes para o atendimento a esses estudantes.” (SILVA, PIMENTEL, 2021, p. 15). Considerando a condição específica da deficiência visual, sabe-se que é uma condição que afeta um importante canal de percepção das informações, logo há de se considerar que adaptações e recursos de acessibilidade se tornam necessários para apropriação do conhecimento (SILVA, 2018).

É nesse contexto que se situa os propósitos desse artigo, o qual se propôs a apresentar os resultados de uma pesquisa que objetivava descrever e analisar os desafios vivenciados durante o percurso acadêmico de estudantes com deficiência visual matriculados em uma universidade federal, localizada no estado de Minas Gerais.

Materiais e métodos

A pesquisa foi de abordagem qualitativa seguindo os pressupostos de Sampieri, Collado e Lucio (2013), os quais compreendem que esse tipo de pesquisa se propõe a investigar e descrever um determinado fenômeno, nesse caso a inclusão no ensino superior, por meio das percepções e experiências dos principais atores, os estudantes com deficiência, de forma a ampliar o entendimento sobre a temática investigada. Nosso

propósito principal foi dar voz aos estudantes universitários acerca de questões relacionadas ao seu processo de inclusão no Ensino Superior. Partimos dessa estratégia, pois se considera que:

Entre as várias concepções sobre a inclusão escolar, a percepção do próprio aluno com deficiência mostra-se muito importante, pois é a partir dessas percepções que será possível perceber as dificuldades que estes têm enfrentado, avaliar suas conquistas decorrentes das políticas públicas e das ações afirmativas que estas geraram, possibilitando refletir acerca do que pode ser efetivado, abandonado ou melhorado no contexto universitário (PEREIRA, et al. 2020, p. 399).

A amostra foi composta por cinco estudantes com deficiência visual matriculados na instituição em questão, sendo quatro estudantes de cursos de graduação e um da pós-graduação. Três tinham baixa visão e dois, cegueira. Todos tiveram participação voluntária e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido após conhecimento e concordância aos objetivos da pesquisa. O contato com os participantes deu-se apenas após aprovação¹ no comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, via Plataforma Brasil, conforme Resolução 466/2012 e 510/2016. No quadro 1 foram detalhadas as informações de caracterização dos participantes.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Nome fictício ²	Gênero	Idade	Curso/período	Tipo de deficiência visual
Hélio	Masculino	59	Música/11°	Cegueira
Lucas	Masculino	25	Administração/1°	Baixa visão
Manuela	Feminino	30	Doutorado em Música/7°	Baixa visão
Felipe	Masculino	30	Letras/5°	Baixa visão
Pedro	Masculino	23	Jornalismo/8°	Cegueira

Fonte: Elaboração própria (2020).

A coleta de dados ocorreu por meio de um roteiro semiestruturado de entrevista, elaborado pelos pesquisadores, o qual foi aplicado de forma remota, via aplicativo de mensagens *WhatsApp*. As questões foram encaminhadas via mensagem de áudio, individualmente a cada participante, e eles responderam também por mensagem de áudio. Todos os áudios foram transcritos para posterior análise. As análises ocorreram por meio da constituição de categorias temáticas (MANZINI, 2020) que foram definidas a partir dos dados e guiadas pelos objetivos traçados na pesquisa. Três categorias emergiram, sendo elas: *Barreiras físicas no espaço universitário*; *Barreiras na sala de aula e suportes para permanência* e *Barreiras atitudinais e relações interpessoais no contexto universitário*.

Resultados e discussões

De maneira geral, a partir das falas dos participantes, observou-se o quanto a ausência de acessibilidade impõe-se como considerável barreira para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. E por acessibilidade tomamos por definição a apresentada pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), a qual define:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, art. 3º).

Nesse sentido, os resultados versam, principalmente, pelas barreiras de natureza de acessibilidade, as quais foram identificadas a partir dos relatos dos participantes. A seguir são apresentados em maior profundidade esses aspectos, segundo cada categoria temática.

Barreiras físicas no espaço universitário

A estrutura física e arquitetônica de uma instituição de ensino pública ou privada pode-se apresentar como uma barreira para a garantia de acesso aos espaços pelas pessoas com deficiência. Logo, uma demanda substancial diz respeito à eliminação de todos os tipos de barreiras físicas e arquitetônicas, considerando a adequação às condições de deficiência dos estudantes, bem como condições diversas de mobilidade dos indivíduos que frequentam esse espaço. Dentre os relatos dos participantes, foi possível identificar algumas das dificuldades vivenciadas quando barreiras desse tipo são impostas pelo ambiente universitário.

Cada um dos participantes relatou suas percepções quanto às condições de acessibilidade física e arquitetônica, segundo os espaços que exploravam e frequentavam com maior frequência. Logo, considerando que a universidade em questão possui mais de nove décadas de existência, alguns prédios são mais antigos e possivelmente permanecem com a mesma arquitetura desde a constituição da instituição. Dessa forma, não possuem adequação para a acessibilidade. Já as melhores condições de acessibilidade foram relatadas pelos participantes referindo-se aos prédios mais novos, os quais devido terem sido construídos mais recentemente provavelmente já consideraram-se as normas técnicas de acessibilidade. Ou seja, dentre os espaços e prédios reportados nas falas dos

participantes, foi notório e considerado plausível não haver homogeneidade nas condições de acessibilidade arquitetônica da instituição. Mas, é importante destacar que, embora os dispositivos legais estabeleçam recomendações dos requisitos de acessibilidade (BRASIL, 2003), na prática, sabe-se que obras e adequações estruturais demandam recursos financeiros para a instituição por meio de repasses dos governos, ou seja, a ausência das devidas adequações configura-se, muitas vezes, mais como entrave político do que má vontade da gestão da instituição.

Dentre os maiores obstáculos elencados pelos participantes, destacaram-se as condições precárias das calçadas da instituição, com destaque para a falta de nivelamento, ausência de passeio, piso tátil, degraus não sinalizados, entre outros. Tais condições comprometem consideravelmente o deslocamento dos estudantes dentro do campus e podem demandar a necessidade de, em alguns momentos, ter um suporte de alguém para se deslocarem com maior segurança, como foi pontuado pelos participantes Pedro e Felipe, por exemplo. Outra barreira mencionada diz respeito à ausência de elevadores com as devidas adaptações, muitas vezes limitados a elevadores de carga, e, nesse cenário, os estudantes com deficiência visual que precisam acessar os andares dos prédios ficam reféns das escadas, o que segundo Pedro pode não ser uma ação tão simples,

(Pedro) Eu sempre vou ali do lado do corrimão e tal, mas querendo ou não é um risco, eu sempre fico com aquele frio na barriga de ficar subindo e descendo escada, ainda mais que, na minha frente tem gente, atrás tem gente, então eu não posso ficar parado eu não posso ficar devagar porque se não o pessoal passa por cima.

Na avaliação dos participantes pode-se perceber que algumas barreiras podem ser menos complexas de alcançar se comparadas àquelas que demandam grandes obras e mais recursos. Por exemplo, segundo a experiência de Felipe, a luminosidade dos ambientes, dos corredores e salas de aula nem sempre favorece as condições advindas da baixa-visão que possui. Já o participante Hélio chamou a atenção para um obstáculo observado continuamente nas calçadas, mas que pode ser facilmente corrigido, que está relacionado “à poda das árvores, que ficam em cima do passeio, entulho, desde terra, lixo” (Hélio), obstáculos esses que podem comprometer a locomoção e mobilidade dentro do campus.

Quatro dos cinco estudantes entrevistados relataram ter sofrido algum tipo de acidente frente aos obstáculos físicos impostos pelo ambiente universitário. O único que não vivenciou foi o estudante Lucas, possivelmente por ter iniciado recentemente o curso, e tão

logo ter tido as aulas suspensas por conta da pandemia da Covid-19 e não ter tido ainda a experiência de explorar o campus.

De maneira geral, pode-se observar que a percepção da acessibilidade física e arquitetônica da instituição variou entre os participantes, pois, por serem de cursos diferentes, não necessariamente necessitam acessar com frequência os mesmos espaços e prédios. No entanto, até mesmo para prédios que eram comuns para a maioria deles, como o restaurante universitário, o modo de perceber as barreiras variou entre eles. Esse fato reforça que vários indivíduos com uma mesma deficiência, no caso dessa pesquisa a deficiência visual, podem variar no modo como percebem e interagem com o ambiente, ou seja, uma deficiência não define uma pessoa.

No contexto da sala de aula, a fala abaixo do participante Felipe reforçou que os fatores estruturais do ambiente podem comprometer o acesso ao conteúdo da aula. Nesse caso, foi relatado a dificuldade de enxergar os conteúdos apresentados na lousa devido ao material de sua constituição, conforme excerto abaixo:

(Felipe) Agora em relação à explicação em sala de aula, eu ainda encontro muita dificuldade quando os professores escrevem no quadro, porque eu não consigo enxergar, principalmente nos quadros [...] que são de vidro, bato na tecla de novo, quadro de vidro pra deficiente visual não rola, não meu caso mesmo não dá, eu não enxergo nada, o quadro branco também não é bom, para mim o quadro verde, eu sei que parece ser retrogrado e tudo, mas o quadro verde com giz era a melhor opção, devido ao contraste, no meu caso, se eu tivesse uma lousa escura com a escrita branca é melhor por causa do contraste.

A partir dessa inquietação de Felipe, pode-se reforçar a importância de se atentar as particularidades dos estudantes e fugir de receitas prescritas e determinadas a partir das deficiências. Os próprios sujeitos com deficiências podem fornecer recomendações de como algumas adaptações podem garantir a acessibilidade oferecida a eles. Na maior parte, adaptações de pequeno porte já garantiriam o acesso aos estudantes, no entanto, essa não é uma informação de conhecimento comum entre os docentes do Ensino Superior, uma vez que está enraizada socialmente a compreensão de que as condições de deficiência, necessariamente, demandam grandes especializações e extensas reorganizações no planejamento. E esse relato específico indica que as barreiras impostas pelo ambiente podem comprometer diretamente o acesso ao conteúdo do curso do estudante, afetando sua permanência e seu aprendizado. Logo, é preciso reforçar que a garantia ao acesso transcende um processo seletivo e posterior a matrícula, em concordância ao que discorre Castro e Almeida (2014).

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X66425>

“acesso” é compreendido de uma maneira ampla, ou seja, corresponde não só ao ingresso à universidade (por meio de um processo seletivo, justo e atento às necessidades dos alunos com deficiência), mas a permanência desse aluno na instituição (subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão com sucesso do curso) (CASTRO; ALMEIDA, 2014, p. 180, destaques das autoras).

Não obstante, as barreiras não se esgotaram no ambiente físico da instituição, as quais poderiam ser menos complexas de serem atendidas mediante recursos destinados para esse fim. No entanto, a análise dos dados possibilitou verificar que os obstáculos também podem ser identificados na sala de aula e nas relações dos estudantes do PAEE com seus colegas e, principalmente, com os professores.

Barreiras na sala de aula e suportes para permanência

Dentre os fatores que podem comprometer a permanência dos estudantes do PAEE no Ensino Superior, identificou-se que as estratégias e metodologias de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula foi uma questão pontuada com frequência nas falas dos participantes, sendo um ponto que compromete diretamente o acesso ao currículo quando não são oferecidas as condições de acessibilidade para o rompimento das barreiras para acesso. A partir de estudos analisados em uma revisão realizada por Torres, Calheiros e Santos (2016), constatou-se que os estudantes com deficiência enfrentavam consideráveis obstáculos para acesso ao currículo quando se encontravam no Ensino Superior. E parte dessas barreiras pode ser associada a formação dos professores que atuam nos cursos de graduação, conforme relata Cabral (2017):

A comunidade científica indica a falta de preparo e informação dos docentes sobre métodos de ensino e materiais didáticos adaptados, além da falta de comunicação entre professores e estudantes e, por vezes, uma resistência desses profissionais em mudarem ou adaptarem suas práticas pedagógicas, o que poderia facilitar a participação e proporcionar melhores condições de escolarização a esses estudantes. (CABRAL, 2017, p. 381).

A produção científica da área da Educação Especial reporta estudos os quais analisam os currículos de cursos das diversas licenciaturas que formam professores da Educação Básica (PEDROSO, CAMPOS, DUARTE, 2013; TORRES, MENDES, 2018; BORGES, SANTOS, COSTA, 2019; BATISTA, RODRIGUES, DENARI, 2021), vislumbrando verificar as possíveis disciplinas e discussões referentes à inclusão escolar realizadas durante a formação inicial. E, de certa forma, essa produção tem reportado a precariedade da formação, visto que são poucas as disciplinas ofertadas e quando são, apresentam-se insuficientes. Essa fragilidade de formação reflete diretamente na sala de

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X66425>

aula, uma vez que os professores sentem-se despreparados para atuar na perspectiva da inclusão escolar frente as possíveis demandas dos estudantes do PAEE. No contexto do Ensino Superior, é necessário, também, investigar a formação dos docentes que atuam nos diversos cursos de nível superior. A partir das falas dos participantes dessa pesquisa, embora observa-se boa vontade por parte de alguns docentes, foi perceptível o despreparo desses profissionais. Acontece que o professor universitário torna-se *apto* a atuar no Ensino Superior, principalmente, após a conclusão de um curso de mestrado e doutorado, cujo enfoque está na realização da pesquisa científica, logo atributos didáticos e pedagógicos acabam ficando a cargo de uma formação que se constrói pela experiência ao longo dos anos na universidade. Além disso, os próprios processos de seleção docente das universidades convencionaram-se a valorizar a produção científica do candidato e sua bagagem acadêmica construída na pós-graduação (REGIANI; MÓL, 2013).

A fragilidade dessa formação reverberou em situações como a relatada pela participante Manuela, segundo sua experiência vivenciada na instituição e constituída durante a realização do curso de graduação, mestrado e doutorado, expôs que:

(Manuela) *Às vezes o professor esquece durante a aula, na hora de dar exemplos, ele fala: “como vocês estão vendo ali!” Como se todo mundo estivesse vendo. Eu passei por toda a graduação, mestrado e doutorado sem enxergar nada do quadro.*

O relato confirma que a ausência de acessibilidade metodológica, associada à “*falta de informação do corpo docente sobre a temática e sobre como lidar com esse alunado em contextos de ensino-aprendizagem*” (CABRAL; MELO, 2017, p. 61), sendo esse um obstáculo que compromete a permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior. Nesse contexto, o participante Hélio relatou não ter experienciado grandes dificuldades em sala de aula. No entanto, enfatizou o apoio das tecnologias em seu percurso. É importante ainda relatar o apontamento do participante Pedro que, embora indicou percepção das dificuldades de seus professores em lidar com a questão da deficiência visual, reforçou a importância do diálogo com os professores na busca de ser atendido em suas particularidades. Nessa relação dialógica, segundo ele: “*Muitos professores me relataram que apesar de anos de ensino, eu fui o primeiro aluno cego deles, então para eles foi uma dificuldade porque eles não sabiam como deveria funcionar a didática, passar material em sala*” (Pedro). Dessa forma, pode-se dizer que, somado a formação insuficiente, a ausência de experiência e contato com estudantes do PAEE também refletem a dificuldade dos docentes em como atuar numa perspectiva inclusiva,

porém vislumbra-se uma ruptura nesse cenário atual promovido pelo crescimento de ingresso desses estudantes nas universidades ao longo dos anos. Isso porque “[em] meio às concessões e conquistas, as pessoas com deficiências, por exemplo, tem movimentado as estruturas institucionais, porque colocam em cheque a cultura da homogeneização das turmas [...]”. (ANACHE et al., 2004, p. 309).

Outro ponto relevante que pode ser problematizado a partir dos relatos dos participantes diz respeito a pouca ou nenhuma diversificação das estratégias utilizadas pelos professores. A partir da compreensão de que naturalmente há diversidade nas formas de apreender o conhecimento pelos indivíduos, bem como expressar o aprendizado, independente de condições de deficiências, deve-se também considerar um planejamento que abarque essa diversificação, oferecendo diversos meios e oportunidades para acessar o conhecimento e representar seu aprendizado, assim como concebe as diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (ZERBATO; MENDES, 2018). A diversificação, associada às condições adequadas de acessibilidade, pode ampliar as oportunidades de acesso ao currículo nos diferentes níveis de ensino, uma vez que boas condições de ensino já podem beneficiar a todos ou a maioria, inclusive os estudantes do PAEE. Essa reflexão ficou latente, por exemplo, na inquietação apresentada na fala do participante Pedro que, segundo ele, “*alguns professores [...] mais conservadores digamos assim que, não aceitam mudar seu método de ensino, ou então ficam impondo dificuldade para garantir o acesso igualitário, porque talvez vá ter mais trabalho.*” (Pedro).

Nesse contexto, assim como se mostrou urgente a demanda para a Educação Básica, verificou-se, também, para o Ensino Superior a necessidade de ajustes de natureza didática e pedagógica que dependem diretamente da garantia de investimento na formação dos docentes que atuam nesse nível de ensino. Nesse direcionamento, alinhamos a contribuição de Cabral (2017):

podem ser propostas adaptações ou adequações curriculares, considerando competências e habilidades do estudante; permitindo ajustes ou modificações nos aspectos espaciais, de materiais ou de comunicação; diversificando as opções educativas, sem mudar os objetivos a serem alcançados pela turma; e buscando possibilidades de avaliação que superem a padronização do conhecimento em critérios normalizadores. (CABRAL, 2017, p. 382).

Na avaliação dos participantes dessa pesquisa, mesmo com as dificuldades enfrentadas, de modo geral, a universidade que frequentavam propiciava a devida assistência quando solicitado. Nesse contexto, é válido considerar o importante papel do

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X66425>

Núcleo de Acessibilidade (NAI) da instituição, o qual tem atuado de forma relevante junto a busca de eliminação de barreiras de acesso aos estudantes do PAEE nas IES. Aqueles que relataram já ter solicitado algum tipo de suporte ao NAI, pontuaram a eficiência e prestatividade da equipe que compõe o Núcleo. Dos suportes recebidos e relatados pelos participantes, foram citadas as adaptações em braile, ampliações para o caso da baixa visão e conversão de textos de imagem para formatos compatíveis com leitores de tela. Manuela, por exemplo, destacou a particularidade do seu curso de música, no que diz respeito à ampliação de partituras para leitura. Segundo ela,

(Manuela) [...] muitas vezes eu tinha que transcrever toda a partitura de novo porque as vezes só uma cópia ampliada não deixa uma qualidade de imagem boa, então quando o NAI começou a fazer esse serviço de ampliação facilitou muito o meu trabalho. Porque eu podia só tocar ao invés de passar tanto tempo transcrevendo.

Quando se enfatiza a necessidade de adaptações, que em alguns momentos os estudantes do PAEE podem demandar, é em situações como a exemplificada por Manuela no excerto acima. Ou seja, nessa situação, a adaptação é compreendida, também, como uma forma de equiparar as oportunidades, de modo que todos possam vivenciar a experiência de aprendizagem, garantindo equivalência no ponto de partida e eliminando possíveis defasagens desnecessárias. Essa equivalência poderia não existir, por exemplo, se nesse caso, Manuela não contasse com o apoio e adaptação fornecidos. Nesse caso, enquanto todos os colegas pudessem já iniciar a leitura das partituras da forma original que se apresenta, ela, em relação aos colegas sem deficiências, possivelmente estaria, em muitos momentos, em desvantagem, necessitando realizar primeiramente a transcrição para posterior leitura.

Nesse exemplo, foi possível visualizar a compressão de que a condição de deficiência pode ser um fator orientador para consolidar a permanência dos estudantes no Ensino Superior, fornecendo subsídios e caminhos para oferta de acessibilidade e não um elemento de discriminação e/ou marca de incapacidade, conforme tradicionalmente tem-se compreendido.

Barreiras atitudinais e relações interpessoais no contexto universitário

Qualquer estudante que passa pela transição do seu percurso escolar na Educação Básica para o início das atividades no Ensino Superior já experiencia naturalmente uma nova realidade que é acompanhada de muitos desafios. Conforme pontua Cabral (2017):

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X66425>

A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais. (CABRAL, 2017, p. 115).

Esses mesmos desafios são esperados para uma pessoa com deficiência que ingressa do Ensino Superior, no entanto, muitas vezes são amplificados frente às atitudes discriminatórias impostas por pessoas que ainda questionam a presença desse estudante nesse nível de ensino. À luz dos dados dessa pesquisa, foi possível identificar alguns dos possíveis desafios vivenciados pelos estudantes com deficiência no Ensino Superior ao depararem-se com atitudes de resistência à inclusão nas aulas. O excerto abaixo exemplifica o comprometimento acadêmico no percurso de um estudante diante da postura engessada e inacessível imposta pelo professor em sala de aula.

(Felipe) [...] *eu tive aula com uma professora de uma determinada disciplina que ela escrevia tudo no quadro, ela explicava tudo no quadro e eu não conseguia acompanhar a aula dela e por isso eu acabei pegando exame especial, e eu nunca na minha vida escolar e acadêmica, eu nunca peguei exame especial, as minhas notas sempre são notas de boas para excelente, e nessa matéria com essa professora que ela não é nada inclusiva, eu tive muito problema, e em um próximo semestre ela iria ofertar uma outra matéria, então eu acabei pedindo para não fazer com ela, por causa dessa questão.*

O relato de Felipe exemplificou uma barreira atitudinal por parte da professora que comprometeu diretamente a permanência do estudante. Esse tipo de barreira pôde ser identificado em outros momentos nas falas dos participantes, por exemplo,

(Manuela) *Eu já encontrei professores que às vezes não prestavam atenção nas nossas dificuldades, até [...] no meu período de graduação já teve dia de prova que o professor esqueceu de fazer a prova ampliada, sendo que eu avisava no primeiro dia de aula as minhas necessidades para acompanhar a aula.*

(Felipe) [...] *eu já tive que trocar de turma, que trocar de professores algumas vezes, porque alguns professores nós vemos que não são muito receptivos, alguns são maravilhosos eles perguntam como fazem para se adaptar, qual seria a melhor forma para fazer as provas, mas alguns deixam a desejar.*

Nesse sentido, notou-se que foram experiências muito similares àquelas já reportadas em outras pesquisas, por exemplo, Castro (2011) infere, a partir de sua pesquisa, que “se pode evidenciar nos discursos dos participantes é que, apesar de enumerarem inúmeras barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais, com certeza, as barreiras atitudinais são as mais difíceis de serem eliminadas” (p. 202). Notou-se que os estudantes do PAEE são reféns da boa vontade de alguns professores que podem ou não possuir

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X66425>

atitudes alinhadas aos princípios inclusivos e, nos momentos em que essas atitudes são inexistentes, pode emergir um ambiente propício à exclusão desses estudantes.

São diversas as experiências relatadas pelos participantes quanto de suas percepções da receptividade dos colegas e professores no ambiente universitário. Pedro, por exemplo, chamou a atenção para as atitudes desfavoráveis às pessoas com deficiência as quais advém do desconhecimento e logo, segundo ele, pode ocorrer sem intencionalidade. Por exemplo, *“realmente é não saber como funciona a questão da acessibilidade, um descuido, deixar algo no meio do caminho, ou então vendo que você está ali enfrentando uma dificuldade, talvez ficar com medo de chegar perto para oferecer ajuda”* (Pedro). No entanto, observaram-se as ações negativas carregadas de intencionalidade e preconceito e, nesse direcionamento, Felipe sinalizou uma série de atitudes negativas experienciadas, por exemplo,

(Felipe) [...] *muitas pessoas preferem não fazer trabalho com você, porque acham que você vai pesar nas costas dela, que você não tem capacidade de fazer sozinho, ou que você não vai dar conta de fazer que vai sobrar pra ela, trabalhos em dupla, por exemplo, dentro de sala que o professor pede pra fazer, a gente vê que algumas pessoas são receptivas, mas outras preferem não fazer com você, nas filas as pessoas não respeitam o seu direito de prioridade.*

No âmbito do relacionamento com os professores é importante reforçar a importância e protagonismo desses profissionais no processo de formação desses estudantes, como salienta Santos (2009),

Se o docente universitário não acredita que o aluno com deficiência é capaz de aprender a profissão e de concluir a sua formação com sucesso, muito dificilmente buscará auxílio e fará adaptações na sua prática, o que dificulta o sucesso do seu aluno (SANTOS, 2009, p.109).

Foi perceptível, a partir da análise dos relatos, que muitas das experiências desagradáveis e que exprimiram preconceitos em relação à deficiência foram manifestadas por pessoas sem proximidade direta e contínua com eles. Já quanto ao relacionamento diário com os colegas da turma, com exceção de algumas situações e experiências individuais destacadas, os participantes consideraram como um bom relacionamento e de respeito. Nesse direcionamento, entende-se que a ampliação do acesso ao Ensino Superior possibilita, também, a coexistência com as diferenças nesse espaço, possibilitando a desconstrução de preconceitos e estereótipos e da equivocada atribuição das condições de deficiência a incapacidade.

Essas atitudes, tanto as favoráveis quanto as desfavoráveis, vivenciadas pelos participantes é resultado de um conjunto de compreensões, crenças e concepções que as pessoas internalizam acerca das pessoas com deficiência. A história nos mostra que nas diversas culturas e sociedades, a deficiência foi considerada como critério de diferenciação, na maioria das vezes de forma negativa, isso porque, essa foi a compreensão fortalecida tradicionalmente e que corrobora a predominância de uma sociedade capacitista, mesmo atualmente. É preciso ações institucionais, com foco em desconstruir estereótipos e atitudes preconceituosas, que interfiram diretamente na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais, como a universidade. Arelado a essas discussões, é preciso um movimento para constituição de uma cultura inclusiva no contexto universitário, com ações que envolvam todos os atores desse espaço.

Considerações finais

Os resultados do presente artigo reforçaram que muitas são as barreiras que comprometem a permanência do estudante do PAEE no Ensino Superior. Tais barreiras permeiam questões arquitetônicas, metodológicas, atitudinais, entre outros. Foram resultados que mostraram uma realidade que se alinhou a outras pesquisas desenvolvidas com os mesmos propósitos. A despeito de condições de acessibilidade física e arquitetônica, é compreensível que o financiamento disponível para as IES possa nem sempre estar alinhado as suas reais demandas, mas é imprescindível que seja considerada as orientações e normas de acessibilidade estabelecidas para os espaços, quando obras e ajustes estruturais forem realizados.

E para além dessas questões arquitetônicas e estruturais da universidade, é urgente traçar estratégias e iniciativas para garantir a formação de professores que atuam no nível superior de ensino. Essa pesquisa também possibilitou refletir sobre as atitudes desses professores enquanto possível barreira para acesso ao currículo e forte impeditivo para garantia de permanência dos estudantes do PAEE. O estudante do PAEE que ingressa no Ensino Superior já vem com uma bagagem considerável de erros e acertos vivenciados durante seu processo de escolarização, reforçando, assim, a importância da comunicação e diálogo com professores e demais pessoas envolvidas nesse processo.

O fato é que há uma tendência de crescimento do número dos estudantes do PAEE que ingressam nas universidades públicas, o que é um direito subjetivo desses sujeitos, e não é cabível de questionamentos. No entanto, há expectativa que, na mesma proporção

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X66425>

que ocorrerá a ampliação do ingresso, esses estudantes ocupem, também, espaço dentre os indicadores de egressos e não nos de evasão dos diversos cursos de graduação e, conseqüentemente, estejam aptos a ocupar uma vaga no mercado de trabalho. Mas, isso só será possível se, dentre outras questões, lhe sejam fornecidos os apoios necessários para equiparar as oportunidades e as barreiras desnecessárias sejam eliminadas do percurso acadêmico desses estudantes.

Espera-se que essa pesquisa forneça subsídios para outros pesquisadores em suas discussões relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, bem como a ampliação da discussão dessa temática no campo da Educação Especial.

Referências

ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 49, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9037/pdf>. Acesso em: 12 jun 2021.

BATISTA, Geisa Cristina; RODRIGUES, Marlene; DENARI, Fátima Elisabeth. Educação Especial e Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Acre. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e38/1–22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65323>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BORGES, Wanessa Ferreira; SANTOS, Cristiane da Silva; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Educação especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, jan./mar. p. 138-156, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/6198/619864543010/619864543010.pdf> Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 mai. 2021.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X66425>

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 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: 10 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 7 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 2010.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 04 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**.

Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**.

Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Programa Universidade para todos (PROUNI). Brasília, DF: Presidência da República, 2005a.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 5.626 em 2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**.

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X66425>

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 04 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 28 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 28 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 mar. 2021.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 3, set./dez., 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3826/2492>. Acesso em: 10 jun. 2021.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X66425>

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial, dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/WBBcj9Jm8vzbzqsXnvbXVmNm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CASTRO, Sabrina Fernandes. **Ingressos e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras**. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2878/3611.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CASTRO, Sabrina Fernandes; ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, n. 2, abr.-jun., 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior (2011-2019)**. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2011-2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 16 jun. 2021.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. 1. ed. v. 1. 284p. Marília: ABPEE, 2020.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Márcia. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 1, 2013. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.05/1411> Acesso em: 18 jan. 2022.

PEREIRA, Rosamaria Reo. et al. Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, n.3, jul./set., 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/XSkd8qxgz3SqxhbScJSGDs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2021.

REGIANI, Anelise Maria; MÓL, Gerson de Souza. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. **Ciência & Educação**. Bauru, n. 1, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/tWQTqQrn7MzG3SFDB4v6zpP/?lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Batista. **Metodologia de Pesquisa**. 5ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Amanda Fernandes. **Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco**. 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13776/1/aAmanda.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X66425>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Daniele Sentevil da. **Suportes para estudantes com deficiência visual no ensino superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10157> Acesso em: 18 jan. 2022.

SILVA, Jailma Cruz da; PIMENTEL, Adriana Miranda. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, e2904, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/jK7sbFJxkRX4z3n9ZbcdwdJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 jan. 2022.

TORRES, Josiane Pereira; CALHEIROS, David dos Santos; SANTOS, Vivian. Inclusão na educação superior brasileira: análise da produção científica. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, n. 19, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1048>. Acesso em: 25 mai. 2021.

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 1, n. 3, p. 1-21, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação**. Unisinos, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 3 jan. 2000.

Notas

¹ Após apreciação do Conselho Editorial, se solicitado, poderemos fazer referência detalhada no próprio manuscrito apresentando os dados do Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual encontra-se nesse momento suprimido para garantir a revisão as cegas. Seguem os dados de aprovação do comitê de ética: CAAE: 27256919.0.0000.5149 - Número do Parecer: 4.082.437.

² Para manter o anonimato dos participantes, foram atribuídos nomes fictícios.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)