

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**“DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR”**

TÂNIA VALÉRIA DE OLIVEIRA SCARANELLO

**PIRACICABA, SP
2019**

**“DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR”**

TÂNIA VALÉRIA DE OLIVEIRA SCARANELLO

ORIENTADOR: PROFA. DRA. MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Metodista de Piracicaba -
UNIMEP, como exigência parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação.**

**PIRACICABA, SP
2019**

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR:

**PROFA. DRA. MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO
UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP**

**PROFA. DRA. ADRIANA LIA FRISZMAN DE LAPLANE
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO – UNICAMP**

**PROFA. DRA. EVANI ANDREATTA AMARAL CAMARGO
CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA - CUML**

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo e de todos, à princípio agradeço à Deus – Senhor da minha vida – que tocou o meu coração e me encorajou a buscar essa capacitação com um propósito muito maior, de poder oferecer uma atuação profissional que, a partir de um olhar singular para o Outro, possibilite um acolhimento diferenciado das suas necessidades e o ajude a enfrentar a trama e o drama da vida e do viver e, mais ainda, que me deu saúde para chegar até aqui.

Agradeço à minha família, em especial marido e filhos, que me suportaram e me deram suporte, com amor, nos meus momentos de ausência, de recolhimento e de inquietação, que possibilitaram a minha dedicação e comprometimento com a natureza que esse trabalho exige.

Agradeço de uma maneira muito especial à minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, que, mesmo demitida da instituição no momento mais importante do meu processo de formação, ainda assim, generosamente, decidiu continuar com o compromisso de me acompanhar nesse processo.

Agradeço também os demais professores que contribuíram com o meu processo de formação, sobretudo as professoras do *Núcleo de Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e não Escolar* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep, incluindo aqui as professoras Magui e Ana Padilha, que hoje não fazem mais parte do corpo docente da instituição. De semelhante modo, agradeço os alunos, mas, hoje amigos que conquistei durante esse processo, que compartilharam comigo suas vidas, inquietações e, muitas vezes até frustrações diante da realidade que o próprio conhecimento nos permitiu enxergar.

Agradeço também às professoras que ocuparam a minha Banca Examinadora para Qualificação e Defesa para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep – a Profa. Dra. Adriana Lia Frizman De Laplane da Universidade Estadual de São Paulo – UNICAMP, e a Profa. Dra. Evani Andreatta Amaral Camargo do Centro Universitário Moura Lacerda – CUMML – que, certamente, contribuíram de maneira singular com o meu processo de formação.

Por último, mas, de modo algum menos importante, agradeço à instituição e, sobretudo aos alunos e professores que generosamente contribuíram com a pesquisa,

adensando o meu conhecimento na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais no ensino superior. Aqui fica registrado o meu compromisso de contribuir para a transformação da realidade de segregação, preconceitos e falsos estereótipos sobre as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência, assim como contribuir para romper com os desafios da macroestrutura que sustenta as ações e práticas de inclusão.

SCARANELLO, Tânia Valéria de Oliveira. **Desafios e Possibilidades da Inclusão no Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior**. Piracicaba, 2019, PP 217. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os desafios e as possibilidades para uma prática inclusiva para uma formação humana e profissional na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior. Pretendo conhecer as relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais no ensino superior, a partir da percepção dos próprios sujeitos (alunos e professores) que vivenciam essa realidade. Para isso, tenho como objeto de análise o contexto de um núcleo de acessibilidade estruturado em uma instituição privada de ensino superior do interior do Estado de São Paulo – uma estrutura micro como referencial para se compreender o macro. Para conhecer a percepção dos próprios sujeitos sobre a experiência vivida no contexto da inclusão, tomo como instrumentos de pesquisa o questionário estruturado e a entrevista semiestruturada. Para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito ante a realidade com a qual se relaciona, tomo como proposta metodológica de análise e interpretação dos dados da pesquisa, a dimensão histórico-dialética de núcleos de significação, analisados à luz da perspectiva da psicologia histórico-cultural, da Escola de Vigotski, na medida em que esta teoria ajuda a refletir sobre os desafios postos pelos contextos sociais, econômicos, políticos e tecnológicos em que são construídas as relações sociais em nossa sociedade. Para essa reflexão, recorreremos também a outros autores que se dedicaram ao estudo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva da pessoa com deficiência. Considerando que o processo de constituição cultural é um processo dialético, para conhecer o contexto maior – a macroestrutura – que subsidia as ações e práticas na perspectiva da inclusão, sobretudo na área da Educação, realizo um breve resgate dos principais marcos político-legais registrados desde 1948 até a constituição da Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). A título de conclusão, compreendemos que os avanços na legislação brasileira realmente representam possibilidades para a inclusão de todos os alunos em sua singularidade, incluindo os alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais no ensino superior. Contudo, para que essas possibilidades se efetivem na vida prática desses alunos, compreendemos que as universidades precisam ir mais além, no empoderamento do seu papel de agente de transformação social, para romper com os mecanismos de regulação da macroestrutura, que hoje é o principal desafio a ser vencido no processo de inclusão no país.

Palavras-chave: Ensino Superior; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão Social.

SCARANELLO, Tânia Valéria de Oliveira. **Challenges and Possibilities of Inclusion in the Specialized Educational Assistance in Higher Education**. Piracicaba, 2019, PP 217. Dissertation (Master's Degree). Universidade Metodista de Piracicaba.

ABSTRACT

The objective of this research is to understand the challenges and possibilities for inclusive practice in a human and professional education from the perspective of the Specialized Educational Assistance (AEE) in higher education. My intent is to know the relationships established in the teaching and learning process of students with disabilities and/or special educational needs in higher education, based on the perception of the subjects themselves (students and teachers), who experience such reality. My object of analysis is the context of a structured accessibility center in a university in a country town of the State of São Paulo – a microstructure as a reference for understanding the macro one. In order to find out the subjects' perception of the experience lived in the context of inclusion, I use a structured questionnaire and a semistructured interview as research instruments. For the process of apprehension of the meanings developed by the subjects in face of the reality they live, my methodological proposal of analysis and interpretation of research data is the historical and dialectical dimension of nuclei of signification, analyzed in the light of Vygotsky's cultural-historical psychology, insofar as this theory helps to reflect on the challenges posed by the social, economic, political, and technological contexts in which social relations are built in our society. For such reflection, I also turn to other authors who have dedicated themselves to the study of special education in an inclusive education approach of the disabled person. Considering that the process of cultural constitution is a dialectical process, in order to approach the larger context – the macrostructure – that subsidizes actions and practices in the perspective of inclusion, especially in the area of Education, I make a brief survey of the main political and legal frameworks registered since 1948 until the constitution of Law 13,146 / 2015 – the Brazilian Law on the Inclusion of People with Disabilities (Statute for the Person with Disability). Finally, we understand that the advances in the Brazilian legislation really represent possibilities for the inclusion of all students in their singularity, including students with disabilities and/or special educational needs in higher education. However, in order for these possibilities to take effect in the practical life of these students, we understand that universities need to go further, empowering their role as social transformation agents, to break with the macrostructure regulation mechanisms, which are now the main challenge to be met in the country's process of inclusion.

KEY-WORDS: Higher education; Special education; Specialized Educational Assistance; Social inclusion.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
A trajetória da pesquisadora: motivações e pertinência do estudo	12
Definição do problema da pesquisa e escolha do tema.....	14
O percurso da pesquisa: a construção do objeto de estudo e o caminho metodológico.....	16
INTRODUÇÃO	20
Principais contribuições da legislação brasileira para subsidiar o processo de inclusão na educação superior	29
Panorama das produções científicas na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: ANPEd 2007 - 2017	38
I FUNDAMENTANDO O OLHAR PARA A REALIDADE.....	45
Principais pressupostos do desenvolvimento do homem cultural	47
O Outro no processo de desenvolvimento e na aprendizagem	52
O aluno que carrega a “marca” da deficiência	55
II AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INSTITUIÇÃO	61
PESQUISA DOCUMENTAL: A INSTITUIÇÃO E O SEU NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE – OBJETO DE ANÁLISE	61
História da Instituição.....	61
História do Núcleo de Acessibilidade da Instituição.....	62
A Estrutura do Núcleo de Acessibilidade	62
As Atividades do Núcleo de Acessibilidade	63
Os Alunos atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade da Instituição	66
PESQUISA EMPÍRICA 1: A PERSPECTIVA DOS DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA E OU NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR	68
Eixo 1: Acessibilidade Atitudinal	75
Eixo 2: Conhecimento na Perspectiva da Inclusão	75
Eixo 3: Capacitação na Perspectiva da Inclusão	76
PESQUISA EMPÍRICA 2: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA E OU NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	78
Núcleo 1 – Condições de Acessibilidade	83
Núcleo 2 – A “marca” da deficiência na percepção do sujeito	104
Núcleo 3 – Avaliações e Reinvidicações	109
III O DESAFIO NA MACROESTRUTURA QUE SUSTENTA AS AÇÕES E PRÁTICAS NA INCLUSÃO.....	115
IV ENTRELAÇANDO OLHARES, VISLUMBRANDO POSSIBILIDADES	123

REFERÊNCIAS.....	126
ANEXOS	135
ANEXO 1 - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES.....	135
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO: DOCENTES	136
ANEXO 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA: ALUNOS	139
ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	142
ANEXO 5 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS: ALUNOS.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linha do Tempo: “Principais Marcos Políticos-Legais (1948 – 2017)”

Quadro 2 – Estudos publicados no período de 2007 a 2017 no GT 15 da ANPEd

Quadro 3 – Resumo dos estudos publicados no período de 2007 a 2017 no **GT 15** de Educação Especial da ANPEd

Quadro 4 – Estudos publicados no período de 2007 a 2017 no **GT 11** de Política de Ensino Superior da ANPEd

Quadro 5 – Caracterização dos alunos entrevistados na pesquisa

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Pessoas com Deficiência no Brasil
- Gráfico 2:** Os Tipos de Deficiência no Brasil – Censo 2010
- Gráfico 3:** Taxa de Analfabetismo de Pessoas com pelo menos uma das deficiências
- Gráfico 4:** Distribuição Percentual da População de 15 anos ou mais de idade por pelo menos uma deficiência investigada e nível de instrução.
- Gráfico 5:** Evolução do número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação - 2009-2017
- Gráfico 6:** Evolução Geral do Número de Matrículas em Cursos de Graduação *versus* Evolução de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação no mesmo período: 2009-2017
- Gráfico 7:** Número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – 2017
- Gráfico 8:** Alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais atendidos pelo núcleo de acessibilidade da instituição em 2017 – Base 1S/2017
- Gráfico 9:** Nível de formação acadêmica docente na instituição.
- Gráfico 10:** Tipo de contratação docente na instituição.
- Gráfico 11:** Pergunta a1: Ao identificar um aluno com alguma deficiência ou necessidade educacional especial na sala de aula, você:
- Gráfico 12:** Pergunta a2: Com relação ao aluno com alguma deficiência ou necessidade educacional especial para aprendizagem, você observa que:
- Gráfico 13:** Pergunta a3: Com relação ao processo de socialização do aluno com deficiência no ambiente da sala de aula, você observa que:
- Gráfico 14:** Pergunta b1: Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre a deficiência e suas especificidades?
- Gráfico 15:** Pergunta b2: Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre a legislação brasileira da pessoa com deficiência (Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência)?

- Gráfico 16:** Pergunta b3: Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre a legislação brasileira da pessoa com deficiência (Lei 8.213/91 - mais conhecida como "Lei de Cotas")?
- Gráfico 17:** Pergunta b4: Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre os recursos de tecnologia assistiva (produtos, equipamentos, dispositivos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada a atividades e à participação)?
- Gráfico 18:** Pergunta b5: Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre os recursos metodológicos (tecnologia assistiva no âmbito pedagógico) para o ensino da pessoa com necessidades educacionais especiais?
- Gráfico 19:** Pergunta c1: Você gostaria de participar de um processo de capacitação (palestras, rodas de conversa, etc.) com enfoque na temática da inclusão e acessibilidade aqui na instituição?
- Gráfico 20:** Pergunta c2: No âmbito da inclusão você teria algum conhecimento que gostaria de compartilhar?
- Gráfico 21:** Perfil das deficiências e ou necessidades educacionais especiais dos alunos que participaram da pesquisa na instituição – Base 1S/2017
- Gráfico 22:** Perfil das deficiências e ou necessidades educacionais especiais dos alunos atendidos pelo núcleo de acessibilidade da instituição em 2017 e os alunos que participaram da pesquisa na instituição no mesmo período – Base 1S/2017

APRESENTAÇÃO

A trajetória da pesquisadora: motivações e pertinência do estudo

Inicialmente graduada no curso de Administração, atuei nesta área até precisar passar por um longo processo de tratamento médico que me manteve afastada das minhas atividades profissionais. Durante os anos de afastamento médico tentei por duas vezes retomar as minhas atividades laborais, mas a minha chefia e o setor de Recursos Humanos da empresa não sabiam o que fazer comigo, como me incluir no processo de trabalho, considerando a minha nova condição física em decorrência das sequelas do tratamento que, de certo modo, limitavam o meu desempenho no trabalho, se comparado à minha condição anterior à doença. Essa situação me trazia tamanho desconforto, sobretudo emocional, na medida em que colocava em cheque a minha própria percepção sobre o meu potencial: será mesmo que havia me tornado uma pessoa incapaz? Depois de estudar tanto, trabalhar desde os treze anos de idade, estaria mesmo fora do mercado de trabalho aos 36 anos de idade? Se a empresa, que conhecia o meu potencial profissional não conseguia me incluir, quem me daria um “voto de confiança” para retornar ao mercado de trabalho? Então, eu não produziria mais nada? Havia me tornado uma pessoa inútil?

Depois de um longo período de silêncio e profunda reflexão sobre a existência e o meu existir, consegui perceber que as transformações pelas quais havia passado, na verdade não se limitavam apenas às minhas condições físicas, mas, também ao meu interior. Percebi que “aquele *Eu*” realmente já não existia mais, mas, um “novo *Eu*” se constituía, com um novo olhar para o mundo e para as infinitas possibilidades para o ser humano, que me permitiriam construir uma nova história. Então, me empoderei desse “novo olhar” e saí em busca de um novo caminho que possibilitasse transformar toda dor vivida em algo bom, ressignificando a minha história e o meu viver. Foi assim, então, que optei por fazer uma nova graduação, e escolhi por me capacitar na área da Psicologia.

Durante o meu processo de formação na Psicologia tive o privilégio de conviver com duas pessoas que possuíam deficiência (uma garota surda e um rapaz tetraplégico) com os quais, logo de início nos identificamos e nos tornamos grandes amigos. Durante esse período de intensa convivência – sem que pudesse me dar

conta disso na ocasião – acredito que o meu processo de capacitação e lapidação para mudar a minha história já estava acontecendo. Quanta superação, quanta vontade de viver, quanto aprendizado. Não aqueles que encontramos nos livros acadêmicos, mas, na vida de gente que vive, que se constitui e se reconstitui a cada novo dia, sem perder o brilho no olhar. Foi uma escola de vida.

Depois de aproximadamente três anos das minhas tentativas de retornar ao trabalho fui finalmente incluída no Programa de Reabilitação Profissional do Instituto Nacional de Seguro Social – INSS. Na ocasião, a empresa em que eu ainda mantinha o vínculo empregatício havia criado um setor de inclusão, que foi acionado para poder me dar apoio nesse processo de transição para finalmente retornar ao trabalho. Nesse meu primeiro contato com o setor de Inclusão, que, apesar das minhas limitações acreditou no meu potencial e enxergou possibilidades para me permitir superá-las, foi de fundamental importância nesse processo. Então, a partir da experiência vivida no contexto da inclusão e principalmente por acreditar na capacidade de reelaboração do ser humano na busca da superação dos seus limites, como aluna do Curso de Psicologia optei por desenvolver um de meus estágios obrigatórios na própria área que me acolheu: o setor de Inclusão da empresa. Esse foi o caminho que me trouxe um novo olhar para o sujeito no contexto da inclusão. Hoje, com formação em Administração e já concluída a graduação em Psicologia, atuo como coordenadora no “núcleo de acessibilidade” da instituição de ensino superior em que desenvolvi essa pesquisa, atendendo alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais.

Dentre as atividades que atualmente desenvolvo pude observar uma demanda significativa no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais¹. Trata-se de alunos que apresentam dificuldades no seu processo de aprendizagem, seja em função da própria deficiência ou em função de outra ordem (orgânica ou social), temporária ou permanente, mas que, de alguma forma acabam interferindo no seu processo de elaboração e apropriação do conhecimento, e que, para isso, necessitam de um atendimento educacional diferenciado, a partir de adaptações metodológicas de ensino e recursos específicos de acessibilidade. Contudo, ao buscar alternativas que pudessem oferecer a esses alunos o pleno acesso ao currículo

¹ A noção de necessidades educacionais especiais entrou em evidência a partir das discussões do chamado “movimento pela inclusão” e dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994.

em condições de igualdade – a sua inclusão pedagógica – foi que pude perceber a problemática que se evidencia nesse contexto e que me levou a sair em busca de conhecimentos que pudessem fundamentar a minha atuação profissional, sobretudo a partir de um novo “olhar”, que efetivamente respeite a singularidade do sujeito e promova as condições necessárias para o desenvolvimento de potencialidades em um ambiente inclusivo.

Definição do problema da pesquisa e escolha do tema

No âmbito das políticas de inclusão, em 2008 foi estabelecida a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, documento orientador para que estados e municípios pudessem organizar ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Nela, a educação especial deixa de constituir uma organização própria, paralela ao sistema regular comum e passa a assumir o *princípio da transversalidade*² a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (desde a Educação Básica até a Educação Superior), reposicionando a educação especial por meio do *Atendimento Educacional Especializado - AEE* (BRASIL, MEC/SEESP, 2008).

O *Atendimento Educacional Especializado – AEE* definido pelo Decreto nº 7.611/2011 compreende o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Devem, ainda, integrar a proposta pedagógica da escola; envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes; atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Na perspectiva do ensino superior o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP instrui que o *Atendimento Educacional Especializado - AEE* deve ser gratuito aos estudantes público-alvo da educação

² “O princípio da transversalidade reposiciona a educação especial que, por meio do atendimento educacional especializado, garante os recursos necessários à participação e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação durante sua trajetória educacional” (BRASIL, MEC/INEP/SINAES/DAES, 2013, p. 15).

especial: alunos com deficiência³, transtornos globais do desenvolvimento⁴ e altas habilidades/superdotação⁵, e deve ser organizado institucionalmente, integrando o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e os projetos político-pedagógicos dos cursos, articulados com a proposta curricular desenvolvida pelos docentes. Nesse sentido, orienta que

[...] as diversas mudanças conceituais sobre a educação especial não repercutem apenas no âmbito da sua especificidade, mas alargam-se na medida em que indicam a necessidade de transformação pedagógica no contexto mais amplo do sistema de ensino, indicando a necessidade de ressignificar os conceitos de participação, aprendizagem, currículo e avaliação. A implementação da política de educação inclusiva convida as instituições de educação superior a organizarem uma proposta de formação humana e profissional, investindo na transformação da prática educacional em sua totalidade (BRASIL, CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016, p.18).

Como é possível observar, a legislação brasileira é bastante clara sobre a finalidade do *Atendimento Educacional Especializado* – AEE, inclusive na perspectiva do Ensino Superior. Contudo, ao refletir sobre a realidade presente nesse contexto – sobretudo após dez anos de publicação da Política (2008-2018) – sou tomada por algumas indagações: por que então, ainda hoje, quando se fala em educação especial imediatamente nos vem à mente o processo de escolarização de crianças com deficiências – apenas na educação básica? Por que, como aponta Moreira (2005), estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito da educação especial ainda se destinam, em sua grande maioria, à inclusão do aluno na educação básica?

Embora se reconheça todo o empenho para a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência, isso não diminui as dificuldades encontradas por essas pessoas quando chegam às universidades, que, na sua grande maioria, não estão preparadas para considerar a singularidade do sujeito, principalmente no que diz respeito à sua inclusão pedagógica.

³ “[...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, MEC/INEP/SINAES/DAES, 2013, p. 20).

⁴ São “[...] alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância” (BRASIL, MEC/INEP/SINAES/DAES, 2013, p. 21).

⁵ “[...] caracteriza-se pelo potencial elevado da criança nas diferentes áreas de seu interesse, isoladas ou combinadas entre si, tais como: realização de operações lógicas, talento para as artes plásticas e a música, habilidades de liderança e comunicação, capacidade de autopercepção e empatia, entre outras” (BRASIL, MEC/INEP/SINAES/DAES, 2013, p. 22).

Nessa perspectiva, sem a pretensão de esgotamento do tema e, reconhecendo os limites de qualquer investigação, enquanto pesquisadora busco apenas contribuir para o adensamento do conhecimento científico sobre o fenômeno social da educação inclusiva no país, sobretudo no ensino superior, a partir da investigação sobre: “quais os desafios e as possibilidades para uma prática inclusiva de formação humana e profissional na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior?”.

O percurso da pesquisa: a construção do objeto de estudo e o caminho metodológico

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os desafios e as possibilidades de uma prática inclusiva para uma formação humana e profissional na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior.

Pretendo conhecer as relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais no ensino superior, a partir da percepção dos próprios sujeitos (alunos e professores) que vivenciam essa realidade. Para isso, tenho como objeto de análise o contexto de um “núcleo de acessibilidade”⁶ estruturado em uma instituição privada de ensino superior do interior do Estado de São Paulo – uma estrutura micro como referencial para se compreender o macro. Assim, os sujeitos da pesquisa são alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais atendidos por este núcleo de acessibilidade, bem como os docentes que ministram aulas na instituição.

Para conhecer a percepção dos próprios sujeitos sobre a experiência vivida no contexto da inclusão, tomo como instrumentos de pesquisa o questionário estruturado que oferece ao respondente diversas possibilidades de resposta e ele deve optar por uma das que lhe foram apresentadas, que podem ser de múltipla escolha e escalonadas; e a entrevista semiestruturada, que compreende a utilização de um roteiro previamente elaborado, mas, flexível, de maneira que possibilite ao pesquisador explorar outras questões que surjam no decorrer da entrevista.

⁶ Os núcleos de acessibilidade nas universidades 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. (BRASIL, CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016, p.17)

Importante registrar que esta pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Metodista de Piracicaba, encaminhado via Plataforma Brasil em 05 de março de 2018, por meio do Parecer nº 2.619.835, aprovado em 25 de abril de 2018.

Para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona, tomo como proposta metodológica de análise e interpretação dos dados da pesquisa, a dimensão histórico-dialética de “núcleos de significação”.

[...] Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a *totalidade* dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as *contradições* que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se *transformam* na atividade da qual o sujeito participa (AGUIAR, SOARES E MACHADO, 2015, p. 63).

Assim, para compreensão sobre as relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais no ensino superior, recorreremos à perspectiva do olhar da psicologia histórico-cultural da Escola de Vigotski, na medida em que esta teoria ajuda a refletir sobre os desafios postos pelos contextos sociais, econômicos, políticos e tecnológicos em que são construídas as relações sociais em nossa sociedade e que de maneira significativa impactam, por um lado as condições de trabalho enfrentadas na rotina de professores – sobretudo àqueles que são chamados à importante tarefa de atuarem no processo de inclusão pedagógica de alunos com deficiência – e, por outro lado, o próprio aluno que carrega a “marca” da deficiência – histórica e socialmente constituída. Para essa reflexão, recorreremos também a outros autores que se dedicaram ao estudo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva da pessoa com deficiência.

Considerando que o processo de constituição cultural é um processo dialético, para conhecer o contexto maior – a macroestrutura – que subsidia as ações e práticas na perspectiva da inclusão, sobretudo na área da Educação, realizo um breve resgate dos principais marcos político-legais registrados desde 1948 até a constituição da Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), publicada no dia 06 de julho de 2015 e que passou a vigorar em 1º de janeiro de 2016.

Importante esclarecer que a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) tanto configura um marco político-legal na vasta trajetória que constitui os direitos da pessoa com deficiência no Brasil, como também subsidia os atuais Instrumentos de Avaliação do Ministério da Educação – MEC, mais especificamente o “Documento Orientador das Comissões de Avaliação *in loco* para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade” (BRASIL, CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016) que, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes⁷, instituído pela Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), busca assegurar o processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, conforme diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram percorridas as seguintes etapas: 1) definição do problema da pesquisa e escolha do tema; 2) a construção do objeto de estudo e o caminho metodológico; 3) revisão de literatura; 4) pesquisa de campo; 5) análise dos estudos incluídos na pesquisa, e 6) síntese sobre as considerações finais.

O texto da dissertação está organizado em Introdução, três capítulos e Considerações Finais.

Na Introdução, para contextualizar a problemática da pesquisa e sua relevância temática, apresento: um recorte estatístico da Cartilha do Censo 2010 sobre a realidade da educação das pessoas com deficiência no Brasil; um panorama das produções científicas na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, publicados nos Anais das reuniões nacionais da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, mais especificamente os trabalhos do Grupo de Trabalho - GT 15 de Educação Especial e GT 11 de Política de Educação Superior, publicados nos últimos dez anos (2007 – 2017); e os principais marcos político-legais registrados nos últimos 70 anos (1948 a 2017).

⁷ O Sinaes tem por finalidades a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. O objetivo da avaliação dos cursos de graduação é identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial às relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. (BRASIL, CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016, p.4)

No Capítulo I exponho a perspectiva histórico-cultural de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), com destaque para os principais pressupostos de desenvolvimento do homem cultural; o papel do outro no desenvolvimento e na aprendizagem, e o aluno que carrega a “marca” da deficiência.

No Capítulo II apresento a pesquisa documental sobre a instituição e o seu núcleo de acessibilidade – objeto de análise, bem como as pesquisas empíricas realizadas no trabalho de campo, a partir de questionário e entrevistas, que apresentam a perspectiva do olhar dos próprios sujeitos que vivenciam essa prática: os docentes que ministram aulas na instituição e os alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais atendidos pelo núcleo de acessibilidade da instituição.

No Capítulo III, apresento uma reflexão sobre o desafio na macroestrutura que sustenta as ações e práticas na perspectiva da inclusão.

Ao final, aponto algumas hipóteses exploratórias decorrentes da análise, que nos permitam vislumbrar possibilidades de ações concretas para uma prática inclusiva de formação humana e profissional na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior.

INTRODUÇÃO

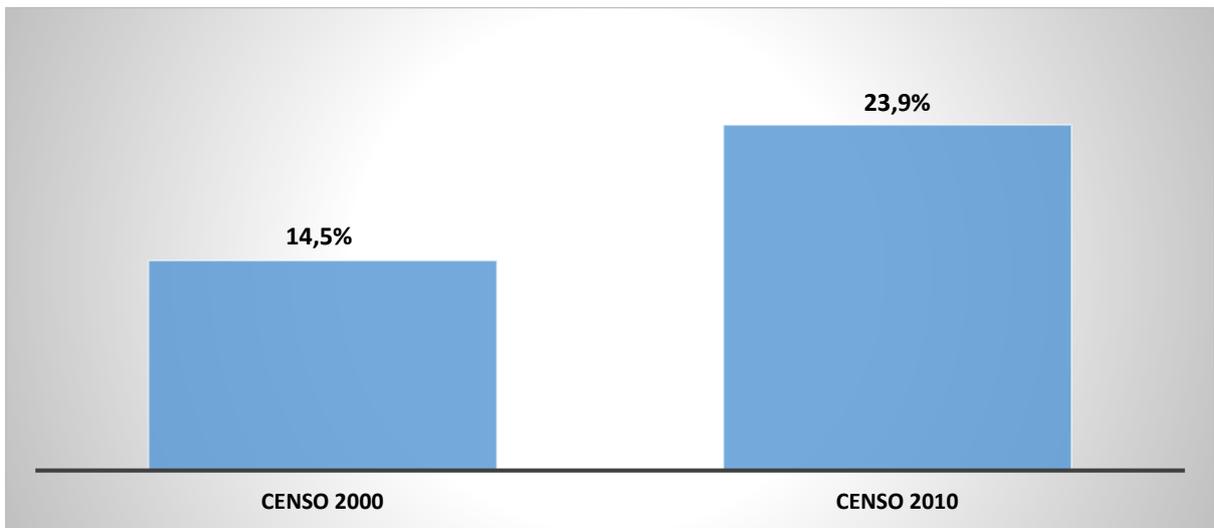
No mundo todo observamos um significativo crescimento de movimentos de grupos humanos que se sentem ou estão colocados em situações de segregação e discriminação, seja por motivos políticos, sociais, econômicos, raciais, religiosos ou sexuais, que igualmente comportam uma diferenciação injusta e arbitrária, histórica e socialmente construídas. Assim também acontece com as pessoas com deficiência.

No decorrer da história, a terminologia utilizada para se referir às pessoas com alguma limitação física, mental, intelectual ou sensorial assumiu várias formas: “anormal”, “excepcional”, “especial”, “portador de necessidades especiais”, “pessoa portadora de deficiência”, entre outras; porém, tomando sempre como referência a falta, a diferença. A expressão “pessoa com necessidades especiais”, além de conter as pessoas com deficiência, também passou a acolher os idosos, as gestantes, enfim, qualquer situação que implicasse tratamento diferenciado. Por muito tempo atribuiu-se ao termo deficiência o antônimo de eficiência, acarretando o falso conceito de que as pessoas com deficiência são menos capazes. Ainda hoje algumas pessoas têm dificuldade em utilizar o termo “deficiência”, uma vez que este carrega sentidos pouco valorizados pela sociedade. Assim, a comunidade surda prefere o uso de “surdo ou surda” e as pessoas com cegueira nomeiam-se de “cegos”, etc. Na ausência de uma palavra mais adequada para se referir a esse grupo de pessoas e, considerando a concordância internacional a respeito do termo, nesse estudo optou-se pelo uso da terminologia: **pessoa com deficiência**.

Na perspectiva da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), **pessoa com deficiência** é aquela

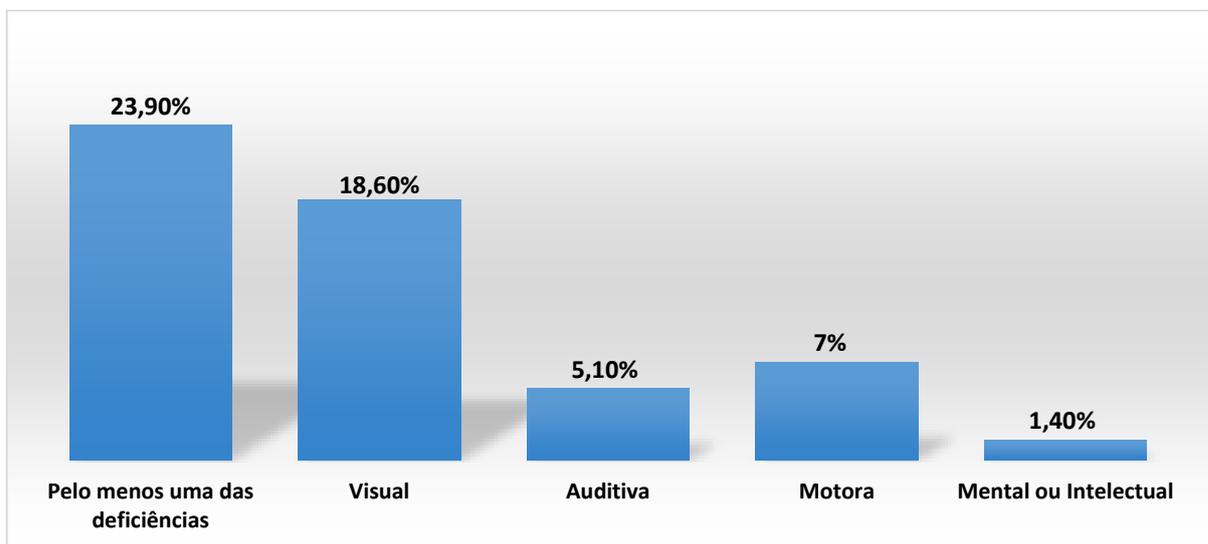
[...] que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, Lei nº 13.146/15, Art. 2º).

No Brasil, com base nos dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a Cartilha do Censo 2000 apontava que 14,5% (24,6 milhões) da população nacional apresentavam algum tipo de incapacidade para ver, ouvir, se mover ou alguma deficiência física ou mental. Contudo, na Cartilha do Censo 2010 (publicada em 2012) este índice subiu consideravelmente para 23,9%, que equivale a 45.606.048 de brasileiros:

Gráfico 1: Pessoas com Deficiência no Brasil

Fonte: Cartilhas do Censo 2000 e 2010.

A prevalência dos tipos de deficiência apontadas no Censo 2010 variou de acordo com a natureza delas:

Gráfico 2: Os Tipos de Deficiência no Brasil – Censo 2010

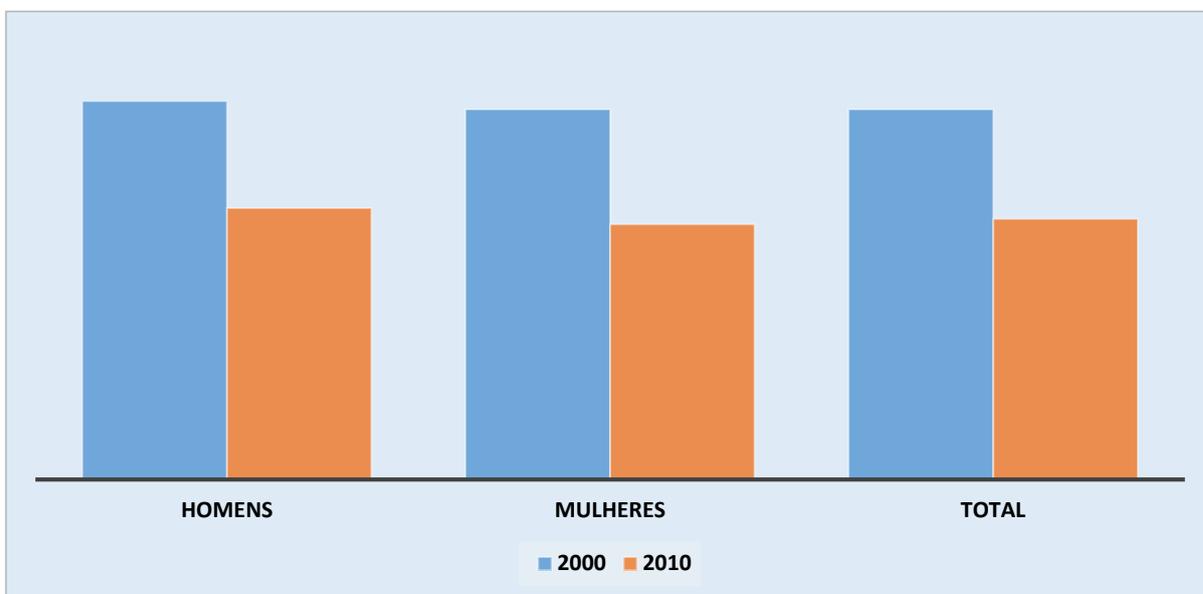
Fonte: Cartilha do Censo 2010.

Importante destacar que, segundo esclarece o IBGE na Cartilha do Censo 2010, “a deficiência foi classificada pelo grau de severidade de acordo com a percepção das próprias pessoas entrevistadas sobre suas funcionalidades”.

[...] A avaliação foi feita com o uso de facilitadores como óculos e lentes de contato, aparelhos de audição, bengalas e próteses. As perguntas feitas aos entrevistados buscaram identificar as deficiências visual, auditiva e motora pelos seguintes graus de dificuldade: (i) tem alguma dificuldade em realizar; (ii) tem grande dificuldade e, (iii) não consegue realizar de modo algum; além da deficiência mental ou intelectual. Os questionários seguiram as propostas do Grupo de Washington sobre Estatísticas das Pessoas com Deficiência (CENSO, 2010, p. 5).

No âmbito da Educação – foco dessa pesquisa – os dados apresentados sobre a taxa de analfabetismo para a população com deficiência, quando comparado aos dados de 2000, observamos que a taxa caiu de 13,6% para 9,5% na década. A queda foi mais acentuada na população feminina, que caiu de 13,5% para 9,3%, enquanto que para a população masculina a taxa caiu de 13,8% para 9,9%.

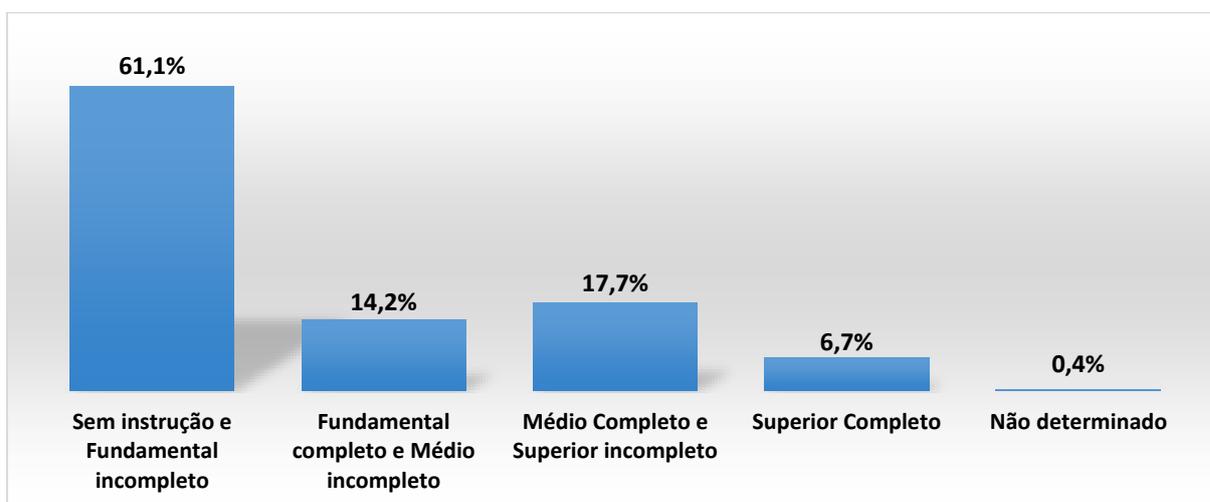
Gráfico 3: Taxa de Analfabetismo de Pessoas com pelo menos uma das deficiências



Fonte: Cartilhas do Censo 2000 e 2010.

Apesar dessa queda na taxa de analfabetismo, em 2010 os dados ainda apontavam um nível consideravelmente baixo de instrução da população com deficiência, sendo que 61,1% não possuíam instrução ou tinham o ensino fundamental incompleto, enquanto apenas 6,7% das pessoas com deficiência possuíam diploma de curso superior:

Gráfico 4: Distribuição Percentual da População de 15 anos ou mais de idade por pelo menos uma deficiência investigada e nível de instrução.



Fonte: Cartilha do Censo 2010.

Como é possível observar nos números apresentados, se considerarmos que, em 2010, dos **23,9%** da população (que equivale a 45.606.048 de brasileiros) possuía algum tipo de deficiência e que apenas **6,7%** deles apresentavam diploma de curso superior, esse cenário já evidenciava a necessidade de se promover reflexões sobre as ações e práticas educativas vivenciadas no processo de inclusão dos alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais no ensino superior.

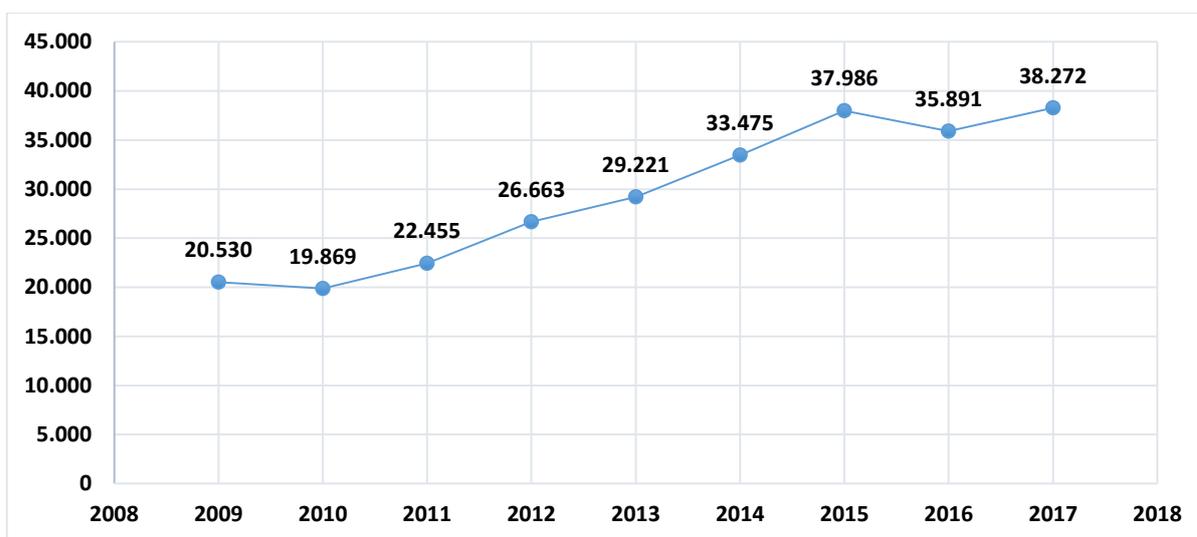
Nas últimas décadas a legislação mundial e brasileira tem avançado significativamente para garantir direitos às pessoas com deficiência, sobretudo com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Nela, a **educação**

[...] constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, Lei nº 13.146/15, Art. 27).

Para uma informação mais atualizada sobre alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação que ingressaram nas universidades nos últimos anos, recorreremos aos dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

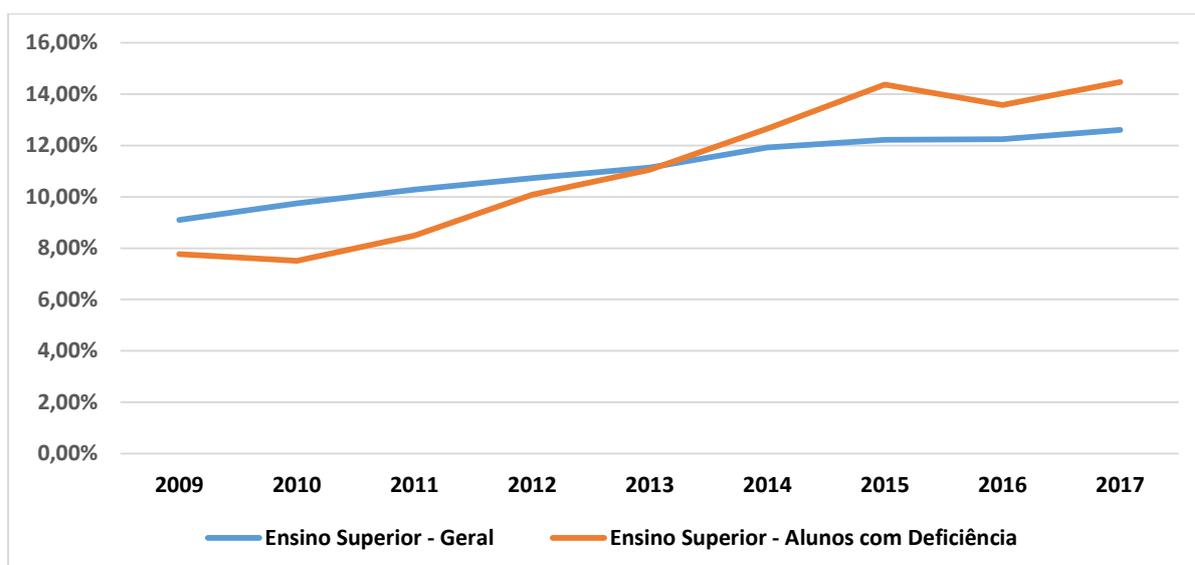
Teixeira - INEP de 2017, que apontou um crescimento significativo no número de matrículas desses alunos.

Gráfico 5: Evolução do número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação - 2009-2017



Fonte: Censo da Educação Superior do Inep – 2017

Gráfico 6: Evolução Geral do Número de Matrículas em Cursos de Graduação *versus* Evolução de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação no mesmo período: 2009-2017

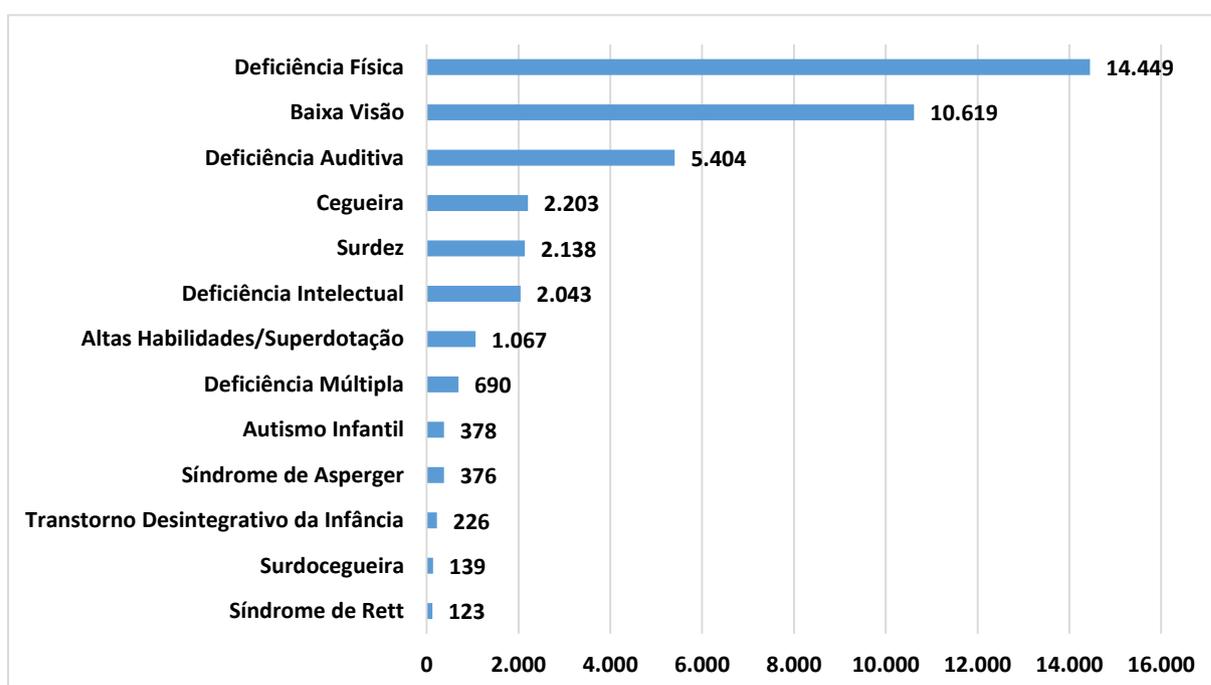


Fonte: Censo da Educação Superior do Inep / Notas Estatísticas 2017

Como é possível observar, os números indicam um importante avanço no ingresso de alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais no ensino superior nos últimos anos, inclusive quando comparados ao quadro geral de matrículas no Ensino Superior no mesmo período (Gráfico 6). Contudo, ao consultarmos os tipos de deficiências da maioria dos alunos ingressantes, percebe-se que existe ainda um grupo de alunos que não está conseguindo chegar ao ensino superior, sobretudo aqueles cuja deficiência decorre de transtornos intelectuais e ou do comportamento. Ainda hoje nos deparamos com pouca ênfase política e resultados pouco satisfatórios, sobretudo com relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual (RAMBO, 2011), visto que esses alunos ainda encontram no dia a dia barreiras que vão muito além daquelas que a legislação reconhece:

[...] continuam encontrando muitas dificuldades, não por incapacidade ou limitações individuais, mas por limitações impostas pelo social. O fato de os direitos das pessoas com deficiência serem assegurados legalmente não garante que esses direitos sejam concretizados efetivamente; para que o sejam é preciso uma mudança de comportamento social (RAMBO, 2011, p. 67).

Gráfico 07: Número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – 2017



Fonte: Censo da Educação Superior do Inep - 2017

Esses dados certamente nos chamam a refletir sobre: quais seriam os desafios vivenciados por esses sujeitos no contexto da inclusão? Os avanços na legislação brasileira para inclusão realmente representam possibilidades para a inclusão de todos os alunos na sua singularidade e especificidade da sua deficiência?

A deficiência é um tema de direitos humanos e como tal agrega o princípio de que todo ser humano tem o direito de desfrutar de todas as condições necessárias para o seu desenvolvimento, sem ser submetido a qualquer tipo de discriminação. Contudo, para se fazer valer desses direitos, a prática muitas vezes exige um posicionamento constante – e na maioria das vezes desgastante para a pessoa com deficiência e seus familiares – com ações na tentativa de minimizar ou eliminar a lacuna existente entre as condições das pessoas com deficiência e as das pessoas sem deficiência, que se expressam pelo direito à acessibilidade.

A **acessibilidade**, definida pela recente contribuição da Lei nº 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) se refere à

[...] 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, Lei nº 13.146/15, Art. 3º).

No âmbito da educação superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP aponta no “Documento Orientador das Comissões de Avaliação *in loco* para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade”, que “existem diferentes tipos de acessibilidade, uma vez que o público para quem eles são propostos apresenta uma variedade de necessidades de adaptação” (BRASIL, CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016, p.22). Contudo, o Inep orienta também, que “a promoção da acessibilidade por parte das IES requer a manifestação do sujeito para determinar o tipo de estratégia a ser empregada”. (BRASIL, CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016, p.24).

No espectro definido pelo Inep, a princípio merece destaque a **acessibilidade atitudinal**, na medida em que todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras. Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

As **barreiras** podem ser urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, nas tecnologias e atitudinais; ou seja, trata-se de:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, Lei nº 13.146/15, Art. 3º).

Como forma de superar tais barreiras, atualmente o mercado dispõe de **tecnologias assistivas** ou **ajudas técnicas**, as quais a pessoa com deficiência tem direito garantido pela legislação. Trata-se de

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, Lei nº 13.146/15, Art. 3º).

Na perspectiva do direito de *ir e vir*, a **acessibilidade arquitetônica** garante a eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos, como, por exemplo, a instalação de piso com sinalização tátil para pessoas cegas; banheiros adaptados para pessoas que utilizam cadeira de rodas; rampas de acesso; elevadores; entre outros. Já a **acessibilidade nos transportes** garante a eliminação das barreiras não só nos veículos, mas também nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais, as estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte.

Importante destacar que para a oferta desse tipo de acessibilidade a referência oficial obrigatória é a Norma Técnica NBR 9050/2015 da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, que estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade. A NBR 9050 (ABNT, 2015) tem por finalidade proporcionar a utilização de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade e percepção.

No âmbito da educação, a **acessibilidade metodológica** garante a ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à

concepção subjacente à atuação docente; ou seja, a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas. A **acessibilidade instrumental** também garante a superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, assim como de trabalho e no lazer.

Conforme orienta o INEP (2016), a acessibilidade metodológica e instrumental deve ser oferecida por meio do *Atendimento Educacional Especializado – AEE*, organizado e integrado ao Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e projetos político-pedagógicos dos cursos. Para isso, convida as instituições de educação superior a organizarem uma proposta de formação humana e profissional, a partir da ressignificação dos conceitos de participação, aprendizagem, currículo e avaliação, ou seja, uma proposta que considere a necessidade de transformação pedagógica no contexto mais amplo do sistema de ensino.

Na perspectiva das possibilidades de acesso à informação, a **acessibilidade nas comunicações** garante a remoção de barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital). Para isso, vale destacar: a) a Portaria do MEC nº 2.678 (BRASIL, 2002), que aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. O objetivo dessa normativa é adotar para todo o país uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, considerando a permanente evolução técnico-científica que passa a exigir sistemática avaliação e atualização dos códigos e simbologia Braille, adotados nos Países de Língua Portuguesa; e b) o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 e, ainda, a Lei 13.146/2015 que determina que, na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras, “quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras”. (BRASIL, 2015)

A **acessibilidade digital** dá direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

Por último, mas, não menos importante destacamos a **acessibilidade programática**, que garante a eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros).

Para melhor compreender a macroestrutura que sustenta as ações e práticas na perspectiva da inclusão, consideramos importante conhecer, à princípio, as principais contribuições da legislação brasileira para subsidiar esse processo e, ainda, o que as pesquisas científicas estão anunciando sobre a temática, em particular no âmbito da educação superior.

Principais contribuições da legislação brasileira para subsidiar o processo de inclusão na educação superior

O “Quadro 1 – Linha do Tempo” apresenta de maneira sucinta, as principais contribuições da legislação, a partir de uma retrospectiva dos principais documentos legais produzidos nos últimos 70 anos, tomando como ponto de partida: no âmbito internacional a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, no âmbito nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

Quadro 1 – Linha do Tempo: “Principais Marcos Políticos-Legais (1948 – 2017)”

PERÍODO DE 1948 A 1997 (50 anos)												
NÍVEL INTERNACIONAL												
Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU)		Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU)		Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (ONU)				Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU)		Declaração de Salamanca (UNESCO)		
1948	1949 a 1974 (25 anos)	1975	1976 a 1981 (5 anos)	1982	1983 a 1987 (5 anos)	1988	1989 (1 ano)	1990	1991 a 1993 (3 anos)	1994	1995 (1 ano)	1996 a 1997 (1 ano)
						Constituição Federal da República Federativa do Brasil						LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
NÍVEL NACIONAL												

PERÍODO DE 1998 A 2017 (20 anos)										
NÍVEL INTERNACIONAL										
Declaração Mundial sobre Educação Superior da Unesco	Convenção de Guatemala									
1998	1999	2000-2007 (8 anos)	2008	2009	2010	2011	2012-2013 (2 anos)	2014	2015	2016-2017 (2 anos)
			Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2007		Diálogo sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)		Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE	Leis brasileiras de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Estatuto de Pessoas com Deficiência)	
NÍVEL NACIONAL										

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento realizado nos documentos disponíveis em sistema eletrônico.

Internacionalmente, a princípio merece destaque a **Declaração Universal dos Direitos Humanos⁸ (1948)** proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que tem como ideal comum a todos os povos e nações,

[...] que se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (UNIC/Rio/005, 2009).

Em **1975** a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas proclama a **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes⁹** e apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência.

Em **1982** a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas proclama o **Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência¹⁰**, que tem por finalidade promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência, a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e participação plena das pessoas.

Em **1990** os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien - Tailândia proclamam a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹¹**, que aponta como principal objetivo a satisfação das necessidades de aprendizagem de cada pessoa – criança, jovem ou adulto – que compreendem

[...] tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo [...] (UNESCO, 1998, Art. 1º).

⁸ Texto completo da **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, disponível no endereço eletrônico: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>

⁹ Texto completo da **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**, disponível no endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf

¹⁰ Texto completo do **Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência** disponível no endereço eletrônico: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm>

¹¹ Texto completo da **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** disponível no endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf

Esta Declaração reconhece, sobretudo, a importância fundamental de uma educação básica de qualidade para que se possa fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a partir de uma formação científica e tecnológica que possibilite alcançar o desenvolvimento de sujeitos autônomos e, ao mesmo tempo, que permita o enriquecimento de seus valores culturais e morais comuns para que encontrem a sua identidade e sua dignidade. Assim, na perspectiva do documento, a Educação Básica

[...] é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1998, Art. 1º).

Em **1994**, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais promovida pelo governo espanhol em colaboração com a Unesco, a **Declaração de Salamanca**¹² dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Segundo o documento, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que

[...] todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...] (UNESCO, 1994).

Em **1998** a UNESCO convocou a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, realizada no dia 9 de outubro de 1998 na cidade de Paris, França, com o objetivo de prover soluções para os desafios e de colocar em movimento um processo de profunda reforma na educação superior mundial; como resultado, foi aprovada a **Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998)**¹³.

¹² Texto completo da **Declaração de Salamanca** disponível no endereço eletrônico: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

¹³ Texto completo da **Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998)** disponível no endereço eletrônico: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>

Nela, importante destacar o artigo 3º que trata da igualdade de acesso, mais especificamente o item “d”

Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e peessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (UNESCO, 1998, art. 3º, d, grifo meu).

Importante destacar que uma nova **Conferência Mundial sobre Ensino Superior**¹⁴ foi realizada entre os dias 5 e 8 de julho de 2009 na sede da UNESCO em Paris, que, reconhecendo a relevância duradoura dos resultados e a Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior de 1998, e levando em consideração os resultados e recomendações das seis conferências regionais (Cartagena das Índias, Macau, Dakar, Nova Deli, Bucareste e Cairo), bem como os debates e resultados dessa conferência mundial, o documento busca informar “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”. Segundo o documento,

Como um público bom e estrategicamente imperativo para todos os níveis de educação e como a base para pesquisa, inovação e criatividade, o ensino superior deve ser uma questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos. Conforme destacado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, ‘o ensino superior deve ser igualmente acessível para todos na base do mérito (Artigo 26, Parágrafo 1). [...] Nunca na história foi tão importante investir na educação superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade (UNESCO, 2009, P. 2).

Em **1999** é promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – a chamada **Convenção da Guatemala**¹⁵. Essa política representa um avanço político importante, pois apresenta a concepção de deficiência sob o pressuposto de que esta

¹⁴ Texto completo da **Conferência Mundial de Ensino Superior de 2009**, disponível no endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192

¹⁵ Texto completo da **Convenção da Guatemala** disponível no endereço eletrônico: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/29>

não deve ser motivo de discriminação de qualquer pessoa ou fator restritivo de qualquer forma de participação social. A introdução desse conceito inicia um processo diferenciado de compreensão de inclusão social, que coloca a limitação nos ambientes sociais – decorrente da falta de acessibilidade em suas diferentes dimensões – como fator restritivo às oportunidades de convivência social desta população. Esta Convenção foi ratificada pelo Brasil por meio do Decreto n.º 3.956, em 08 de outubro de 2001.

Em **2006** é publicada a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU**, que atribui novo significado ao conceito de deficiência, em evolução, em que a limitação está relacionada à questão da promoção da acessibilidade, ou seja, as barreiras estão impostas no meio que impedem ou obstruem a participação das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais.

No âmbito nacional, a princípio merece destaque a **Constituição da República Federativa do Brasil¹⁶ (1988)**, com ênfase para o Artigo 6º que trata dos direitos sociais, entre os quais está o ensino universal. O documento considera a Educação como direito e dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade. Também está explícito nos Artigos 205 a 214 que compete à União legislar, de forma privativa, sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo a Constituição, a União também é responsável pela manutenção da educação superior (Art. 211, § 1º) e “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art. 207). O documento ainda está em vigor.

Em **1996** foi promulgada a **Lei nº 9.394** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, mais conhecida como **LDB – Lei de Diretrizes e Bases¹⁷**. No documento, importante destacar o Capítulo IV que trata da Educação Superior, e o Capítulo V que trata da Educação Especial. Assim, o artigo 43 da LDB dispõe sobre a finalidade do Ensino Superior, à saber:

[...] I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação

¹⁶ Texto completo da **Constituição Federal do Brasil** disponível no endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

¹⁷ Texto completo da **Lei de Diretrizes e Bases (atualizada)**, disponível no endereço eletrônico: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf

científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – 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. VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, LDB, 1996, Art. 43).

Já o artigo 58 da LDB (BRASIL, 1996) traz o conceito de educação especial, como “modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores¹⁸ de necessidades especiais”, e complementa no § 1º que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. O artigo 59 garante, ainda, a inclusão pedagógica desses alunos, com adaptações curriculares, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica.

Desde a promulgação ocorreram inúmeras atualizações na LDB, sendo a última em março de 2017, por meio da Lei nº 13.415, com alterações para atender sobretudo a reforma no ensino médio brasileiro.

Em **2005**, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publicou o estudo “**Documento subsidiário à política de Inclusão**” (2005). Esse material realiza uma análise dos referenciais da educação especial, enfatizando os aspectos educacionais relacionados à deficiência intelectual e trazendo elementos teóricos sobre a concepção de educação especial e de formação de educadores. Esse estudo demarcou o início de um processo de rearticulação política e pedagógica, com vistas a ampliar o debate sobre a educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Nesse mesmo ano, é publicada a Portaria 555 (BRASIL, 2007), prorrogada pela Portaria nº 948 (BRASIL, 2007), que constitui o Grupo de Trabalho designado para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse Grupo de Trabalho foi responsável pela elaboração da

¹⁸ Terminologia utilizada na ocasião, hoje substituída por “*pessoa com deficiência*”.

proposta de uma política que atualizasse a abordagem da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A minuta do texto foi debatida com órgãos de representação governamental e não governamental da área da educação especial.

Como forma de efetivação do PDE, em **2007** é promulgado o **Decreto nº 6.094** que dispõe sobre a implementação do **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. O seu Art. 1º estabelece que este compromisso “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. No que se refere aos alunos da educação especial, é estabelecido no Art. 2º, IX: “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. Apesar de não compor os Requisitos Legais e Normativos da avaliação institucional, a promulgação deste Decreto reflete a preocupação da sociedade e do Estado em promover a acessibilidade na Educação Básica, o que certamente geraria reflexos na Educação Superior, ratificando a transversalidade da Educação Especial.

Em **2008** a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** é aprovada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, e acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Trata-se de um documento orientador para que estados e municípios pudessem organizar ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Nela, a educação especial deixa de constituir uma organização própria, paralela ao sistema regular comum e passa a assumir o *princípio da transversalidade*¹⁹ a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (desde a Educação Básica até a Educação Superior), reposicionando a educação especial por meio do *Atendimento Educacional Especializado - AEE* (BRASIL, MEC/SEESP, 2008).

Segundo a Política, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva toma como objetivo fundamental,

¹⁹ “O princípio da transversalidade reposiciona a educação especial que, por meio do atendimento educacional especializado, garante os recursos necessários à participação e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação durante sua trajetória educacional” (BRASIL, MEC/INEP/SINAES/DAES, 2013, p. 15).

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Em **2009** o **Decreto nº 6.949** promulga a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Em **2010** a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – MEC publicou o documento **“Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”**, onde seleciona os principais documentos legais produzidos: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008; o Decreto nº 6.571/2008 (Revogado pelo Decreto nº 7.611/2011) que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU – Ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009; e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial – Resolução nº 4 CNE/CNB 2009.

O **Decreto nº 7.611/2011** (que revoga o Decreto 6.571/2008) dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências. Declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes.

Os conceitos fundamentais da Convenção da ONU são orientadores da política de inclusão fomentada pelo MEC e das ações de acessibilidade na educação superior. Nesse sentido, o **Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu (BRASIL, 2013)** afirma o compromisso em assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades

federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Depois disso, as contribuições mais significativas na esfera nacional foram em 2014, quando a **Lei nº 13.005** aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE (2014)**, que define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos: de 2014 a 2024; e em 2015 com a publicação da **Lei nº 13.146/2015** – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que passou a vigorar em 1º de janeiro de 2016.

A **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, destina-se “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Nela, a educação

[...] constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, Lei nº 13.146/15, Capítulo IV – Da Educação, Art. 27).

Com relação à inclusão pedagógica por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o artigo 28 da Lei aponta que incumbe ao **poder público** assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar; porém, importante destacar o parágrafo 1º do inciso XVIII que diz que

Às **instituições privadas**, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (BRASIL, Lei nº 13.146/15, Capítulo IV – Da Educação, Art. 28, inciso XVIII, § 1º).

Importante lembrar que a Lei nº 13.146/2015 tanto configura um marco político-legal na vasta trajetória que constitui os direitos da pessoa com deficiência no Brasil, como também subsidia os atuais Instrumentos de Avaliação do Ministério da Educação – MEC, mais especificamente o “Documento Orientador das Comissões de

Avaliação *in loco* para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade” (BRASIL, CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016).

Importante registrar também, que além das leis, decretos e resoluções, ainda há um conjunto de documentos – notas técnicas e pareceres – na legislação brasileira, frutos de demandas dos sistemas de ensino e sociedade em geral, com vistas à auxiliar e subsidiar as discussões, ações e o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Contudo, tendo em vista o objetivo delineado na pesquisa, compreendemos não ser necessário esse nível de aprofundamento no âmbito da legislação brasileira.

Panorama das produções científicas na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: ANPEd 2007 - 2017

Para contextualizar a problemática da pesquisa e sua relevância temática, sobretudo a partir da afirmação de Moreira (2005) que aponta que os *“estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito da educação especial ainda se destinam, em sua grande maioria, à inclusão do aluno na educação básica”* (grifo meu); optamos por resgatar os trabalhos publicados nas reuniões nacionais da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, nos últimos dez anos (2007 – 2017), por considerar esta fonte uma importante referência na produção e divulgação do conhecimento, sobretudo comprometida com as principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no âmbito da pós-graduação stricto sensu no Brasil.

As reuniões nacionais e regionais da Associação construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área, projetando-se inclusive em nível internacional.

Os Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd.

A princípio optamos por resgatar os trabalhos publicados no **GT 15 – Educação Especial**, consultados no próprio site da ANPEd, com o seguinte resultado:

Quadro 2 - Estudos publicados no período de 2007 a 2017 no **GT 15** da ANPEd

ANO	TEMA DA REUNIÃO	ENSINO SUPERIOR	OUTROS	TOTAL
2007	Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social	-	15	15
2008	Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação	01	14	15
2009	Sociedade, cultura e educação: novas regulações?	-	14	14
2010	Educação no Brasil: o balanço de uma década	01	17	18
2011	Educação e Justiça Social	-	27	27
2012	Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI	02	23	25
2013	Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as políticas educacionais	01	21	22
2014	NÃO HOUVE			
2015	PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira	01	30	31
2016	NÃO HOUVE			
2017	Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência	03	14	17
TOTAL 2007-2017		09	175	184

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento bibliográfico realizado.

Para melhor visualização, apresentamos os resumos dos trabalhos publicados, declarados pelos seus autores, em forma de tabela (Quadro 3).

Quadro 3 – Resumo dos estudos publicados no período de 2007 a 2017 no **GT 15** de Educação Especial da ANPEd

ANPED GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL – ANO 2008			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	PERSPECTIVA TEÓRICA	AUTOR/CO-AUTOR
SURDEZ E EDUCAÇÃO SUPERIOR: QUE ESPAÇO É ESSE?	Inclusão; educação superior; bilingüismo; surdez.	Pressupostos filosóficos de Hannah Arendt	MONIQUE MENDES FRANCO – UERJ-FFP MAURÍCIO ROCHA CRUZ – INES
<p>Resumo: O processo da inclusão educacional e social de portadores de necessidades especiais, de minorias étnicas e/ou identitárias, se intensificou nos últimos anos. Pode-se identificar a crescente visibilidade de indivíduos que anteriormente estavam localizados à margem do processo social. Potencializados, esses indivíduos são objeto de políticas públicas, ganham notoriedade na mídia e passam a ocupar, paulatinamente, o espaço do exercício da diferença, ou da inclusão como espaço da liberdade (ARENDR, 2006). O Decreto nº. 5.626, de dezembro de 2005, surge como condição de possibilidade de uma política lingüística para a comunidade surda. A nova legislação prevê inúmeros dispositivos que, ao longo dos próximos dez anos, objetivam oportunizar a inclusão social do surdo, reconhecendo, para este segmento, a LIBRAS como primeira língua. Este trabalho traz resultados preliminares sobre o surgimento e o funcionamento do primeiro Curso Bilingüe de Pedagogia LIBRAS-Português do Brasil, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Para tanto, utiliza-se de dados e observações dos anos que antecederam à sua implantação e os principais desafios a serem enfrentados.</p>			

ANPED GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL – ANO 2010			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	PERSPECTIVA TEÓRICA	AUTOR/CO-AUTOR
INCLUSÃO ESCOLAR DE ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS		Mantoan, Mittler e Naujorks	JULIANNE FISCHER – FURB
<p>Resumo: A pesquisa aqui apresentada, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), teve como ponto de partida o seguinte questionamento: como se encontra o processo de inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na Universidade? De caráter qualitativo, foi realizada com o objetivo de analisar, por meio dos dizeres dos acadêmicos com deficiência, de seus professores e colegas, as possibilidades e os desafios do processo de inclusão escolar na Universidade. Teve como sujeitos 5 acadêmicos com deficiência, 6 dos seus professores e 17 colegas e, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. A análise dos dados teve como aporte teórico documentos e leis referentes ao tema, bem como estudos de autores como Mantoan (2003), Mittler (2003), Naujorks (2009), entre outros. Os resultados apontaram que a Universidade pesquisada está em processo inicial de inclusão escolar, e que muitas iniciativas para a inclusão escolar de acadêmicos com deficiência partem de ações individuais. Nesse contexto, torna-se essencial o apoio de todos os envolvidos no sistema educacional – pais, professores, acadêmicos e o Estado – para que a eficácia, no que se refere à inclusão escolar na Universidade, seja alcançada.</p>			
ANPED GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL – ANO 2012			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	PERSPECTIVA TEÓRICA	AUTOR/CO-AUTOR
DAS NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA SURDA: EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE		Estudos Culturais	BIANCA GONÇALVES DA SILVA – UFPEL MADALENA KLEIN – UFPEL
<p>Resumo: Este artigo centra seu foco na formação de professores surdos e suas implicações na constituição de práticas docentes significativas. Para isso, tomamos por base os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender a constituição da identidade de professoras surdas e os aspectos de formação docente. Desenvolvemos um diálogo com autores que se aprofundam nos estudos relacionados à surdez, envolvendo os Estudos Surdos e suas interlocuções com os Estudos Culturais assim como autores que trabalham com o método (auto) biográfico e a formação, atrelado às narrativas de vida. Realizamos um recorte, trazendo as narrativas de uma das professoras surdas participantes da pesquisa, nas quais ela evidencia suas experiências relativas aos processos de letramento e que se constituíram significativos em sua formação como docente surda. Interessante notar que ao narrar suas vivências, a professora enuncia sua preocupação com aquilo que considera oportuno agregar à sua prática de professora surda, comprometida com o fazer pedagógico que atenda às necessidades de aprendizagem de seus alunos surdos.</p>			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	PERSPECTIVA TEÓRICA	AUTOR/CO-AUTOR
ROMPENDO A INVISIBILIDADE SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: A HISTÓRIA DE VIDA DE UMA UNIVERSITÁRIA QUE EXERCE A AUTOADVOCACIA		Histórico-Cultural	TAÍSA CALDAS DANTAS – UFPB
<p>Resumo: O estudo de Dantas (2012) teve como objetivo analisar o exercício da <i>autoadvocacia</i>²⁰ da pessoa com deficiência e sua influência no rompimento da invisibilidade social. Para isso, a autora toma como argumento central, “que o acesso de pessoas com deficiência a grupos de autoadvocacia possibilita seu empoderamento e o rompimento do ciclo de impossibilidades instalado desde cedo em suas vidas”. A pesquisa adota como metodologia a história de vida de uma jovem com baixa visão. Segundo a autora, os achados da pesquisa revelam que a jovem se empoderou por meio das diversas oportunidades a que foi exposta e hoje exerce a autoadvocacia, revelada por meio da consciência do valor que possui enquanto ser humano; inserção em várias esferas sociais; conhecimento acerca dos seus direitos e deveres; engajamento em grupo que adere e propaga a filosofia da autoadvocacia.</p>			

²⁰ O termo “autoadvocacia” apresentado pelo autor refere-se ao movimento que emerge, sobre a possibilidade de qualquer indivíduo ser advogado de si mesmo, na luta pelos seus direitos para romper com o preconceito e descriminalização.

ANPED GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL – ANO 2013			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	PERSPECTIVA TEÓRICA	AUTOR/CO-AUTOR
FATORES ASSOCIADOS À CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CEGOS: UM ESTUDO A PARTIR DE L. S. VYGOTSKI	Educação Especial. Educação Superior. Cegos. Teoria Histórico-Cultural.	Histórico-Cultural	BENTO SELAU – UNIPAMPA MAGDA FLORIANA DAMIANI – UFPEL
<p>Resumo: Este texto é resultado de uma tese de doutorado concluída em 2013. A pesquisa que a embasou teve como objetivo descrever como um grupo de cegos explica a sua conclusão da educação superior, identificando os fatores associados a essa conclusão, à luz dos estudos de L. S. Vygotski. Constituiu-se em um estudo de natureza qualitativa, assumindo a forma de estudos de casos. Participaram da investigação nove sujeitos cegos. Os instrumentos para a coleta de dados foram a entrevista e a análise documental e os dados trabalhados por meio da análise textual discursiva. Os resultados indicaram que as dificuldades encontradas durante a educação superior interferiram no percurso dos sujeitos pelo ensino superior. Foram fatores facilitadores o auxílio de pessoas fora da universidade e de alguns professores. As dificuldades e os fatores facilitadores não se constituíram, todavia, em determinantes para a conclusão do ensino superior; os principais fatores identificados nos dados e interpretados com apoio nos estudos de Vygotski foram os internos: a tomada de consciência e a vontade.</p>			
ANPED GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL – ANO 2015			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	PERSPECTIVA TEÓRICA	AUTOR/CO-AUTOR
GENEALOGIA DA IDEIA DE SUPERAÇÃO POR CEGOS: UM ESTUDO COM BASE EM VYGOTSKI	Educação Superior. Psicologia Histórico-Cultural. Cegos. Superação.	Histórico-Cultural	BENTO SELAU – UNIPAMPA
<p>Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir o conceito de superação, originário da conclusão da educação superior por cegos, com base no depoimento destes estudantes e no trabalho de L. S. Vygotski. A investigação que embasou este estudo assumiu uma abordagem qualitativa, em forma de estudos de casos. Os sujeitos da pesquisa foram nove cegos, egressos da educação superior. Foram coletados dados por meio de entrevistas e análise documental. Os dados coletados foram trabalhados por meio dos procedimentos de análise textual discursiva. Os resultados apontam que o conceito de superação dialética da cegueira proposto por Vygotski – com base em Hegel – volta-se para a elevação do cego, por intermédio dos instrumentos culturais de mediação: para os participantes da investigação, o interesse no aprendizado dos conceitos científicos foi o grande aliado para a superação dialética da cegueira.</p>			
ANPED GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL – ANO 2017			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	PERSPECTIVA TEÓRICA	AUTOR/CO-AUTOR
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR		Análise do Discurso de Foucault	TANIA MARA ZANCANARO PIECKOWSKI – UNOCHAPECÓ
<p>Resumo: Este artigo, inspirado numa das questões de pesquisa da tese de doutorado da autora, que em sua amplitude, investigou a presença de estudantes com deficiência na universidade, aborda a mediação pedagógica no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na aula universitária. Como acontece o processo de mediação pedagógica entre docentes e estudantes com deficiência na aula universitária? Esta é a pergunta que orientou esse texto. O material empírico, gerado por meio de entrevistas narrativas realizadas com dez professores de estudantes com deficiência em diferentes cursos de graduação, em duas universidades localizadas em Chapecó, região oeste de Santa Catarina, foi examinado pela perspectiva da análise do discurso, amparada em referenciais foucaultianos. O texto evidencia o empenho docente em promover inclusão e aprendizagem e constituir-se como professor mediador. O estudo aponta que os professores são subjetivados pelos discursos da inclusão, verdade inquestionável em nossos tempos, o que resulta em posturas amorosas e solidárias. A complexidade do processo de inclusão torna-se explícita quando os professores vivenciam esse desafio e sentem a necessidade de reestruturar práticas pedagógicas.</p>			

TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	PERSPECTIVA TEÓRICA	AUTOR/CO-AUTOR
O DISCURSO CLÍNICO NAS MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA CEGA	Inclusão - escolarização - deficiência – discurso	Análise do Discurso de Foucault	HILDETE PEREIRA DOS ANJOS – UNIFESSPA INGRID FERNANDES GOMES PEREIRA BRANDÃO – UNIFESSPA
Resumo: O trabalho analisa a produção discursiva de uma discente cega do curso de Pedagogia acerca do próprio processo de escolarização, investigando como os saberes e práticas da educação vão incorporando verdades instituídas a partir da ciência médica, no que se refere à questão da deficiência. Ancora-se, por um lado, nos estudos foucaultianos, abordando os conceitos de formação discursiva e regimes de verdade. Por outro, traz uma defesa do modelo social da deficiência, distinguindo impedimento (impairment) de deficiência (disability) e traduzindo esta última como produção da sociedade que se ampara em corpos idealizados. Conclui que as memórias da autora trazem um debater-se entre a necessidade de diagnóstico das limitações visuais e a recusa dessa condição; nesse movimento, ela assume a condução das performances necessárias a parecer aluna, até chegar a assumir a definição médica de quem ela é (uma pessoa cega); incorpora as possibilidades de relação entre ela própria e a escolarização como definidas e limitadas pelo saber médico.			
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	PERSPECTIVA TEÓRICA	AUTOR/CO-AUTOR
REPRESENTAÇÕES ACERCA DOS PROJETOS DE VIDA DE SURDOS UNIVERSITÁRIOS	Representações Sociais. Projetos de vida. Surdos Universitários	Abordagem descritiva-analítica	ARLETE MARINHO GONÇALVES - UFPA
Resumo: O estudo tem como objetivo analisar a constituição das representações sociais de alunos Surdos acerca de seus projetos de vida no contexto universitário. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa de abordagem descritiva-analítica. Fizeram parte do estudo 5 universitários Surdos de duas Instituições: UFPA e UFOPA. As técnicas utilizadas foram o questionário sociodemográfico e o desenho com tema. Os resultados apontam que As Representações Sociais sobre os projetos de vida dos surdos universitários assinalam relações advindas com seus processos de escolarização, com a família e com a falta de acessibilidade, muitas delas apontadas pelas situações de exclusão, vivenciadas nesses espaços. A descoberta da Língua de Sinais foi uma das melhores opções para o seu desenvolvimento escolar, e a escolha da faculdade o caminho para projetar um futuro melhor para a sua vida pessoal e profissional. Contudo, como eles mesmos ressaltam, o projeto de ser professor é apenas o começo para ajudar outros Surdos, pois em sua maioria, sonham em continuar estudando e se aperfeiçoando, no sentido de ganhar mais qualificação na área da educação de Surdos.			

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento bibliográfico realizado.

A partir da leitura dos nove artigos que discutem a temática da educação especial no âmbito do ensino superior – publicados no **GT 15 – Educação Especial** – observamos que, na perspectiva das deficiências, a maioria dos artigos enfocam especificamente o estudo de pessoas surdas (3) e cegas (4).

Sobre a abordagem teórica adotada ou autores que fundamentaram os estudos, predominou a perspectiva histórico-cultural, seguida da análise do discurso de Foucault; os pressupostos filosóficos de Hannah Arendt; a abordagem descritiva-analítica; Estudos Culturais; e autores como Mantoan, Mittler e Naujorks.

Na perspectiva do tema que nos propomos a pesquisar, percebemos que os trabalhos de Fischer (2010) e Pieczkowski (2017) são os que mais se aproximam da temática, e por isso destacamos as ponderações e principais achados e conclusões de seus autores.

No estudo de Julianne Fischer (2010) intitulado “Inclusão Escolar de Acadêmicos com Deficiência na Universidade: possibilidades e desafios” (FURB), a autora destaca que, na perspectiva dos alunos com deficiência, o espaço físico da instituição foi apontado como ainda precisando de melhorias e, em termos de apropriação de conteúdos, argumentaram que ainda apresentam dificuldades para entender determinadas disciplinas, sobretudo quando os trabalhos são feitos em grupo. Já na perspectiva dos docentes, os entrevistados argumentaram que a inclusão escolar deve ser feita no ambiente da sala de aula, com conteúdos iguais aos de seus colegas sem deficiência, pois acreditam que essa interação com os demais é que os ajudará a enfrentar desafios, buscar e conquistar novas habilidades. Uma dificuldade importante apontada pelos professores diz respeito à falta de conhecimento de materiais didáticos para se trabalhar com determinados tipos de deficiência na sala de aula, como, por exemplo, os alunos surdos. Na perspectiva dos colegas dos alunos com deficiência, a autora identificou que existe uma compreensão muito fragmentada sobre as deficiências e sobre o próprio conceito de inclusão. Sobre a instituição, a autora ressalta que a universidade não especifica de maneira clara os serviços que são oferecidos aos alunos e ao seu corpo docente; que os espaços adaptados para os alunos com deficiência ainda são limitados e, sobretudo, que não existe na instituição um setor específico para o trabalho de inclusão. Diante desse contexto, a autora conclui que muitas das iniciativas para a inclusão na instituição ainda partem de ações individuais, mas, mesmo assim, vê de maneira positiva o trabalho que está sendo construído.

No estudo de Tania Mara Zancanaro Pieczkowski (2017) intitulado “Mediação Pedagógica na Relação com Estudantes com Deficiência na Educação Superior” (UNOCHAPECÓ), a autora destaca que, enquanto gestora universitária, percebeu uma demanda significativa por parte dos professores que buscavam apoio pedagógico para atender seus alunos com deficiência, porém, em busca de práticas “normalizadoras” que pudessem minimizar o problema da deficiência, identificando esses alunos como “sujeitos com problemas e causadores de problemas” (PIECZKOWSKI, 2017, p. 2). Assim, a autora identificou que esses professores, na sua maioria, buscavam se empenhar em uma aproximação com o aluno com deficiência, mais em virtude de uma determinação legal, que propriamente conscientes da sua tarefa de “saber-fazer” docente. Contudo, também evidencia atitudes comprometidas de alguns professores, que buscavam se qualificar para uma

prática docente mais “solidária”, que pudesse incluir os alunos com deficiência. A autora destaca, ainda, o conflito ético que os professores enfrentam – incluindo aqueles com formação específica para atender alunos com deficiência – sobre como ser inclusivo em uma sociedade competitiva, que, inclusive, por meio dos mecanismos de avaliação do Ministério da Educação – MEC, privilegia resultados meritocráticos. Nessa perspectiva, a autora aponta que, hoje, em termos de acesso, a inclusão é comemorada pelas estatísticas educacionais. Contudo, pelo prisma da aprendizagem, a inclusão ainda está em grande parte sob a responsabilidade do professor e, nesse sentido, o reconhecimento da sua competência está em conseguir trazer o aluno “anormal” para a “normalidade”. Por fim, a autora conclui que a inclusão é uma realidade inquestionável que, antes de ser “romanceada” ela precisa ser “tensionada” e, desse modo, resta saber se a universidade irá redimensionar seus currículos para que os alunos com deficiência também tenham lugar, de direito à aprendizagem.

Considerando o número pouco expressivo de publicações sobre a temática no GT 15 – Educação Especial, decidimos então expandir a nossa pesquisa, consultando os trabalhos publicados no **GT 11 – Política de Educação Superior** da ANPEd. Contudo, para nossa surpresa, do total de 132 artigos publicados no período (não tivemos acesso aos artigos publicados em 2010 – site indisponível) nenhum deles discute sobre a temática da inclusão da pessoa com deficiência.

Quadro 4 - Estudos publicados no período de 2007 a 2017 no **GT 11** da ANPEd

ANO	TEMA DA REUNIÃO	ENSINO SUPERIOR	OUTROS
2007	Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social	-	12
2008	Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação	-	19
2009	Sociedade, cultura e educação: novas regulações?	-	12
2010	Educação no Brasil: o balanço de uma década	ACESSO INDISPONÍVEL	
2011	Educação e Justiça Social	-	18
2012	Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI	-	12
2013	Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as políticas educacionais	-	11
2014	NÃO HOUVE		
2015	PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira	-	24
2016	NÃO HOUVE		
2017	Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência	-	24
TOTAL 2007-2017		0	132

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento bibliográfico realizado.

I FUNDAMENTANDO O OLHAR PARA A REALIDADE

Na história da humanidade, apesar das muitas transformações sociais que impactaram de forma significativa as relações humanas, ainda hoje o homem é visto a partir de uma ótica centrada no biológico, utilizada para explicar e justificar comportamentos, atitudes e a própria identidade do sujeito, sobretudo daqueles com alguma deficiência.

Para o estudo que pretendemos realizar sobre a educação de alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais, na contrapartida desse viés positivista, tomamos como referência o sujeito na sua totalidade, que compreende, para além de um ser biológico, um ser também social e histórico. Para fundamentar essa compreensão recorreremos à perspectiva do olhar da psicologia histórico-cultural, pois compreendemos que esta teoria ajuda a refletir sobre os desafios postos pelos contextos sociais, econômicos, políticos e tecnológicos em que são construídas as relações sociais em nossa sociedade e que de maneira significativa impactam o processo de constituição da subjetividade do sujeito.

A Psicologia Histórico-Cultural nasce na Rússia pós-revolução, a partir dos estudos de um grupo de jovens intelectuais que acreditavam na emergência de uma nova sociedade e, para isso, buscavam a construção de uma “nova psicologia” que pudesse dar conta de explicar esse “novo homem”, na sua totalidade: o homem enquanto ser biológico, social e histórico. Assim, apoiado na construção lógica do pensamento marxista que considera que os homens são determinados pelas relações de produção da vida em sociedade, como sujeitos históricos que se constituem como síntese dessas relações, os estudos de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) deram origem à teoria histórico-cultural, que compreende o processo de mediação social como condição fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (linguagem, consciência, pensamento, percepção, atenção, memória etc.) e que distinguem o homem dos outros animais.

Os trabalhos de Vigotski no campo da defectologia (nome dado na sua época para se referir às pessoas com deficiência) tiveram os seus primeiros ensaios no ano de 1924, mas que demoraram a chegar no Brasil, que só aconteceu na década de 1990.

As ideias centrais que sustentam o pensamento de Vigotski sobre o desenvolvimento do homem cultural estão firmadas em três “pilares” básicos:

[...] as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Para melhor compreensão desses princípios, antes consideramos importante destacar a visão de mundo e de homem que Vigotski nos apresenta em seus estudos sobre o desenvolvimento do homem cultural:

[...] O homem é a única espécie de que se tem notícia que consegue transformar a natureza para criar seu próprio meio em função de objetivos previamente definidos por ele e que, ao fazê-lo, transforma-se ele mesmo, assumindo assim o controle da própria evolução. É essa dupla transformação, da natureza e dele mesmo, que chamamos de história propriamente dita, da qual passa a fazer parte a história da natureza. [...] a história do homem começa na história natural, mas não é simples produto dela. Por ora basta dizer que a evolução cultural do homem se explica em razão da relação dialética que ele mantém com a natureza. É nessa relação que a natureza adquire sua dimensão histórica, ao passar a fazer parte da história humana (PINO, 2005, p. 29-30).

No estudo do desenvolvimento do psiquismo humano Vygotsky (1995) apontou uma diferença qualitativa entre as propriedades recebidas da natureza (dispositivos biológicos hereditários) e aquelas edificadas pela vida social (a cultura). A primeira chamou de *funções psíquicas elementares*, como sendo os reflexos imediatos que resultam da relação sujeito-objeto e que em nada diferem da conduta humana com a conduta dos animais. A segunda Vygotsky chamou de *funções psíquicas superiores*, como sendo aquelas resultantes das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação indivíduo e sociedade, mediada pelo uso de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números etc.).

Assim, para compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais tomamos como principal referência o pensamento de Vigotski, que desde muito cedo trabalhou como professor e se interessou pelas crianças que, na ocasião, eram denominadas crianças “com defeito”; em articulação com o pensamento de outros autores da atualidade que também se dedicaram ao estudo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Principais pressupostos do desenvolvimento do homem cultural

Dentre os muitos desafios que o conceito de Vigotski – sobre o nascimento do homem cultural – exige para a nossa compreensão, acompanhamos a ideia de Pino (2005) quando aponta como essencial, a compreensão sobre “como duas ordens diferentes de realidade podem concorrer para a constituição unitária do ser humano”; ou seja, “como realidades naturais ou biológicas podem adquirir forma cultural e como realidades culturais podem se concretizar, ou objetivar, em realidades naturais ou biológicas” (PINO, 2005, p. 51).

Diferente de outras espécies de animais, o bebê humano ao nascer já se vê diante de um grande desafio para enfrentar as suas novas condições de existência, na medida em que ainda não consegue perceber-se como um ser corpóreo. Ele nasce de maneira indefesa e desintegrada, com um conjunto desorganizado de pulsões, instintos e percepções; porém, com uma tendência para o desenvolvimento, para um *vir a ser* humano. Isto equivale a dizer que o bebê humano já “carrega um valor cultural agregado que faz dele um ser *humano* em potencial, ou seja, alguém capaz de tornar-se tal desde que esteja inserido num meio *humano*, com tudo o que este termo implica” (PINO, 2005, p. 47).

Pino (2005) discute essa relação complexa entre o biológico e o cultural enunciado por Vigotski sobre a constituição do ser humano e destaca que, em termos biológicos, apesar da aparente fragilidade do bebê humano no momento do seu nascimento – quando comparado aos bebês de outras espécies de animais – isso não significa uma desvantagem para o seu desenvolvimento – pelo contrário – representa uma enorme vantagem evolutiva, na medida em que abre possibilidades para que se possa ser educado, beneficiando-se da experiência cultural da espécie humana.

Nessa perspectiva é que Pino (2005) se apoia na “lei genética do desenvolvimento cultural” elaborada por Vigotski, para explicar como as funções biológicas são convertidas em funções culturais, a partir da mediação semiótica: do plano social *interpsicológico* para o plano *intrapsicológico* da criança. Considerando a existência desses dois momentos, Pino introduz a hipótese de que no “interstício” entre o nascimento biológico e o cultural transcorre um “*momento zero cultural*” (Pino, 2005, p. 33), em que a ação do Outro faz emergir o humano na criança:

[...] Se, ao nascer, o bebê humano é um ser totalmente desprovido dos meios simbólicos necessários para ingressar no mundo da cultura construído pelos homens e assim ter acesso à condição humana, parece razoável imaginar que ele só possa ingressar no mundo da cultura por intermédio da mediação do Outro... (PINO, 2005, p. 54).

Isso significa que as funções culturais “surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma *humana*, à semelhança dos outros homens” (PINO, 2005, p. 32).

Importante esclarecer que, se por *meio cultural* entende-se as condições reais de existência que cada grupo familiar oferece aos seus membros e, é sabido o quanto são variáveis essas condições nas sociedades modernas que produzem sistemas sociais geradores de desigualdades entre os homens e que os afetam desde o seu nascimento; *então*, essa “inserção” certamente está condicionada às reais possibilidades que cada um tem de acesso aos bens culturais, materiais e espirituais, necessários à existência humana (PINO, 2005, p. 152).

O conceito de *mediação* na obra de Vigotski tem um caráter simbólico, como um “elo” a mais entre as relações organismo/meio, que se efetiva por meio de instrumentos e signos. Os *instrumentos* são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele. Trata-se de ferramentas concretas, construídas e interpostas entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho, com a função de possibilitar a transformação da natureza (uma vara de pesca, uma faca, um machado, etc.). Já os *signos* são semelhantes à invenção e uso de instrumentos, mas agora no campo psicológico. Trata-se de meios auxiliares desenvolvidos pelo homem para a solução de problemas como lembrar, comparar, contar, etc. (o número 4 como signo para representar quantidade; a foto de um sapato de salto alto na porta de um banheiro é um signo que indica “aqui é um banheiro feminino” etc.), ou seja, são orientados para o próprio sujeito, de fora para dentro, e servem como ferramentas para auxiliar os processos psicológicos, em tarefas que exigem memória e atenção.

Na trajetória de evolução do homem esses processos de mediação também evoluíram e se desenvolveram; assim, os signos – que eram “marcas” externas – vão se transformar em processos internos de mediação, que Vigotski chamou de *processo de internalização*, organizados por estruturas complexas e sistemas simbólicos como a linguagem, que vão se tornar *representações mentais* da realidade atuando como principais mediadoras na relação do homem com o mundo. Para melhor compreensão

tomemos como exemplo o signo “casa”. Quando se aprende o significado de “casa”, esse conceito é internalizado pelo sujeito, transformando-o em uma *representação mental* da realidade; isto é, o sujeito não precisará mais ver uma casa para saber o que é uma casa e pensar sobre ela. Então esse conceito – quando compartilhado com outros usuários da mesma língua – tomam a proporção de uma *representação mental coletiva* que possibilitará a comunicação, interação social e relações de poder entre os membros do mesmo grupo social; daí a compreensão da dimensão cultural que os signos carregam.

Nessa perspectiva, a expressão “mediação semiótica”, como tão bem explica Pino (2005), traduz a natureza e a função do *signo*, como um *conversor*, que permite a passagem do plano social para o da subjetividade, ou seja

[...] aquilo que permite que as significações culturais possam ser incorporadas por cada pessoa, adquirindo as suas peculiaridades, mas conservando o que faz delas “significações sociais”, algo que é compartilhado por todos, sem confundir isto com qualquer forma de homogeneização (PINO, 2005, p. 160).

Desse modo, esses processos de mediação passam, necessariamente, pelo Outro, que, ao atribuir significação às coisas – tanto aquelas que já se encontram prontas na natureza e às que ele produz agindo sobre elas – as atividades biológicas adquirem uma dimensão simbólica, ou seja, uma nova forma de existência, que constitui o que Pino (2005) entende por “produzir cultura”, isto é, o homem como produtor da cultura, na medida em que, segundo Vigotski, Pino descreve que “a cultura não cria nada, apenas modifica os dados naturais para adaptá-los aos objetivos do homem” (PINO, 2005, p. 89). Nesse sentido é que o conceito de cultura pensado por Vigotski não é algo “estático”; mas, algo que se encontra em movimento, em processo de constante transformação de conceitos e significados atribuídos, em que cada sujeito tem um papel ativo na interação entre o mundo cultural e o seu mundo subjetivo. Contudo, justificando a sua filiação à lógica do pensamento marxista, Vigotski compreende que essa interação acontece de forma dialética – seja diretamente com outros membros da cultura, seja por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado – e dentro de um movimento histórico. Nessa perspectiva, a cultura se configura como elemento chave para compreender a importância da mediação na apropriação da experiência culturalmente acumulada, que, nas palavras de Pino (2005),

[...] A corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura de proa 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 “desenvolvimento cultural”, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural (PINO, 2005, p. 52).

Nesse sentido, ao se considerar que o processo de inserção do bebê humano no universo cultural implica, necessariamente, passar por essa dupla mediação: a dos signos e a do Outro – detentor da significação – é importante destacar que o que caracteriza a ação criadora do homem enquanto produtor da cultura é conferir à matéria uma forma simbólica e ao simbólico uma forma material, ou seja, a partir dos dois componentes que caracterizam as produções humanas: a *materialidade* e a *significação*.

A partir de uma concepção marxista de cultura como produção material humana, Pino enfatiza que "a materialidade é uma exigência da natureza do *signo*" (2005, p. 91). Assim, no caso das produções materiais o produto do trabalho se configura como a materialização da ideia na mente do trabalhador, que lhe atribui significação. Já no caso das produções simbólicas que repercutem no campo das ideias como a filosofia, a sociologia, a literatura etc., para que elas saiam do campo da subjetividade e tenha uma existência social, elas precisam tomar uma forma material de expressão. Nesse sentido Pino (2005) afirma que

[...] todas as produções *humanas*, ou seja, aquelas que reúnem as características que lhes conferem o sentido do *humano*, são produções culturais e se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem. Isso explica por que as “funções psicológicas” são *funções culturais*, como diz Vigotski, ou seja, funções constituídas por esses dois componentes (PINO, 2005, p. 91).

Para explicar esse processo de desenvolvimento cultural da criança, Pino (2005) se apropria da análise de Vigotski (1997) sobre o “movimento de apontar” do bebê, analisado a partir da perspectiva dialética de Hegel.

A princípio, o movimento do bebê é constituído por um ato natural, um movimento físico de apontar para o objeto – o dado “*em si*” – resultado da articulação motora do bebê, supostamente movido pelo desejo de “pegar” ou “tocar” o objeto que se encontra distante dele, apesar de ainda não ter consciência disso; ou seja, um

movimento totalmente carente de significação, funcionando apenas no plano das funções biológicas.

Quando os supostos sinais são captados pelo Outro (possivelmente a mãe), este atribui significação ao movimento de apontar do bebê – o dado “*para o Outro*” – e finaliza o seu movimento, entregando-lhe ou negando-lhe o objeto. Apesar dessa intervenção do Outro – que já funciona no plano simbólico – ainda não ser compreendida pelo bebê, a ação certamente causará um impacto nas emoções do bebê (como bem-estar, desconforto etc.).

Depois de sucessivas ações semelhantes dessa natureza, o bebê internaliza a situação “movimento-reação do Outro” diante do próprio ato biológico “*em si*” do “movimento de apontar”, e esse movimento passa – depois de significado “*para o Outro*” - a ter um significado para o próprio bebê – o dado “*para si*” – ou seja, a criança passa a funcionar no plano simbólico. Assim, “[...] é pela reação do Outro que a criança descobre a significação do seu movimento, o qual, na ausência da fala, torna-se um meio de comunicar aos outros os seus desejos” (PINO, 2005, p. 166). Nesse sentido, a mediação semiótica opera, segundo o autor, como o conversor das funções naturais em sociais, as quais se desenvolvem sobre bases biológicas, transformando-as em culturais.

Na perspectiva do exemplo do “movimento de apontar” Pino (2005) indica dois princípios fundamentais: primeiro, que o ponto de partida para essa ação do bebê responde à uma função de base *natural* ou biológica, como a motricidade; segundo, “que o que transforma essa função em uma função *cultural* é a *significação* cultural que ela adquire para a criança após, e somente após, ter-se tornado significativa para o Outro” (PINO, 2005, p. 168).

Assim, a partir dessa compreensão sobre o nascimento do homem cultural, que, tanto é obra da natureza como também agente da sua transformação, Vigotski destaca que a natureza do desenvolvimento é a cultura, que se constitui no aprendizado, a partir da relação intrínseca de fatores biológicos e de fatores culturais significados pelo ser humano ao longo da sua vida.

O Outro no processo de desenvolvimento e na aprendizagem

Como vimos, além das maturações orgânicas é preciso considerar que a criança já nasce mergulhada nos elementos da cultura – enquanto um ambiente estruturado no qual todos os elementos são carregados de significado – e, nesse sentido, a presença do Outro se torna fundamental para o processo de mediação entre ela e a cultura.

[...] Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o sujeito se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 2010, p. 38).

Desse modo, não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o Outro, como aquele que nos fornece os significados que nos permitem pensar a realidade, nos orientando no processo de apropriação da cultura.

[...] em todas essas atividades está o “outro”. Parceiro de todas as horas, é ele quem lhe diz o nome das coisas, a forma certa de se comportar, é ele que lhe explica o mundo, que lhe responde aos “porquês”, enfim, é o seu grande intérprete do mundo. A atividade externa se internaliza possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A escola surgirá, então, como lugar privilegiado para esse desenvolvimento e/ou aprendizagem, é um processo essencialmente social que ocorre na interação com os adultos e com colegas como mediadores da cultura (BOCK, et al 1999, p. 124).

Os processos mentais superiores que caracterizam o pensamento tipicamente humano são processos mediados por sistemas simbólicos como a linguagem e suas relações com o pensamento, os quais Vigotski deu especial destaque em sua obra. Para ele, a linguagem possui duas funções básicas: o intercâmbio social e o pensamento generalizante.

O desenvolvimento da linguagem se inicia a partir da necessidade do bebê em se comunicar com o mundo; contudo, para que o intercâmbio social se torne possível, como vimos, o mundo da experiência vivida precisa ser antes generalizado para poder então ser traduzido em signos que possam ser compartilhados aos outros. Conforme aponta Oliveira (2010, p. 45), “[...] é essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos

e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento”.

Nesse sentido, a criança não possui instrumentos endógenos para o seu desenvolvimento, pois os mecanismos de desenvolvimento são dependentes dos processos de aprendizagem.

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento dos animais (VIGOTSKI, 2009, p. 334).

Para a autora Zoia Prestes (2012) existem alguns conflitos de tradução sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento “Proximal”, também conhecida como Zona de Desenvolvimento “Imediato”; mas, o que interessa é que nenhuma delas dá conta de explicar o que Vigotski chamou de *zona blijaichego razvitia*. Segundo a autora, “Vigotski não diz que a instrução é uma garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES, 2012, p. 190). Nesse sentido, defende que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é Zona de Desenvolvimento “Iminente”, pois

[...] sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2012, p. 205).

Para Vigotski (2004), a zona de desenvolvimento iminente é diferente para cada criança, tendo elas alguma deficiência ou não, e também para crianças de diferentes idades, na medida em que

[...] a *zona blijaichego razvitia* é a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. [...] a *zona blijaichego razvitia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se

em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VIGOTSKI, 2004, p. 379).

O principal conceito trabalhado por Vigotski quando aborda o desenvolvimento da pessoa com deficiência é o conceito de *compensação*, enquanto desenvolvimento humano (atípico) pensado nas condições sociais concretas de produção, depois discutido, inclusive, por muitos autores contemporâneos.

Dainez e Smolka (2014) apresentam um estudo teórico-conceitual importante sobre o conceito de *compensação*, construído no diálogo de Vigotski com Alfred Adler, um psicanalista austríaco, sobre o desenvolvimento humano, educação e deficiência. As autoras mostram que, para Vigotski (1997)

[...] a *compensação* condiz com a produção de uma luta social que está relacionada com o modo como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e a forma de orientação das práticas educacionais. Ressalta-se que os modos de enfrentamento social da deficiência são diversos, o que pode conduzir o desenvolvimento da criança para um caminho profícuo ou não (DAINEZ e SMOLKA, 2014, p. 1102).

Na visão das autoras, Vigotski concebe a *compensação* como um *processo psíquico*, a partir da compreensão do que significa *plasticidade*, “como a capacidade de mudança do organismo vivo e, mais especificamente, do condicionamento social do desenvolvimento humano, da flexibilidade do funcionamento psicológico” (DAINEZ e SMOLKA, 2014, p. 1103). Dito de outro modo, quer dizer que a condição plástica do cérebro humano enquanto um organismo vivo, mas flexível em seu funcionamento psicológico deve ser pensado na relação com a ação social e educativa. Nesse sentido, as autoras acompanham o pensamento de Vigotski (2011, p. 869) quando afirma que “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (DAINEZ e SMOLKA, 2014, p. 1103).

Ao final do estudo as autoras deixam esclarecido o conceito de *compensação* na perspectiva de Vigotski, apontando possibilidades de desenvolvimento para além da deficiência e a compreensão dos diferentes modos de humanização. Contudo, deixam claro também, que a implicação dessas proposições é

[...] a responsabilidade social de organização do meio educacional de modo a projetar a formação do novo no processo de desenvolvimento da criança (com deficiência), investindo na formação, disponibilização e apropriação de recursos materiais e humanos (DAINEZ e SMOLKA, 2014, p. 1093).

Nessa perspectiva, podemos inferir que a teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento humano é, sobretudo, uma teoria sobre a Educação e, nesse contexto, o professor tem papel fundamental como mediador da cultura no processo de desenvolvimento e na aprendizagem, propiciando ao aluno a apropriação do conhecimento científico e o seu desenvolvimento psíquico.

Vale destacar ainda, a contribuição das autoras Barroco e Leonardo (2016) no estudo sobre a periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial, quando também acompanham a compreensão de Vigotski e reafirmam que

[...] o acesso da criança com deficiência a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está atrelado apenas ao plano biológico ou à sua participação na cultura, mas também às oportunidades que lhe são ofertadas para interagir com seus pares e entrar em contato com as elaborações produzidas pela humanidade no decorrer da história, demandando um enraizamento na cultura (BARROCO e LEONARDO, 2016, p. 322).

Para as autoras, na educação da criança com deficiência, não é o “defeito” em si que limita o seu desenvolvimento e que a coloca em desvantagem em suas funções psicológicas propriamente humanas, mas, “a falta de mediação instrumental que permita *compensar* essa condição diferenciada de desenvolvimento” (BARROCO e LEONARDO, 2016, p. 323), diante das limitações impostas pela sociedade. Assim, segundo as autoras, para que se desenvolva é necessário que lhe seja ofertado os recursos de acessibilidade necessários para atender a especificidade da sua deficiência, como atividades, metodologias e tecnologias assistivas para o ensino, como o método Braille ou equivalente para os cegos; o intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os alunos surdos, entre outros.

O aluno que carrega a “marca” da deficiência

Diante do importante desafio que se coloca à Educação Superior na inclusão de alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais e, a partir da compreensão de Vigotski sobre o importante papel do Outro na construção da subjetividade do sujeito – sobretudo daqueles com deficiência – buscamos agora compreender como foi o processo de constituição do sujeito que hoje carrega a “marca” da deficiência, histórica e socialmente constituída.

As diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares revela muito da organização social como um todo, no modo como as crenças e ideologias são construídas e constitutivas de cada sujeito na sua singularidade física e psíquica.

Os estudos de Pessotti (1984) sobre a evolução do conceito de deficiência mental desde a antiguidade até a conquista do conhecimento no século XX, registram que nos primórdios da história da humanidade as pessoas com deficiência eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono. Só a partir do cristianismo a pessoa com deficiência deixa de ser considerada “coisa” e adquire o status de pessoa, passando a receber caridade para a sua sobrevivência, mas ainda considerada pela sociedade como culpada pela própria deficiência, cujo justo castigo vinha do céu por pecados seus ou de seus antecedentes. No caso das pessoas com deficiência ou doença mental a situação era ainda pior, pois eram acusadas de serem possuídas pelo demônio, o que também legitimava o exorcismo e flagelos para expulsá-lo, segregando-as da sociedade. Para longe de uma atitude magnânima da igreja, Pessotti (1984) conta que a real razão dessa “caridade” estava no interesse pela possibilidade de apropriação dos bens dos ditos idiotas, donos ou herdeiros de posses: “[...] o deficiente agora merece sobreviver, e mesmo obter condições favoráveis de vida, seja por ter alma, seja por ter bens ou direitos de herança” (PESSOTTI, 1984, p. 5).

Na história da humanidade houve diferentes interpretações sobre o lugar da deficiência, mas, estas sempre levaram à segregação e exclusão dessas pessoas do convívio social, que, marginalizadas, eram consideradas motivo de vergonha por seus familiares. Essa percepção, amparada em superstições, ainda hoje ocupa lugar na nossa sociedade, quando vemos igrejas justificando a deficiência como castigo de deus pelo pecado do homem.

Em sua obra, Pessotti (1984) discute ainda duas grandes contribuições do século XX como o avanço científico na explicação da deficiência ou “retardo” mental, como era denominado na ocasião, e o trabalho de Edouard Séguin, um dos fundadores da área do conhecimento que hoje é denominada Educação Especial, que, apesar de reconhecer os efeitos do quadro da deficiência mental, acreditava na educabilidade desses sujeitos que até então eram considerados incapazes de qualquer tipo de aprendizagem.

A autora Jannuzzi (2004) busca também um diálogo com o passado sobre a concepção de deficiência, mas não espera que ele explique totalmente o presente ou mesmo supõe que ele possa ensinar como deveria ter sido; mas, considera que “[...] ele nos mostra o que foi, que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas existe relacionamento entre eles. Também ao retomar o passado se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste” (JANUZZI, 2004, p. 10).

Na história da educação especial no Brasil, Jannuzzi (2004) conta que o foco para explicar as dificuldades de pessoas com deficiência sempre esteve centralizado na própria deficiência, fundamentado sob o viés da medicina e da psicologia, justificando todo o esforço clínico para superar o comprometimento “orgânico” ou “funcional” que incapacita essas pessoas para a vida.

Na perspectiva de Vigotski que, desde muito cedo trabalhou como professor e se interessou pelas crianças que, na ocasião, eram denominadas de crianças “com defeito”; “a criança cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvido que seus coetâneos normais, é uma criança desenvolvida de uma outra forma. (VIGOTSKI, 1997, p. 12)

Para Vigotski (2006), qualquer deficiência é, antes de mais nada, uma questão social e, como vimos no item anterior, nessa perspectiva é que se deve criar condições de compensação social do defeito, destituindo-o do campo biológico da medicina que busca “curar” a deficiência como uma patologia.

[...] provavelmente, a humanidade vencerá mais cedo ou mais tarde a cegueira, a surdez e o retardo mental, porém, vencerá antes social e pedagogicamente, do que médica e biologicamente. [...] Está errado enxergar na anormalidade somente a doença. Numa criança anormal vemos somente o defeito e por isso o nosso estudo sobre a criança e o enfoque desse estudo limitam-se com a constatação daquele percentual de cegueira, de surdez ou de perversão do gosto. Nós paramos nos “zlotnik” (ouros) da doença e não percebemos os “pud” (quilos) de saúde. Percebemos os grãos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem (VIGOTSKI, 2006, p. 40).

Conforme apontado por Diniz (2009, p. 65) “habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo”; porém, segundo a autora, se considerarmos a cultura da normalidade que sempre sustentou o discurso do campo biomédico e os preceitos morais da nossa sociedade que tomam esses impedimentos como alvo de opressão e discriminação,

“o conceito de corpo deficiente ou pessoa com deficiência devem ser entendidos em termos políticos e não mais estritamente biomédicos” (DINIZ, 2009, p. 65).

No âmbito da legislação, a partir de 2007, com a aprovação do texto da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que foi ratificada no Brasil em 2009 por meio do Decreto 6.949, surge uma nova compreensão sobre a deficiência:

[...] a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009, preâmbulo, letra e).

A partir dessa nova perspectiva, o olhar se distancia da “incapacidade” da pessoa e passa a considerar o contexto social, isto é, o foco se desloca do impedimento puramente orgânico e patológico e passa a considerar as barreiras sociais que impedem a participação plena e efetiva da pessoa com deficiência à vida social, assumida como um direito e não como um privilégio ou caridade. Contudo, a realidade presente em nossa sociedade ainda revela esse olhar sob o foco de uma lente bastante marcada por preconceitos, estigmas e estereótipos.

Na perspectiva de GÓES (2002, p. 99), “não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada; pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança; enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas”. Contudo, ainda hoje o aluno com deficiência e ou necessidades educacionais especiais é medido na sala de aula pela falta, pelo “defeito”, sendo muitas vezes reconhecido como aquele que “não sabe”; “não consegue aprender”; que “não consegue” atingir os objetivos propostos; que “não consegue” atingir os padrões aceitáveis; ou seja, os ditos “incapazes” e “indesejáveis” das salas de aula. É nesse contexto que o sujeito se constitui, carregando a “marca” da deficiência – histórica e socialmente construída – que ignora o potencial singular de cada sujeito frente as mais diversas formas e possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem.

Caiado, Berrille e Saraiva (2010) também discutem sobre a educação da pessoa com deficiência, e consideram que

[...] Historicamente, o conceito de deficiência é sinônimo de incapacidade e vulnerabilidade. O estigma da inferioridade na relação com pessoas não

deficientes acompanha e constitui o imaginário social e institucionaliza práticas sociais que segregam e marginalizam. Com essas representações, a pessoa com deficiência precisa permanentemente provar suas potencialidades (CAIADO, BERRIBILLE e SARAIVA, 2010, p. 25).

Desse modo, as autoras também acompanham a compreensão sobre a “marca” que a pessoa com deficiência carrega – como a marca do improvável, da incapacidade, do diferente – em um espaço escolar marcado pela lógica da homogeneidade e, nesse sentido, se questionam se seria mesmo a deficiência que excluí.

Considerando a afirmação de Vigotski (2000, p. 33) de que “o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo”, precisamos então refletir sobre a dinâmica dialética do contexto das relações semióticas em que o sujeito está inserido, que indicarão as possibilidades – ou até impossibilidades – de constituição de sujeitos.

A autora Molon (2011, p. 614) discute sobre a constituição do sujeito, e declara que a subjetividade pode ser entendida nas mais diversas formas, pois está “submissa ou sobreposta às condições sociais, linguísticas e psicológicas” do lugar que o sujeito fala na sociedade. Diante disso indaga: “se o sujeito existe ou não; se a subjetividade interfere ou não nos processos de construção do conhecimento; e se a produção de sentido é uma dimensão subjetiva e individual ou relacional e coletiva” (MOLON, 2011, p. 614).

Para responder a essas questões, a autora recorre ao pensamento de Vigotski e outros autores da contemporaneidade e, como ponto de partida para essa discussão, toma-se a argumentação de Vigotski de que “as funções psicológicas superiores são desenvolvidas na forma de drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 27), isto é, “[...] a consciência é histórica e semioticamente constituída e que o drama [as lutas da vida] constituí o sujeito nas tramas da/nas relações imersas nas práticas sociais” (MOLON, 2011, p. 617). Nesse sentido, a autora destaca que Vigotski busca compreender

[...] o vivido por “dentro” que veio de “fora”, mas que não se cristaliza, não se torna estático ou estável, porém não é inefável nem indolor, pelo contrário, é significativamente sentido e vivido nas experiências, nas pausas, nas (in)determinações das in(ter)venções e nas situações em que o sujeito se posiciona. Coloca-se, então, o problema do outro: qual o alcance do outro, o que o outro capta, qual é o alcance de cada um, o que cada um capta. O olhar do outro sempre será diferente, mas precisa-se dele para se enxergar de forma diferente. Nessa perspectiva, o sujeito é uma unidade múltipla que se

realiza na relação Eu-outro; ou seja, é na relação com os outros e por ela, é na linguagem e por ela que alguém se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos (MOLON, 2003 apud MOLON, 2011, p. 617).

Desse modo, Molon (2011, p. 617) afirma que o sujeito se constitui pela mediação semiótica e por meio do processo de significação que acontece nas relações sociais, no confronto “eu-outro” que se dá na trama e no drama vivo da vida diária e, primordialmente, histórica.

O sentido da palavra está relacionado à riqueza das experiências sociais e históricas que conformam as consciências e aquilo que pode ser expresso por uma determinada palavra. O significado de uma palavra é mais estável e preciso, enquanto o sentido é inesgotável. A palavra é polissêmica e fonte inesgotável de novos sentidos. A modificação do sentido de uma palavra depende tanto das situações quanto dos sujeitos que o atribuem, por isso ele é considerado quase ilimitado; porém, os processos de significação são produzidos e apropriados nas relações sociais, em determinadas condições históricas (MOLON, 2011, p. 618).

Assim, segundo a autora, é na trama e no drama da vida e das relações sociais que os significados são instituídos e os sentidos das palavras são forjados e que possibilitam processos de produção de subjetividade; assim, “a constituição do sujeito acontece no campo da intersubjetividade, configurado como o lugar do encontro e do confronto e como o palco de negociações dos mundos de significação privado e público” (MOLON, 2011, p. 619), potencializando a capacidade do sujeito de criar e abrir-se para o novo.

II AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INSTITUIÇÃO

A partir do objetivo delineado nessa pesquisa, a princípio buscamos conhecer a instituição de ensino e o seu núcleo de acessibilidade – uma estrutura micro como referencial para se compreender o macro – e as relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem na instituição, sobretudo sobre as práticas utilizadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir da perspectiva do olhar dos próprios sujeitos que vivenciam essa prática: os docentes que ministram aulas na instituição e os alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais atendidos pelo núcleo de acessibilidade da instituição. Para esse trabalho elaboramos um **Cronograma de Atividades** (Anexo 1) que pudesse subsidiar o desenvolvimento dos estudos.

PESQUISA DOCUMENTAL: A INSTITUIÇÃO E O SEU NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE – OBJETO DE ANÁLISE

História da Instituição

A partir de uma busca nos documentos institucionais disponibilizados pelo núcleo de acessibilidade, apresentamos uma instituição privada de ensino superior do interior do estado de São Paulo, com aproximadamente 11 mil estudantes. Atualmente a universidade oferece mais de 50 cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnológicos), além dos cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

A instituição teve origem em 1964 com os primeiros cursos de nível superior, inicialmente reunidos como faculdades integradas, e em 1975 teve o reconhecimento enquanto universidade pelo Ministério da Educação.

A Política Acadêmica é o documento que rege as ações da universidade e que reflete seu compromisso de efetivamente contribuir, por meio da educação, para o desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna, respeitando a diversidade e

promovendo a inclusão. Neste contexto, a questão da garantia de acessibilidade às pessoas com deficiência responde não apenas a uma determinação legal, mas também a uma dimensão ética expressa na garantia aos direitos deste e de todos os grupos de cidadãos.

História do Núcleo de Acessibilidade da Instituição

De acordo com documentos históricos resgatados no núcleo de acessibilidade da instituição, o desafio de atender adequadamente pessoas com deficiência tem sido enfrentado pela instituição desde a década de 1990, quando começou a desenvolver ações formais para adequar provas e circunstâncias dos vestibulares às necessidades de candidatos com deficiência. A partir de 2000, comissões especiais trataram do assunto, e seus relatórios evidenciavam avanços e apontavam urgências, até que, em 2007 foi criado o “núcleo de acessibilidade” que atua junto à comunidade discente, docente e funcional, na acolhida, adaptação e acompanhamento de pessoas com deficiência, ou temporariamente limitadas. Além disso, o núcleo estimula o debate interno sobre temas ligados à inclusão, acompanha também os diversos organismos da sociedade civil que agregam e encaminham lutas das pessoas com deficiência, e estabelece contatos com o poder público, com órgãos de fomento à pesquisa e com instituições de ensino superior na busca de políticas mais amplas de inclusão.

A atuação do setor tem início já no Processo Seletivo, quando o núcleo de acessibilidade faz contato com o candidato com deficiência, antes da realização das provas, para conhecer a especificidade da sua limitação e acordar o tipo de apoio que será oferecido no dia do exame.

A Estrutura do Núcleo de Acessibilidade

O núcleo de acessibilidade da universidade é coordenado por um profissional da psicologia, que conta com uma equipe de apoio composta por dois funcionários auxiliares administrativos e dois alunos estagiários para o apoio operacional, no acompanhamento dos processos de avaliação de alunos, atuando principalmente como "transcritor de textos" para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida dos membros superiores. Atuam também na digitalização e correção de textos adaptados

para alunos cegos e, nessa perspectiva, para a composição da biblioteca digital da universidade. Sob demanda, são contratados Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS para acompanhar alunos surdos durante toda a sua vida acadêmica na instituição (na sala de aulas, laboratórios, palestras, cursos, atividades de estágio obrigatório, etc.).

O expediente do setor funciona em tempo integral, ou seja, das 07:30 da manhã até às 22 horas, de segunda à sexta-feira.

As Atividades do Núcleo de Acessibilidade

As atividades desenvolvidas no Programa de Inclusão e Acessibilidade da instituição estão organizadas a partir dos *Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior* definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, de modo a atender o seu **espectro da acessibilidade**.

Na perspectiva da **acessibilidade atitudinal**²¹, o núcleo de acessibilidade busca promover um espaço de reflexão e sensibilização para com o tema da Inclusão, as deficiências e suas especificidades, no intuito de envolver toda a instituição com uma cultura de respeito às diferenças, tanto nos relacionamentos como nas atividades acadêmicas.

Na perspectiva da **acessibilidade arquitetônica**²², já há alguns anos a universidade tem se dedicado a romper as barreiras físicas que pudessem dificultar o acesso das pessoas com deficiência às instalações de seus campi. Assim, banheiros foram adaptados, rampas foram construídas, telefones acessíveis foram instalados, piso tátil, sinalização em Braile, entre outros. Contudo, para adequação de toda a universidade, um "Projeto de Acessibilidade" está sendo elaborado em parceria com o Curso de Arquitetura e Urbanismo da universidade, acompanhando a proposta do Desenho Universal e Normas da ABNT - NBR 9050/2015, conforme orienta a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

²¹ Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção das barreiras. (BRASIL, CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016, p.22)

²² Refere-se à eliminação de barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos. (BRASIL, CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016, p.23)

Na perspectiva da **acessibilidade metodológica e instrumental**²³, hoje o núcleo de acessibilidade da instituição oferece o Atendimento Educacional Especializado – AEE, já a partir do seu Processo Seletivo. Uma vez confirmada a matrícula, dão-se então os procedimentos iniciais relativos ao cotidiano das atividades acadêmicas do aluno. A partir de entrevista individual para estudo de caso, a coordenadora do núcleo de acessibilidade elabora o Plano de Atendimento Individualizado – PAI do aluno, que subsidiará as práticas interdisciplinares em sala de aula, sempre respeitando a singularidade do sujeito e especificidades da sua deficiência, de maneira que possibilite maximizar o seu desenvolvimento acadêmico e social. Ao longo do semestre esse contato se mantém, acompanhando o desempenho do estudante e intervindo sempre que necessário. No início de cada semestre os procedimentos são avaliados e atualizados.

Na perspectiva da **acessibilidade nas comunicações**²⁴, a universidade busca romper as barreiras na comunicação, disponibilizando: a) adaptação de material bibliográfico em formato acessível para pessoas cegas; b) a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS em cada sala de aula com aluno surdo, que, inclusive, o acompanhará durante todas as atividades acadêmicas na Instituição; c) a presença do transcritor de texto para redação de avaliação, para alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida dos membros superiores. Outras ações foram propostas pelo núcleo de acessibilidade da instituição, porém ainda em fase de aprovação, como o *Programa de Difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*, tanto para a capacitação de professores e funcionários da instituição, como para a capacitação da comunidade (alunos, escolas, ONGs, empresas, etc.).

Na perspectiva da **acessibilidade digital**²⁵, atualmente a universidade disponibiliza o atendimento educacional especializado na adaptação de material

²³ A Acessibilidade Metodológica refere-se à ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está direcionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas. Já a Acessibilidade Instrumental refere-se à superação de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva). (BRASIL, CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016, p.23)

²⁴ Refere-se a eliminação de barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em braille, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital). (BRASIL, CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016, p.23)

²⁵ Refere-se ao direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos. (BRASIL, CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016, p.23)

bibliográfico em formato acessível para pessoas cegas e, nessa perspectiva constrói seu acervo para a Biblioteca Digital da Universidade. Busca também desenvolver e oferecer diferentes recursos e tecnologia assistiva²⁶ para que o estudante tenha acesso a informação e ao conhecimento, independente da sua deficiência.

Na perspectiva da **acessibilidade no trabalho**, a Lei nº 8.213/91, Art. 93 (mais conhecida como “Lei de Cotas”) é uma importante contribuição do Governo para fazer valer os direitos do profissional com deficiência na sua inserção no mundo do trabalho, constituindo o espaço corporativo como um terreno fértil para a promoção da inclusão social. Contudo, considerando a visão assistencialista que lhe foi atribuída, ainda hoje observa-se que este profissional é medido como uma “cota” no cumprimento da Lei. Diante desse cenário, a universidade assume o compromisso de promover ações que possam contribuir para a inclusão de profissionais com deficiência no mercado de trabalho, a partir do desenvolvimento de um “Programa de Empregabilidade”.

Trata-se de um projeto que tem por princípio: por um lado, o fortalecimento da autoestima dos alunos com deficiência para o empoderamento da sua condição de sujeito de direito, conscientizando-o do seu potencial e fornecendo a instrumentalização para lutar por condições de vida com igualdade de oportunidades; por outro lado, às organizações, fornecer informações que possibilitem conhecer, ainda que de maneira geral e sintetizada, alguns importantes aspectos com relação à deficiência e às possibilidades para inserção desse profissional no mercado de trabalho, no âmbito da legislação brasileira, que deve representar a inserção de um novo colaborador, produtivo e eficiente, com toda a sua singularidade.

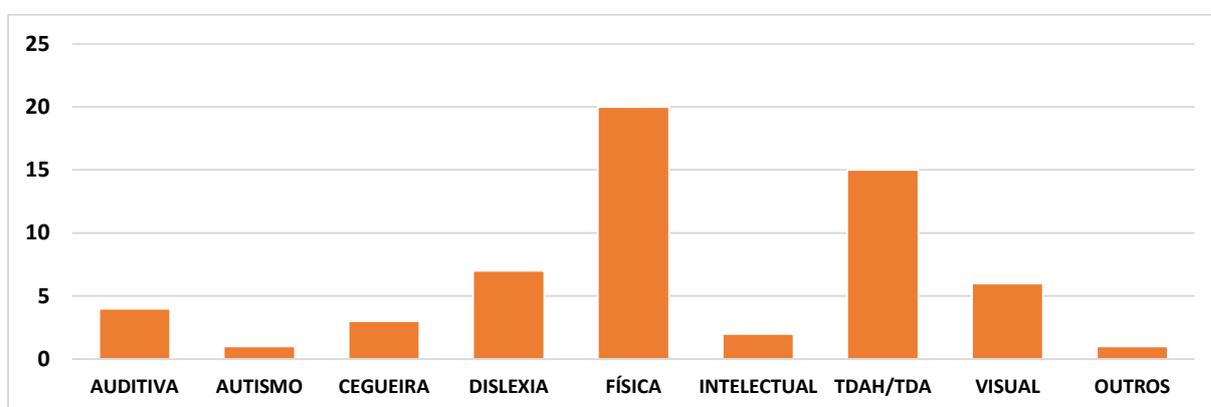
Ainda como parte do “Programa de Empregabilidade” destacamos o projeto “Oficina de Pais”, que tem por finalidade promover um espaço de reflexão e discussão da temática da inclusão sob o olhar dos próprios autores da história – os pais e familiares que convivem com a pessoa com deficiência – com foco na importância de se promover a autonomia da pessoa com deficiência.

²⁶ Refere-se aos produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Lei nº 13.146/2015)

Os Alunos atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade da Instituição

A princípio consideramos ser importante esclarecer que, na instituição, cada estudante é livre para identificar – ou não – a sua deficiência e ou necessidades educacionais especiais. Desse modo, o número de alunos atendidos pelo núcleo de acessibilidade da instituição (que em 2017 correspondeu ao total de 53 alunos) certamente não corresponde ao total efetivo de alunos com deficiência matriculados.

Gráfico 8: Alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais atendidos pelo núcleo de acessibilidade da instituição em 2017 – Base 1S/2017



Fonte: Banco de dados do núcleo de acessibilidade da instituição.

Como vimos nos documentos oficiais aqui apresentados na perspectiva da educação inclusiva, a legislação reconhece como “público alvo da educação especial” os estudantes com deficiência²⁷, transtornos globais do desenvolvimento²⁸ e altas habilidades/superdotação²⁹. Contudo, o núcleo de acessibilidade da instituição pesquisada busca também oferecer um acolhimento aos alunos que apresentam demandas de outra ordem, como os casos de alunos com diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); Dislexia; transtornos de origem

²⁷ “[...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, MEC/INEP/SINAES/DAES, 2013, p. 20).

²⁸ São “[...] alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância” (BRASIL, MEC/INEP/SINAES/DAES, 2013, p. 21).

²⁹ “[...] caracteriza-se pelo potencial elevado da criança nas diferentes áreas de seu interesse, isoladas ou combinadas entre si, tais como: realização de operações lógicas, talento para as artes plásticas e a música, habilidades de liderança e comunicação, capacidade de autopercepção e empatia, entre outras” (BRASIL, MEC/INEP/SINAES/DAES, 2013, p. 22).

psicológica; entre outros, na medida em que compreende que tais “diagnósticos” também interferem no processo de elaboração e apropriação do conhecimento desses alunos, mas, que a legislação brasileira não os reconhece.

Tomo como exemplo, em particular, o caso de um aluno que a princípio procurou o núcleo de acessibilidade da instituição pois estava enfrentando um quadro severo de depressão e, por conta disso, sua concentração e memória estavam prejudicadas, possivelmente em virtude dos medicamentos que fazia uso e que estavam comprometendo o seu desempenho acadêmico. O aluno já acumulava várias reprovações no curso quando procurou o apoio do núcleo.

Na ocasião, mesmo considerando que, oficialmente, a “demanda” do aluno não o enquadrava na categoria de “público alvo da educação especial” e, por conseguinte ele não deveria receber o apoio da instituição por meio do atendimento educacional especializado, enquanto coordenadora do núcleo de inclusão da instituição, iniciei o seu processo de atendimento e, depois de realizado o estudo de caso – em parceria com a coordenação do curso – decidimos autorizar o aluno a realizar suas avaliações em ambiente reservado e com generosa dilação no tempo, pois acreditamos que a pressão do tempo e dos colegas no ambiente da sala de aula estava gerando tamanha ansiedade no aluno que, ao final do horário habitual concedido para a avaliação, sempre acabava entregando a sua prova apenas com o seu nome preenchido.

Passadas as primeiras avaliações do aluno – já recebendo o atendimento educacional especializado pelo núcleo de acessibilidade da instituição – foi possível constatar que o aluno passou a alcançar, na grande maioria das disciplinas avaliadas, o conceito máximo em suas avaliações e, depois disso, não teve mais reprovações no curso. Constatou-se ainda – por meio da fala dos familiares do aluno – que a sua autoestima e suas relações interpessoais melhoraram muito depois que passou a receber o apoio da instituição.

Sem pretender aqui levantar uma discussão sobre a origem/construção de tais diagnósticos (se orgânica, histórica, social etc.), falamos de uma realidade que está posta, uma vez que hoje esses alunos se encontram matriculados em cursos universitários e também necessitam de um atendimento educacional diferenciado, a partir de adaptações metodológicas de ensino e recursos específicos de acessibilidade; ou seja, necessitam serem incluídos pedagogicamente, no âmbito da acessibilidade metodológica e instrumental, conforme orienta o discurso da educação inclusiva.

PESQUISA EMPÍRICA 1: A PERSPECTIVA DOS DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA E OU NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR

Como ponto de partida consideramos importante esclarecer que, logo no início dessa pesquisa em 2017, praticamente há dois meses o núcleo de acessibilidade da instituição havia realizado uma investigação junto aos docentes, com o objetivo de conhecer a experiência vivenciada por eles no processo de inclusão de alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais. Ao analisarmos o conteúdo do material que havia sido coletado na pesquisa – apesar de identificarmos algumas deficiências no instrumento utilizado, tanto na elaboração das questões do questionário, quanto na escolha pela ferramenta “Google Formulários” que se mostrou bastante limitada para atingir o público que se pretendeu investigar – decidimos, ainda assim, utilizar as informações que já estavam disponíveis, pois compreendemos que o seu conteúdo era extremamente relevante, não justificando uma nova intervenção junto aos docentes em um período tão próximo.

Instrumento de Pesquisa

Com o objetivo de conhecer a experiência vivenciada pelos docentes no processo de inclusão de alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais, o núcleo de acessibilidade da instituição tomou como instrumento de pesquisa o **questionário estruturado**, que oferece ao respondente algum tipo de resposta e ele deve optar por uma das que lhe foram apresentadas, que podem ser de múltipla escolha e escalonadas. Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2011),

[...] o questionário é uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados (CHAER, DINIZ e RIBEIRO, 2011, p. 251).

As perguntas do questionário foram estruturadas a partir de três eixos temáticos: 1) **acessibilidade atitudinal** (como o professor identifica comportamentos/attitudes na relação professor x aluno com deficiência x colegas); 2)

nível de conhecimento (como o professor avalia o seu nível de conhecimento sobre a temática da inclusão), e 3) **capacitação para a inclusão** (como o professor avalia o seu nível de capacitação e/ou interesse para capacitação na perspectiva da inclusão).

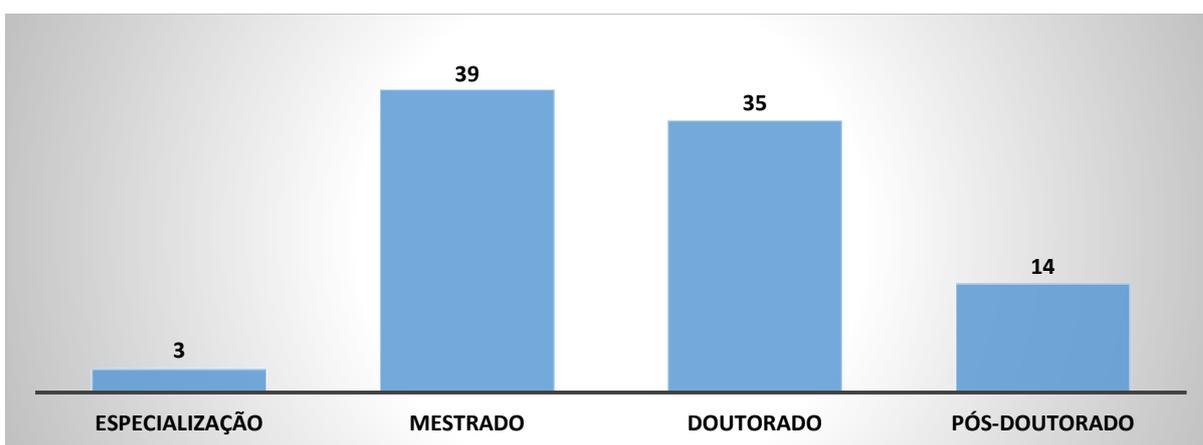
Procedimentos

O Questionário Estruturado (Anexo 2) foi aplicado por meio da ferramenta “Google Formulários”³⁰, disponibilizado na internet no período de 04 a 18/11/2016. Como resultado, a pesquisa apontou que do total de 476 (quatrocentos e setenta e seis) docentes contratados na ocasião, 91 (noventa e um) deles responderam ao questionário, ou seja, 22% (vinte e dois por cento) do total.

Os Sujeitos da Pesquisa

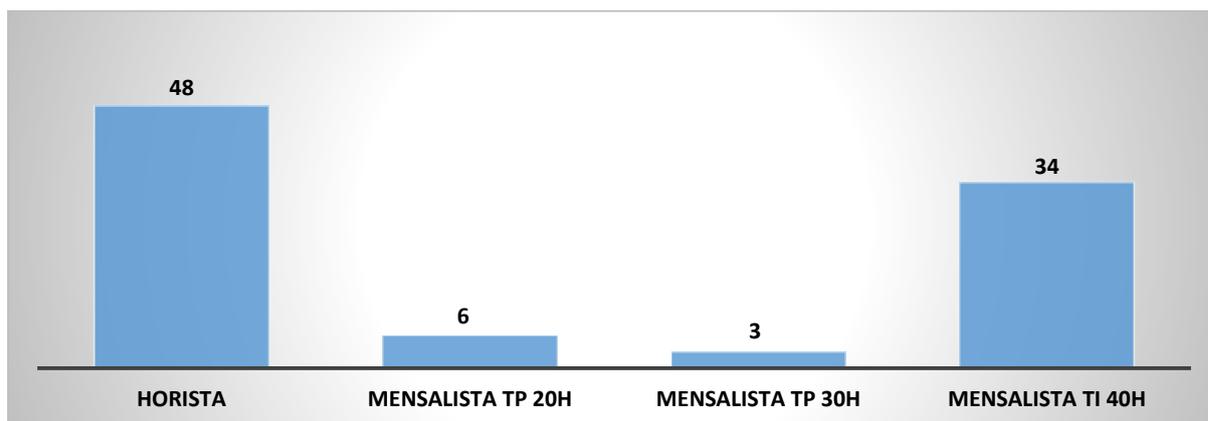
A princípio apresentamos o perfil dos 91 (noventa e um) docentes contratados e que na ocasião participaram da pesquisa.

Gráfico 9: Nível de formação acadêmica docente na instituição.



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento do Questionário (Anexo 2).

³⁰ O “Google Formulários” é uma ferramenta que facilita o trabalho de criação de questionários e de pesquisas personalizadas e, depois, compila os resultados e os lança em uma planilha. Você tem a liberdade de criar vários tipos de perguntas, com ou sem texto auxiliar, imagens, vídeos e gráficos. Você pode escolher entre respostas fechadas ou abertas, com opções únicas ou múltiplas e até com respostas por escala numérica.

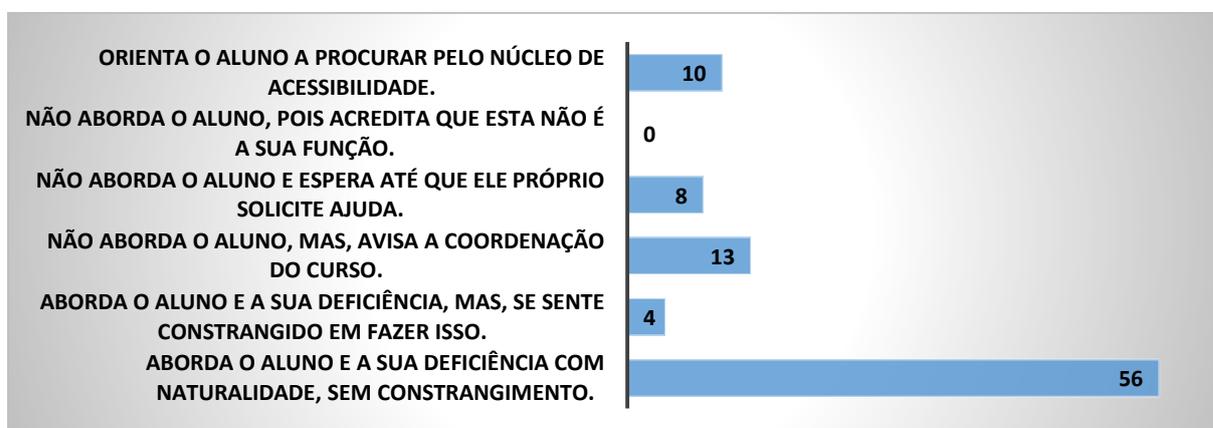
Gráfico 10: Tipo de contratação docente na instituição.

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento do Questionário (Anexo 2).

Resultados da Pesquisa

Apresentamos graficamente aqui, as respostas dos 91 (noventa e um) questionários que foram aplicados na pesquisa, que refletem a perspectiva dos docentes sobre o processo de inclusão do aluno com deficiência e ou necessidades educacionais especiais no Ensino Superior. Contudo, o processo completo pode ser consultado no Anexo 2 desse trabalho.

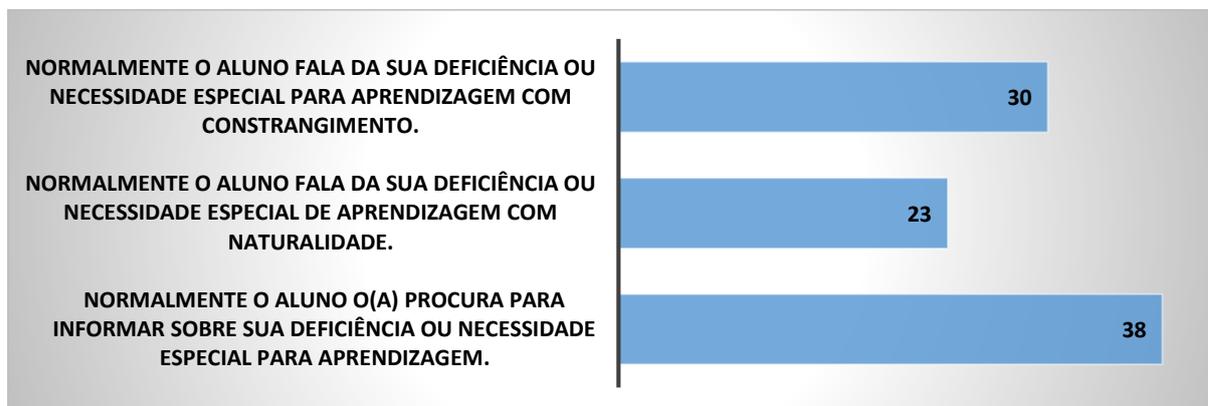
a) Acessibilidade Atitudinal³¹ (como o professor identifica comportamentos/atitudes na relação professor x aluno com deficiência x colegas):

Gráfico 11: Pergunta a1: *Ao identificar um aluno com alguma deficiência ou necessidade educacional especial na sala de aula, você:*

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento do Questionário (Anexo 2).

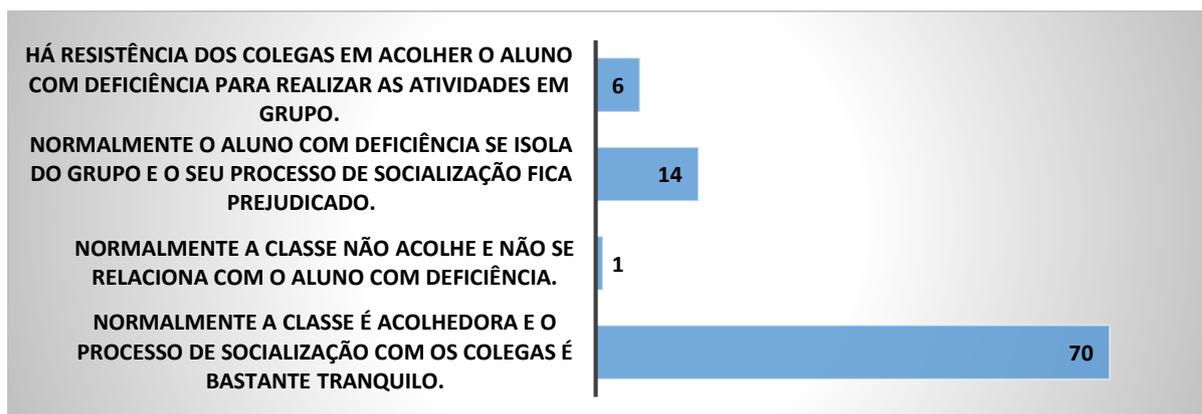
³¹ “[...] refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras” (BRASIL, CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016, p. 22).

Gráfico 12: Pergunta a2: *Com relação ao aluno com alguma deficiência ou necessidade educacional especial para aprendizagem, você observa que:*



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento do Questionário (Anexo 2).

Gráfico 13: Pergunta a3: *Com relação ao processo de socialização do aluno com deficiência no ambiente da sala de aula, você observa que:*



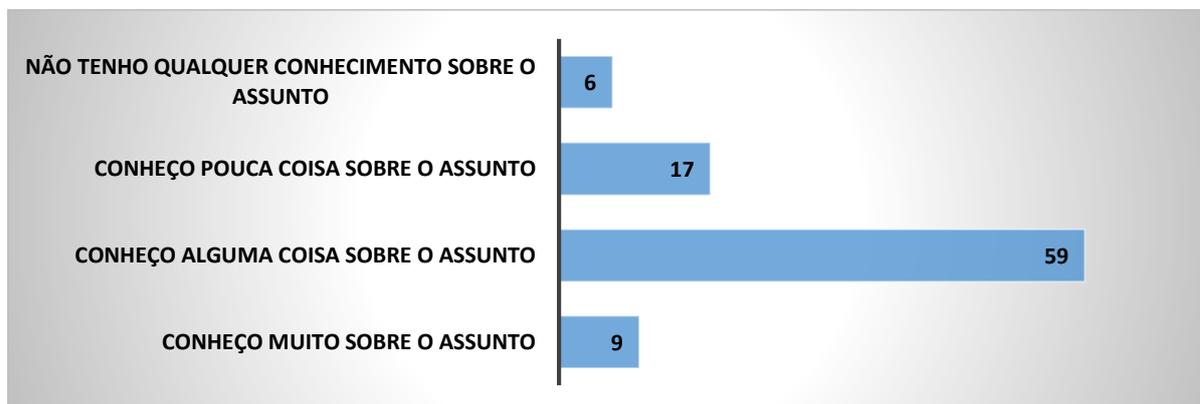
Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento do Questionário (Anexo 2).

b) Nível de Conhecimento (como o professor avalia o seu nível de conhecimento sobre a temática da inclusão: a deficiência e suas especificidades; a legislação brasileira; os recursos de tecnologia assistiva³²; e os recursos metodológicos³³ para o ensino):

³² “[...] trata-se de recursos que objetivam promover a autonomia, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016, p. 26).

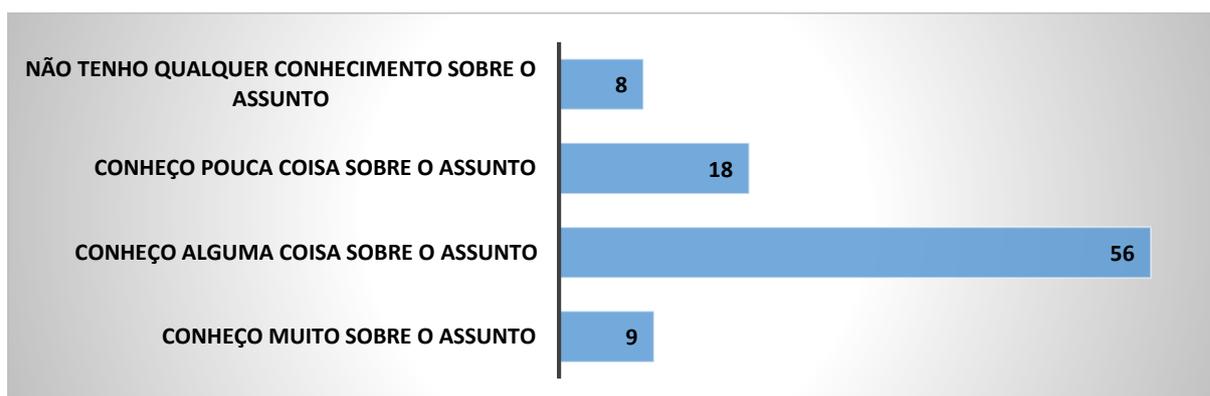
³³ “[...] São ajudas técnicas (tecnologia assistiva) que, no âmbito pedagógico, relaciona-se com a ajuda que pode ser proporcionada a alunos e professores e está contemplada no Parecer CNE/CEB número 17/2001: [...] Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores em geral conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo”.

Gráfico 14: Pergunta b1: *Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre a deficiência e suas especificidades?*



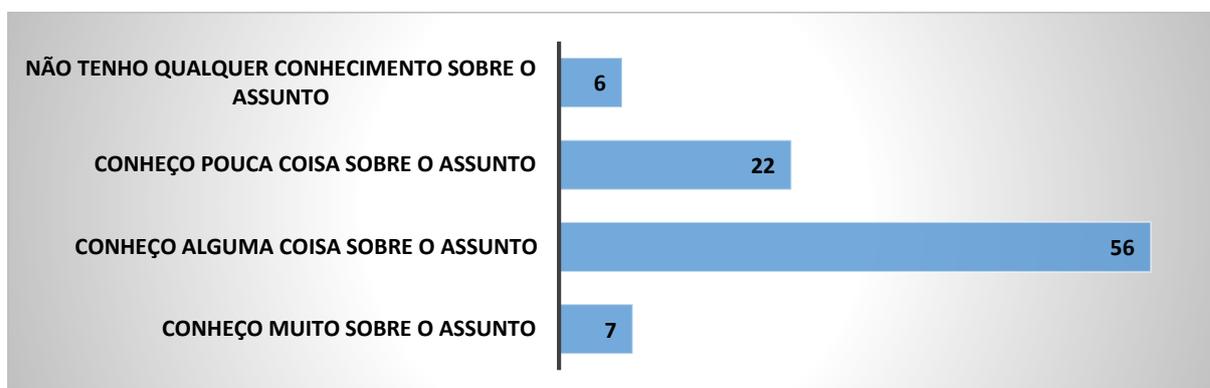
Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento do Questionário (Anexo 2).

Gráfico 15: Pergunta b2: *Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre a legislação brasileira da pessoa com deficiência (Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência)?*



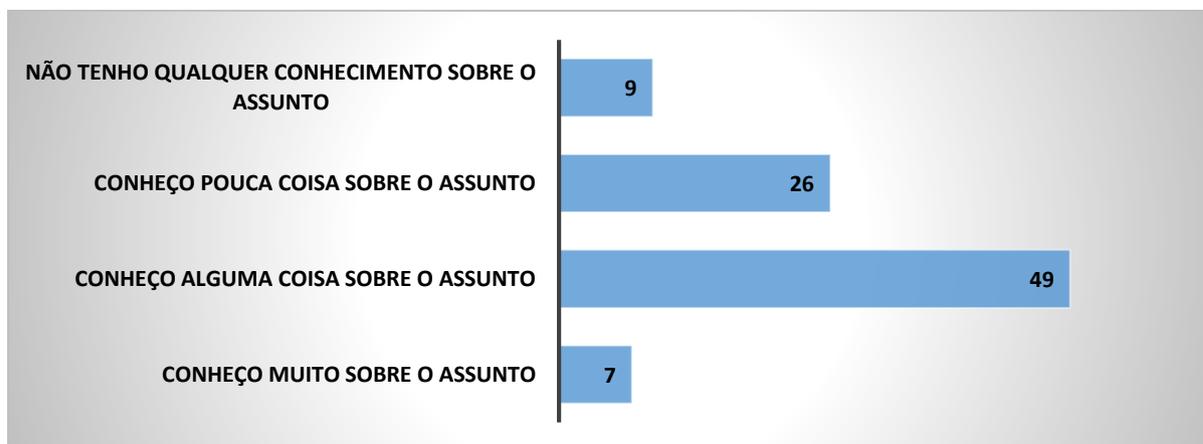
Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento do Questionário (Anexo 2).

Gráfico 16: Pergunta b3: *Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre a legislação brasileira da pessoa com deficiência (Lei 8.213/91 - mais conhecida como "Lei de Cotas")?*



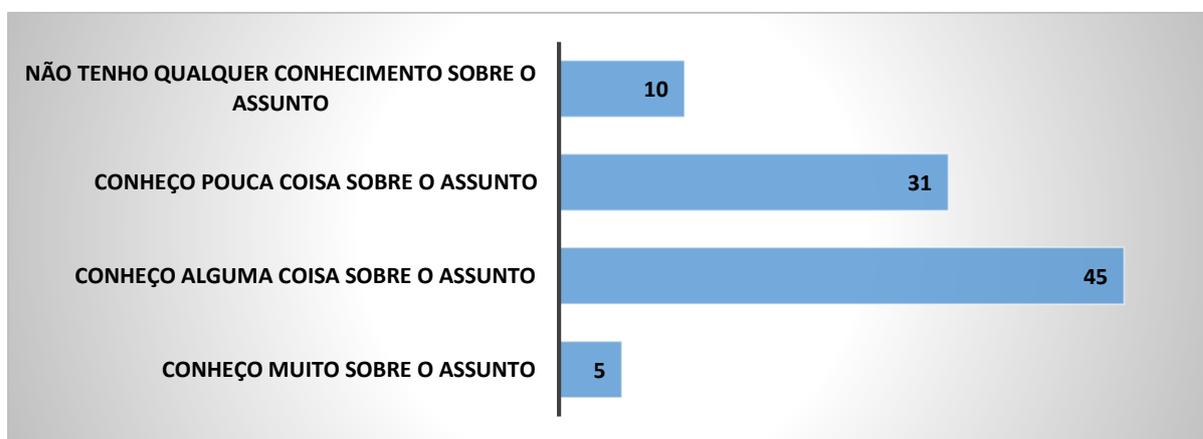
Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento do Questionário (Anexo 2).

Gráfico 17: Pergunta b4: *Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre os recursos de tecnologia assistiva (produtos, equipamentos, dispositivos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada a atividades e à participação?)*



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento do Questionário (Anexo 2).

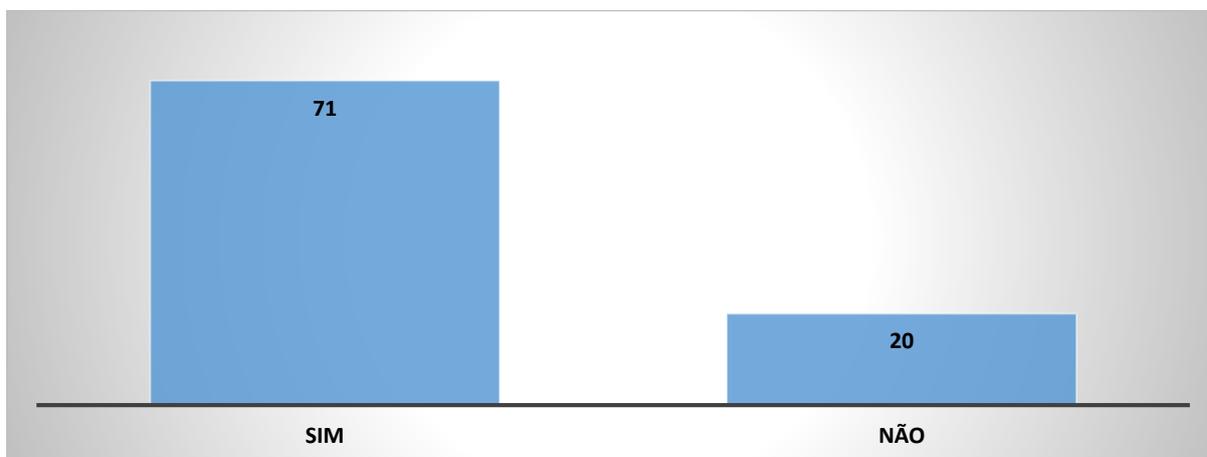
Gráfico 18: Pergunta b5: *Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre os recursos metodológicos (tecnologia assistiva no âmbito pedagógico) para o ensino da pessoa com necessidades educacionais especiais?*



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento do Questionário (Anexo 2).

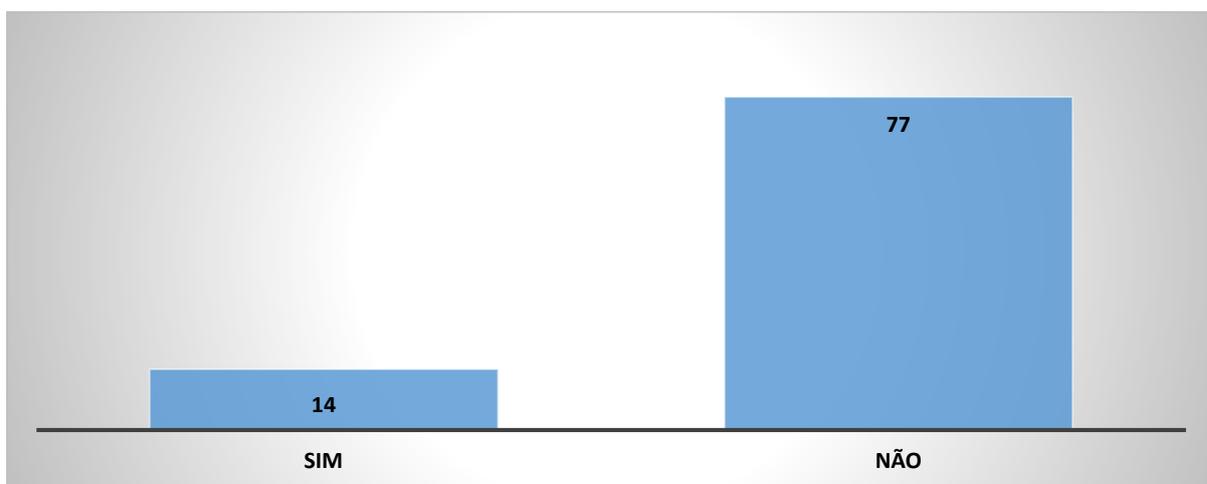
c) Capacitação para Inclusão (como o professor avalia o seu nível de capacitação e/ou interesse para capacitação na perspectiva da inclusão):

Gráfico 19: Pergunta c1: *Você gostaria de participar de um processo de capacitação (palestras, rodas de conversa, etc.) com enfoque na temática da inclusão e acessibilidade aqui na instituição?*



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento do Questionário (Anexo 2).

Gráfico 20: Pergunta c2: *No âmbito da inclusão você teria algum conhecimento que gostaria de compartilhar?*



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento do Questionário (Anexo 2).

Análise e Discussão sobre os Resultados da Pesquisa

Ao buscar conhecer as práticas educacionais utilizadas e compreender as relações que se estabelecem no contexto da inclusão na instituição, do total de docentes que participaram da pesquisa respondendo o questionário, identificamos que a grande maioria deles são **mestres (39)** e **doutores (35)**, contratados na modalidade **horista (48)**.

Aos **professores** contratados na forma de **horistas**, aplica-se o art. 320 da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT (Decreto Lei nº 5.452 de 1943), o qual dispõe que a remuneração do professor é fixada pelo número de aulas semanais, na conformidade dos horários.

Os dados apresentados nos gráficos – que refletem a perspectiva dos docentes – foram estruturados a partir dos próprios eixos temáticos que nortearam as perguntas do questionário: 1) *acessibilidade atitudinal* (como o professor identifica comportamentos/attitudes na relação professor x aluno com deficiência x colegas); 2) *nível de conhecimento* (como o professor avalia o seu nível de conhecimento sobre a temática da inclusão), e 3) *capacitação para a inclusão* (como o professor avalia o seu nível de capacitação interesse para capacitação na perspectiva da inclusão).

Eixo 1: Acessibilidade Atitudinal

No âmbito da ***acessibilidade atitudinal***, nas respostas os docentes dizem que: ao identificarem um aluno com deficiência e ou necessidades educacionais especiais na sala de aula, abordam o aluno e a sua deficiência com naturalidade, sem constrangimento **(56)**, e que também observam que, normalmente a classe é acolhedora e o processo de socialização com os colegas é bastante tranquilo **(70)**.

Contudo, é importante destacar que esses professores também percebem que, apesar de normalmente o aluno procurar o professor para informar sobre da sua deficiência ou necessidade especial para aprendizagem **(38)**, a grande maioria demonstra certo constrangimento ao fazê-lo **(30)**.

Eixo 2: Conhecimento na Perspectiva da Inclusão

Ao investigarmos o nível de ***conhecimento dos docentes*** na perspectiva da inclusão, identificamos uma fragilidade muito grande para uma prática inclusiva de formação humana e profissional, na medida em que esses professores admitem possuir um conhecimento bastante limitado sobre os temas investigados (conhece alguma coisa sobre o assunto): a deficiência e suas especificidades **(59)**; sobre a legislação brasileira: o novo Estatuto da Pessoa com Deficiência **(56)** e sobre a “Lei

de Cotas” (56); sobre os recursos de tecnologia assistiva (49) e, sobretudo, sobre os recursos metodológicos para o ensino (45).

Se comparamos as respostas avaliadas no eixo 1 com as do eixo 2 veremos que, embora os professores avaliem como tranquilo o acolhimento dos alunos com deficiência ou problemas de aprendizagem, mostram um conhecimento bastante limitado sobre as deficiências e outras necessidades educacionais dos alunos.

Eixo 3: Capacitação na Perspectiva da Inclusão

Ao analisarmos o nível de interesse desses professores para participarem de um processo de **capacitação para inclusão**, a grande maioria se mostrou bastante receptiva (71), mas, poucos informaram possuir algum conhecimento na perspectiva da inclusão e que gostariam de compartilhar com os colegas (14).

A partir da experiência vivenciada pelos docentes no processo de inclusão de alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais na instituição, percebemos que a grande maioria dos docentes entrevistados apresentam um olhar singular para as necessidades de seus alunos, e que estão comprometidos com o “fazer docente”, como mediadores da cultura no processo de desenvolvimento e na aprendizagem. Reconhecem a necessidade de melhoria na oferta de recursos de acessibilidade para atender seus alunos, mas, sobretudo, da necessidade de se qualificarem para o uso de instrumentos didáticos que possibilitem a aprendizagem num ambiente inclusivo.

Nessa perspectiva, vale retomar a posição de Barroco e Leonardo (2016) quando defendem que a limitação das possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência está na “falta de mediação instrumental que permita *compensar* essa condição diferenciada de desenvolvimento” (BARROCO e LEONARDO, 2016, p. 323), que se efetiva por meio da oferta dos recursos de acessibilidade necessários para atender a especificidade da deficiência, como atividades, metodologias e tecnologias assistivas para o ensino. Por exemplo, o método Braille ou equivalente para os cegos; o intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os alunos surdos, entre outros.

Contudo, vale lembrar do cenário de “contradições” que se vivencia hoje na macroestrutura que sustenta as ações e práticas institucionais (que discutiremos mais

adiante no capítulo III desse trabalho), que sustenta uma concepção equivocada que toma o trabalho docente apartado das condições sócio históricas, como “atividade individual”, vinculando a qualidade da educação à formação e qualificação do professor, sem levar em conta as condições de trabalho que o engendram e que afetam diretamente a qualidade do seu trabalho:

[...] grande parte das “frustrações e desapontamentos” que o professor encontra na realização das tarefas profissionais cotidianas está enraizada nas condições concretas de trabalho produzidas pela organização institucional, como sobrecarga de trabalho, grande número de alunos em sala de aula, ausência de materiais para as aulas, dificuldade para efetivar as propostas oficiais por falta de apoio institucional, pequeno reconhecimento profissional, além da dificuldade para efetivar as atividades planejadas e do descontentamento com a própria forma de atuação (NOGUEIRA, 2012, p. 1238).

Sobre isso Nogueira (2012) defende que “o trabalho do professor se constitui na constante tensão entre formação e atuação profissional, processo no qual a formação do professor é condição fundamental, mas não exclusiva para a qualidade do ensino” (NOGUEIRA, 2012, p. 1249).

Compreendemos que o tema sobre o processo de formação docente e condições de trabalho do professor merecem um maior aprofundamento, sobretudo na perspectiva do ambiente universitário, mas, que no momento os resultados aqui apresentados cumprem o seu propósito de subsidiar o nosso olhar sobre a percepção dos professores sobre o processo de inclusão na universidade.

PESQUISA EMPÍRICA 2: O ALUNO COM DEFICIÊNCIA E OU NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Instrumento de Pesquisa

Para apreensão da experiência vivenciada pelos alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais na instituição, tomamos como instrumento de pesquisa a **entrevista**, que, segundo Cruz Neto (1994),

[...] é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual coletiva (CRUZ NETO, 1994, p. 57).

Assim, a decisão foi pela entrevista do tipo **semiestruturada**, que, conforme aponta Oliveira (2008), apesar de todos os tipos de entrevistas serem possíveis numa pesquisa educacional,

[...] provavelmente a entrevista semiestruturada dê uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nesse ambiente, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão (OLIVEIRA, 2008, p. 12-13).

O roteiro da entrevista foi desenvolvido por essa pesquisadora, em parceria com o Curso de Psicologia da instituição, uma vez que o núcleo de acessibilidade mantém um campo de estágio obrigatório para alunos do Curso de Psicologia, que, na ocasião, estavam desenvolvendo projeto na área de Educação Especial.

O roteiro da entrevista (Anexo 3) abordou as seguintes temáticas: **a) histórico de saúde do aluno** (conhecer a origem e especificidades da sua deficiência); **b) sua trajetória de vida escolar/universitária** (conhecer quais foram os desafios enfrentados pelo aluno até chegar à universidade); **c) recursos de acessibilidade**

(como o aluno avalia as condições de acessibilidade necessárias x atendidas pela instituição); **d) seu processo de inclusão pedagógica** (como o aluno avalia o seu processo de apropriação dos conteúdos em sala de aula e métodos de avaliação acadêmica); **e) seus conhecimentos sobre a legislação brasileira para inclusão** (como o aluno avalia o seu nível de conhecimento e/ou interesse), e outras duas perguntas de ordem geral.

Procedimentos

As entrevistas foram realizadas pelos alunos estagiários do Curso de Psicologia que, conforme já mencionado, na ocasião desenvolviam Projeto de Estágio Obrigatório em Educação Especial no núcleo de acessibilidade da instituição.

Os alunos foram entrevistados individualmente pelo núcleo, no período de 23/10/2017 a 30/05/2018, a partir do roteiro pré-elaborado e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 4). Foram pré-agendadas pelos próprios estagiários, por meio de mensagem eletrônica (e-mail) e contato telefônico com os alunos, e aconteceram em ambientes controlados na instituição, previamente reservados pelos estagiários, e durante o intervalo de aulas dos alunos. As entrevistas, que foram gravadas com o consentimento dos entrevistados (com exceção de um deles que não autorizou a gravação), foram posteriormente transcritas pelos próprios estagiários e apresentadas para análise dessa pesquisadora (Anexo 5).

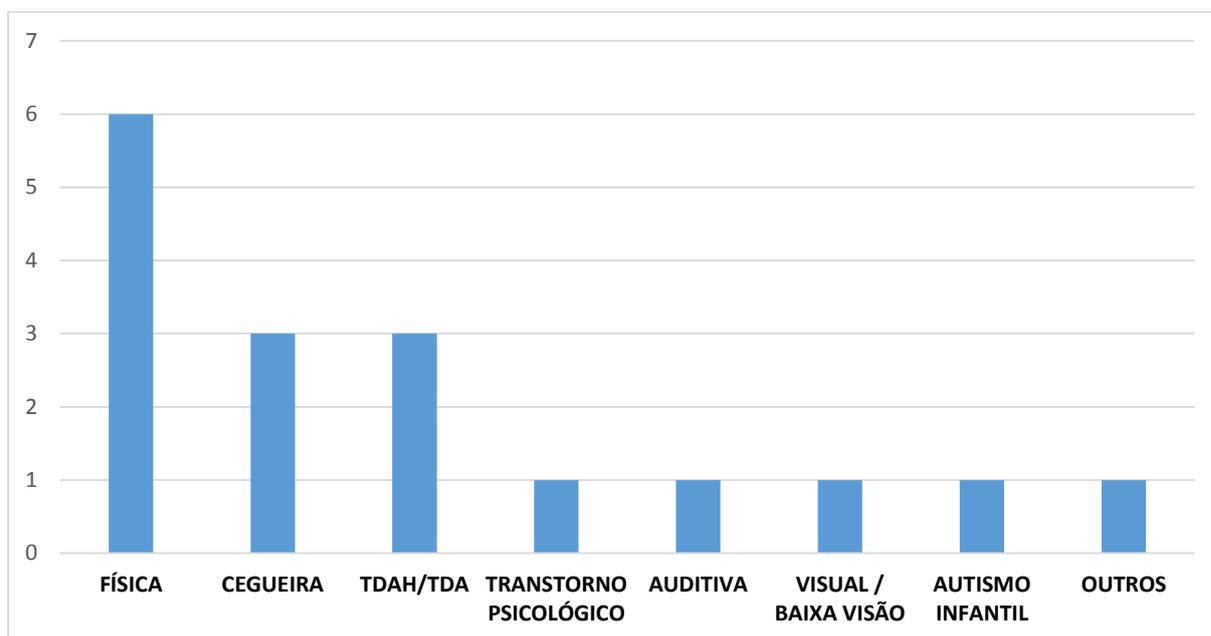
Como resultado desse processo, do total de 53 (cinquenta e três) alunos cadastrados no núcleo em 2017, 15 (quinze) deles concordaram em participar da entrevista; 04 (quatro) concordaram, mas não compareceram nos horários agendados; 06 (seis) não concordaram, e 28 (vinte e oito) deles os estagiários não conseguiram fazer contato (não retornaram o e-mail ou atenderam o telefone).

No processo de análise dos dados utilizaremos a fala desses sujeitos, mas, em cumprimento à ética na pesquisa, suas identidades serão mantidas em sigilo e, nesse sentido, utilizamos uma sequência alfabética para registro, conforme Quadro 5 – Caracterização dos Alunos Entrevistados na Pesquisa.

Os Sujeitos da Pesquisa

A princípio apresentamos o perfil das deficiências e ou necessidades educacionais especiais dos 15 (quinze) alunos que participaram da pesquisa na instituição.

Gráfico 21: Perfil das deficiências e ou necessidades educacionais especiais dos alunos que participaram da pesquisa na instituição – Base 1S/2017



Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento das Entrevistas (Anexo 5).

Dentre os entrevistados estavam 10 (dez) mulheres e 5 (cinco) homens, sendo 14 (quatorze) deles estudantes de graduação e 1 (um) de doutorado. Os participantes eram de diferentes cursos da universidade, matriculados em diferentes semestres. A faixa etária dos participantes variou entre 18 e 60 anos.

Quadro 5 – Caracterização dos alunos entrevistados na pesquisa

ALUNO	IDADE	DEFICIÊNCIA e ou NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL	É ACOMPANHADO PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE?
A	20	Autismo Infantil	SIM
B	24	Displegia Espásmica (deficiência Física de membros inferiores)	NÃO ACEITOU
C	20	Retinopatia (cegueira congênita)	SIM
D	24	TDAH, Depressão e Ansiedade	NÃO ACEITOU
E	25	Plexopatia de Membro Superior Esquerdo	SIM

ALUNO	IDADE	DEFICIÊNCIA e ou NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL	É ACOMPANHADO PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE?
F	60	Deficiência Auditiva (usa aparelho auditivo)	SIM
G	24	Baixa Visão	SIM
H	20	TDAH	SIM
I	38	Deficiência Física (ausência de antebraço, punho e mão de membro superior direito)	NÃO ACEITOU
J	20	Paralisia Cerebral (comprometimento dos membros inferiores e do equilíbrio)	SIM
K	29	Transtorno de Déficit de Atenção - TDA	SIM
L	26	Síndrome de Marfan, Epilepsia e Quadro Severo de Depressão	SIM
M	40	Cegueira Total (congenita)	SIM
N	18	Retinose Pigmentar (cegueira congênita)	SIM
O	20	Encefalia e Deficiência Física	SIM

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento das Entrevistas (Anexo 5).

Importante esclarecer que, dos alunos entrevistados, quatro deles registraram que não precisavam de apoio quando foram consultados pelo núcleo de acessibilidade da instituição logo no início do curso. Porém, depois de passados alguns semestres, um deles (aluno “L”) procurou o núcleo para solicitar o apoio, acompanhado de seus familiares, considerando que o aluno já acumulava várias reprovações no curso.

Resultados da Pesquisa

A íntegra da transcrição das quinze entrevistas dos alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais que participaram da pesquisa na instituição encontram-se no Anexo 5 desse trabalho.

Análise e Discussão sobre os Resultados da Pesquisa

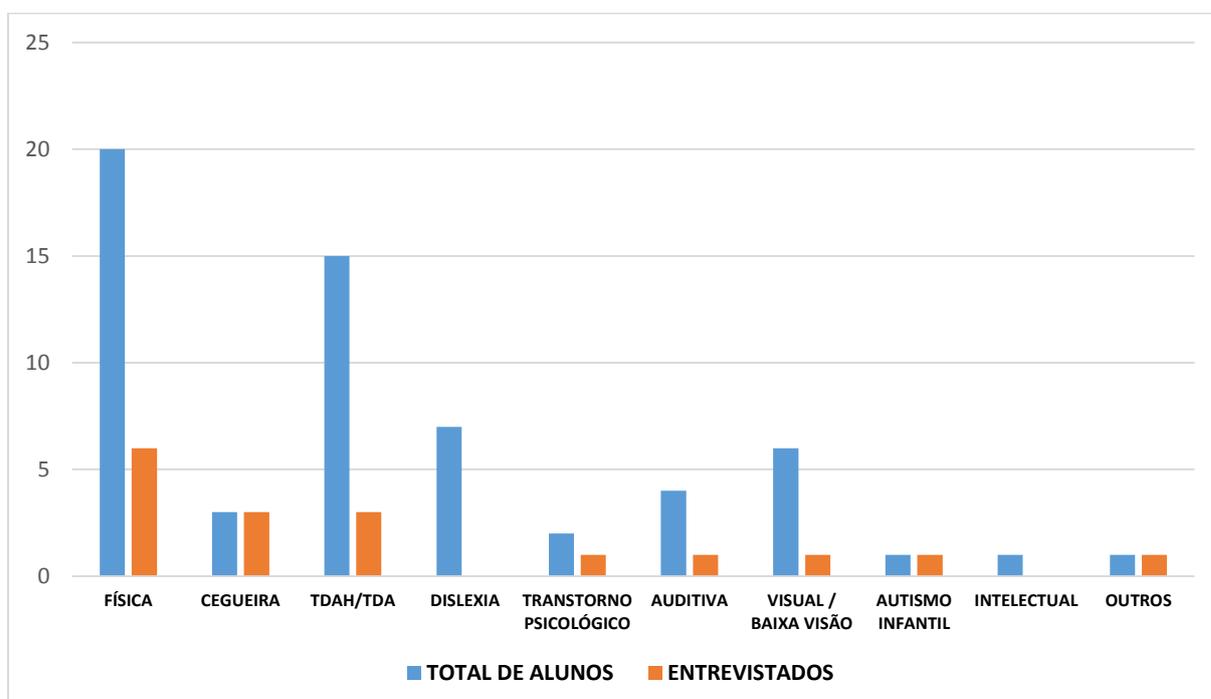
Logo no início da entrevista buscamos conhecer a origem e especificidades da deficiência e ou necessidades educacionais especiais declaradas pelo aluno, e percebemos que a grande maioria das deficiências – sobretudo a física e a cegueira – manifestaram-se logo ao nascimento e as demais na primeira infância, com exceção de uma deficiência física que surgiu em decorrência de um acidente automobilístico. Já o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade -TDAH, apesar de percebida as dificuldades no âmbito da aprendizagem logo no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o diagnóstico e o apoio vieram tardiamente, praticamente na juventude,

acompanhado de quadros de ansiedade e depressão, baixa autoestima e dificuldades de interação social, como é possível verificar pela fala desses sujeitos.

O perfil dos alunos entrevistados nos dá um panorama de quem são os alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais que atualmente chegam ao ensino superior: deficiência física; deficiências visuais/cegueira; deficiência auditiva/surdez; autismo e, ainda, os alunos com transtornos de outra ordem como o TDAH, a Dislexia, os transtornos psicológicos que, apesar não pertencerem ao rol do público alvo da educação especial que a legislação brasileira reconhece (Lei nº 13.146/2015), representam um número significativo de alunos com necessidades educacionais especiais que estão chegando no ensino superior.

Esse perfil de alunos entrevistados, quando comparado ao perfil do total de alunos que também receberam atendimento pelo núcleo de acessibilidade da instituição no primeiro semestre de 2017, mostra que não houve alteração significativa no panorama de quem são os alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais que atualmente chegam ao ensino superior.

Gráfico 22: Perfil das deficiências e ou necessidades educacionais especiais dos alunos atendidos pelo núcleo de acessibilidade da instituição em 2017 e os alunos que participaram da pesquisa na instituição no mesmo período – Base 1S/2017



Fonte: Elaboração própria a partir do banco de dados do núcleo de acessibilidade da instituição e do levantamento das Entrevistas.

Esse resultado corrobora com os dados do Censo da Educação Superior de 2017, conforme apresentado no Gráfico 6 incluído na Introdução desse trabalho, quando revela que existe ainda um grupo de alunos que não está conseguindo chegar ao ensino superior, sobretudo aqueles cuja deficiência decorre de transtornos intelectuais e ou do comportamento, como também a surdocegueira; se estão matriculadas no ensino superior, ainda são minorias.

As 15 (quinze) entrevistas realizadas com os alunos foram lidas na íntegra, por várias vezes, e só depois organizadas em três núcleos temáticos que revelam o que os estudantes apontam como desafios e possibilidades, sobretudo quanto: as condições de acessibilidade; a constituição do sujeito, e avaliações/reivindicações.

Núcleo 1 – Condições de Acessibilidade

Esse núcleo refere-se aos principais aspectos apontados pelos estudantes sobre as condições de acesso à universidade, que incluem: sua trajetória de vida escolar até chegar à universidade; o processo de escolha e como foi recebido na universidade; as condições de acessibilidade no espaço físico institucional, e as condições de acessibilidade pedagógica.

A trajetória de vida escolar do aluno até chegar à universidade

Destacamos aqui três depoimentos que nos permitem conhecer o contexto em que a trajetória de vida escolar de alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais foram – e ainda são – construídas.

No depoimento do **aluno “C”**, 20 anos e Retinopatia (cegueira congênita), ele nos conta sobre as dificuldades que enfrentou nas escolas, que não estavam preparadas para receber um aluno com deficiência e, nesse sentido, faz sua crítica:

"As leis dizem que as escolas são obrigadas a estarem preparadas para receber um deficiente, mas elas não estão. Quando chega um de surpresa, eles não sabem o que fazer" (ALUNO “C”, 20 ANOS, COM CEGUEIRA).

Em seu depoimento, o **aluno “G”**, 24 anos e com baixa visão nos conta sobre as dificuldades que enfrentou com relação às condições de acesso ao conhecimento na sua trajetória de vida escolar até chegar à universidade:

“[...] na escola pública eu não consegui acompanhar os demais alunos, eu cheguei no ensino fundamental sem saber ler e escrever. Eu não conseguia enxergar bem o quadro, então eu não tinha muita noção do que tava acontecendo ao meu redor. A professora tinha muitos alunos então eu não tinha atenção, era aquela coisa "Aprende, aprende! Se não aprendeu sai do barco" (ALUNO “G”, 24 ANOS, BAIXA VISÃO).

Diante dos desafios que enfrentou na sua trajetória de vida escolar, o **aluno “N”**, 18 anos e com Retinose Pigmentar (cegueira congênita) faz duras críticas ao processo de inclusão no país, com ênfase para: a falta de preparo das instituições escolares para incluir o aluno com deficiência; os recursos pedagógicos bastante limitados, e os professores pouco capacitados para trabalhar a diversidade no ambiente da sala de aula.

“[...] eles esperam ter um aluno pra buscar informação, eu acho que eles já deviam estar preparados antes.” [...] "O que eu sei é que assim, os recursos que falam que tem que ter nas escolas, não tem na realidade né. E os professores não estão preparados para receber qualquer tipo de aluno. Um autista por exemplo, eu tive aula com um no nono que só dormia. Tive uma professora que me disse que não sabia como lidar comigo e me ensinar e por isso eu poderia fazer o que eu quisesse, foi muito ruim. Mas em resumo é que nada no brasil funciona né" (ALUNO “N”, 18 ANOS, COM CEGUEIRA).

As críticas que o **aluno “C”** e o **aluno “N”** apresentam a partir da percepção de que as escolas *“já deviam estar preparadas”* (Aluno “C”), e que as instituições de ensino e os professores *“já deviam estar preparados”* (Aluno “N”); faz sentido ao tomarmos como referência a legislação brasileira que determina a obrigatoriedade da oferta dos recursos de acessibilidade ao aluno com deficiência (LEI 13.146/2015). Contudo, se estamos falando de um atendimento ao aluno na sua singularidade, como seria possível, no âmbito pedagógico, se estar “preparado” para receber esse aluno?

Com relação à oferta da acessibilidade arquitetônica, as instituições realmente precisam se organizar e providenciar adaptações nos espaços de maneira que possibilite incluir todas as pessoas, sejam elas com deficiência, idosas, gestantes, entre outras. Mas, quando falamos da oferta da acessibilidade pedagógica e instrumental, o contato com o aluno para conhecer as especificidades da sua deficiência e ouvi-lo na sua singularidade, são imprescindíveis para se elaborar um plano de atendimento individualizado que efetivamente atenda às necessidades do aluno, e que deve ser organizado em parceria com a coordenação do seu curso. Entretanto, isso não significa que as instituições educacionais e os professores

aguardem pela matrícula desses alunos de “braços cruzados”, para só depois pensar nas suas possibilidades de atendimento.

Compreendemos aqui, que o “estar preparado” significa que o Atendimento Educacional Especializado – AEE, conforme determina a legislação brasileira, já deve estar previsto nos documentos oficiais das instituições educacionais por meio do seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e Projetos Político-Pedagógicos de cursos, incluindo a possibilidade de adaptações metodológicas e curriculares que atendam às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, para que essa responsabilidade não fique quase que exclusivamente atribuída ao professor e, sobretudo, dependente da “boa vontade” ou, menos ainda, da “caridade” de alguns professores para realizar pequenos “ajustes” que, na realidade, mascaram uma forma de exclusão na própria sala de aula.

Sobre isso discutiremos mais adiante nesse capítulo, no item sobre “condições de acessibilidade pedagógica”.

a) O processo de escolha e como foi recebido na universidade

O **aluno “A”**, 20 anos e com autismo infantil nos conta em seu depoimento que a escolha pela universidade aconteceu pelo incentivo dos pais, que descobriram – pelo site da instituição – o apoio que a universidade oferecia aos alunos com deficiência e, assim, entraram em contato com o núcleo de acessibilidade da universidade para conhecer melhor o trabalho que realizavam.

“Os pais conheceram pelo site da [universidade]. [...] os pais fizeram o primeiro contato e, quando precisei de apoio, a [núcleo de acessibilidade] me ajudou. [...] realmente atendeu às minhas expectativas, sabe, fico muito feliz por isso” (ALUNO “A”, 20 ANOS, COM AUTISMO INFANTIL).

Sobre como foi recebido pela universidade, o **aluno “A”** esclarece:

“[...] a partir do momento em que eu cheguei na faculdade cara, eu comecei a me dar assim muito bem, eu comecei a perceber que o ambiente aqui era muito diferente, sabe, comecei a conhecer pessoas muito maduras, gente grande. Então, eles me tratavam bem, eu conseguia conversar com eles, eu conseguia falar o que eu pensava, as coisas que eu gostava, falar sobre música, filmes, sem ter medo de eles de repente dessem risada da minha cara, falar alguma coisa sobre o jeito que eu ando, sabe, então sabe, o ambiente me ajudou muito, sabe, a desenvolver socialmente” (ALUNO “A”, 20 ANOS, COM AUTISMO INFANTIL).

No segundo semestre do ano de 2015, quando a nova coordenação do núcleo de acessibilidade da instituição entrou em contato com o **aluno “B”**, 24 anos, com Displegia Espásmica (deficiência física de membros inferiores) para conhecê-lo, o aluno “B” já estava com o seu processo de formação avançado (há mais que 50% do curso em andamento) e, por conta disso, informou que não precisava do acompanhamento do núcleo de acessibilidade, pois a instituição já o atendia nas suas necessidades de locomoção – por isso diz em seu depoimento *“durante o curso todo não”*. Contudo, aceitou participar da entrevista e, em seu depoimento, mostra o que avalia positivamente:

“A escolha do curso foi muito fácil, mas a escolha pela [universidade] foi uma guerra pra falar a verdade. Por que eu queria fazer faculdade fora e minha família queria que eu fizesse aqui. A gente brigou um pouco, mas acabei ficando por conta da família. O vestibular foi muito tranquilo, eu nunca precisei de nenhum tipo de material especial, alguma coisa, na verdade minha deficiência é caminhar. Assim eu não preciso de nada especial para assistir e frequentar as aulas. Então meu vestibular foi como o de qualquer outra pessoa. Não tive nenhum tipo de problema e não precisei de nenhum tipo de auxílio para isso. Entra na [universidade] foi muito tranquilo também, eu achei que fosse sofrer um pouco, pois eu não conhecia ninguém. Achei que eu ficaria um pouco perdida, mas eu fui bem recebida, as pessoas sempre foram muito solícitas assim. [...] Fui bem recebida, as pessoas sempre foram muito solícitas. Eu imaginava que ia ser muito feroz [a universidade]. Que ia ser um capitalismo selvagem... Mas nunca aconteceu assim, muito pelo contrário... Eu via todo mundo se ajudando” (ALUNO “B”, 24 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

Sobre como foi o seu contato com o núcleo de acessibilidade da instituição, o **aluno “B”** esclarece:

“[...] Eu cheguei no... durante o curso todo não. Eu tinha alguns e-mails que pipocavam com a gente estava, se a gente ainda existia na universidade. Nos dois últimos anos acho que foi com mais afinco. As pessoas começaram a procurar, a promover algumas coisas. Tipo “estamos aqui”. Antes era uma coisa mais velada. Eu, particularmente, não conhecia. Eu noto uma melhora. Noto que agora as pessoas procuram, sabem que você está aqui. E mesmo que você nunca tivesse erguido a mão, eu nunca precisei erguer a mão pra pedir auxílio ou recurso especial pra frequentar as aulas. Mesmo nunca tendo ido ao encontro da [núcleo de acessibilidade] ela veio até mim. Veio perguntar se estava tudo bem. “Olha, tem uma palestra, você quer participar?” Foi assim” (ALUNO “B”, 24 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

O **aluno “C”**, 20 anos e com Retinopatia (cegueira congênita) nos conta em seu depoimento como foi a escolha pela universidade e como avalia positivamente:

“Só tinha a [universidade] oferecendo o curso aqui... ano passado eu fiquei na lista de espera para a universidade, tive que correr atrás de bolsa e tudo

mais, e agora to aqui na universidade, graças a Deus. [...] "Indicaram para a minha mãe e eu fui lá... eu acho muito legal a [núcleo de acessibilidade], eu faço prova lá...[...] Eu imaginava que era só música. Mas quando eu fui ver tinha outras matérias" (ALUNO "C", 20 ANOS, COM CEGUEIRA).

Por solicitação da coordenação do curso, o núcleo de acessibilidade da instituição procurou pelo **aluno "D"**, 24 anos e com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e quadro de depressão e ansiedade, para conhecê-lo melhor, visto que estava passando por algumas dificuldades no curso. Contudo, nesse primeiro contato – por telefone – para tentar agendar um encontro, o aluno "D" disse que não precisava de apoio, mas, depois aceitou colaborar com essa entrevista. Desse modo, o aluno "D" nos conta como foi a sua experiência sobre a escolha da universidade e como foi recebido por ela.

"Eu primeiramente queria fazer Direito, até porque no ensino médio as pessoas têm preconceito com quem quer ser professor... Meus primeiros vestibulares eu prestei para Direito, mas eu não quis ir direto para a faculdade... Aí meu primo me chamou de canto e falou... ele disse que o que dá dinheiro é você ser bom no que você gosta, então eu decidi pegar esse rumo e escolhi História, que é uma parte de mim. [...] O vestibular foi normal. Nos primeiros anos da faculdade eu era muito explosivo e encrenqueiro, sempre chamava as pessoas para o debate... Resumindo... Se eu ganhasse um real para cada oportunidade de ficar quieto que eu perdi e gente falsa que conheci, eu teria pago meu FIES. [...] Na verdade eu não tinha a menor noção do que era uma faculdade, mas a [universidade] sempre teve muito nome né, então eu esperava mesmo que tivesse alguma dificuldade nas matérias do curso. Obviamente eu me superestimei, era relaxado e paguei caro com isso, tive muita dificuldade, eu achei que ia ser mais parecido com a escola" (ALUNO "D", 24 ANOS, COM TDAH E QUADRO DE DEPRESSÃO E ANSIEDADE).

Sobre como foi o seu contato com o núcleo de acessibilidade da instituição, o **aluno "D"** esclarece:

"Então... Foi em um momento bem difícil, eu tava com dificuldade para buscar tratamento. Eu tava sem condição de pagar, embora eu precisasse. Então minha professora me indicou a [núcleo de acessibilidade]. Mas eu acabei conseguindo ajuda no [clínica de psicologia], então eu deixei a ajuda da [núcleo de acessibilidade] de lado... [...] Me senti bem, eu só não continuei indo lá porque eu não quis mesmo" (ALUNO "D", 24 ANOS, COM TDAH E QUADRO DE DEPRESSÃO E ANSIEDADE).

O **aluno "E"**, 25 anos e com deficiência física (Plexopatia de Membro Superior Esquerdo) nos conta em seu depoimento como foi a escolha pela universidade e o seu núcleo de acessibilidade, e como avalia a sua experiência:

"Sou técnico de segurança do trabalho e já atuava nessa área, e isso tem relação com Direito na área do Trabalho... Caí meio de paraquedas pela oportunidade da bolsa do Prouni. [...] Teve alguns dissabores quanto ao curso..." (ALUNO "E", 25 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

Sobre como foi o seu contato com o núcleo de acessibilidade da instituição, o **aluno "E"** esclarece:

"Tinha um canto na intranet que pedia para especificar se a gente tivesse alguma deficiência para um mapeamento que estava sendo feito. Depois que preenchi isso eles [núcleo de acessibilidade da instituição] entraram em contato comigo..." (ALUNO "E", 25 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

O **aluno "F"**, 60 anos e com deficiência auditiva (usa aparelho auditivo) nos conta em seu depoimento como avalia a sua experiência:

"Nunca tive problema, fui bem recebida. Quando você tá bem com você mesmo tudo favorece, então eu não olhei para nada" (ALUNO "F", 60 ANOS, COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA).

Sobre como foi o seu contato com o núcleo de acessibilidade da instituição, o **aluno "F"** esclarece:

"A [núcleo de acessibilidade] que entrou em contato comigo, porque marquei no meu cadastro que tinha deficiência auditiva" (ALUNO "F", 60 ANOS, COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA).

O **aluno "G"**, 24 anos e com baixa visão nos conta em seu depoimento como avalia a sua experiência sobre como foi recebido na universidade e pelo seu núcleo de acessibilidade:

"Não tive nenhum problema com nada, acho que foi tudo normal. [...] Eles entraram em contato comigo depois que eu me matriculei. [...] "Não tenho muito contato com eles [núcleo de acessibilidade], mas o pouco que tive foi tudo normal. [Sobre a universidade] Você imagina que vai ser uma coisa quando você é garoto, mas com o tempo você assume uma certa maturidade e se foca no estudo e percebe que na faculdade tem muito mais dedicação que farra, como os filmes mostram" (ALUNO "G", 24 ANOS, COM BAIXA VISÃO).

O **aluno "H"**, 20 anos e com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) nos conta que teve algumas dificuldades de adaptação com a sua primeira opção de área de formação e que por isso foi orientado a procurar pelo

núcleo de acessibilidade da instituição, que o ajudou nesse processo. Assim, depois que se decidiu pela mudança de curso, conta que está se sentindo melhor:

"Quando, na nutrição, a professora descobriu, daí eu fui conversar lá com a [núcleo de acessibilidade] o que tinha acontecido, daí ela chamou eu e eu comecei a conversar sobre o que tinha acontecido. [...] Eu já tinha feito um curso de gastronomia, daí eu queria ir em busca para ver se era isso mesmo que eu queria, porque eu fazia nutrição né, mas não era igual e eu fiz um semestre só. Daí eu quis mudar, e esse eu estou gostando, está sendo melhor. Ah, pela qualidade de ensino, e porque eles acolhem bem a gente, entendeu?" (ALUNO "H", 20 ANOS, COM TDAH).

Sobre o seu processo de inclusão na universidade, o **aluno "H"** também aponta algumas dificuldades que encontrou no acolhimento dos colegas – sobretudo nos trabalhos em grupo – e na maneira como a professora da disciplina administrou a situação, que, depois da intervenção da coordenação do curso, foram solucionadas:

"Algumas coisas foram bem complicadas né? (risos) porque o déficit de atenção é complicado. Mas os professores ajudaram eu. Mas sempre tem algumas pessoas que não entendem e ficam julgando, aí eu fico "gente, eu tenho dificuldade, vocês podem me ajudar?" aí ajudam, mas tem gente que fala. [...] algumas pessoas ajudam até, mas tem algumas que ficam estranhando. Falam "essa aí tem dificuldade e eu não vou querer no grupo porque é muito lerda", falavam isso para mim. (inaudível) já estou ciente. Na cozinha mesmo eles deixavam eu de lado, daí mudou, depois que aconteceu o negócio lá mudou de novo, depois, sei lá, tá uma confusão (risos). Depois eu contei para minha mãe o que a professora fez, porque ela falou que nenhum aluno queria fazer grupo comigo, aí contei para minha mãe e ela veio conversar com a [nome], coordenadora de curso, daí ela falou que não é assim que funciona, aí mudou tudo. Depois ela começou a escolher os grupos e todos vieram me chamar para participar dos grupos e foi melhor" (ALUNO "H", 20 ANOS, COM TDAH).

Como é possível observar, o depoimento do **aluno "H"** revela a dificuldade de relacionamento que surge em trabalhos em grupo, quando a tarefa proposta pelo professor exige um ritmo de desenvolvimento e o aluno com deficiência e ou necessidades educacionais especiais não consegue acompanhar o mesmo ritmo dos demais colegas, que, por "medo" de serem prejudicados no resultado do trabalho e avaliação do professor, acabam evitando essa parceria. Então, essa situação acaba gerando um sentimento de impotência no aluno diante da sua condição, o que o leva a uma atitude infantil de recorrer à ajuda da mãe para resolver o problema.

No segundo semestre do ano de 2015, quando a nova coordenação do núcleo de acessibilidade da instituição entrou em contato com o **aluno "i"**, 28 anos e com deficiência física (ausência de antebraço, punho e mão de membro superior direito)

para conhecê-lo, o aluno “I” já estava com o seu processo de formação avançado e, por conta disso, informou que não precisava do acompanhamento do núcleo de acessibilidade, pois a instituição já o atendia nas suas necessidades. Contudo, aceitou participar da entrevista e, em seu depoimento, mostra como avalia a sua experiência sobre como foi recebido na universidade:

"Quando eu fiz o vestibular não teve grandes acontecimentos. Acho que assim como todo mundo eu entrei, tinha meu nome na lista, sentei, fiz o vestibular e depois recebi a informação de que tinha sido aprovada. Mas assim, diferenciada de alguém eu nunca fui. Eles só perguntaram se eu precisava de algum tipo de adaptação; falei que não por que nem carteira de canhoto eu uso, uso a carteira normal. [...] Por conta de eu já ter cursado a universidade, um curso superior [...] o que eu estranhei foi voltar depois de 15 anos, pegar o ritmo e voltar a estudar. Eu estranhei quanto a isso. Mas espaço físico e estrutura social não estranhei nada" (ALUNO “I”, 28 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: AUSÊNCIA DE ANTEBRAÇO, PUNHO E MÃO DE MEMBRO SUPERIOR DIREITO).

Sobre a experiência do **aluno “J”**, com 21 anos e com deficiência física (o aluno teve paralisia cerebral no nascimento e, devido ao comprometimento dos membros inferiores e do equilíbrio, hoje faz uso de duas muletas para locomoção), nos conta em seu depoimento:

“Para eu entrar aqui na faculdade, o processo foi o mesmo que todos os alunos da inclusão passam. Eu fiz a minha inscrição para o vestibular, depois o pessoal daqui entrou em contato perguntando o que eu precisava para a realização da prova, tipo adaptação de sala e adaptação de carteira, e fiz a prova normal. Passei, fiz a minha [matrícula] e depois acho que nos primeiros meses de aula a [núcleo de acessibilidade] me chamou aqui para fazer a entrevista padrão como todo mundo, pra saber quais eram minhas necessidades e minhas limitações para ver que tipo de atendimento teria comigo. [...] Normal, como todos os alunos. Não teve diferenciação nenhuma, muito pelo contrário, a pessoa que ficou na sala acompanhando os alunos só perguntou se eu queria alguma coisa específica. No momento eu falei que não, porque eu realmente não precisei, e o atendimento foi igual como qualquer outro aluno. Sempre fui muito bem recebida e respeitada, me trataram igual a todos” (ALUNO “J”, 21 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

Sobre a maneira como foi recebido na universidade e pelo seu núcleo de acessibilidade, o **aluno “J”** considera que a sua experiência foi muito positiva:

“Não teve diferença nenhuma, não teve olhar diferente nenhum, e nenhuma falta de respeito. Fui muito bem respeitada. Pelos professores, também, a mesma coisa. Eles sempre estão dispostos a ajudar no que eu preciso e deixaram claro no primeiro dia de aula que a partir do momento que eu precisar de alguma coisa eu posso recorrer a eles, mas nunca me trataram de forma diferente. Trataram como qualquer aluna, com as minhas limitações. A minha área por exemplo é uma área prática, principalmente em matérias

de televisão, que tem que fazer gravações, que ficam em pé. Eu não, eu já faço até onde dá. Por exemplo, alguma gravação que tem que fazer em bancada é tudo eu que faço, que aí eu fico sentada pois é mais prático para mim. Mas os professores compreendem isso, mas também não me impedem de fazer a aula como qualquer aluno" (ALUNO "J", 21 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

O **aluno "K"**, 29 anos e com Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) nos conta em seu depoimento como avalia a sua experiência durante o processo seletivo para entrar na universidade:

"Foi tranquilo, bem tranquilo. Só que eu não conseguia passar no vestibular, por causa que eu não tinha disciplina para estudar. A minha ideia era passar numa universidade pública, eu sempre quis. Tive até um pouquinho de dificuldade no colegial, não vou negar não, mas foi quase que imperceptível; outros alunos também tinham e até hoje não fiquei sabendo de nenhuma deficiência deles. Teve até um aluno exemplar lá com umas disciplinas que ficaram de recuperação. Mas eu barrei mesmo no vestibular" (ALUNO "K", 29 ANOS, COM TDA).

Sobre a maneira como foi recebido na universidade, o **aluno "K"** considera que a sua experiência foi muito positiva:

"Foi melhor do que eu imaginava. Pelo menos no meu curso, o coordenador fala muito bem. Tem bastante contato também com professores das universidades públicas, UNESP, USP e tal, e eles sabem que em algumas coisas a gente está bem melhor que uma universidade pública. Isso impactou a gente, me senti orgulhosa, e foi legal, foi bom. Bem melhor do que eu imaginei" (ALUNO "K", 29 ANOS, COM TDA).

Sobre como foi a sua experiência junto ao núcleo de acessibilidade da instituição, o **aluno "K"** esclarece que teve algumas dificuldades para agendar uma primeira entrevista, em virtude do conflito de disponibilidade de agenda. Contudo, avalia positivamente o trabalho:

"A [núcleo de acessibilidade], é difícil dela ficar lá. Eu sempre procurava muito por ela para conversar, mas ela nunca estava lá. E os horários não batiam, quando eles me respondiam não dava para mim, e isso não foi legal (risos). Mas aí eu consegui contato com ela e foi tudo fácil até, depois que eu entendi como o negócio funcionava (risos)" (ALUNO "K", 29 ANOS, COM TDA).

O **aluno "L"**, 26 anos e com deficiência física (Síndrome de Marfan, com comprometimento da visão, coração e esqueleto), epilepsia e quadro severo de depressão, nos conta em seu depoimento como avalia a sua experiência na universidade:

"Se eu falar pra você que eu gostei... eu não gostei não. Por que eu estou vindo de outro curso [e universidade]. Que era um curso que eu ... era a área que eu gostava, mas não era o curso que eu gostava. Eu queria fazer um outro curso, mas eu queria sair do curso que eu não gostava para entrar onde eu gostava, mas eu preferi... eu escolhi na época alguma coisa que me desse estabilidade financeira. Só que nisso eu não, não consegui me relacionar com o curso, não consegui gostar do curso. Não deu muito certo. [...] Minha vida sempre foi um pouco conturbada. É... também... eu comecei... a ter... Na verdade eu sempre, desde criança eu comecei a ter... tendência em ter depressão. Mas, eu passei por uma cirurgia, com 18 anos. Depois disso a depressão se intensificou. Assim... de lá para cá, aumentou cada vez mais a depressão. E... eu cheguei num... num caso de estagnação mesmo, realmente, enquanto eu estudava aqui na [universidade] ainda. Isso me atrasou muito o curso. Me trouxe muitas consequências e, só de um tempo pra cá que eu consegui não diminuir a depressão, mas estabilizar o quadro.[...] Não sei se eu esperava mais da faculdade ou se eu esperava mais de mim. Eu acho que eu tenho sempre que melhorar" (ALUNO "L", 26 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, EPILEPSIA E QUADRO SEVERO DE DEPRESSÃO).

Sobre como foi a sua experiência junto ao núcleo de acessibilidade da instituição, o **aluno "L"** explica que teve algumas dificuldades para compreender o tipo de apoio que a universidade oferecia ao aluno com deficiência – quando foi consultado no segundo semestre de 2015 pela nova coordenação do núcleo de acessibilidade da instituição:

"Então, entrou no momento... é... que ... na verdade eu fui até ela. A gente veio, eu e minha família, viemos até aqui e... por que a gente estava desesperado e aí a gente não sabia que tinha a inclusão. Essa... essa... secretaria de acessibilidade e inclusão e nunca fui divulgado pra gente. Nunca, em nenhum momento, eu nunca fiquei sabendo... não sei se é muito restrito. Mas aconteceu de eu precisar vir aqui falar com eles. Assim, já aconteceu de eu vir aqui na faculdade sozinha antes disso... sozinha pedir ajuda, falando que eu estava passando por... por depressão e tal. Falar com coordenador de psicologia, eles me encaminharem pra cá [clínica de psicologia]. Relatei que tinha alguns problemas de saúde, que eu estava com tendência de depressão. Em nenhum momento eles me falaram da inclusão. [o contato inicial] foi meio tumultuado. Por que eles... eles quiseram negar, falando que não tiveram culpa de nada que... que pra mim foi... chegou até mim sim... falando que ele existia, essa parte da inclusão. Eles falaram que uma vez eu cheguei a preencher um formulário falando que eu tinha necessidade especiais e ligaram em casa falando que a faculdade fornecia uma assistência, mas eu achava que fosse assistência psicológica só. Não falaram pra mim que era uma assistência assim, acompanhamento do aluno, isso não foi falado pra mim. Aí eu falei que a assistência psicológica eu já fazia acompanhamento. Esse foi o único momento que eles vieram atrás de mim. Isso foi preenchido virtualmente, no momento da inscrição. Mas na ligação deles pra mim não ficou muito claro o que era. Ai eu cheguei lá e eles disseram que já haviam entrado em contato comigo. Eu disse que não tinha ficado esclarecido e ficou um jogando pro outro. Mas... aí ... por opção da psicóloga que administrava o lugar [núcleo de acessibilidade], ela falou que a gente não ia chegar a lugar nenhum em relação a isso e que era pra gente começar do zero o nosso caminhar na [núcleo de acessibilidade]. Foi aí que

comecei a fazer o acompanhamento” (ALUNO “L”, 26 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, EPILEPSIA E QUADRO SEVERO DE DEPRESSÃO).

Contudo, depois de esclarecido a situação, o **aluno “L”** deu início ao processo de acompanhamento e, em seu depoimento, mostra como avalia positivamente o seu progresso acadêmico:

"Olha, eu tenho tido bastante tempo, na verdade o tempo que eu quiser, pra fazer minhas provas. Eu tenho mais compreensão por parte dos professores isso tem me ajudado muito, a melhorar meu desempenho acadêmico. Tanto que minhas notas vem avaliando muito nos últimos semestres, quando comecei o acompanhamento na [núcleo de acessibilidade]. Eu tenho dificuldade prá lidar com prazos e os professores tem sido mais compreensivos comigo e eles tem mais facilidades de postergar os prazos quando eu peço e .. eu sempre consigo entregar com satisfação, cumprir com satisfação o novo prazo estabelecido e aí a gente consegue chegar em um acordo" (ALUNO “L”, 26 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, EPILEPSIA E QUADRO SEVERO DE DEPRESSÃO).

O **aluno “M”**, 40 anos e com cegueira total (congenita) conta em seu depoimento que a escolha pela universidade aconteceu quando tomou conhecimento dos recursos de acessibilidade que a universidade disponibilizava, confirmado pela experiência de colegas cegos que já estavam matriculados e que tinham acesso ao conhecimento por meio de textos adaptados que chagavam “em dia” para as atividades do curso. Importante registrar que o aluno “M” estuda nessa mesma universidade desde a sua graduação e, hoje, encontra-se em vias de defender o seu doutorado.

"[...] surgiu, aconteceu a [instituição] e pronto. Eu não sabia que faculdade tinha alguma coisa pra cego, eu pensava que nenhuma tinha. A [aluna cega] ela já fazia história na [instituição]. E ela tinha os textos em dia. Todos os textos dela chegavam em dia. O [aluno cego] também fazia psicologia na [instituição], e os textos dele chegavam em dia. Então eu acreditava que se eu fosse lá, os meus textos também iam chegar em dia. Eu acreditava que eles estavam abrindo caminho pra mim" (ALUNO “M”, 40 ANOS, COM CEGUEIRA).

Quando o **aluno “M”** diz “*eles estavam abrindo caminho pra mim*”, na realidade, ele próprio tornou-se parte do processo de “abrir caminhos”, na medida em que esteve presente – inclusive ativamente, segundo a percepção do próprio aluno em seu depoimento – na estruturação do núcleo de acessibilidade na instituição, orientando-os nos processos de inclusão de pessoas cegas.

"Eu posso dizer que eu ajudei a fundar a [núcleo de acessibilidade]. A [coordenadora do núcleo de acessibilidade na ocasião] estava muito perdida e o [aluno cego] e a [aluna cega], eles meio que acharam melhor que ela ficasse assim. Mais eu não. Eu achava que ela devia entender um pouco da cegueira e entender um pouco das coisas. Então eu mostrei a ela o Virtual Vision, contei como funcionava, falei do braille, da importância da impressora braille que tinha que ter na nossa faculdade. Cobrei, e cobro até hoje, acho um absurdo não ter uma impressora braille na [universidade]. Falei da importância de tudo. Falei da bengala, embora não gostasse, eu falei da importância da bengala, falei que todos os cegos deveriam sim usar a bengala e que isso deveria sim ser cobrado por ela, ainda brinquei, falei pode começar por mim. Então como era mais cegos que havia naquela época, mostrei o site da bengala legal, mostrei os textos que eu achava interessante. Quando ela foi fazer o "Diálogo no escuro" falei como deveria ser feito, que devia ter o canto do café, que devia ter o canto do computador, que devia ter o canto dos obstáculos que as pessoas videntes deveriam passar, como se elas fossem cegas" (ALUNO "M", 40 ANOS, COM CEGUEIRA).

Sobre a maneira como foi recebido na universidade e pelo seu núcleo de acessibilidade, o **aluno "M"** considera:

"Ah pelos professores foi bem, mas pelos colegas de classe no início eles eram um pouco afastados, depois aos poucos que eles foram vindo, vendo, aparecendo. Mas também nenhum *bullying*, a palavra da moda" (ALUNO "M", 40 ANOS, COM CEGUEIRA).

O **aluno "N"**, 18 anos e com Retinose Pigmentar (cegueira congênita) nos conta em seu depoimento como foi a sua experiência quando chegou na universidade e como avalia positivamente o seu processo de inclusão:

"Quando eu entrei aqui eu vi toda essa parte de inclusão que me fez querer continuar aqui. [...] Eu me senti muito bem recebida, os coordenadores foram muito bons para mim. Quanto ao vestibular, o arquivo no computador não abria então eu fiz com um ledor. A redação eu escrevi e depois eles traduziram. Quando eu vim fazer o vestibular o coordenador comentou com meus pais sobre a [núcleo de acessibilidade], e quando eu vim fazer a matrícula a gente foi lá falar com a [coordenadora do núcleo]" (ALUNO "N", 18 ANOS, COM CEGUEIRA).

Sobre a maneira como foi recebido na universidade e pelo seu núcleo de acessibilidade, o **aluno "N"** também avalia positivamente:

"Tá sendo melhor do que eu esperava, não é nenhum bicho de sete cabeças. Minha mãe tinha medo pela escola ser grande, nunca tive essa experiência. Eu não esperava ter toda essa acessibilidade que eu tenho porque em nenhuma escola tive isso, eu me surpreendi quando descobri a eficiência da [núcleo de acessibilidade] de me mandar os arquivos. Os professores são bem diferentes e eu achei que ia ter uns 100 alunos por sala, isso me assustava, e tem uns 42 com uma sala misturada. [...] eu tenho vários amigos,

inclusive vamos fazer amigo secreto hoje!" (ALUNO "N", 18 ANOS, COM CEGUEIRA).

O **aluno "O"**, 20 anos e com deficiência física (o aluno teve encefalia no nascimento e, devido ao comprometimento de todo o lado esquerdo do corpo, hoje faz uso de duas muletas para locomoção), nos conta em seu depoimento como foi a sua experiência quando chegou na universidade e como avalia positivamente o seu processo de inclusão:

"Então, eu entrei aqui na [universidade] pra fazer o vestibular e assim, que nem eu disse quando eu entrei na escola, eu fiquei com medo, muito medo. Eu fiquei com medo mesmo. [...] Eu me dou muito bem, tudo que eu preciso, eles fazem, inclusive a [núcleo de acessibilidade] quando eu fui conversar ela fez uma fichinha com tudo o que eu precisava passar para o professor, para o professor poder me atender. Isso aí foi primordial para mim. [...] Sim, ali eu não posso reclamar de ninguém. Nem da minha sala eu posso reclamar. É que eu sou meio tímido assim sabe, pra mim eu faço, mas pra mim pegar confiança na pessoa, demora. Mas quando pega também, é aquela confiança que sabe, abraça, beija. Mas assim, aqui eu não fico lambendo ninguém, aqui acabou cada um vai pro seu lado, então se eu me amarrar eu posso sentir falta daquilo. Então eu prefiro assim. Mas é que nem eu falo se quiser falar comigo fale, se não quiser falar, não fale. Eu sou bem de boa" (ALUNO "O", 20 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

Sobre suas expectativas sobre a universidade – sobre como a imaginava e como a percebe hoje – o **aluno "O"** considera que:

"É que nem eu falo. Quando eu entrar, falava nossa é tudo maravilhoso, e você vai ter amigos. Não é tudo maravilhoso, e também não é aquela (irreconhecível) que todo mundo falava. É um lugar normal. Lá na escola que você passou a temporada, em um dois anos, você tem duzentos, trezentos alunos. Agora aqui, aqui é assim, cada um por si, com raras exceções a gente consegue fazer amizade, pelo menos na minha área. É o meu ponto de vista, não sei dos outros" (ALUNO "O", 20 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

b) Condições de acessibilidade arquitetônica no espaço institucional

Com relação à forma como o aluno avalia as condições de acessibilidade arquitetônica *necessárias x atendidas* pela instituição no campus em que o aluno estuda, as respostas variaram.

Os alunos com cegueira registraram a ausência do piso de sinalização tátil na universidade, o que acaba dificultando sobremaneira a sua autonomia para locomoção nos espaços da universidade:

"Não tem piso tátil para as pessoas se locomoverem, que é um risco no chão para os deficientes irem no banheiro, até a sala e o bloco. Mas não tem na universidade inteira" (ALUNO "C", 20 ANOS, COM CEGUEIRA).

"Inacessível. Não tem piso tátil pra você ir pra praça de alimentação, não tem piso tátil pra você ir ao banheiro da galeria, é um espaço muito grande, é um labirinto, e ele tem que ter algumas indicações mais precisas para uma pessoa cega poder andar. Ah mas o [aluno cego] andava. Andava, ele quebrou o pé, e um dia ele derrubou uma mulher, uma mocinha e uma criança de colo no chão. Assim até eu ando, atropelando todo mundo" (ALUNO "M", 40 ANOS, COM CEGUEIRA).

"Eu acho que poderia ter mais esse piso tátil, tem em poucos lugares. Não tem na galeria, no banheiro e poderia ter. Ai eu teria mais independência pra andar aqui. Assim vai demorar pra eu andar sozinha" (ALUNO "N", 18 ANOS, COM CEGUEIRA).

A maioria dos alunos com deficiência física avaliaram positivamente as condições de acessibilidade do espaço físico da instituição, mas alguns deles também apontaram alguns problemas que ainda atrapalham sua locomoção com autonomia e, desse modo, apontaram sugestões de adaptação para melhoria.

O depoimento do **aluno "B"**, 24 anos, com Displegia Espásmica (deficiência física de membros inferiores) mostra o que avalia positivamente: *"Eu não tenho do que reclamar para a minha deficiência. Eu acho que é tranquilo [...] atende muito bem as minhas necessidades"*.

O depoimento do **aluno "J"**, 20 anos, com deficiência física e que faz uso de muletas para sua locomoção mostra o que avalia positivamente:

"Como eu falei para você, eu vim pra cá por ela ser uma das poucas universidades que realmente tem adaptação para receber pessoas como eu, que não usam cadeira de rodas mas usam a muleta. Então, eu acho que a adaptação daqui é muito boa. Desde o meu primeiro semestre aqui atendeu todas as minhas necessidades, não tive problema nenhum com locomoção entre sala e laboratório. Consigo fazer tudo sozinha e se preciso ir de um lugar para o outro durante a aula eu vou tranquila graças à adaptação anatômica [a aluna se refere à adaptação do espaço físico para atender as pessoas com deficiência física], porque não é toda faculdade que tem isso. Eu fui atrás pra ver e aqui é uma das poucas que tem isso, que atenderam minhas necessidades" (ALUNO "J", 20 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

O mesmo **aluno "J"** e também o **aluno "O"** com deficiência física e que fazem uso de muletas para locomoção apontam ainda alguns problemas com relação à acessibilidade arquitetônica do campus, e que acabam dificultando a sua autonomia nos espaços institucionais:

“Poderia, sei lá, mudar os pisos para algum menos liso, com mais antiderrapante, que seria bem útil, principalmente para o meu bloco. Não sei os outros, se tem uma faixa ou alguma coisa, mas no meu não tem. E quando chove, por exemplo, as vezes a entrada do bloco fica molhada e eu preciso da ajuda de alguém para conseguir passar por onde está molhado. Se eu estou sozinha eu não passo, porque uma gota de água que tem no chão a gente escorrega, então acho que ainda falta um pouco disso” (ALUNO “J”, 20 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

“[...] É que nem eu falo, eu não tenho o que reclamar daqui. A única coisa que eu reclamo mesmo é do laboratório. Você já entrou? É. E quando você vai na sala e eu notei ali que tem vários espaços pra colocarem bancos entre a entrada de uma porta e outra. E não tem banco ali. Como eu tenho dificuldade de locomoção e minha perna cansa fácil, eu tenho que sair [para poder sentar e descansar]. A única coisa que eu reclamo” (ALUNO “O”, 20 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

Alguns alunos com deficiência física, mas, cuja especificidade da deficiência não sofre impacto pelas condições de acessibilidade arquitetônica que a instituição oferece, contribuíram apontando alguns problemas identificados e que poderiam, sim, dificultar a locomoção com autonomia dos colegas:

"Acho que em uma nota de 0 a 10... 7! Tem muita distância entre os blocos, isso pode dificultar para cadeirante, por exemplo" (ALUNO “E”, 25 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: PLEXOPATIA DE MEMBRO SUPERIOR ESQUERDO).

“[...] tem muita vaga de deficiente [no estacionamento] mas quem usa são as vans [...]” (ALUNO “I”, 28 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: AUSÊNCIA DE ANTEBRAÇO, PUNHO E MÃO DE MEMBRO SUPERIOR DIREITO).

Alunos com deficiências de outra natureza também contribuíram com a sua opinião sobre as condições de acessibilidade arquitetônica no campus:

“[...] ela possui sim acessibilidade, até para deficientes físicos” (ALUNO “A”, 20 ANOS, COM AUTISMO INFANTIL).

"Eu não vejo nenhum problema. Eu sei que tem umas rampas, e vejo algumas pessoas com deficiências físicas que conseguem frequentar, isso quer dizer alguma coisa, né?" (ALUNO “D”, 24 ANOS, COM TDAH E QUADRO DE DEPRESSÃO E ANSIEDADE).

"Eu acho que o espaço físico é bom, só que poderia ter mais cobertura para chuva e um carrinho para levar as pessoas de um lugar para outro porque a faculdade é muito longe" (ALUNO “F”, 60 ANOS, COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA).

"Eu acho uma boa faculdade, porque você percebe que tem rampa para deficientes, há banheiros próprios para cadeirantes, há ranhuras no chão para pessoas com cegueira, então eu acho que a faculdade cumpre seu dever quanto a acessibilidade" (ALUNO "G", 24 ANOS, COM BAIXA VISÃO).

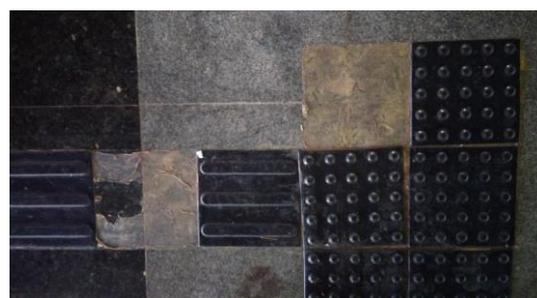
A avaliação dos alunos nos permite identificar uma universidade que busca atender as necessidades de seus alunos, mas, que ainda há muito por fazer, sobretudo para atender as pessoas cegas e com baixa visão, na medida em que a maior dificuldade registrada e que merece nossa atenção diz respeito à ausência do piso de sinalização tátil. Apesar de existir em alguns poucos espaços da instituição – como declara o **aluno "G"** sobre as "ranhuras no chão" – os sujeitos cegos registram de maneira clara e precisa a sua "indignação" pela ausência de acessibilidade para se locomoverem com autonomia nos espaços institucionais.

Na perspectiva do direito de *ir e vir*, a *acessibilidade arquitetônica* deve garantir a eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos, como, por exemplo, a instalação de piso com sinalização tátil para pessoas cegas; banheiros adaptados para pessoas que utilizam cadeira de rodas; rampas de acesso; elevadores; entre outros. Nessa perspectiva, no âmbito da instituição, objeto de análise, as atividades desenvolvidas no Programa de Inclusão e Acessibilidade – como já apresentado no início deste capítulo – estão organizadas a partir dos *Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior* definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, de modo a atender o seu espectro da acessibilidade, que inclui também a *acessibilidade arquitetônica*³⁴ e, nesse sentido, já há alguns anos a universidade tem se dedicado a promover tais adaptações em seus campi. Contudo, para adequação de toda a universidade, um "Projeto de Acessibilidade" está sendo elaborado em parceria com o Curso de Arquitetura e Urbanismo da universidade, acompanhando a proposta do Desenho Universal e Normas da ABNT - NBR 9050/2015, conforme orienta a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em que está previsto a instalação do piso de sinalização tátil nos espaços institucionais.

Para averiguar essa "queixa" recorrente dos alunos entrevistados, essa pesquisadora realizou um mapeamento na instituição e, de fato, constatou-se a

³⁴ Refere-se à eliminação de barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos. (BRASIL, CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016, p.23)

ausência do piso de sinalização tátil para atender as pessoas com deficiência visual, sobretudo os cegos. Vale registrar, inclusive, que nos pouquíssimos espaços em que há o piso de sinalização tátil instalado, as condições do seu estado de conservação estão precárias e instalados em desconformidade com a Normas da ABNT – NBR 9050/15, sobre a necessidade da cor do piso tátil ser diferente do piso original, com destaque.



c) Condições de acessibilidade pedagógica

Se alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem estão chegando às nossas universidades, precisamos ponderar sobre quais caminhos e recursos especiais estamos oferecendo a eles, pois só assim estaremos garantindo a acessibilidade pedagógica, de fato e por direito.

Nessa perspectiva, apresentamos os depoimentos dos alunos que participaram das entrevistas, ao serem questionados sobre: o processo de ensino na universidade; o seu processo de inclusão pedagógica (apropriação de conteúdos), e a sua percepção sobre as possibilidades e desafios para o processo de inclusão pedagógica na universidade.

O **aluno “A”**, 20 anos e com autismo infantil avalia positivamente o seu processo de inclusão pedagógica: *“atende completamente”*. Inclusive, sobre a sua percepção sobre as possibilidades e desafios para o processo de inclusão pedagógica na universidade, o aluno afirma acreditar que *“a universidade está fazendo um ótimo trabalho”*.

O **aluno “B”**, 24 anos, com Displegia Espásmica (deficiência física de membros inferiores) também avalia positivamente o seu processo de inclusão pedagógica: *“o conhecimento chegava a mim como chegava a qualquer aluno da sala [...] a grosso modo, como a maioria das pessoas aprende eu também aprendi”*.

Já o **aluno “C”**, 20 anos e com Retinopatia (cegueira congênita) avalia positivamente o seu processo de inclusão pedagógica:

"A Profa... me ensinava Braille e me ajudava na sala de aula... Sempre tinha alguém que traduzia para mim as matérias e a profa. transcrevia o Braille que eu escrevia.[...] "quando tem textos, a professora digita eles e me passa pelo pendrive, e aí eu estudo por um programa no computador que lê para mim (Virtual Vision)" (ALUNO “C”, 20 ANOS, COM CEGUEIRA).

O **aluno “D”**, 24 anos e com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e quadro de depressão e ansiedade também avalia positivamente o seu processo de inclusão pedagógica: *"Os professores fazem das tripas coração para o aluno, então eu acho que sim. Se os professores forem assim para todo mundo, um cego ou qualquer outro deve ficar em boas mãos"*.

O **aluno “E”**, 25 anos e com deficiência física (Plexopatia de Membro Superior Esquerdo) considera que, apesar de não conhecer ou mesmo receber algum acompanhamento diferenciado no âmbito da inclusão, aponta seu desapontamento com o processo pedagógico de modo geral: *"Acho falho! Muitas vezes a gente nem vê nossas notas antes de sair no sistema. A gente nem entende onde errou e nem como o professor chegou naquilo"*.

O **aluno “F”**, 60 anos e com deficiência auditiva (usa aparelho auditivo) avalia positivamente o seu processo de inclusão pedagógica: *"Acho que é bom, a [universidade] é bem rígida... Eu faço as coisas no meu tempo, mas eu faço. No geral eu diria que sou bem incluída"*.

O **aluno “G”**, 24 anos e com baixa visão avalia positivamente o seu processo de inclusão pedagógica:

"Igual pra todo mundo. [...] Meus colegas são super cooperativos, assim como os professores eles me ajudam no que eu necessito. Eu tendo minha lupa e meu óculos eu me viro bem. [...] Não tenho o que reclamar da [universidade]. Você lê o material, os professores explicam e depois você tem a prova. Normal. Meus professores sempre foram atenciosos com meu problema, e a faculdade pra mim cumpre seu propósito. Pra mim foi tudo muito normal, eu fui incluído pelo que entendo, já que me sinto um aluno normal e nunca tive problema" (ALUNO “G”, 24 ANOS, COM BAIXA VISÃO).

O **aluno “H”**, 20 anos e com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) também avalia positivamente o seu processo de inclusão pedagógica: *É a mesma coisa [...] eles acolhem bem [...] antes, quando a gente fazia*

trabalho sobre a cozinha brasileira, a professora mandava áudios para mim explicando a matéria, mas ela falava igual para todo mundo".

O **aluno "i"**, 28 anos e com deficiência física (ausência de antebraço, punho e mão de membro superior direito) considera que *"não, não há diferenças"*. Mas, *"não tem como avaliar por que eu nunca tive contato, então seria injusto eu avaliar, se é uma coisa que eu nunca tive contato. Não sei nem como funciona o setor de inclusão aqui"*.

O **aluno "J"**, 21 anos e com deficiência física (o aluno teve paralisia cerebral no nascimento e, devido ao comprometimento dos membros inferiores e do equilíbrio, hoje faz uso de duas muletas para locomoção), também avalia positivamente o seu processo de inclusão pedagógica:

"Normal, como qualquer outro aluno. Sem restrição nenhuma, sem mudança nenhuma... Eu tive sorte, porque todos os professores sabem o que eu tenho e sabem das minhas, entre aspas, limitações. Porque eu não considero como limitação pois até agora não fui impedida de fazer nada no meu curso. Mas minha relação com eles é muito boa. São muito, digamos assim, bem próximos, bem amigos. E eu acho isso importante, essa relação entre a gente e os professores. [...] Olha, no meu curso, para mim, nunca faltou nada, que eu pensasse "ah, tá faltando isso ou precisa mudar isso para melhor atender". Eu não sei das outras necessidades dos outros alunos, mas para mim nunca faltou nada, mesmo sendo um curso prático, onde tem o uso de voz, o uso de imagem e o uso de partes escritas. Nunca me faltou nada, sempre tive um bom acompanhamento tanto em aulas práticas quanto em aulas teóricas. Nunca senti falta de nada que me impedisse de praticar a aula" (ALUNO "J", 21 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

O **aluno "K"**, 29 anos e com Transtorno do Déficit de Atenção (TDA)

"Não tem diferença. Pra mim eu percebo que poderia algumas coisas serem adiantadas, pois depois a gente perde o interesse e a gente não fica atrapalhado também porque as coisas começam a acumular e dá aquele desespero, a gente não consegue fazer nada. Eu já cheguei a estudar algumas matérias antecipadas e a aula em si acabou ficando como uma revisão para mim. [...] É, de interesse. Principalmente por eu ter vindo de escola particular. Isso é meio chato para quem tem TDAH. [...] No primeiro encontro que eu tive com a [coordenadora do núcleo de acessibilidade], ela meio que negou as minhas queixas. Só que ela disse que foi pelo jeito que eu cheguei nela. Bom, eu não lembro de como eu cheguei nela (risos), mas assim, ela justificou tudo, e foi legal. Mas deu a impressão de que eu não tinha nada, de que eu não precisava mais ir lá e de que eu não tinha o que fazer com ela. Então ela poderia ter uma cartilha para a pessoa que se queixa que tem TDAH com alguns dos exames que o neurologista pede para a gente. Existem os exames para a gente fazer, são três, como a médica pediu, e eu tenho que apresentar esses documentos no setor de inclusão para ser aceita como portadora de TDAH. Isso eu tive que ir atrás, não foi o setor de inclusão que levantou para mim que eu tinha que ir atrás desses documentos. Não foi posto pra mim, eu que fui atrás" (ALUNO "K", 29 ANOS, COM TDAH).

O **aluno “L”**, 26 anos e com deficiência física (Síndrome de Marfan, com comprometimento da visão, coração e esqueleto), epilepsia e quadro severo de depressão, avalia o seu processo de inclusão pedagógica aparentemente de maneira positiva; contudo, nas “entrelinhas” acaba reconhecendo que, para atender as suas dificuldades, acredita que os recursos necessários vão além daqueles que já recebe da instituição.

"Por slide... Do professor falando... é assim. Quando eu peço eles falam que podem sim enviar o material. Eles costumam fazer isso para todos os alunos. Mas eu acho que minha dificuldade de aprendizado vai além de o professor poder ou não mandar os slides. Tanto é que eu faço aulas particulares e eu percebo que eu consigo desempenhar um pouco melhor quando o professor entra no meu ritmo e não no ritmo dele. [...] Eu faço [as avaliações] no departamento de inclusão. Com um pouco de tempo a mais e... na verdade o tempo que eu quiser... Olha, eu tenho tido bastante tempo, na verdade o tempo que eu quiser, pra fazer minhas provas. Eu tenho mais compreensão por parte dos professores isso tem me ajudado muito, a melhorar meu desempenho acadêmico. Tanto que minhas notas vêm avaliando muito bem nos últimos semestres, quando comecei o acompanhamento na [núcleo de acessibilidade]. Eu tenho dificuldade pra lidar com prazos e os professores tem sido mais compreensivos comigo e eles tem mais facilidades de postergar os prazos quando eu peço e eu sempre consigo entregar com satisfação, cumprir com satisfação o novo prazo estabelecido e aí a gente consegue chegar em um acordo" (ALUNO “L”, 26 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, EPILEPSIA E QUADRO SEVERO DE DEPRESSÃO).

O **aluno “M”**, 40 anos e com cegueira total (congênita) avalia positivamente o seu processo de inclusão pedagógica:

"Em forma de textos, igual pra todo mundo, eu lia os textos e gravava as aulas [...] os professores bons realmente me avaliaram pelo que eu sou. Alguns, eles levaram a deficiência em conta sim. Não no mestrado e doutorado. Na [graduação] aqui" (ALUNO “M”, 40 ANOS, COM CEGUEIRA).

O **aluno “N”**, 18 anos e com Retinose Pigmentar (cegueira congênita) também avalia positivamente o seu processo de inclusão pedagógica:

"Acho normal. É como todos fazem. [...] O principal é comunicação entre professores e alunos e isso é muito importante, isso tá acontecendo, é possível, mas tem que manter. [...] Acho que é um desafio maior pro professor, porque eles precisam saber como preparar a aula pra um aluno diferente, como chegar, como falar. Até que aqui tem a [núcleo de acessibilidade] que orienta né, mas é um desafio" (ALUNO “N”, 18 ANOS, COM CEGUEIRA).

O **aluno “O”**, 20 anos e com deficiência física (o aluno teve encefalia no nascimento e, devido ao comprometimento de todo o lado esquerdo do corpo, hoje

faz uso de duas muletas para locomoção), avalia positivamente o seu processo de inclusão pedagógica, sobretudo sobre o apoio do corpo docente: *“não posso falar um ‘a’ deles [os professores] até porque o que tá no alcance deles eles ajudam”*.

Para dar início à discussão, a princípio vale destacar o pensamento de Góes (2007) quando discute os desafios da inclusão da pessoa com deficiência, e defende que

[...] o professor não pode ser responsabilizado sozinho, ante o cumprimento das novas metas [...]. Ele é, de fato, um agente central no atendimento ao aluno especial, assim como aos demais alunos. [...] o fato é que o professor não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico (GÓES, 2007, p. 77).

Sobre isso Nogueira (2012) defende que “o trabalho do professor se constitui na constante tensão entre formação e atuação profissional, processo no qual a formação do professor é condição fundamental, mas não exclusiva para a qualidade do ensino” (NOGUEIRA, 2012, p. 1249).

Na perspectiva da educação inclusiva, é importante destacar que cabe às instituições de ensino prover os instrumentos necessários ao trabalho do professor – dentre eles, os recursos de tecnologia assistiva – que possibilitem ao aluno o acesso à informação e ao conhecimento, respeitando as especificidades da sua deficiência. Por exemplo: ao aluno cego, a adaptação do material bibliográfico, seja por meio de uma impressão em Braille ou de recursos como o programa TextAloud³⁵ e o Virtual Vision³⁶; ao aluno surdo, a presença do intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS na sala de aula e demais atividades do curso; entre outros. Se os recursos e adaptações não forem possibilitados ao professor e aluno no espaço institucional, as práticas educacionais se empobrecerão e a educação deixará de cumprir o seu papel de promover o desenvolvimento humano e aprendizagem, na sua diversidade.

Assim, acompanhando o pensamento de Vigotstki (1997), é preciso que a educação invista nas capacidades e possibilidades emergentes de desenvolvimento do sujeito, buscando superar a “marca” da deficiência – histórica e socialmente

³⁵ Trata-se de um programa que converte texto em voz. O TextAloud permite também definir o tipo de voz e personalizar configurações como volume e idioma. Os textos lidos podem ser exportados para os formatos MP3 ou WMA, para serem utilizados em dispositivos como iPods e CD players.

³⁶ Trata-se de um programa que possibilita às pessoas com deficiência visual utilizarem com autonomia o Windows, o Office, o Internet Explorer e outros aplicativos, através da leitura dos menus e telas desses programas por um sintetizador de voz.

constituída – que ignora o potencial singular de cada sujeito frente as mais diversas formas e possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem. Para isso, reforçamos, é imprescindível que se construam metodologias e currículos diferenciados, flexíveis para atender às necessidades da diversidade dos alunos.

Para contextualizar a realidade vivenciada por esses alunos, tomo como exemplo, em particular, a situação de um aluno com deficiência auditiva matriculado no Curso de Letras Inglês – Tradução e Interpretação da instituição pesquisada. Embora o aluno apresente um bom desempenho acadêmico, é fato que o aluno – na especificidade da deficiência auditiva – não tem condições de atender as exigências da prática da “tradução simultânea” que a modalidade do curso exige para a sua formação acadêmica; contudo, o Ministério da Educação – MEC não permite à universidade essa flexibilização no currículo para atender a especificidade da deficiência do aluno. Vale destacar que o aluno, apesar de consciente dessa limitação para atender às exigências para uma atuação na perspectiva da “tradução simultânea”, ainda assim manteve a sua decisão pela escolha do curso, pois seu desejo é trabalhar como tradutor (uma das modalidades que o curso oferece).

Assim, percebemos que, por um lado, a legislação exige que as instituições de ensino aceitem a matrícula de alunos com deficiência nas universidades e, sobretudo, que respeite o seu direito de escolha pelo curso de formação. Mas, por outro lado, a mesma instituição não permite flexibilizações no currículo, de maneira que considere as especificidades da deficiência do aluno que, nesse caso, entendemos, poderia ser qualificado e titulado apenas para exercer a modalidade de tradutor. Assim, nos perguntamos: o que acontecerá com esse aluno? Ele conseguirá concluir a sua formação e atuar no mercado de trabalho, ou ficará no “limbo”, reforçando ainda mais a “marca” da deficiência que o constituiu histórica e socialmente?

Núcleo 2 – A “marca” da deficiência na percepção do sujeito

Para o estudo que pretendemos realizar sobre a percepção dos alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais entrevistados, tomamos como referência o sujeito na sua totalidade, que compreende, para além de um ser biológico, um ser também social e histórico e, nesse sentido, pretendemos mostrar o quanto os desafios postos pelos contextos sociais, econômicos, políticos e tecnológicos em que

são construídas as relações sociais em nossa sociedade, de maneira significativa impactam o processo de constituição da subjetividade desses sujeitos, na medida em que é a partir do olhar do outro que eu me significo.

Logo no início da entrevista buscamos conhecer a origem e especificidades da deficiência e ou necessidades educacionais especiais declaradas pelo aluno, e percebemos que a grande maioria das deficiências – sobretudo a física e a cegueira – manifestaram-se logo ao nascimento e as demais na primeira infância, com exceção de uma deficiência física que surgiu em decorrência de um acidente automobilístico. Já o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade -TDAH, apesar de percebidas as dificuldades no âmbito da aprendizagem logo no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o diagnóstico e o apoio vieram tardiamente, praticamente na juventude, acompanhado de quadros de ansiedade e depressão, baixa autoestima e dificuldades de interação social, como será possível identificar na fala desses sujeitos.

O **aluno “A”**, 20 anos e com autismo infantil declara em seu depoimento:

“[...] eu tive momentos difíceis na escola, o pessoal tirava muito sarro de mim, do jeito que eu falava, do jeito que eu andava, me deixava bem triste claro, as vezes me deixavam de lado” (ALUNO “A”, 20 ANOS, COM AUTISMO INFANTIL).

O **aluno “B”**, 24 anos, com Displegia Espásmica (deficiência física de membros inferiores) declara em seu depoimento:

“Por que eu tenho... eu tive muito medo de me expressar, de achar que “poxa, eu já sou manca” Só isso já está feito. Meu bullying veio pronto de casa. Não precisa abrir a boca pras pessoas me zoarem, elas já vão me zoar. A gente precisa deixar as pessoas saberem que não é assim” (ALUNO “B”, 24 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

O discurso do **aluno “B”** quando diz “*meu bullying veio pronto de casa*”, confirma nossa discussão sobre a “marca” que o sujeito com deficiência carrega, histórica e socialmente constituída. Sobre isso vale retomar os estudos de Caiado, Berribille e Saraiva (2010) também discutem sobre a educação da pessoa com deficiência, e consideram que

Historicamente, o conceito de deficiência é sinônimo de incapacidade e vulnerabilidade. O estigma da inferioridade na relação com pessoas não deficientes acompanha e constitui o imaginário social e institucionaliza práticas sociais que segregam e marginalizam. Com essas representações,

a pessoa com deficiência precisa permanentemente provar suas potencialidades (CAIADO, BERRIBILLE e SARAIVA, 2010, p. 25).

Já o **aluno “C”**, 20 anos e com Retinopatia (cegueira congênita) declara em seu depoimento:

[...] as leis dizem que as escolas são obrigadas a estarem preparadas para receber um deficiente, mas elas não estão [...] quando chega um de surpresa, eles não sabem o que fazer” (ALUNO “C”, 20 ANOS, COM CEGUEIRA).

O **aluno “D”**, 24 anos e com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e quadro de depressão e ansiedade declara em seu depoimento: *“Eu desenvolvi uma solidão. Eu tenho dificuldade de inteirar com as pessoas, pela minha condição. Eu carrego isso, mas eu não sou feliz”*.

O **aluno “F”**, 60 anos e com deficiência auditiva (usa aparelho auditivo) declara em seu depoimento:

“Na minha época não tinha isso, não tinha inclusão. Não importava se tinha algum aluno diferente a professora ignorava e continuava. Então eu tinha que me esforçar dobrado, mais que todo mundo pra ficar igual, ou quase igual” (ALUNO “F”, 60 ANOS, COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA).

O **aluno “G”**, 24 anos e com baixa visão declara em seu depoimento:

[...] na escola pública eu não consegui acompanhar os demais alunos, eu cheguei no ensino fundamental sem saber ler e escrever. Eu não conseguia enxergar bem o quadro, então eu não tinha muita noção do que tava acontecendo ao meu redor. A professora tinha muitos alunos então eu não tinha atenção, era aquela coisa "Aprende, aprende! Se não aprendeu sai do barco. [...] durante um tempo eu precisei da ajuda dos colegas para ler as coisas, precisava de ditados para escrever, e todos foram bem receptivos comigo. Tiveram professores que me deram apoio nisso também. São todos muito legais” (ALUNO “G”, 24 ANOS, COM BAIXA VISÃO).

O **aluno “H”**, 20 anos e com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) declara em seu depoimento:

“Algumas coisas foram bem complicadas né? (risos) porque o déficit de atenção é complicado. Mas os professores ajudaram eu. Mas sempre tem algumas pessoas que não entendem e ficam julgando, aí eu fico: gente, eu tenho dificuldade, vocês podem me ajudar? Aí ajudam, mas tem gente que fala [...]. Algumas pessoas ajudam até, mas tem algumas que ficam estranhando. Falam “essa aí tem dificuldade e eu não vou querer no grupo porque é muito lerda”, falavam isso para mim. (inaudível) já estou ciente” (ALUNO “H”, 20 ANOS, COM TDAH).

O **aluno “i”**, 28 anos e com deficiência física (ausência de antebraço, punho e mão de membro superior direito) declara em seu depoimento: “[...] *A memória que eu tenho foi na educação infantil; fui muito rejeitada em várias escolas*”.

O **aluno “K”**, 29 anos e com Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) declara em seu depoimento:

"Não sei se é normal, mas eu sempre espero mais das pessoas. Eu quero que elas entrem em contato comigo, e não que eu fique procurando elas o tempo todo. Isso sempre foi frustrante e eu sempre questioneei, por que eu não sabia antes que eu tinha TDAH, achava que era até um pouco de depressão da minha parte. Mas foi mais isso mesmo. Sempre fiquei muito isolada. Na época do colegial também sempre fui muito isolada porque eu troquei de escola. Então eu estava um pouco acostumada em ser isolada quando entrei na universidade. [...] Eu estava em um grupo e estudava com o pessoal só que eu não me sentia inserida de fato ali [...]" (ALUNO “K”, 29 ANOS, COM TDAH).

O **aluno “L”**, 26 anos e com deficiência física (Síndrome de Marfan, com comprometimento da visão, coração e esqueleto), epilepsia e quadro severo de depressão, declara em seu depoimento:

"[...] Minha vida sempre foi um pouco conturbada. É... também... eu comecei.... a ter... Na verdade, eu sempre, desde criança eu comecei a ter.... tendência em ter depressão. Mas, eu passei por uma cirurgia, com 18 anos. Depois disso a depressão se intensificou. Assim... de lá para cá, aumentou cada vez mais a depressão. E.... eu cheguei num... num caso de estagnação mesmo, realmente, enquanto eu estudava aqui na [universidade] ainda. Isso me atrasou muito o curso. Me trouxe muitas consequências... e, só de um tempo pra cá que eu consegui, não diminuir a depressão, mas estabilizar o quadro." acho que as barreiras sociais são mais importantes, de pessoa para pessoa, de aceitação. Essa é a principal barreira a ser quebrada.[...] Ah, eu não me sinto incluída por que a todo tempo eu estou sozinha. Eu vejo as pessoas em grupo e a todo tempo eu estou sozinha. Então... não sei se é por causa de mim mesmo, ou se é por causa da universidade. Mas eu acho que tem alguma coisa errada. (Silêncio). Ah, eu acho que principalmente as questões... acho que não são as barreiras físicas, elas nem são um primeiro empecilho. Mas acho que as barreiras sociais são mais importantes, de pessoa para pessoa, de aceitação. Essa é a principal barreira a ser quebrada" (ALUNO “L”, 26 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, EPILEPSIA E QUADRO SEVERO DE DEPRESSÃO).

O **aluno “N”**, 18 anos e com Retinose Pigmentar (cegueira congênita) declara em seu depoimento: “[...] *Tive uma professora que me disse que não sabia como lidar comigo e me ensinar e por isso eu poderia fazer o que eu quisesse, foi muito ruim.*”

O **aluno “O”**, 20 anos e com deficiência física (o aluno teve encefalia no nascimento e, devido ao comprometimento de todo o lado esquerdo do corpo, hoje faz uso de duas muletas para locomoção), declara em seu depoimento:

[...] quando você porta uma deficiência você fica com medo né? Você fala será que eu vou ser bem aceito? Será que os outros não vai olhar com olho torto pra mim? (incompreensível) você que não tem, você pode não perceber, mas a gente que tem, a gente percebe” (ALUNO “O”, 20 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

Nos estudos de Góes (2007, p. 80) sobre *o aluno especial e a significação de si na relação com outros*, a autora destaca a importância de se promover no espaço educacional, “encontros entre semelhantes, de modo que os alunos possam ter experiências ampliadas de significação de si, elaborando sobre semelhanças e diferenças também relativas ao que caracteriza sua necessidade especial” (GÓES, 2007, p. 81-82). Mas, o que se vê hoje nos espaços institucionais de ensino, é a preocupação em colocar o aluno com deficiência na classe regular, na interação com o outro dito “normal”. Assim, a autora defende que

[...] o encontro com aqueles que compartilham a característica de sua diferença deve ser um componente necessário das relações vividas, ou melhor, é uma condição desejável para sua formação, para que as experiências internalizadas e reconstruídas permitam-lhe situar-se no mundo e significar-se como alguém que pertence a vários coletivos e, adicionalmente – porém não de maneira secundária –, a um coletivo específico, vinculado à diferença/deficiência que apresentam (GÓES, 2007, p. 83).

Nessa perspectiva, Góes (2007, p. 88) defende que, para uma formação cidadã, que respeite a pluralidade cultural na perspectiva de uma educação democrática e inclusiva, o aluno com deficiência precisa também formar-se como cidadão ativo e participante no plano coletivo do grupo ao qual pertence: de pessoas com deficiência, negligenciadas historicamente ao acesso e benefícios da cultura. Caso contrário, se compreendermos a inclusão social como a possibilidade de incluir a pessoa com deficiência nas referências da normalidade, estaremos por constituir uma nova forma de exclusão.

Núcleo 3 – Avaliações e Reinvidicações

De modo geral, questionamos os alunos sobre o que acreditavam que precisaria ser melhorado para tornar mais fácil a inclusão de futuros alunos, e a resposta que mais predominou foi com relação à divulgação do trabalho e apoio que a universidade oferece para os alunos com deficiência.

O **aluno “A”**, 20 anos e com autismo infantil sugere em seu depoimento: *“Divulgar melhor o trabalho da inclusão (na internet, propagandas, panfletos. [...]) a [universidade] faz um ótimo trabalho na inclusão”*.

O **aluno “B”**, 24 anos, com Displegia Espásmica (deficiência física de membros inferiores) sugere em seu depoimento:

[...] Eu tenho muito medo assim... medo não... se as pessoas entendem o que é inclusão. É colocar em uma sala e falar que está tudo bem? Que está junto? Não é inclusão. Não é por que ela está junto que ela está incluída. Ela não está sendo amparada e assistida no que ela precisa, ela está ali! Como você vai fazer pra um cara que é surdo e não tem libras? Ele só está ali. Ele não está absorvendo nada. Se estar ali é inclusão a gente não está conversando sobre a mesma coisa. A gente precisa perguntar pra grande massa se eles sabem o que é inclusão. E se é na mesma ótica que a gente entende que é. [...] precisa ser muito mais aberto esse tipo de discussão” (ALUNO “B”, 24 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

Já o **aluno “C”**, 20 anos e com Retinopatia (cegueira congênita) sugere em seu depoimento: *“Só o piso tátil mesmo. [...] Precisa ter um professor específico de Braille e materiais [em Braille] para gente poder ler”*.

O **aluno “D”**, 24 anos e com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e quadro de depressão e ansiedade sugere em seu depoimento: *“Ter boa vontade. É preciso desenvolver independência na pessoa com deficiência, então se a [universidade] for nessa parte vai ser um sucesso”*.

O **aluno “E”**, 25 anos e com deficiência física (Plexopatia de Membro Superior Esquerdo) sugere em seu depoimento:

“Acho que a [universidade] devia investir em divulgação, ela tem possibilidade de atender todas as deficiências se quiser, e tem que divulgar mais isso. Antes de entrar ninguém sabe da [núcleo de acessibilidade]...” (ALUNO “E”, 25 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

O **aluno “F”**, 60 anos e com deficiência auditiva (usa aparelho auditivo) sugere em seu depoimento:

"Acho que teria possibilidade da [universidade] diferenciar os conteúdos e as formas de dar aula para as pessoas que não conseguem ver nem ouvir, trabalhar com áudios e imagens, gravações e braille. O desafio eu acho que tá na divulgação. As pessoas só sabem que a [universidade] tá preparada pra atender esses alunos quando entra, mas o pessoal não sabe" (ALUNO “F”, 60 ANOS, COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA).

O **aluno “G”**, 24 anos e com baixa visão sugere em seu depoimento:

"Acho que a [universidade] tem possibilidade de melhorar a biblioteca é o que eu consegui ver até hoje. [...] O novo layout não inclui uma porta, só tem a catraca e os cadeirantes não passam mais" (ALUNO “G”, 24 ANOS, COM BAIXA VISÃO).

O **aluno “H”**, 20 anos e com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) sugere em seu depoimento:

"Ah, todo mundo tem que respeitar o outro, entendeu? Mesmo tendo dificuldade ou não, todo mundo é igual, então tem que ter respeito independente se é assim ou não. Respeito é o mais importante. [...] Que nem eu falei, saber ouvir. Ouvir o que o outro tem, que fica mais fácil a comunicação entre os alunos" (ALUNO “H”, 20 ANOS, COM TDAH).

O **aluno “i”**, 28 anos e com deficiência física (ausência de antebraço, punho e mão de membro superior direito) sugere em seu depoimento: *“Eu acho que o que mais me dá problema aqui é a parte de estacionamento, só, de vagas que são poucas”*.

O **aluno “J”**, 21 anos e com deficiência física (o aluno teve paralisia cerebral no nascimento e, devido ao comprometimento dos membros inferiores e do equilíbrio, hoje faz uso de duas muletas para locomoção), sugere em seu depoimento:

“[...] Poderia, sei lá, mudar os pisos para algum menos liso, com mais antiderrapante, que seria bem útil, principalmente para o meu bloco. Não sei os outros, se tem uma faixa ou alguma coisa, mas no meu não tem. E quando chove, por exemplo, as vezes a entrada do bloco fica molhada e eu preciso da ajuda de alguém para conseguir passar por onde está molhado. Se eu estou sozinha eu não passo, porque uma gota de água que tem no chão a gente escorrega, então acho que ainda falta um pouco disso. Acho que adaptação arquitetônica nem tanto, mas o que eu sinto falta é do cuidado com os pisos, porque degrau e escada não tem, então fora isso não precisa mudar nada. A falta de piso com antiderrapante ou com alguma coisa que evite escorregar é o que mais me faz falta” (ALUNO “J”, 20 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

O **aluno “K”**, 29 anos e com Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) sugere em seu depoimento:

"Eu percebo que a gente tem uma palestra de abertura de curso para quem está ingressando agora na universidade. Poderia ser preparado isso nessa palestra inicial. Até mesmo para explanar alguma coisa sobre autismo ou outros transtornos, e dizer o que a universidade está fazendo com essas pessoas. Seria legal. [...] Acho que é aquilo que eu já mencionei, as pessoas do [núcleo de acessibilidade] dar essa palestra, essa apresentação dos cursos que fazem quando a gente entra. E todo início de ano tem uma palestra que abre o semestre, pelo menos no meu curso notei que isso acontece. Mas de repente eles podem estar aproveitando cinco minutos da palestra para dizer que o [núcleo de acessibilidade] existe" (ALUNO “K”, 29 ANOS, COM TDA).

O **aluno “L”**, 26 anos e com deficiência física (Síndrome de Marfan, com comprometimento da visão, coração e esqueleto), epilepsia e quadro severo de depressão, sugere em seu depoimento:

"Ah, eu acho que principalmente as questões... acho que não são as barreiras físicas, elas nem são um primeiro empecilho. Mas acho que as barreiras sociais são mais importantes, de pessoa para pessoa, de aceitação. Essa é a principal barreira a ser quebrada. [...] Acho que a base de tudo é conscientização das pessoas né. Divulgar mais o [núcleo de acessibilidade], por que eu vejo muita gente aí que é deficiente e que não participa. Não sei se é por... a pessoa tem direito de não querer, mas não sei se é um preconceito de se assumir, não sei. Mas o fato é que deve ter mais divulgação da inclusão, para vir a tona essas pessoas que estão a margem da sociedade. Primeiro divulgação. Na verdade a gente vê, vê falando e acredito que a [universidade] tenham muitas pessoas com deficiência, todo mundo vê por aí, mas as pessoas só veem parece. Ninguém nunca chegou e falou. Acho que o primeiro passo é alguém falar. Mostrar para as pessoas a importância de se incluir" (ALUNO “L”, 26 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, EPLEPSIA E QUADRO SEVERO DE DEPRESSÃO).

O **aluno “M”**, 40 anos e com cegueira total (congênita) sugere em seu depoimento:

"Isso devia ter na universidade sabe, parar com esse olhar de facilitar, porque como disse meu pai na vida as coisas não vão ser facilitadas. Eu acho que isso deve começar dentro da universidade porque não é todo mundo que tem a oportunidade de fazer o mestrado e o doutorado. É uma oportunidade muito rica NE. [...] O monitoramento desses professores em sala de aula. Pra você monitorar você tem que entender e pra você entender você tem que ler. Cursos de capacitação. [...] Eu gostaria que tudo que eu falei fosse pensado não só para a pesquisa ou para o mestrado, e que tivesse atitude com base não só do que eu falar, mas do que todos os seus entrevistados disserem. Não adianta gastar tempo, gastar energia, falar e nada acontecer" (ALUNO “M”, 40 ANOS, COM CEGUEIRA).

O **aluno “N”**, 18 anos e com Retinose Pigmentar (cegueira congênita) sugere em seu depoimento:

"O principal é comunicação entre professores e alunos e isso é muito importante, isso tá acontecendo, é possível, mas tem que manter. Acho que é um desafio maior pro professor, porque eles precisam saber como preparar a aula pra um aluno diferente, como chegar, como falar. Até que aqui tem a [núcleo de acessibilidade] que orienta né, mas é um desafio. [...] Eu acho que a inclusão e os professores devem ter mais informação, porque eu tive que falar para eles da [núcleo de acessibilidade], e eles buscaram saber como me dar aula. Mas eles esperam ter um aluno pra buscar informação, eu acho que eles já deviam estar preparados antes" (ALUNO “N”, 18 ANOS, COM CEGUEIRA).

O **aluno “O”**, 20 anos e com deficiência física (o aluno teve encefalia no nascimento e, devido ao comprometimento de todo o lado esquerdo do corpo, hoje faz uso de duas muletas para locomoção), sugere em seu depoimento:

"Pra mim não tem tanta diferença. A única coisa que eu me queixo é de o laboratório não ter banco pra sentar. Assim eu acho que tem que ter uma calçada mais apropriada. Quando você desce aqui, aquelas tipo calçada de rua mesmo, cheio de buracos, ali eu acho que devia ser mais bem estruturado" (ALUNO “O”, 20 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA).

Como é possível notar nas solicitações/reivindicações dos alunos, o discurso mais recorrente foi sobre a necessidade de a universidade divulgar melhor à comunidade (interna e externa), o trabalho da inclusão e o apoio que oferece aos seus alunos com deficiência, pois consideram que a universidade tem condições de atender esses alunos. Contudo, nota-se que os alunos percebem fragilidades nos recursos que a universidade oferece e, nesse sentido, reivindicam: ampliar o diálogo/discussões sobre inclusão na instituição; melhorar a autonomia/independência das pessoas com deficiência nos espaços do campus, por meio de recursos de acessibilidade arquitetônica (instalação do piso de sinalização tátil; aumento de vagas para pessoas com deficiência nos estacionamentos; instalação de piso antiderrapante nos corredores dos blocos; instalação de bancos nos espaços da universidade; melhorar a acessibilidade na Biblioteca), mas, sobretudo, buscar promover a acessibilidade atitudinal, para romper com os preconceitos, estigmas e falsos estereótipos sobre o potencial das pessoas com deficiência.

Com base nos registros do núcleo de acessibilidade da instituição, vale destacar que, na perspectiva da oferta da **acessibilidade atitudinal**, o núcleo de acessibilidade da universidade busca promover um espaço de reflexão e sensibilização para com o tema da Inclusão, as deficiências e suas especificidades, no intuito de envolver toda a instituição com uma cultura de respeito às diferenças, tanto nos relacionamentos como nas atividades acadêmicas e, nessa perspectiva, algumas ações inclusivas são realizadas, como: o “Fórum de Inclusão e Acessibilidade na Educação Superior” que acontece anualmente, com atividades envolvendo a comunidade interna e externa durante uma semana; disponibilização de bibliografia especializada e suporte aos alunos na orientação de trabalhos acadêmicos com enfoque na temática da inclusão; realização de encontros de sensibilização como os setores administrativos e acadêmicos, oportunizando reflexão para o atendimento e acolhimento de colegas com deficiência no ambiente da sala de aula e do trabalho; incentivo ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão voltados à temática da inclusão, nas diferentes áreas do conhecimento; participação nos movimentos organizados pelos conselhos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e demais associações de pessoas com deficiência do município; entre outras.

Percebemos aqui, que embora algumas das reivindicações já façam parte das ações da instituição, nem todos os alunos têm conhecimento disso.

No processo de aprendizagem notam-se as dificuldades ainda enfrentadas por esses sujeitos, que se somaram ao longo da sua trajetória de vida escolar, e que hoje precisam “provar” constantemente o seu potencial para os outros, mas, sobretudo, para si próprios.

Apesar do grande avanço na legislação brasileira para incluir o aluno com deficiência, a maioria dos alunos entrevistados consideram que, no Brasil, “nada funciona”, isto é, a prática revela os mecanismos regulatórios e contraditórios, que mascaram uma nova forma de exclusão.

Na tentativa de se fazer uma interlocução sobre a perspectiva dos docentes que ministram aulas na instituição e os alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais sobre a experiência vivida no contexto da instituição – objeto de análise, observa-se importantes contradições nos significados e sentidos atribuídos, sobretudo com relação à acessibilidade atitudinal. Apesar da grande maioria dos alunos ter dito que se sentiram acolhidos pelos professores e pela

instituição, na vida prática com seus pares na sala de aula, ainda encontramos situações que revelam a resistência por parte dos colegas, principalmente em atividades que envolvem trabalhos em grupo; ou seja, quando precisam “confiar” ao outro, parte da responsabilidade do trabalho realizado.

“... aí eu fiz grupo; aí teve uma pessoa que, praticamente, não considerou o que eu fiz. Resultado: peguei dp. O segundo eles me incluíram, aí um dia eles foram lá pro estúdio de jornalismo, aí eles falaram ah péra aí que a gente já volta. Eu fiquei sentado lá esperando. Deu oito horas não vieram, oito e meia, nove horas, aí eu peguei subi na agência, tava todo mundo lá. Aí eu tipo, eu não xinguei ninguém. Eu peguei e falei “pelo amor de Deus, era pra vocês ter falado pra mim né”. E o professor que tava na sala, não sabia. Depois eu expliquei pra ele, ele falou não, vou ficar de olho. Aí os outros trabalhos quando ia juntar grupo a pessoa já tinha grupo formado. E eu ficava de fora. Aí eu fui lá, conversei com o professor, tal aí ele enfiava eu num grupo. Tanto que nesses últimos tempos, eu fui lá conversei com o professor, expliquei a situação, e o professor me colocou num grupo. Mas assim, nenhuma pessoa chegou e disse “vem aqui.” (ALUNO “O”, 20 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA)

Diante desse cenário, percebemos que o aluno com deficiência ainda hoje carrega a “marca” da deficiência, histórica e socialmente constituída e, desse modo, sua luta é travada diariamente, constituída em um cenário de drama. Mas, como diria Vigotski, “as funções psicológicas superiores são desenvolvidas na forma de drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 27) e, nesse sentido, lembramos de Molon (2011, p. 617) que afirma que o sujeito se constitui pela mediação semiótica e por meio do processo de significação que acontece nas relações sociais, no confronto “eu-outro” que se dá na trama e no drama vivo da vida diária e, primordialmente, histórica.

III O DESAFIO NA MACROESTRUTURA QUE SUSTENTA AS AÇÕES E PRÁTICAS NA INCLUSÃO

Tomamos como ponto de partida para nossa reflexão, a afirmação de Chauí (2001) quando defende que

[...] a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada (CHAUÍ, 2001, p. 35).

No âmbito nacional, a trajetória de constituição dos direitos dos alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais sofreu significativa influência de países americanos e europeus (MAZZOTA, 1998). Para exemplo disso tomamos como referência a *Declaração de Salamanca (1994)*, pois ainda hoje o documento tem sustentado muitas das discussões sobre o papel da educação especial – na perspectiva da educação inclusiva – no atual sistema educacional brasileiro.

Para Menezes e Santos (2001), a Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos (1990):

[...] a Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Assim, a ideia de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja (MENEZES e SANTOS, 2001).

Para Laplane (2007), o discurso que sustenta a Declaração de Salamanca (1994) merece nossa reflexão, sobretudo porque nele

[...] prevalece um ponto de vista que proclama a igualdade como valor universal e elege a escola como instituição difusora desse valor. Entretanto,

a ausência de referências às principais causas da desigualdade cria a ilusão de que a educação as gera e, conseqüentemente, de que a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino, pode, sozinha, revertê-las (LAPLANE, 2007, p. 17).

No Brasil, nas duas últimas décadas do século XX surgiram milhares de especialistas internacionais no campo da pedagogia e outras ciências da educação, que se dedicaram exaustivamente por defender uma educação organizada em bases econômicas pelo modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, a dita “melhor escola” tornou-se aquela que melhor prepara o aluno para um mercado cada vez mais exigente e altamente competitivo, amparadas pelos mecanismos políticos de avaliação do Ministério da Educação, que, contrários ao próprio discurso de uma educação inclusiva, sustentam níveis de padronização de ensino que desconsideram a diversidade e singularidade de cada sujeito.

Sobre isso, no âmbito das políticas inclusivas, Góes e Laplane (2007) já sinalizavam as limitações no sentido de viabilizar ações concretas no Brasil, enquanto o sistema escolar buscar se alinhar com a legislação internacional, sem levar em conta a nossa própria cultura e à forma como a nossa sociedade se organiza.

[...] as dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infra-estrutura e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais (GÓES e LAPLANE, 2007, p. 2).

Nesse sentido, na tentativa de se compreender a cultura que hoje prevalece nos discursos e na realidade presente nas salas de aula do país, buscamos conhecer as políticas instituídas e os princípios governamentais do Ministério da Educação (MEC) que fundamentam a educação inclusiva no Brasil e que orientam os instrumentos de avaliação das IES – Instituições de Educação Superior.

Ao refletirmos sobre tais documentos percebemos que, em termos de acesso, nota-se que hoje o aluno com deficiência e ou necessidades educacionais especiais conta com o amparo legal de políticas públicas, que prometem a sua inclusão nas escolas e universidades do país; contudo, como aponta Simionato (2011), a realidade

ainda evidencia barreiras significativas ao acesso desses alunos, sobretudo no ensino superior.

Segundo Rambo (2011), em relação ao ensino superior ainda nos deparamos com pouca ênfase política e resultados pouco satisfatórios, sobretudo com relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual, visto que esses alunos ainda encontram no dia a dia barreiras que vão muito além daquelas que a legislação reconhece:

[...] continuam encontrando muitas dificuldades, não por incapacidade ou limitações individuais, mas por limitações impostas pelo social. O fato de os direitos das pessoas com deficiência serem assegurados legalmente não garante que esses direitos sejam concretizados efetivamente; para que o sejam é preciso uma mudança de comportamento social (RAMBO, 2011, p. 67).

Sobre isso, Simionato (2011) afirma que

[...] Sem desmerecer tentativas isoladas bem sucedidas, posso afirmar que a escola nos diversos níveis de ensino carece ainda de uma compreensão da deficiência como um fenômeno biopsicossocial que permita superar a distância e a contradição entre o discurso e a prática, eliminando barreiras didático-pedagógicas ao pleno acesso ao conhecimento humano acumulado (SIMIONATO, 2011, p. 339).

Para contextualizar esse cenário de “contradições”, consideramos importante registrar algumas situações identificadas na experiência da coordenação do atendimento educacional especializado de alunos com necessidades educacionais especiais na instituição, e que revelam o distanciamento que existe entre o discurso oficial da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a realidade presente nas salas de aula das escolas e universidades do país.

A primeira situação diz respeito ao discurso oficial da educação inclusiva e a realidade dos alunos universitários com deficiência e ou necessidades educacionais especiais que recebem o apoio do Programa de Financiamento Estudantil – FIES do Ministério da Educação - MEC.

Por um lado, o MEC proclama valores fundamentais para uma educação inclusiva, que respeite a singularidade do sujeito e as especificidades da sua deficiência; porém, por outro lado, a mesma instituição, ao estabelecer as regras para a oferta do apoio oferecido pelo governo federal por meio do Programa de

Financiamento Estudantil – FIES, não aplica os mesmos “valores fundamentais” para uma educação inclusiva.

No processo de inclusão de alunos com deficiência na universidade, há situações em que a demanda da carga horária exigida no semestre do curso acaba sobrecarregando o aluno, podendo eventualmente comprometer o seu estado de saúde e limitar a sua participação plena e efetiva nas atividades acadêmicas do curso. Nesses casos, a coordenação do núcleo de acessibilidade da instituição, em parceria com a coordenação do curso, normalmente recomenda ao aluno matricular-se em um número menor de disciplinas no semestre, na tentativa de se evitar o desgaste físico e, sobretudo emocional, caso essa sobrecarga venha a acarretar possíveis reprovações que, por consequência, poderiam fortalecer falsos estigmas e estereótipos com relação à própria percepção do aluno sobre o seu potencial acadêmico. No entanto, quando o aluno com deficiência é subsidiado pelo Programa de Financiamento Estudantil – FIES, o programa não permite ao aluno matricular-se em um número menor de disciplinas por semestre e, por consequência, estender o período máximo autorizado para a conclusão do curso:

[...] Os financiamentos concedidos com recursos do Fies até o segundo semestre de 2017 e os seus aditamentos observarão o seguinte: [...] prazo: não poderá ser superior à duração regular do curso, abrangendo todo o período em que o Fies custear os encargos educacionais a que se refere o art. 4º desta Lei, inclusive o período de suspensão temporária, ressalvado o disposto no § 3º deste artigo (BRASIL, Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001, artigo 5º).

Desse modo, se o aluno acumular um número de reprovações no curso que impossibilite a sua formação dentro do período regular, isso certamente acarretará a perda do apoio do FIES que, fatalmente, inviabilizará a sua formação acadêmica. Foi assim que muitos alunos com necessidades educacionais especiais da instituição, que eram subsidiados pelo apoio do FIES, abandonaram o sonho da universidade.

Assim, ao refletirmos sobre os documentos da legislação e a realidade que se apresenta às pessoas com deficiência e ou necessidades educacionais especiais percebemos que a legislação “orienta” os sistemas de ensino sobre o que fazer, mas, não oferece a contrapartida que lhe cabe, ou seja, os recursos necessários para, de fato, promover uma educação inclusiva no país. Então, o que se vivencia hoje nas escolas e universidades é um cenário de “contradições”, cujo desafio é superar o distanciamento que existe entre o discurso e a realidade: por um lado, o belo discurso

de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que assegura o direito de todos à educação (desde a educação básica até o ensino superior) e, por outro lado, a realidade presente nas salas de aula, que, sem recursos – de toda ordem – não conseguem oferecer um Atendimento Educacional Especializado – AEE de qualidade para a inclusão desses alunos, sobretudo para alunos com deficiência intelectual.

Esse cenário revela contradições e desafios entre o discurso oficial da educação e a realidade presente nas salas de aula, que se tornam ainda mais evidentes quando recorremos ao contexto do trabalho docente.

Nogueira (2012) discute sobre a temática e aponta a concepção equivocada que sustenta grande parte dos documentos oficiais analisados, que tomam o trabalho docente apartado das condições sócio históricas, como “atividade individual”, vinculando a qualidade da educação à formação e qualificação do professor, sem levar em conta as condições de trabalho que o engendram e que afetam diretamente a qualidade do seu trabalho; questão que os discursos oficiais e políticos tendem a mascarar com o intuito de eximir-se das responsabilidades por condições melhores de trabalho.

[...] grande parte das “frustrações e desapontamentos” que o professor encontra na realização das tarefas profissionais cotidianas está enraizada nas condições concretas de trabalho produzidas pela organização institucional, como sobrecarga de trabalho, grande número de alunos em sala de aula, ausência de materiais para as aulas, dificuldade para efetivar as propostas oficiais por falta de apoio institucional, pequeno reconhecimento profissional, além da dificuldade para efetivar as atividades planejadas e do descontentamento com a própria forma de atuação (NOGUEIRA, 2012, p. 1238).

Apesar de um discurso político que “proclama a igualdade como valor universal”, a legislação revela, na sua prática, os mecanismos de regulação que sustentam as ações governamentais, quando transferem para o “outro” a responsabilidade que lhe é própria. Assim, o discurso acaba responsabilizando e culpabilizando o professor, a criança e a família pelo fracasso escolar e a baixa qualidade de ensino. Essa realidade pode ser muito bem observada na história de vida escolar dos alunos entrevistados na instituição:

“[...] na escola pública eu não consegui acompanhar os demais alunos, eu cheguei no ensino fundamental sem saber ler e escrever. Eu não conseguia enxergar bem o quadro, então eu não tinha muita noção do que tava

acontecendo ao meu redor. A professora tinha muitos alunos então eu não tinha atenção, era aquela coisa "Aprende, aprende! Se não aprendeu sai do barco" (ALUNO "G", 24 ANOS, COM BAIXA VISÃO).

"[...] Na minha época não tinha isso, não tinha inclusão. Não importava se tinha algum aluno diferente a professora ignorava e continuava. Então eu tinha que me esforçar dobrado, mais que todo mundo pra ficar igual, ou quase igual" (ALUNO "F", 60 ANOS, COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA).

"[...] O que eu sei é que assim; os recursos que falam que tem que ter nas escolas, não tem na realidade né. E os professores não estão preparados para receber qualquer tipo de aluno" (ALUNO "N", 18 ANOS, COM CEGUEIRA).

Sobre isso Nogueira (2012) defende que "o trabalho do professor se constitui na constante tensão entre formação e atuação profissional, processo no qual a formação do professor é condição fundamental, mas não exclusiva para a qualidade do ensino" (NOGUEIRA, 2012, p. 1249). Como afirma Saviani (2009),

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

Sobre as condições do trabalho docente, Oliveira (2010) acrescenta que

[...] não se restringem ao conjunto de meios necessários à realização de uma atividade, mas contemplam relações específicas de exploração, já que o processo de trabalho no capitalismo é o meio pelo qual matérias-primas e insumos são transformados em produtos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em processo de produção de valor. É justamente por essa dupla função que o processo de trabalho é considerado o *locus* da exploração capitalista e relação fundamental do mesmo (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Nesse contexto, Migliavacca (2010) argumenta que a estruturação das condições de trabalho do professor sob a lógica da relação capital-trabalho, na qual cada trabalhador se vê obrigado a reproduzir suas condições de existência a partir da venda da sua força de trabalho em troca de um salário, as tendências mais substantivas para o incremento do trabalho precarizado do professor são: o desmantelamento dos direitos laborais já conquistados pelos professores na história da sua luta sindical; as políticas de descentralização e privatização dos serviços educacionais que culminaram na fragmentação do coletivo e deslocamento dos

critérios de remuneração salarial baseados em parâmetros meritocráticos; os processos de intensificação do trabalho do professor gerando jornadas extraclasse – seja por conta do número excessivo de alunos por sala de aula, seja por conta de novas frentes de trabalho do tipo “gestão administrativa” ou ainda do tipo assistencial “voluntário” – que, já há muito tempo não tem sido considerados na remuneração da jornada de trabalho do professor. Migliavacca acrescenta ainda, que:

De maneira complementar, a introdução de lógicas tecnocráticas na definição das políticas educativas teve um peso decisivo no aprofundamento da – também histórica – cisão entre concepção e execução, a partir do momento em que obturou a organização de espaços coletivos de reflexão e problematização dos sentidos pedagógicos da tarefa de ensino (MIGLIAVACCA, 2010, p. 3).

Nessa perspectiva Nóvoa³⁷ (1999) aponta que, quando a política deixa de exercer a função que lhe é própria e transfere para os professores a responsabilidade de construir uma sociedade melhor, “o verbo substitui a ação” e, assim, o excesso dos discursos acabam por esconder a real pobreza das práticas políticas, desgarradas e contraditórias, trazendo certa ambiguidade à proposta de profissão docente. Então, os professores, domesticados por uma concepção curricular rígida, pautada em materiais didáticos organizados por empresas que respondem às práticas do capitalismo – amparados pelas próprias comunidades acadêmicas e instituições de ensino superior – têm a própria prática docente alienada, o que afeta a sua capacidade de reflexão crítica e a sua autonomia profissional, destituindo-se do lugar de produtores de saberes.

Conforme aponta Kanaane (2012), o trabalho, enquanto categoria de mediação das relações entre sujeitos de diferentes contextos e classes sociais estabelece a dinâmica inerente às relações de poder e autoridade presentes nas organizações e na sociedade como um todo e, nesse sentido, representá-lo socialmente implica considerar as diferentes categorias profissionais, as posições sociais assumidas no seu contexto e os significados subjetivos atribuídos, que refletem concepções ideológicas, políticas, sociais e culturais, que influenciam e direcionam a conduta e as respectivas ações do sujeito no ambiente de trabalho.

Assim, considerando que o trabalho ocupa papel central na constituição da subjetividade dos indivíduos e da sociedade, acreditamos que vale uma importante

³⁷ Apesar do autor não compartilhar da perspectiva histórico-cultural, considero relevante o seu estudo sobre a discussão apresentada.

reflexão sobre o dizer deste “lugar” de pertencimento, especialmente para o professor, que, enquanto busca atender as suas próprias necessidades e demandas sociais enquanto sujeito de desejo e direitos, também assume o compromisso ético e social com o processo de formação de novos sujeitos – sejam eles crianças, adolescentes, jovens ou adultos – que, certamente, serão potencialmente impactados por suas ações e decisões no espaço escolar e não escolar. Daí a importância de um olhar singular para a atuação deste profissional, que não escapa ao imperativo de uma reflexão crítica e continuada sobre a sua atuação, principalmente diante dos desafios postos pelos contextos sociais, econômicos, políticos e tecnológicos que marcam as condições de trabalho enfrentadas na rotina desses professores, sobretudo àqueles que são chamados à importante tarefa de atuarem no processo de inclusão pedagógica de alunos com deficiência.

Enfim; essas “contradições” nas políticas de educação desenvolvidas no Brasil, acreditamos, não são ingênuas ou despreziosas. Embora fundamentadas em um discurso que se intitula “democrático”, de respeito às diferenças e igualdade de oportunidades, revelam na sua prática os princípios que as sustentam – uma cultura capitalista hegemônica dominante. Este plano discursivo que a escola, que deveria ser o espaço de promoção de uma educação crítico-reflexiva para a libertação do homem, assume o papel de reproduzir tendências majoritárias construídas a partir de um sistema econômico capitalista, influenciado por uma perspectiva neoliberal que revela as suas contradições. Assim, as mesmas instituições que idealizam o discurso de uma educação inclusiva, também são as idealizadoras de uma política e de um sistema educacional rígido e inflexível, que, ao ignorarem as condições mínimas necessárias para uma prática inclusiva de formação humana e profissional, mascaram uma nova forma de exclusão.

Muitos outros desafios permeiam esse cenário, que, de semelhante modo, impactam significativamente as condições de trabalho do professor e a própria identidade do aluno com necessidades educacionais especiais, e nos levam a refletir sobre o “lugar” que, de fato, a inclusão ocupa na educação; ou seja, se realmente estamos diante de possibilidades concretas para o processo de inclusão pedagógica de alunos com deficiência nas escolas e universidades do país, ou se a “inclusão na educação” seria uma utopia no Brasil.

IV ENTRELAÇANDO OLHARES, VISLUMBRANDO POSSIBILIDADES

Para a nossa reflexão final sobre as possibilidades para uma prática inclusiva de formação humana e profissional na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado – AEE no ensino superior, a princípio retomamos o pensamento de Vigotski (2006), de que qualquer deficiência é, antes de mais nada, uma questão social e, como vimos, nessa perspectiva é que se deve criar condições de compensação social do defeito, destituindo-o do campo biológico da medicina que busca “curar” a deficiência como uma patologia.

A partir dessa compreensão de Vigotski, acompanhamos também as autoras Barroco e Leonardo (2016), de que não é o “defeito” em si que limita o desenvolvimento da pessoa com deficiência e que a coloca em desvantagem em suas funções psicológicas propriamente humanas, mas, “a falta de mediação instrumental que permita *compensar* essa condição diferenciada de desenvolvimento” (BARROCO e LEONARDO, 2016, p. 323). Assim, segundo as autoras, para que se desenvolva é necessário que lhe seja ofertado os recursos de acessibilidade necessários para atender a especificidade da sua deficiência, na sua singularidade.

Nessa perspectiva, vale lembrar que no ensino superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP acompanha o que determina a legislação brasileira (Lei nº 13.146/2015), de que esses recursos de acessibilidade devem ser oferecidos institucionalmente ao aluno com deficiência, por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE e, nesse sentido, orienta que

[...] as diversas mudanças conceituais sobre a educação especial não repercutem apenas no âmbito da sua especificidade, mas alargam-se na medida em que indicam a necessidade de transformação pedagógica no contexto mais amplo do sistema de ensino, indicando a necessidade de ressignificar os conceitos de participação, aprendizagem, currículo e avaliação. A implementação da política de educação inclusiva convida as instituições de educação superior a organizarem uma proposta de formação humana e profissional, investindo na transformação da prática educacional em sua totalidade (BRASIL, CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016, p.18).

Diante disso, compreendemos que os avanços na legislação brasileira realmente representam possibilidades para a inclusão de todos os alunos na sua singularidade, incluindo os alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais no ensino superior. Contudo, para que essas possibilidades se efetivem na

vida prática desses alunos, compreendemos que as universidades precisam ir mais além, no empoderamento do seu papel enquanto agente de transformação social, para romper com os mecanismos de regulação da macroestrutura, que hoje é o principal desafio a ser vencido no processo de inclusão no país.

Assim, na tentativa de contribuir com o processo de inclusão na educação superior por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE, acreditamos ser imprescindível que as universidades assumam o discurso da educação inclusiva no Brasil, a partir de ações e práticas inclusivas institucionalizadas que possibilitem – de fato – uma formação humana e profissional na educação superior, incluindo aqui o compromisso de efetivamente oferecer os recursos de acessibilidade no âmbito arquitetônico; metodológico e instrumental; nas comunicações e digital; no trabalho e, sobretudo, no âmbito atitudinal, necessários para atender seus alunos na sua singularidade e especificidades da sua deficiência. Para isso, é imprescindível também que o Atendimento Educacional Especializado – AEE, conforme determina a legislação brasileira, já esteja previsto nos documentos oficiais da instituição, por meio do seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e Projetos Político-Pedagógicos de cursos, incluindo a possibilidade de adaptações metodológicas e curriculares que atendam às necessidades educacionais dos alunos, para que essa responsabilidade não fique quase que exclusivamente atribuída ao professor; enquanto que, a este, o compromisso com a inclusão implica um despir-se de preconceitos e valores estereotipados, e estar aberto para ressignificar e transformar a própria prática pedagógica.

Importante também destacar que, de acordo com os dados analisados nessa pesquisa, observa-se que hoje há uma tentativa de empoderamento dos sujeitos que vivenciam o processo de inclusão na educação, para romper com a “marca” da deficiência que os constituíram histórica e socialmente, assim como para superar os desafios na macroestrutura, em busca do seu lugar por direito à uma educação inclusiva que lhes permitam não apenas o acesso à universidade, mas, sobretudo, a apropriação do conhecimento no seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, como ponto de partida para a efetivação do processo de inclusão na educação superior por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE, acreditamos ser imprescindível que as universidades busquem compreender o processo de constituição do sujeito que muitas vezes ainda carrega a “marca” da deficiência – histórica e socialmente constituída – a partir de uma retrospectiva sobre

a construção social do lugar que a deficiência ocupa na história de vida do aluno. Para isso, entendemos que é necessário que a universidade ouça esses alunos – na sua singularidade – incluindo conhecer e compreender o lugar subjetivo que a deficiência ocupa na vida do sujeito e daqueles com quem convive. Então, a partir dessa compreensão, que só se torna possível se refletida a partir de um olhar para além do que está posto, na busca da superação de limites para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, dotados de potencialidades e possibilidades, acreditamos ser possível desenvolver uma cultura de respeito às diferenças, em um ambiente permeado por práticas inclusivas de formação humana e profissional, que certamente beneficiará, não apenas os alunos com deficiência, mas, todos os alunos, na sua singularidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R. e MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Caderno de Pesquisa** [online]. 2015, vol.45, n.155, pp.56-75. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142818>. Acesso em: 12 de dez. 2018.

ANJOS, H.P. dos; BRANDÃO, I. F. G. P. O Discurso Clínico nas Memórias de Escolarização da Pessoa Cega. **Anais da ANPEd - 38ª Reunião Anual - GT-15: Educação Especial. São Luís do Maranhão, MA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_385.pdf** Acesso em: 25 de set. 2018.

BARROCO, S. M. S., e LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A., e FACCI, M. G. D. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice** – Campinas, SP : Autores Associados, 2016.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia. 13. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.452, de 1 de maio de 1943.** Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1943.

BRASIL. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf Acesso em: 21 de set. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1991.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002.

BRASIL. **Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002.** Ministério da Educação – MEC. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. **Censo Demográfico 2000 – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). ISSN 0104-3145 Censo Demográfico, Rio de Janeiro, p. 1-178, 2000. IBGE (2003). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/83/cd_2000_caracteristicas_populacao_amostra.pdf Acesso em: 10 de nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAIS e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de setembro de 2007. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência** / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. SECADI/SESu–2013. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

BRASIL. **Norma Brasileira – NBR 9050/2015 – Acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Associação Brasileira de Normas Técnicas. ICS 91.010.99 – ISBN 978-85-07-05706-2 (2015).

BRASIL. **Documento Orientador das Comissões de Avaliação *in loco* para Instituições de Educação Superior com enfoque em Acessibilidade**. Brasília: CGACGIES/DAES/INEP/MEC, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017.

BRASIL. **Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas 2017** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2017.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2017** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed. Ministério da Educação – MEC. Brasília, Setembro de 2018.

CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R., e SARAIVA, L. A. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, K. R. M. (Organizadora). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos : EduFSCar, 2013.

CHAER, G; DINIZ, R; RIBEIRO, E. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, vol. 7, n.7, p. 251-266, 2011.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CRUZ NETO, O. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Suey Ferreira Deslandes; Otávio Cruz Neto; Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora) – Petrópolis, RJ, Vozes, p. 57. 1994.

DAINEZ, D., e SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.

DANTAS, T. C. Rompendo a Invisibilidade Social de Pessoas com Deficiência: a história de vida de uma universitária que exerce a autoadvocacia. **Anais da ANPEd - 35ª Reunião Anual - GT-15: Educação Especial**. Porto de Galinhas, PE, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1748_int.pdf Acesso em: 25 de set. 2018.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. Vol. 6, nº 11, p. 65-77, 2009.

FISCHER, J. Inclusão Escolar de Acadêmicos com Deficiência na Universidade: possibilidades e desafios. **Anais da ANPEd - 33ª Reunião Anual - GT-15: Educação Especial**. Caxambu, MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6473--Int.pdf> Acesso em: 25 de set. 2018.

FRANCO, M. M.; CRUZ, M. R. Surdez e Educação Superior: que espaço é esse? **Anais da ANPEd - 31ª Reunião Anual - GT-15: Educação Especial**. Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4625--Int.pdf> Acesso em: 25 de set. 2018.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da Inclusão de Alunos Especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. de. e LAPLANE, A. L. F. de. (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GÓES, M. C. R. de. e LAPLANE, A. L. F. de. Apresentação. In: GÓES, M. C. R. de. e LAPLANE, A. L. F. de. (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T. R; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 95 – 114. 2002.

GONÇALVES, A. M. Representações acerca dos projetos de vida de surdos universitários. **Anais da ANPEd - 38ª Reunião Anual - GT-15: Educação Especial**. São Luís do Maranhão, MA, 2017. Disponível no endereço: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_1074.pdf Acesso em: 25 de set. 2018.

JANUZZI, G. S. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

KANAANE, Roberto. Representação Social do Trabalho e do Trabalhador. In: **Comportamento Humano nas Organizações: o homem rumo ao século XXI**. 2. Ed. – 14. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012. Cap. 5, pp. 95-111.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de. e LAPLANE, A. L. F. de. (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LEONEL, W. H. dos S.; LEONARDO, N. S. T., e GARCIA, R. de A. B. Políticas Públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência. Políticas de inclusão e formação na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp., 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1998.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Declaração de Salamanca. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 21 de set. 2018.

MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do professor. In. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com NEE em questão. **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria, n 25. Santa Maria: LAPEDOC/CE, p. 37 – 48. 2005.

NOGUEIRA, A. L. H. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 25, n. 1, p. 11-20, June 1999.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, *Cristiano Lessa de*. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**. Cascavel. v. 2, n. 3. 2008.

ONU (1948) **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998.

ONU **Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência**. (1982). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm> Acesso em: 03 de mai. 2018.

ONU **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jontien, 1990.

ONU **Declaração de Salamanca de 07 a 10 de junho de 1994**. Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994).

ONU **Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998)**. Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html> Acesso em: 24 de set. 2018.

ONU **Convenção da Guatemala**. Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade. Convenção ratificada pelo Brasil: Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/29> Acesso em: 03 de mai. 2018.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Mediação Pedagógica na Relação com Estudantes com Deficiência na Educação Superior. **Anais da ANPEd - 38ª Reunião Anual - GT-15: Educação Especial**. São Luís do Maranhão, MA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38a

[nped_2017_GT15_113.pdf](#) Acesso em: 25 de set. 2018.

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

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP : Autores Associados, 2012.

RAMBO, C. P. **A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no Ensino Superior:** contribuições da psicologia histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SELAU, B. Genealogia da Ideia de Superação por Cegos: um estudo com base em Vygotsky. **Anais da ANPEd - 37ª Reunião Anual - GT-15: Educação Especial. Florianópolis, SC, 2015.** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3751.pdf> Acesso em: 25 de set. 2018.

SELAU, B.; DAMIANI, M. F. Fatores Associados à Conclusão da Educação Superior por Cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotsky. **Anais da ANPEd - 36ª Reunião Anual - GT-15: Educação Especial. Porto de Galinhas, PE, 2013.** Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3054_texto.pdf Acesso em: 25 de set. 2018.

SILVA, B. G. da; KLEIN, M. Das Narrativas de uma Professora Surda: experiências de letramento e formação docente. **Anais da ANPEd - 35ª Reunião Anual - GT-15: Educação Especial. Porto de Galinhas, PE, 2012.** Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2111_int.pdf. Acesso em: 25 de set. 2018.

SIMIONATO, M. A. W. O deficiente no Ensino Superior: uma reflexão. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p.299-313.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**. As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas, Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique**. Trad. Julio Guillermo Blank. Volumen 1-III de la colección Machado Nuevo Aprendizaje. Madrid, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectologia**. Trad. Julio Guillermo Blank. Volumen 2-V de la colección Machado Nuevo Aprendizaje. Madrid, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21- 44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. A dinâmica do caráter infantil. (Tradução Zoia Prestes) **Linhas Críticas**, Brasília, Faculdade de Educação, UnB, v. 12, n. 23, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2ªed., 2009.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p.861-870, dez. 2011.

ANEXOS

ANEXO 1 - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

ATIVIDADES	SEMESTRES			
	1S/2017	2S/2017	1S/2018	2S/2018
Pesquisa da literatura sobre o tema de estudo	X	X	X	X
Reelaboração do problema de pesquisa	X			
Escolha e caracterização da instituição de ensino	X			
Definição dos procedimentos para desenvolvimento do estudo	X			
Apresentação do projeto para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa	X			
Trabalho de Campo		X	X	
Análise do trabalho de campo, interpretação dos dados		X	X	X
Disciplinas obrigatórias e optativas	X	X	X	
Apresentação de resultados parciais e finais em eventos científicos	X	X	X	X
Elaboração de artigo científico para divulgação em periódico			X	
Realização do Exame de Qualificação			X	
Defesa da Dissertação				X

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO: DOCENTES

IDENTIFICAÇÃO

Qual a sua formação?

Especialização	3
Mestrado	39
Doutorado	35
Pós-Doutorado	14

É docente na instituição:

Horista	48
Mensalista TP 20 horas	6
Mensalista TP 30horas	3
Mensalista TI 40horas	34

COMPORTAMENTO / ATITUDES

1. Ao identificar um aluno com alguma deficiência ou necessidade educativa especial para aprendizagem na sala de aula, você: (91 respostas)

Aborda o aluno e a sua deficiência com naturalidade, sem constrangimento;	56
Aborda o aluno e a sua deficiência, mas, se sente constrangido em fazer isso;	4
Não aborda o aluno, mas, avisa a Coordenação do Curso;	13
Não aborda o aluno e espera até que ele próprio solicite ajuda;	8
Não aborda o aluno, pois acredita que esta não é a sua função;	0
Orienta o aluno a procurar pela [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE].	10

2. Com relação ao aluno com alguma deficiência ou necessidade educativa especial para aprendizagem, você observa que: (91 respostas)

Normalmente o aluno o(a) procura para informar sobre da sua deficiência ou necessidade especial para aprendizagem;	38
Normalmente o aluno fala da sua deficiência ou necessidade especial de aprendizagem com naturalidade;	23
Normalmente o aluno fala da sua deficiência ou necessidade especial de aprendizagem com constrangimento.	30

3. Com relação ao processo de socialização do aluno com deficiência no ambiente da sala de aula, você observa que:
(91 respostas)

Normalmente a classe é acolhedora e o processo de socialização com os colegas é bastante tranquilo.	70
Normalmente a classe não acolhe e não se relaciona com o aluno com deficiência;	1
Normalmente o aluno com deficiência se isola do grupo e o seu processo de socialização fica prejudicado.	14
Há resistência dos colegas em acolher o aluno com deficiência para realizar as atividades em grupo.	6

NÍVEL DE CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA INCLUSÃO

1. Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre a deficiência e suas especificidades?

Conheço muito sobre o assunto;	9
Conheço alguma coisa sobre o assunto;	59
Conheço pouca coisa sobre o assunto;	17
Não tenho qualquer conhecimento sobre o assunto.	6

2. Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre a legislação brasileira da pessoa com deficiência? (Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência)?

Conheço muito sobre o assunto;	9
Conheço alguma coisa sobre o assunto;	56
Conheço pouca coisa sobre o assunto;	18
Não tenho qualquer conhecimento sobre o assunto.	8

3. Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre a legislação brasileira da pessoa com deficiência? (Lei 8.213/91 - mais conhecida como "Lei de Cotas")?

Conheço muito sobre o assunto;	7
Conheço alguma coisa sobre o assunto;	56
Conheço pouca coisa sobre o assunto;	22
Não tenho qualquer conhecimento sobre o assunto.	6

4. Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre os recursos de tecnologia assistiva (produtos, equipamentos,

dispositivos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social)?

Conheço muito sobre o assunto;	7
Conheço alguma coisa sobre o assunto;	49
Conheço pouca coisa sobre o assunto;	26
Não tenho qualquer conhecimento sobre o assunto.	9

5. Como você avalia o seu nível de conhecimento sobre os recursos metodológicos (tecnologia assistiva no âmbito pedagógico) para o ensino da pessoa com necessidades educativas especiais?

Conheço muito sobre o assunto;	5
Conheço alguma coisa sobre o assunto;	45
Conheço pouca coisa sobre o assunto;	31
Não tenho qualquer conhecimento sobre o assunto.	10

CAPACITAÇÃO PARA INCLUSÃO

1. Você gostaria de participar de um processo de capacitação (palestras, rodas de conversa, etc.) com enfoque na temática da inclusão e acessibilidade aqui na [UNIVERSIDADE]?

Sim 71
Não 20

3. No âmbito da inclusão você teria algum conhecimento que gostaria de compartilhar?

Sim 14
Não 77

ANEXO 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA: ALUNOS

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(alunos com deficiência³⁸ e/ou necessidades educacionais especiais³⁹)

IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Curso e Semestre:

Cidade:

HISTÓRICO DE SAÚDE:

1. Qual é a sua deficiência e/ou necessidades educacionais especiais?
2. Quando manifestou a deficiência e/ou necessidade educacional especial?
3. Quando você recebeu o diagnóstico conclusivo sobre a sua deficiência e/ou necessidade educacional especial?

VIDA ESCOLAR / UNIVERSITÁRIA:

1. Me conte um pouco sobre como foi sua chegada na [UNIVERSIDADE]:
 - sua vida escolar antes da [UNIVERSIDADE];
 - a escolha do curso;
 - a escolha da [UNIVERSIDADE].

³⁸ **Pessoa com deficiência** é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, Lei nº 13.146/15, Art. 2º)

³⁹ **Necessidades educacionais especiais** São necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, pessoas com deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas. A noção de necessidades educacionais especiais entrou em evidência a partir das discussões do chamado “movimento pela inclusão” e dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nesse evento, foi elaborado um documento mundialmente significativo denominado “Declaração de Salamanca” e na qual foram levantados aspectos inovadores para a reforma de políticas e sistemas educacionais. (Fonte: <http://www.educabrasil.com.br/necessidades-educacionais-especiais/>)

2. Como foi recebido na Universidade?
 - no Vestibular/Processo Seletivo;
 - pelos colegas de classe;
 - pelos professores.
3. Como você conheceu a [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE] da [UNIVERSIDADE]?
4. Como você foi recebido pela [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE] da [UNIVERSIDADE]?
5. Há diferenças entre como você imaginava a universidade e como você a percebe hoje?

ACESSIBILIDADE⁴⁰:

1. De maneira geral, como você considera o espaço físico do campus da [UNIVERSIDADE] em termos de acessibilidade?
2. Quais são os recursos específicos de acessibilidade, necessários para atender a sua deficiência e/ou necessidades educacionais especiais?
3. Você considera que a [UNIVERSIDADE] atende as suas necessidades?

INCLUSÃO PEDAGÓGICA:

1. No processo de ensino,
 - como os conteúdos em sala de aula lhe são apresentados?
 - como você avalia a dinâmica na realização de trabalhos em grupo (recursos, empatia dos colegas, etc.)?
 - como acontece o seu processo de avaliação (provas)?
 - qual a sua percepção sobre o método de avaliação do seu desempenho acadêmico?
 - como é a relação com seus professores?
 - seus professores atendem as suas necessidades?
2. Como você avalia o seu processo de inclusão pedagógica (apropriação de conteúdos) no seu curso na [UNIVERSIDADE]?
3. Qual a sua percepção sobre as **possibilidades** e **desafios** para o processo de inclusão pedagógica na [UNIVERSIDADE]?

⁴⁰ **Acessibilidade** se refere à 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, Lei nº 13.146/15, Art. 3º)

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA:

1. De maneira geral, como você avalia os seus conhecimentos sobre a legislação brasileira para a pessoa com deficiência?
2. Como você avalia a aplicação prática da legislação para a pessoa com deficiência? O que falta?

GERAL:

1. O que você acredita que precisa ser melhorado para tornar mais fácil a inclusão de futuros alunos?
2. Gostaria de pontuar algum aspecto que não foi levantado pela entrevista?

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A [UNIVERSIDADE], por meio da sua [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE] busca atender, orientar e acompanhar estudantes com algum tipo de deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, com o compromisso de promover espaços de reflexão sobre o tema da inclusão, em um ambiente favorável ao desenvolvimento de potencialidades, organizado a partir de estudos e práticas interdisciplinares na perspectiva da inclusão. Assim, nesta perspectiva de atuação, atualmente estamos com dois projetos em desenvolvimento nesta [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE], sendo um deles com o [CLÍNICA DE PSICOLOGIA] e o outro com o PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da [UNIVERSIDADE].

O **“Projeto de Estágio em Educação Especial”** do [CLÍNICA DE PSICOLOGIA] conta com a participação de quatro alunos do Curso de Psicologia, sob orientação da Profa. Dra. [NOME DA PROFESSORA], que tem por objetivo conhecer as relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais no ensino superior, a fim de contribuir para a construção e materialização de uma proposta educativa no âmbito da inclusão. O **“Projeto de Mestrado em Educação”** é desenvolvido pela aluna Tânia Valéria de Oliveira Scaranello matriculada no PPGE, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, que tem como objetivo de pesquisa mostrar as possibilidades e os desafios para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, a partir da investigação sobre como a nova legislação brasileira, a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) está sendo incorporada nas práticas educativas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Superior, considerando o princípio da transversalidade da Educação Especial definido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2013).

Nessa perspectiva, com o objetivo de aprimorar o atendimento já oferecido aos nossos alunos, reconhecendo inclusive a importante e imprescindível participação do próprio aluno neste processo, gostaríamos de convidá-lo(a) para uma **“entrevista aberta”**, cujo conteúdo será objeto de análise no contexto dos projetos aqui apresentados, a partir dos conhecimentos da Psicologia em sua interface com a Educação.

Com o consentimento daqueles que concordarem em participar da entrevista, esclarecemos que as mesmas serão áudio-gravadas e posteriormente transcritas para a análise dos dados. A análise será qualitativa, buscando compreender os sentidos presentes na narrativa dos alunos entrevistados.

As entrevistas serão realizadas pelo grupo de alunos do “**Projeto de Estágio em Educação Especial**” do [CLÍNICA DE PSICOLOGIA], nos horários que forem convenientes para os(as) entrevistados(as), no espaço do [CLÍNICA DE PSICOLOGIA] ou local a combinar, porém no interior da própria [UNIVERSIDADE], sem que haja qualquer despesa para os alunos.

Esclarecemos, ainda, que a utilização das entrevistas é o modo mais adequado metodologicamente para os propósitos desses estudos, e serão respeitados os princípios éticos quanto ao **SIGILO** da identidade dos entrevistados – o que assegura a privacidade dos sujeitos em relação aos dados que possam oferecer aos discentes – e que não existe nenhuma possibilidade de **RISCO** previsível para os entrevistados. Os alunos convidados para participar da entrevista terão a **TOTAL LIBERDADE** de se **RECUSAREM**, assim como de **RETIRAR** seu consentimento em qualquer fase do estudo. Todos os esclarecimentos sobre esse estudo, em qualquer momento de sua realização, serão oferecidos pelo grupo de alunos, abaixo identificado, ou pela Profa. Dra. [NOME DA PROFESSORA].

Assinatura

A partir desses esclarecimentos, eu: _____
RG Nº _____, nascido em ____/____/____ na cidade de _____, residente em _____, aceito participar **VOLUNTARIAMENTE** na atividade acima proposta, realizada pela [UNIVERSIDADE]. Minha participação se dará sob a forma de entrevista que será áudio-gravada, desde que seja garantido o anonimato que assegure minha privacidade quanto aos dados confidenciais emitidos na oportunidade, conforme esclarecido acima.

Local: _____

Data: ____/____/____

Assinatura

Discentes responsáveis pelas entrevistas:

Nome	Contato	Assinatura

Importante: o documento deve conter duas vias (uma deve ficar com o sujeito da pesquisa).

ANEXO 5 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS: ALUNOS

ENTREVISTA 1 – Aluno “A”

Caracterização:

ALUNO “A”, 20 ANOS, COM AUTISMO.

[PE]: A gente tem um roteiro de entrevista, então às vezes eu vou acabar seguindo o que está escrito, se tiver mais alguma coisa que você queira falar, ou se eu sentir necessidade de mais alguma pergunta, a gente pode estar fazendo, beleza?

Aluno “A”: tudo bem.

[PE]: Seu nome completo.

Aluno “A”:

[PE]: Certo, quantos anos você tem?

Aluno “A”: 20 anos.

[PE]: Qual é o curso e o semestre que você está?

Aluno “A”: Eu tô fazendo [...], estou no quinto semestre.

[PE]: E você é de que cidade?

Aluno “A”: Eu nasci em [...], mas moro em [...].

[PE]: Qual é a sua deficiência?

Aluno “A”: Autismo.

[PE]: Quando se manifestou essa deficiência em você? Ou quando você descobriu?

Aluno “A”: Quando eu descobri? Então, os meus pais, eles contam que eles sempre suspeitavam que eu tinha alguma coisa a ver com autismo, por causa do jeito que eu agia na escola, tipo eu era muito assim hiperativo, eu não parava quieto, eu ficava correndo em volta da sala, eu ficava conversando com todo mundo, tipo eu era muito, mas muito agitado, sabe. Meus pais percebiam que eu tinha um grande déficit de atenção, eu não conseguia prestar atenção no que os professores falavam. Qualquer coisinha eu já me distraía, até hoje eu tenho isso, um déficit de atenção. Só que conforme o tempo foi passando, conforme eu fui crescendo, eles perceberam assim que eu mudei de ponta cabeça. Eu comecei a ficar bem quieto, eu não gostava de falar assim, eu ficava no meu canto, falavam deve ter alguma coisa aí. Aí me levaram em um psiquiatra, procuraram ajuda, um psicólogo, aí chegaram à conclusão que

realmente eu tinha um autismo. Foi meio difícil assim passar por uma... eu tive momentos difíceis na escola, o pessoal tirava muito sarro de mim, do jeito que eu falava, do jeito que eu andava, me deixava bem triste claro, as vezes me deixavam de lado. Só que a partir de um momento simplesmente eu aprendi a deixar eles de lado, sabe, porque eu percebi que eu tava indo bem na escola, tava tirando notas boas, eu tinha uma boa relação com os meus professores, eu falei ai isso tá ótimo prá mim, sabe. E tipo no ensino médio, eles tiravam notas baixas, iam muito mau, falavam durante a aula, eu to indo muito bem, sabe. E a partir do momento em que eu cheguei na faculdade cara, eu comecei a me dar assim muito bem, eu comecei a perceber que o ambiente aqui era muito diferente, sabe, comecei a conhecer pessoas muito maduras, gente grande. Então, eles me tratavam bem, eu conseguia conversar com eles, eu conseguia falar o que eu pensava, as coisas que eu gostava, falar sobre música, filmes, sem ter medo de eles de repente dessem risada da minha cara, falar alguma coisa sobre o jeito que eu ando, sabe, então sabe, o ambiente me ajudou muito, sabe, a desenvolver socialmente.

[PE]: Então você acaba tendo noção da sua própria deficiência, no período escolar?

Aluno "A": Sim, no período escolar.

[PE]: E seus pais apontam, você percebe algumas coisas com os colegas e aí vem...

Aluno "A": É, eu sou meio diferente.

[PE]: Vem a consciência.

Aluno "A": Realmente.

[PE]: Certo, E daí quando você chega aqui na universidade você se sente acolhido pelos seus colegas.

Aluno "A": Sim. Porque eu acho que todo mundo é diferente. Tem gente que é muito quieto que nem eu, então a gente acaba se acolhendo, então ninguém tem medo, sabe, de conversar com alguém porque sabe que a pessoa vai ser muito bem acolhida.

[PE]: E com os professores também a relação é boa.

Aluno "A": Sim, é tranquila.

[PE]: Daí pra entrar aqui você passou por processo seletivo acredito eu. Você fez interno, você fez Enem?

Aluno "A": Eu fiz Enem.

[PE]: Você fez o Enem. Como foi pra você realizar aquela prova? Você teve algum tipo de apoio?

Aluno "A": Tipo de apoio? Pelo que eu me lembre, eu não recebi nenhum apoio, foi normal mesmo. Eu não fiz tipo numa classe separada, minha prova não foi diferente dos outros, foi normal mesmo.

[PE]: Daí você chega aqui na universidade, tem algum contato com a [núcleo de acessibilidade] logo que você chega, como que você conheceu a [núcleo de acessibilidade]?

Aluno "A": [núcleo de acessibilidade]?

[PE]: Isso. Ou como os seus pais conheceram, eu não sei quem conheceu primeiro.

Aluno "A": Então, meus pais, eles ouviram falar, parece que eles entraram no site da [universidade], e viram lá que tinha um programa pra assessorar as pessoas com deficiência física, deficiência intelectual, autistas. Aí eles resolveram participar desses programas e reuniões como essa última que aconteceu, acho que foi na internet mesmo que eles ficaram sabendo.

[PE]: Eles tiveram esse contato e você lembra como foi o seu primeiro contato como aluno da [núcleo de acessibilidade], você já precisou da [núcleo de acessibilidade] ou a [coordenadora do núcleo] te chamou algum dia pra conversar, como foi o seu contato com a [núcleo de acessibilidade]?

Aluno "A": Você fala alguma ajuda?

[PE]: É.

Aluno "A": Então, até agora, o único momento que eu precisei ajuda, foi no semestre passado, foi mais ou menos no finzinho do semestre sabe, quando começa a aparecer um monte de prova, trabalho, você começa a ficar com a cabeça quente NE. Eu tava ficando muito desesperado, eu tinha um monte de prova, seminário, coisa pra apresentar, aí tinha uma sexta-feira aonde eu teria uma prova de filosofia e uma prova de libras, que no caso era uma matéria opcional, que eu decidi fazer. Eu tinha essas duas provas. Eu falei eu não vou conseguir fazer essas duas provas no mesmo dia, com tantas coisas ainda pra fazer, o que eu faço. Aí eu conversei com os meus pais que não seria possível fazer as duas provas, aí o meu pai enviou um e-mail para a [coordenadora do núcleo], aí ela conversou com a minha professora de libras e ela conseguiu mudar a data da minha prova para a outra semana. Aí eu consegui fazer a prova de filosofia em um dia e a prova de libras no outro. Fiquei muito aliviado.

[PE]: Que ótimo, isso é muito bom. Houve uma diferença entre como você esperava que a faculdade fosse e como ela realmente é.

Aluno "A": Alguma diferença? Olha pra falar a verdade a expectativa que eu tinha que a faculdade fosse aconteceu aquilo exatamente que eu esperava. Meus pais sempre falavam que a faculdade é um ambiente diferente, onde você pode fazer bastante amigos, onde você tem um ambiente mais agradável, mais adulto, e eu criei essa expectativa em mim. Nossa, eu vou sair do ensino médio, eu vou sair de perto daquela gente lá, tipo assim, eu vou sair do inferno e vou ir pro céu, meio que alguma coisa assim. Eu cheguei lá cara, o primeiro dia que eu fui na recepção dos alunos, aí eu vi tudo aquela gente, um grupo diferente de outro, aquele lugar assim enorme, eu falei meu Deus do céu, caramba, eu vou conseguir andar por aqui? Eu vou me adaptar a esse lugar? Aí eu realmente consegui cara, consegui me aproximar das pessoas, consegui criar um laço entre eles, uma relação também com os professores, conforme o tempo foi passando eu fui me acostumando com a faculdade também.

Precisava ir no Xerox, nossa onde fica o Xerox. Preciso ir no bloco 3 no auditório verde, onde fica isso? E agora parece tipo um lugar tão pequeno, sabe. Mas realmente atendeu às minhas expectativas sabe, fico muito feliz por isso.

[PE]: De uma maneira geral, como você considera o espaço físico da [universidade] em relação à acessibilidade. Você acredita que a [universidade] é acessível para as pessoas?

Aluno "A": Você fala de todo mundo, incluindo deficiente físico?

[PE]: De todo mundo.

Aluno "A": Assim, eu acredito que essa faculdade é, ela possui sim acessibilidade para todo mundo, até para deficientes físicos. Eu não vejo nenhum problema a respeito de acessibilidade.

[PE]: No seu caso, você tem algum tipo de necessidade especial dentro da sala de aula? Além dessa questão de mudança de prova, existe algum outro recurso que você precise?

Aluno "A": Não, eu não vejo. A minha mãe às vezes comenta a questão se eu quiser fazer, por exemplo, apresentar um trabalho apenas com a professora em classe, eu posso ter acesso a isso, sabe. E realmente às vezes eu penso em fazer isso mas eu falei ah vou esperar, eu vou ver se realmente eu achar que eu preciso, se realmente eu falar eu não me sinto bem apresentando em uma classe cheia de gente, eu vou pedir pra ela, mas não vejo essa necessidade.

[PE]: Você conseguiu fazer as apresentações com todos lá.

Aluno "A": Sim, eu faço prova dentro do horário, às vezes eu preciso que altere algum horário, eu vou pedir ajuda sabe. Falo ó mãe precisa alterar essa prova pra tal dia porque eu não vou conseguir fazer. Mas tirando isso tudo certo.

[PE]: Você considera que a [universidade] atende às suas necessidades?

Aluno "A": Completamente, atende as necessidades bem.

[PE]: Trabalhos em grupo dentro da sua sala de aula, como é? Você já tem seu grupo?

Aluno "A": Dentro da minha sala de aula eu vejo que há tipos diversos, diversos grupos, sabe. Tem um grupo de meninas que gostam de pop coreano, tem um grupinho ali, tem um grupinho aqui, dá pra ver vários grupos diferentes. Eu tenho o meu grupo que no caso é eu, o [...], a [...], a [...], a [...], e a [...]. E o nosso grupo tá aí prá tudo, pra fazer o professor fala vocês podem fazer a prova em grupo e com consulta. A gente se reúne tudo. Pode ter até outras pessoas no grupo, mas o nosso grupinho tá ali.

[PE]: Entendo então já tem um grupo pré-pronto que você tá nele. Você fala que um dia você precisou fazer alteração dessa prova, e a professora no caso reagiu tranquilo ao pedido.

Aluno "A": Reagiu.

[PE]: Qual é a sua percepção sobre as possibilidades e desafios para o processo de inclusão pedagógica na [universidade]?

Aluno "A": Até o momento eu acho que a faculdade está fazendo um ótimo trabalho, eu acho que eles conseguem atender bem às necessidades de cada pessoa. E até o momento eu não vejo alguma coisa que impeça que essas pessoas tenham acesso à inclusão. Eu não vejo nenhum problema assim, a respeito.

[PE]: De uma maneira geral, como você avalia os seus conhecimentos sobre a legislação brasileira para a pessoa com deficiência?

Aluno "A": Toda pessoa com algum tipo de deficiência intelectual ou deficiência física precisa receber um certo apoio dentro de uma instituição, dentro de uma universidade ou até mesmo de um ambiente de trabalho. E essas pessoas tem todo o direito de ir atrás, de pedir ajuda. Eu não vou conseguir desenvolver aquele trabalho a tempo, ah eu não consigo chegar a tal lugar, preciso que faça um mapa para eu chegar. O que eu entendo de legislação é isso, a pessoa precisa de apoio para exercer o papel dela dentro de uma empresa, dentro de uma universidade, é isso o que eu entendo.

[PE]: E você acredita que essas questões funcionem?

Aluno "A": Sim, ao meu ver, funciona.

[PE]: E como você avalia a aplicação prática da legislação da pessoa com deficiência? E o que você acredita que falte?

Aluno "A": O governo ele tenta ajudar as pessoas que andam de cadeira de rodas, acessar os lugares com rampas, eu acredito que o governo precisava dar um pouquinho, um pouquinho mais de atenção, se eles pudessem talvez investir mais na inclusão dessas pessoas com deficiência, eu acredito que essas pessoas se sentiriam mais acolhidas pelo estado de uma maneira geral.

[PE]: O que você acredita que precisa ser melhorado pra facilitar a inclusão de futuros alunos?

Aluno "A": Talvez se as pessoas que trabalham com o programa de inclusão se eles pudessem espalhar mais essa informação, de que se você tem uma necessidade você pode pedir ajuda, as pessoas poderiam ir atrás com mais facilidade. Se essa informação chegar até as pessoas com necessidade física ou intelectual, através da internet, através de propaganda, de panfletos, eu acredito que as pessoas poderiam ficar sabendo mais rápido sobre esses programas, já procurarem o programa de inclusão.

[PE]: E você acredita que falta então um tipo de divulgação por parte da [núcleo de acessibilidade]?

Aluno "A": Há uma certa divulgação, mais se pudesse divulgar mais, acho que ficaria melhor.

[PE]: Certo e você gostaria de pontuar mais alguma coisa que eu não disse?

Aluno "A": eu me sinto muito bem de estar aqui, em nenhum momento eu me sinto aflito, eu me sinto ótimo nesse ambiente, a [universidade] faz um ótimo

trabalho na inclusão, e agora eu me sinto mais feliz, na universidade, algo que eu não tinha no ensino médio. Esse ambiente realmente me ajudou a me sentir uma pessoa melhor, e capacitada, eu realmente me sinto muito bem.

ENTREVISTA 2 – Aluno “B”

Caracterização:

ALUNO “B”, 24 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA.

[PE]: Primeira pergunta se refere a dados pessoais, seu nome, idade, que curso você está e semestre.

Aluno “B”: Está bom. Meu nome é [...], tenho 24 anos, faço [...] e estou no 11º semestre.

[PE]: Certo. Qual é a sua deficiência, ou necessidade educacional especial.

Aluno “B”: Eu tenho uma deficiência física, nos membros inferiores que se chama “displegia espásmica”. É ao nascer e acontece por N fatores, não tem como prever que isso vai acontecer. As pessoas que nascem com isso nascem naturalmente com os pés tortos, ou virados muito para dentro ou para fora e a gente não tem a capacidade de guardar o músculo. Então assim, eu posso fazer muito tempo de academia e meu músculo não vai crescer. Eu não vou ficar bombada como as outras pessoas.

[PE]: E quando que você descobriu, como foi a descoberta?

Aluno “B”: Eu descobri não, meus pais descobriam, aos três anos de idade. Por que quando eu comecei a ter equilíbrio a caminhar eu caia muito, a todo momento eu não tinha equilíbrio. Primeiro contato foi pra ver por que eu não tinha equilíbrio. E aí a gente começou a procurar...

[PE]: Certo. Me fala um pouco sobre como foi sua chegada aqui na [universidade]. Como foi antes. Como foi escolher o curso de [...], a escolha da própria universidade.

Aluno “B”: Escolher o curso de [...] foi muito fácil, pro que era uma coisa que eu queria desde muito tempo, desde quando eu tive contato com um familiar que acabou precisando, e que ele teve contato com uns grupos de estudo que ele fazia. Ele também tinha começado a se envolver com isso e me puxou junto com ele. A escolha da [universidade] foi uma guerra pra falar a verdade. Por que eu queria fazer faculdade fora e minha família queria que eu fizesse aqui. A gente brigou um pouco, mas acabei ficando por conta da família. Chegar a=foi muito tranquilo, nunca tive muitos problemas aqui do tipo que eu precisasse erguer a mão e chamar a atenção pra minha deficiência. Foi ... tranquilo. Foi tranquilo.

[PE]: A próxima pergunta já é meio que encaminhada nesse sentido. Como você foi recebida aqui. Tanto no vestibular, no processo seletivo, tanto quanto na própria sala de aula, pelos colegas, pelos professores.

Aluno “B”: O vestibular foi muito tranquilo, eu nunca precisei de nenhum tipo de material especial, alguma coisa, na verdade minha deficiência é caminhar. Assim eu não preciso de nada especial para assistir e frequentar as aulas. Então meu vestibular foi como o de qualquer outra pessoa. Não tive nenhum

tipo de problema e não precisei de nenhum tipo de auxílio para isso. Entra na [universidade] foi muito tranquilo também, eu achei que fosse sofrer um pouco, pois eu não conhecia ninguém. Achei que eu ficaria um pouco perdida, mas eu fui bem recebida, as pessoas sempre foram muito solícitas assim.

[PE]: Você chegou a ter contato com a [núcleo de acessibilidade]?

Aluno “B”: Eu cheguei no... durante o curso todo não. Eu tinha alguns e-mails que pipocavam com a gente estava, se a gente ainda existia na universidade. Nos dois últimos anos acho que foi com mais afinco. As pessoas começaram a procurar, a promover algumas coisas. Tipo “estamos aqui”. Antes era uma coisa mais velada. Eu, particularmente, não conhecia.

[PE]: Então você nota uma melhora?

Aluno “B”: Eu noto uma melhora. Noto que agora as pessoas procuram, sabem que você está aqui. E mesmo que você nunca tivesse erguido a mão, eu nunca precisei erguer a mão pra pedir auxílio ou recurso especial pra frequentar as aulas. Mesmo nunca tendo ido ao encontro da [núcleo de acessibilidade] ela veio até mim. Veio perguntar se estava tudo bem. “Olha, tem uma palestra, você quer participar?” Foi assim.

[PE]: Bom saber disso. Há diferenças entre como você imaginava o contexto universitário e como realmente foi? Ou como realmente você percebe?

Aluno “B”: Eu imaginava que ia ser muito feroz. Que ia ser um capitalismo selvagem, que as pessoas iam se comer aqui dentro. Assim de uma forma bem grosseria mesmo. Que as pessoas iam passar pra cima umas das outras pois lá na frente a gente vai ser colega de trabalho/concorrentes. Mas nunca aconteceu assim, muito pelo contrário, eu via assim, na minha sala, no grupo com o qual eu fiquei com mais pertencimento eu via todo mundo se ajudando. Eu era a única menina que tinha algum tipo de deficiência. Na sala toda todo mundo era tranquilo, eu seria a única que precisaria de algum tipo de cuidado especial. E eu nunca fiquei fora de nada. Muito pelo contrário. Nas coisas em grupo que a gente tinha que fazer... tipo, tem uma foto em que eu estou no centro do negócio. Era um caldeirão que a gente fez e eu estava no meio. Sempre tinha alguém do lado tipo “ela não vai cair”

[PE]: (Risos)

Aluno “B”: Então sempre tive alguém, foi surpreendente. Eu achei que seria um negócio absurdo e não foi.

[PE]: Certo. De uma maneira geral, como você considera o espaço físico da [universidade] em termos de acessibilidade?

Aluno “B”: Eu não tenho muito do que reclamar para a minha deficiência. Eu acho que é tranquilo, eu acabo tendo um pouco mais de dificuldade no paralelepípedo⁴¹. Mas é uma coisa que eu consigo passar bem. Eu não sei se todo mundo passa bem assim, mas pra mim é tranquilo.

⁴¹ Rampa de acesso para o núcleo de computadores da graduação.

[PE]: Você considera que a [universidade] atende as suas necessidades?

Aluno “B”: Atende sim. Atende muito bem as minhas necessidades, não posso reclamar disso não.

[PE]: Tendo em vista que você não precisa de nenhum recurso pedagógico, vou mais perguntar pra confirmar. Em relação a forma de exposição do conhecimento pelos professores, este conhecimento chegava até você. Você tem alguma consideração a fazer?

Aluno “B”: Não. O conhecimento chegava a mim como chegava em qualquer aluno da sala. A professora de educação especial teve um cuidado muito grande, por entender... tanto que eu fiz meu seminário da deficiência que eu tinha. Ela teve muito cuidado em tratar disso, se eu queria trocar, se eu me sentia a vontade em falar o que aconteceu comigo, se eu queria expor o que acontece comigo. Por que ela tinha só uma matéria e ela tinha muito receio de acabar constringendo as pessoas ao invés de passar o que ela precisava. Mas nunca foi uma coisa que me deu algum tipo de trabalho. A grosso modo, como a maioria das pessoas aprende eu também aprendi. (risos)

[PE]: (Risos). Tudo bem. Certo. Qual a sua percepção sobre possibilidades e desafios para o processo inclusivo dentro da [universidade]?

Aluno “B”: Eu acho que a gente precisa fazer isso. Não só pra atender uma questão legal ou pra ter uma referência. A gente precisa pra abrir a cabeça. Nosso curso tem muito essa função. De quebrar estigmas, de ser provedor de discussão, pra conseguir realmente... a gente já teve em [curso] pessoas que tiveram deficiências bem mais severas e cursaram o curso com honras e glórias. Claro que com seus... cada uma no seu tempo, com seus aparatos. E é exatamente isso que a gente precisa... a gente precisa... precisa muito levantar pelos outros. Já aconteceu... Eu tenho uma deficiência, eu consigo me locomover sem, sei lá, sem segurar na parede. Eu consigo andar no corredor. Nem sempre todo mundo vai conseguir andar no corredor. Então já aconteceu, em algumas ocasiões, de pedir passagem pra alguém que precisaria da parede. Assim, é muito estranho, uma galera tão jovem fazer isso. Não ter esse refinamento na visão de que, poxa, eu não preciso da parede pra sentar, mas ela precisa pra andar! Se ela não tiver a parede, ela não consegue se locomover. A gente, como futuros [...], tem o dever assim, de abrir a cabeça do ser humano e enfiar. (risos)

[PE]: Acho que a sua questão é muito de uma cultura inclusiva.

Aluno “B”: Eu tenho muito medo assim... medo não... se as pessoas entendem o que é inclusão. É colocar em uma sala e falar que está tudo bem? Que está junto? Não é inclusão. Não é por que ela está junto que ela está incluída. Ela não está sendo amparada e assistida no que ela precisa, ela está ali! Como você vai fazer pra um cara que é surdo e não tem libras? Ele só está ali. Ele não está absorvendo nada. Se estar ali é inclusão a gente não está conversando sobre a mesma coisa. A gente precisa perguntar pra grande massa se eles sabem o que é inclusão. E se é na mesma ótica que a gente entende que é.

[PE]: De maneira geral, como você avalia seus conhecimentos sobre a legislação brasileira para a pessoa com deficiência?

Aluno “B”: Deveria ser melhor. Sendo muito sincera. Deveria ser muito melhor! Principalmente por fazer parte disso, por entrar na estatística, por ser aquele 1% que faz o negócio. Eu deveria saber mais, eu sei o que o senso comum sabe. Pouco mais do que o senso comum sabe. Por necessidade... eu precisei de tal coisa, dá pra fazer por tal caminho. Sobre a carta, por conta da deficiência eu consigo um carro mais barato. Se eu não tivesse deficiência eu não saberia. Eu só sei por que eu precisei desse recurso. Assim, é falho, eu precisaria saber muito mais.

[PE]: E como você avalia a aplicação prática da legislação para a pessoa com deficiência? E o que você acredita que falta nesse sentido?

Aluno “B”: Falta bom senso! Sabe, falta o coleguinha saber que a vaga não está ali só por que o cara não tem perna, mas sim por que ele precisa. Que é muito chato entrar em um lugar... “é 15 minutinhos”. Seus 15 minutinhos vira uma hora. É uma cultura toda errada. A legislação não... é bonito, pela parte que eu sei, que é muito bonito no papel, mas não se aplica. A gente sabe que todo mundo burla esse tipo de coisa. Não é benefício, teve uma labuta enorme pra conquistar. Eu preciso deste canto por causa disso, disso e disso. É esquecer assim toda a luta que a gente teve de explicar para meio mundo. A gente não era jogado no fosso.. morto.. é estranho.

[PE]: O que você acredita que precisa ser melhorado para tornar mais fácil a inclusão de futuros alunos aqui da universidade?

Aluno “B”: O que eu acho, poxa vida... Eu acho que precisa ser muito mais aberto esse tipo de discussão... Que a gente consiga fazer isso num espaço muito mais aberto, que a gente consiga mudar essa visão, a minha pelo menos, de que era gente comendo gente aqui, de que não tem problema se você não conhece. Que no final das contas a gente está aqui... que se eu não te conhecer e você precisar a gente vai erguer a mão pro outro, a gente vai acenar uma bandeira. A gente precisa a começar a falar pelos outros. Por que eu tenho... eu tive muito medo de me expressar, de achar que “poxa, eu já sou manca” Só isso já está feito. Meu bullying veio pronto de casa. Não precisa abrir a boca pras pessoas me zoarem, elas já vão me zoar. A gente precisa deixar as pessoas saberem que não é assim. Que vai ter outro, não importa se conheça, não importa quem seja, a moça da cantina, a funcionária da secretaria se precisar, eles vão te ajudar. A gente precisa tentar a fomentar isso.

[PE]: Bom, de uma forma geral, você gostaria de pontuar algum aspecto que não foi levantado na entrevista.

Aluno “B”: Não, acho que não.

[PE]: Bom, foi muito mais fácil do que eu imaginava. (risos)

Aluno “B”: (risos)

[PE]: Então essas foram as questões, muito obrigado!

ENTREVISTA 3 – Aluno “C”

Caracterização:

ALUNO “C”, 20 ANOS, COM CEGUEIRA.

Importante: O Aluno “C” não pôde assinar o termo de consentimento, uma vez que não há uma versão do contrato em Braille. Fiz a leitura do contrato para ela e gravei seu consentimento. (Não se lembra o número do RG). Foi preciso que eu buscasse o Aluno “C” em sua sala no bloco 9.

[PE]: Quantos anos você tem?

Aluno “C”: Vinte.

[PE]: Você cursa [...], né?

Aluno “C”: Sim, isso.

[PE]: Você está no 2º semestre, isso mesmo?

Aluno “C”: Segundo semestre sim.

[PE]: De qual cidade você é?

Aluno “C”: [...], aqui no interior de São Paulo. Aqui do lado eu ouço vozes altas...

[PE]: Estão em atendimento na sala ao lado. Realmente estão falando um pouco alto. Está incomodando você?

Aluno “C”: Não, é que eu me preocupo com o áudio da gravação.

[PE]: O microfone está bem perto de você, eu acredito que esses ruídos não vão atrapalhar. Mas se você preferir posso ver se tem outra sala disponível para continuarmos.

Aluno “C”: Não precisa pode ser nessa (tateia a mesa em busca do celular que está gravando, o toca e depois recua).

[PE]: Então tá bem. Qual sua deficiência ou necessidade especial?

Aluno “C”: Cegueira

[PE]: Certo, mas o que causa sua cegueira?

Aluno “C”: Retinopatia, deficiência visual. Minha retina se formou, mas não colou.

[PE]: Quando a retinopatia se manifestou?

Aluno “C”: Eu nasci assim. Nascimento.

[PE]: Quando você descobriu que era diferente das outras pessoas?

Aluno "C": Quando eu nasci.

[PE]: Sim. Mas quando você nasceu você não compreendia o que isso significava. Quando você foi crescendo em algum momento deve ter percebido que as outras pessoas eram diferentes de você. Sabe identificar quando foi isso?

Aluno "C": Eu comecei a ir no consultório, do doutor que me atende até hoje e ele me falou que eu não via e as outras pessoas viam.

[PE]: E como foi sua percepção do fato de as pessoas conseguirem ver e você não?

Aluno "C": O duro é que eu não sei explicar isso.

[PE]: Tudo bem, Aluno "C", não tem problema. Como foi sua vida escolar até chegar a universidade?

Aluno "C": Eu estudei na creche [...] dos oito meses até os sete anos de idade. Depois minha mãe me colocou em (não consegui entender o nome na gravação). Ai fui pra [...], até os quatros anos e depois para [...], que eu fiquei da quinta série até o fim, quando fiquei maior de idade.

[PE]: Eram escolas especiais?

Aluno "C": Essa última não era especial a outra era. Ano passado eu fiquei na lista de espera para a universidade, tive que correr atrás de bolsa e tudo mais, e agora tô aqui na universidade, graças a Deus.

[PE]: Você teve quais matérias durante fundamental e ensino médio?

Aluno "C": Além das matérias comum eu tive braile e computação. Eu não gosto de inglês, sou péssima. Mas português e matemática eu sou ótima.

[PE]: Como foi a questão de recursos adaptativos ao longo desse histórico?

Aluno "C": A professora [...] me ensinava Braile e me ajudava na sala de aula. Sempre tinha alguém que traduziam para mim as matérias e a professora transcrevia o braile que eu escrevia.

[PE]: Como foi a escolha do curso?

Aluno "C": Eu sempre fiz musicalização na escola [...] que é uma escola de música. Eu nasci com o dom da música, eu cresci ouvindo música, então...

[PE]: Que instrumento você toca?

Aluno "C": Toco violão teclado, bateria, triângulo... quase tudo.

[PE]: E como foi para escolher a universidade?

Aluno "C": Só tinha a [universidade] oferecendo o curso aqui. A [...] não tem música, então tinha que ser aqui.

[PE]: Como você foi recebida pela [universidade]? Por favor conte para mim desde o vestibular e os recursos adaptativos para fazer a prova, até suas relações com professores e colegas.

Aluno "C": Foi super bem. Bom. Algumas coisas que eu tive dificuldade eu tento superar.

[PE]: Você me disse que ficou em uma lista de espera, você fez uma prova né?

Aluno "C": Sim.

[PE]: Como foi para você fazer a prova do processo seletivo?

Aluno "C": Uma pessoa foi lendo para mim e eu fui falando a resposta. Oral com ledor.

[PE]: E você se sentiu confortável com isso?

Aluno "C": Sim.

[PE]: E quando você entrou e começou a fazer colegas e lidar com professores, como foi esse processo?

Aluno "C": Na matéria de música eu consigo aprender super bem, eu tenho gravador, e às vezes eu gravo o que eles falam e ouço depois.

[PE]: E sua relação com as pessoas?

Aluno "C": É boa, eles me ajudam quando preciso de ajuda.

[PE]: Como você conheceu a [núcleo de acessibilidade] da [universidade]?

Aluno "C": Como conheci?

[PE]: Uhum.

Aluno "C": Indicaram para minha mãe e eu fui lá uns dias antes de eu começar as aulas. Me explicaram que tem uma galeria perto do meu bloco. Foi explicado que eu tenho que visitar alguns lugares. Eu não sei quem indicou para a minha mãe, mas eu acho muito legal a [núcleo de acessibilidade], eu faço prova lá.

[PE]: E como você foi recebida pela [núcleo de acessibilidade]?

Aluno "C": Muito bem.

[PE]: Há diferenças entre como você imaginava que a universidade seria e como ela realmente é?

Aluno "C": Eu imaginava que era só música. Mas quando eu fui ver tinha outras matérias. Eu tive uma surpresa no primeiro dia de aula. Eu não tenho nenhuma dificuldade em música, vou super bem, tiro nove ou dez. Mas as outras matérias... filosofia, sociologia, teologia no primeiro semestre e agora no segundo semestre tem leitura e produção de texto, e nisso eu tenho muita dificuldade aí eu tenho sempre que pedir pra professora me ajudar a fazer, para aprender a fazer resenha e resumo ai sempre preciso de ajuda.

[PE]: Como você considera a [universidade] em termos de acessibilidade física?

Aluno “C”: Mais ou menos né (ri). Não tem “piso tátil” para as pessoas se locomoverem, que é um risco no chão para os deficientes irem no banheiro, até a sala e o bloco. Mas não tem na universidade inteira.

[PE]: Quais são os recursos específicos de acessibilidade necessários para atender às necessidades da sua deficiência?

Aluno “C”: Recursos? Eu não sei. Pode me explicar?

[PE]: Por exemplo, quando você vai para a aula, o que o professor precisa fazer para que você possa acompanhar?

Aluno “C”: Na música eu ouço as coisas então não tenho dificuldade. Mas quando tem textos, a professora digita eles e me passa pelo pendrive, e aí eu estudo por um programa do computador que lê para mim (ela falou o nome do programa, mas eu não sei como escreve).

[PE]: Você considera que a [universidade] atende às suas necessidades?

Aluno “C”: Considero, mas o que tá dando problema é a bolsa. Isso eu queria que melhorasse. A [universidade] deveria dar a bolsa 100% para todos os alunos. Tem muita gente na minha turma reclamando que não tem dinheiro para pagar, e isso é angustiante, porque eu não quero perder meus amigos.

[PE]: Entendo.

Aluno “C”: É isso que eu quero.

[PE]: Como você faz suas provas?

Aluno “C”: Um dia diferente. Faz de conta de que hoje tem prova, aí eu vou em um dia na inclusão e faço à tarde. A moça me dá no computador e depois imprime. Eu fico lá para não atrapalhar os outros alunos com o áudio do computador. Chego aqui à tarde para fazer a prova.

[PE]: Você se sente confortável fazendo a prova?

Aluno “C”: sim.

[PE]: Seus professores são atenciosos com você? Eles atendem suas necessidades?

Aluno “C”: Sim, eles me ajudam muito. São bons.

[PE]: O que você acha da forma como seus professores avaliam o seu progresso e apropriação de conhecimento?

Aluno “C”: É bom, não tem nada ruim.

[PE]: Como você avalia seu processo de inclusão pedagógica?

Aluno “C”: Como assim? Não sei.

[PE]: Você acha que no processo de ensino você é bem incluída?

Aluno “C”: Sim, eu aprendo bem.

[PE]: Qual a sua percepção sobre as possibilidades e os desafios para o processo de inclusão da [universidade]?

Aluno “C”: Possibilidades... desafios.... Eu não sei.

[PE]: O que você acha que é possível a [universidade] fazer para melhorar a inclusão?

Aluno “C”: Precisa ter um professor específico de braile e materiais para gente poder ler. Uma pessoa específica para transcrever o material. E aparelhos de ouvido para surdos.

[PE]: E o que você considera que seja um desafio para a inclusão acontecer?

Aluno “C”: Acho que lugares para imprimir e dinheiro pra pagar as pessoas, talvez.

[PE]: Como você avalia os seus conhecimentos sobre a legislação brasileira para pessoas com deficiência?

Aluno “C”: Essa pergunta é difícil, não vou saber responder.

[PE]: Existem leis no Brasil que são feitas especificamente para pessoas com deficiência. Você entende sobre elas?

Aluno “C”: Entendo super bem.

[PE]: Você acha que na prática funciona o que tá no papel?

Aluno “C”: As leis dizem que as escolas são obrigadas a estarem preparadas para receber um deficiente, mas elas não estão. Quando chega um de surpresa, eles não sabem o que fazer e deveriam todas as escolas estarem preparadas. O Lula disse que estavam preparadas as escolas, mas é mentira, ele enganou a gente. É lei que as escolas tenham matérias disponíveis. “Ah você chegou e é deficiente? Aqui tem máquina de braile, tem programa de voz”. Mas não tem essa preparação. Como os alunos vão fazer as atividades que os professores mandam se não tiver?

[PE]: Tem mais alguma coisa da lei que você se lembra?

Aluno “C”: Não, acho que não.

[PE]: O que você acha que a [universidade] precisa fazer para que os futuros estudantes sejam melhores inclusos?

Aluno “C”: Só o piso tátil mesmo. E na prova tem que ter um leitor para ler para eles, e ajudar a entender a aula e as dificuldades.

[PE]: Gostaria de falar sobre alguma coisa que a gente não conversou?

Aluno “C”: Eu acho um absurdo o preço do salgado, isso precisa melhorar. A cantina, seria melhor abaixar o preço. E que tivesse mil lugares aqui, pra no caso assim que tem alunos de outras cidades, pra eles dormirem. E a greve,

não pode fazer greve, se tiver greve a gente não se forma, menos greve! Tem que parar as greves, entendeu?

[PE]: Entendi. E é um absurdo mesmo o preço! (rimos). Aluno “C”, muito obrigada pelo seu tempo e atenção, sua participação é importante nesse processo. Vou encerrar a gravação e te acompanho de volta ao bloco.

ENTREVISTA 4 – Aluno “D”

Caracterização:

ALUNO “D”, 24 ANOS, COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE - TDAH, QUADRO DE DEPRESSÃO E ANSIEDADE.

[PE]: Quantos anos você tem?

Aluno “D”: 24

[PE]: Você cursa [...], né?

Aluno “D”: Exato.

[PE]: Em que semestre você está?

Aluno “D”: Estou tirando DP. Era para eu ter me formado já.

[PE]: De qual cidade você é?

Aluno “D”: [...].

[PE]: Eu vou seguir um roteiro que nessa primeira parte aborda a sua saúde, ta?

Aluno “D”: Tudo bem.

[PE]: Qual nome da sua deficiência ou necessidade especial?

Aluno “D”: Quando fui diagnosticado, isso aos 17 anos, um psiquiatra disse que “eu sou TDAH”. Depois em 2013 eu desenvolvi depressão e ansiedade. Na verdade a ansiedade sempre esteve latente em mim, eu tenho esse bônus! Pelo que me falaram isso é genético, né, mas essa demora para o meu diagnóstico é uma coisa meio complicada, eu só comecei a fazer tratamento sério mesmo a pouco mais de dois anos.

[PE]: Quando você descobriu que era diferente das outras pessoas?

Aluno “D”: Foi com esse psiquiatra, quando eu tinha 17 anos. Eu cheguei a fazer tratamentos homeopáticos antes, mas certeza do que eu tinha, foi com 17 anos.

[PE]: E como foi para você ter esse diagnóstico?

Aluno “D”: Quando fiz 18 eu comecei a ir atrás das coisas para mim, eu mesmo! Fazer por mim o que meus pais não fizeram.

[PE]: Você pode me contar um pouco sobre você e o TDAH?

Aluno “D”: Eu fico muito impulsivo, mesmo com remédio. Eu sou muito agitado, mas ao mesmo tempo fico muito desgastado. Eu tenho um pico de energia muito maior que o das outras pessoas, mas eu fico assim por um período muito curto, e aí eu desligo, eu fico preguiçoso. Meu cérebro consome muito as vezes tendo uma ideia, e depois eu tô cansado demais para executar. Resumindo, eu sou agressivo, hiperativo e tenho uma agressividade que as vezes não posso controlar. Eu sou um conservador reacionário, e não vejo

problema algum em matar alguém que coloque a minha vida ou da minha família em risco. Mas também choro se um cachorro morrer em um filme. Ao mesmo tempo se for um vagabundo ladrão sendo retorcido, eu pego até batatinha pra assistir.

[PE]: Certo, Carlos, obrigada. Essa etapa do questionário agora explora sua vida escolar. A primeira pergunta é como foi sua vida escolar até chegar a universidade? Quais escolas pelas quais passou e como foi passar por elas?

Aluno “D”: Sempre fui autodidata. Terminava as atividades antes de todas as pessoas. Uma vez na quarta série eu terminei a atividade e respondi o livro todo da escola na mesma aula. Depois disso eu fui para uma escola técnica, que passei pelo vestibulinho. Fazia médio e técnico junto, e eu só me dedicava nas matérias que eu não gostava, e nas matérias que eu gostava, tipo história, eu dormia na aula, não fazia atividades. Eu sabia que eu ia passar porque eu dominava os assuntos. Depois eu fiz vestibular e estou aqui.

[PE]: Como foi a escolha do curso?

Aluno “D”: Eu primeiramente queria fazer direito, até porque no ensino médio as pessoas têm preconceito com quem quer ser professor. Meus primeiros vestibulares eu prestei para direito, mas eu não quis ir direto para a faculdade. Fiquei um ano em casa sem fazer nada com a bosta do meu pai. Meus pais são separados. Aí meu primo me chamou de canto e falou que sabia por que eu não ia para a faculdade: porque eu não nasci para ser advogado. Eu guardo isso para mim até hoje. Ele disse que o dá dinheiro é você ser bom no que você gosta, então eu decidi pegar esse rumo e escolhi [...], que é uma parte de mim.

[PE]: E como foi para escolher a universidade?

Aluno “D”: Minha irmã mais velha já tinha estudado aqui, e era perto de casa. Fiz o vestibular sem estudar bosta nenhuma e entrei em 4º lugar.

[PE]: Como você foi recebida pela [universidade]? Por favor conte para mim desde o vestibular até suas relações com professores e colegas.

Aluno “D”: O vestibular foi normal. Nos primeiros anos da faculdade eu era muito explosivo e encenqueiro, sempre chamava as pessoas para o debate. Depois eu tentei me enturmar com uma galera que eu achei que gostava de mim, mas eles não gostavam. Resumindo meus anos: Se eu ganhasse um real para cada oportunidade de ficar quieto que eu perdi e gente falsa que conheci, eu teria pago meus FIES.

[PE]: Eu ri, mas ele permaneceu sério.

Aluno “D”: Eu desenvolvi uma solidão. Eu tenho dificuldade de inteirar com as pessoas, pela minha condição. Eu carrego isso, mas eu não sou feliz.

[PE]: Posso entender, as vezes a universidade faz a gente se sentir assim. E como foi lidar com os professores?

Aluno “D”: Os professores são ótimos. Eles pegam no meu pé, mas eles... Uma coisa que eu gosto bastante é que eles são rígidos, mas são capazes de

ir até o inferno para ajudar um aluno. Eles são chatos às vezes, mas o que você precisar eles estão lá. Eles têm expectativas bem grandes quanto à gente. Você chora e esperneia, mas no fundo você dá razão para eles.

[PE]: Ok. E como você conheceu a [núcleo de acessibilidade] da [universidade]?

Aluno “D”: Então... foi em um momento bem difícil, eu tava com dificuldade para buscar tratamento. Eu tava sem condição de pagar, embora eu precisasse. Então minha professora me indicou a [núcleo de acessibilidade]. Mas eu acabei conseguindo ajuda no CAPsi, então eu deixei a ajuda da [núcleo de acessibilidade] de lado, porque lá era melhor para mim, mais rápido de casa.

[PE]: Faz sentido. E como você foi recebida pela [núcleo de acessibilidade]?

Aluno “D”: Me senti bem, eu só não continuei indo lá porque eu não quis mesmo, preferia um lugar mais perto.

[PE]: Há diferenças entre como você imaginava que a universidade seria e como ela realmente é?

Aluno “D”: Na verdade eu não tinha a menor noção do que era uma faculdade, mas a [universidade] sempre teve muito nome né, então eu esperava mesmo que tivesse alguma dificuldade nas matérias do curso. Obviamente eu me superestimei, era relaxado e paguei caro com isso, tive muita dificuldade, eu achei que ia ser mais parecido com a escola.

[PE]: Entendi. O próximo tópico é sobre inclusão. Tem algumas coisas que não se relacionam muito com seu caso, mas é importante que a gente saiba como as pessoas enxergam a [universidade] em termos de inclusão, então se possível eu gostaria que respondesse. A primeira quer saber como você considera a [universidade] em termos de acessibilidade física?

Aluno “D”: Eu não vejo nenhum problema. Eu sei que tem umas rampas, e vejo algumas pessoas com deficiências físicas que conseguem frequentar, isso quer dizer alguma coisa, né? Acho que o espaço aqui é amplo, os corredores e portas são grandes, eu acho que tá tudo ok, mesmo não tendo autoridade para falar isso. Quem pode bater o martelo é o cadeirante, ou outro deficiente.

[PE]: Sim, é só uma opinião mesmo. Você necessita de algum recurso específico para estudar?

Aluno “D”: Vergonha na cara, pode escrever isso!

[PE]: Eu ri, mas ele permaneceu sério. Você considera que a [universidade] atende às suas necessidades?

Aluno “D”: Os professores fazem das tripas coração para aluno, então eu acho que sim. Se os professores forem assim para todo mundo, um cego ou qualquer outro deve ficar em boas mãos. Eu sei que meus professores fariam tudo da melhor maneira possível para atender as necessidades de todos. O curso aqui vai além das provas para mim.

[PE]: O que você acha da forma como seus professores avaliam o seu progresso e apropriação de conhecimento?

Aluno “D”: Correto. É muito simples, você precisa entender a alma da coisa e depois colocar do papel, eu aprovo.

[PE]: Como você avalia seu processo de inclusão pedagógica?

Aluno “D”: Fora a parte social, foi tudo adequado.

[PE]: Qual a sua percepção sobre as possibilidades e os desafios para o processo de inclusão da [universidade]?

Aluno “D”: Vou me abster de responder isso. Não vou me meter no que não é do meu bedelho.

[PE]: Como você avalia os seus conhecimentos sobre a legislação brasileira para pessoas com deficiência?

Aluno “D”: Acho que a situação do Brasil impede qualquer coisa de acontecer. Tem lugar no Brasil que não tem nem calçada, nem água encanada... Acha que vai fazer rampa de acessibilidade?

[PE]: O que você acha que a [universidade] precisa fazer para que os futuros estudantes sejam melhores inclusos?

Aluno “D”: Ter boa vontade. É preciso desenvolver independência na pessoa com deficiência, então se a [universidade] for nessa parte vai ser um sucesso.

[PE]: Gostaria de falar sobre alguma coisa que a gente não conversou?

Aluno “D”: Não. Acabamos?

[PE]: Sim. Muito obrigada pelo seu tempo e atenção, sua participação é importante nesse processo. Vou encerrar a gravação e te acompanho de volta ao bloco.

ENTREVISTA 5 – Aluno “E”

Caracterização:

ALUNO “E”, 25 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA.

Aluno “E” não sabia onde era o [CLÍNICA DE PSICOLOGIA], então o encontrei em frente ao bloco 7.

[PE]: Quantos anos você tem?

Aluno “E”: Vinte e cinco.

[PE]: Você está cursando [...], né?

Aluno “E”: Perfeito.

[PE]: Em qual semestre você está?

Aluno “E”: Estou no sétimo semestre.

[PE]: Você é daqui de [...]?

Aluno “E”: Sim.

[PE]: Qual sua deficiência ou necessidade especial?

Aluno “E”: Chama-se Plexopatia de membro superior esquerdo. Eu perdi o movimento do braço num acidente de moto.

[PE]: Quando foi isso?

Aluno “E”: Em 2010.

[PE]: Você teve diagnóstico assim que aconteceu?

Aluno “E”: Três meses depois do acidente.

[PE]: As perguntas que eu vou fazer agora elas são mais voltadas para seu histórico escolar, ok?

Aluno “E”: Perfeito.

[PE]: Como foi sua vida escolar até chegar a universidade? Nesse ponto eu gostaria de saber sua vida antes da universidade, a escolha do curso e como foi entrar na [universidade].

Aluno “E”: Estudei em escola particular a vida toda. Sou técnico de segurança do trabalho já atuava nessa área, e isso tem relação com [...] na área do trabalho. Quando eu comecei o curso não sabia nada, caí meio que de paraquedas pela oportunidade da bolsa do PROUNI e resolvi fazer. Tava sem visão nenhuma nem planos, eu só agarrei.

[PE]: Como você foi recebido pela universidade?

Aluno “E”: Ah, acho que normal. Quando eu comecei o curso tinha acabado de sofrer um outro acidente de carro, tava com um colar cervical. Pensa num cara de dois metros com esse colar parecia uma estátua. Eu sempre fui tímido e fiquei na minha, mas de resto foi tudo numa boa.

[PE]: Você precisou de recursos adaptativos para fazer a prova do processo seletivo?

Aluno “E”: No Enem você pode pedir algo relacionado a sua deficiência, e eles atendem. Eu fiz a prova em uma sala especial para pessoas com deficiência e todos os indivíduos que estavam lá e precisaram de uma coisa diferente: uma cadeira, um tempo extra ou sei lá, eles davam. Mas no meu caso como eu sempre fui destro e minha limitação é no braço esquerdo eu faço provas normalmente.

[PE]: E quanto aos colegas e professores, como se sentiu recepcionado?

Aluno “E”: Não tive nenhum problema relacionado a deficiência, até porque quase ninguém sabe. Eu coloco a mão no bolso sempre e nem dá pra perceber.

[PE]: Como você conheceu a [núcleo de acessibilidade] da [universidade]?

Aluno “E”: Tinha um canto na intranet que pedia pra especificar se a gente tivesse alguma deficiência pra um mapeamento que estava sendo feito. Depois que preenchi isso eles entraram em contato comigo, me chamaram lá e perguntaram se eu tinha alguma necessidade que precisava ser atendida e foi isso.

[PE]: E como você foi recebido pela [núcleo de acessibilidade]?

Aluno “E”: Muito bem.

[PE]: Há diferenças entre como você imaginava que a universidade seria e como ela realmente é?

Aluno “E”: Teve alguns dissabores quanto ao curso, porque eu tinha alguns ideais e a realidade é gradativa, principalmente em questões políticas. O mundo rosa a gente tem certeza que não existe na faculdade.

[PE]: Esse ponto da entrevista ele não é focado em você, mas ele é sobre sua visão a respeito da inclusão em si na [universidade], tá?

Aluno “E”: Perfeito.

[PE]: Como você considera a [universidade] em termos de acessibilidade física?

Aluno “E”: Acho que em uma nota de 0 a 10... 7! Tem muita distância entre os blocos, isso pode dificultar para cadeirante, por exemplo.

[PE]: Quais são os recursos específicos de acessibilidade necessários para atender às necessidades da sua deficiência?

Aluno “E”: Não preciso de nada diferente.

[PE]: O que você acha da forma como seus professores avaliam o seu progresso e apropriação de conhecimento?

Aluno “E”: Acho falho. Muitas vezes a gente nem vê nossas notas antes de sair no sistema. A gente nem entende onde errou e nem como o professor chegou naquilo.

[PE]: Como você avalia o processo de inclusão pedagógica da [universidade]?

Aluno “E”: Eu não conheço ninguém que precisasse de alguma coisa diferente nas aulas pra entender a matéria, então não saberia te responder. Mas assim, a [universidade] deixa a desejar no sentido de promover pouco debate. Eu acho minha formação muito mecânica e teórica.

[PE]: Qual a sua percepção sobre as possibilidades e os desafios para o processo de inclusão da [universidade]?

Aluno “E”: Eu não sei como é que a [universidade] atende as pessoas com necessidades especiais, então não sei dizer.

[PE]: Como você avalia os seus conhecimentos sobre a legislação brasileira para pessoas com deficiência?

Aluno “E”: Médio. Isso porque eu estudo [...], né (ri). Nós enquanto sociedade promovemos muito pouco debates sobre isso. A carência que temos na nossa sociedade não é nem mostrar os direitos para o deficiente, mas temos a necessidade de mostrar às pessoas quais deveres eles têm com os deficientes.

[PE]: Existem leis no Brasil que são feitas especificamente para pessoas com deficiência, você conhece alguma?

Aluno “E”: Assim agora não me lembro. Mas sei que tudo depende da mudança da cultura da sociedade, e enquanto as pessoas não aceitarem os deficientes como pertencente no cenário social, nada vai dar certo.

[PE]: O que você acha que a [universidade] precisa fazer para que os futuros estudantes sejam melhores inclusos?

Aluno “E”: Acho que a [universidade] devia investir em divulgação, ela tem possibilidade de atender todas as deficiências se quiser, e tem que divulgar mais isso. Muitas pessoas com deficiência não procuram as universidades porque acreditam que não terão ninguém lá olhando para a dificuldade delas. E antes de entrar ninguém sabe da [núcleo de acessibilidade] da [universidade].

[PE]: Gostaria de falar sobre alguma coisa que a gente não conversou?

Aluno “E”: Gostaria que a [universidade] falasse mais sobre o que podemos fazer para enfrentar a situação que estamos passando, esse semestre atípico tá muito confuso ainda.

ENTREVISTA 6 – Aluno “F”

Caracterização:

ALUNO “F”, 60 ANOS, COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA.

Importante: ESSAS RESPOSTAS NÃO SÃO TRANSCRIÇÕES FIEIS DA ENTREVISTA, UMA VEZ QUE O ENTREVISTADO NÃO CONCEDEU AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO. ESTÃO BASEADAS NO QUE EU CONSEGUI ESCREVER DURANTE A ENTREVISTA.

[PE]: Qual é o seu nome?

Nome: **Aluno “F”**.

[PE]: Qual é a sua idade?

Aluno “F”: 60 anos.

[PE]: Qual curso está matriculado na instituição?

Aluno “F”: [...]

[PE]: Em qual cidade reside?

Aluno “F”: [...]

[PE]: Qual é a sua deficiência e/ou necessidade educacional especial?

Aluno “F”: Deficiência auditiva. Aconteceu quando eu tinha 4 anos. Eu tive sarampo e no processo com a febre alta meus tímpanos foram perfurados e eu perdi quase que minha audição toda.

[PE]: Me conte um pouco sobre como foi sua vida escolar antes da Universidade.

Aluno “F”: Eu tinha muita dificuldade, eu tinha que sentar muito perto e me esforçar pra ler os lábios, eu escutava muito pouco. Eu ficava muito deslocada, eu perdia algumas palavras que comprometiam a compreensão do todo. Ditado era impossível para mim. Mas de alguma forma eu fui passando de ano mesmo assim.

[PE]: Então quando criança você não usava aparelho auditivo?

Aluno “F”: Era muito caro, não tinha dinheiro. Eu comecei a usar quando a empresa que eu fui trabalhar me forneceu.

[PE]: E seus professores da escola?

Aluno “F”: Na minha época não tinha isso, não tinha inclusão. Não importava se tinha algum aluno diferente a professora ignorava e continuava. Então eu tinha que me esforçar dobrado, mais que todo mundo pra ficar igual, ou quase igual.

[PE]: E por que você escolheu fazer [...]?

Aluno "F": Depois de muito trabalhar e ver meus filhos formados eu me deparei com a vontade de estudar também e pensei por que não? E eu sempre gostei de conhecimentos abrangentes então eu fui para [...].

[PE]: E por que escolheu a [universidade]?

Aluno "F": A [universidade] dá 50% de desconto para quem é velho, acho que acima de 50 anos. E a [universidade] tem nome famoso.

[PE]: Como foi a realização do vestibular?

Aluno "F": Normal, sem problemas.

[PE]: Como você foi recebida pelos seus colegas de classe?

Aluno "F": Nunca tive problema, fui bem recebida. Quando você tá bem com você mesmo tudo favorece, então eu não olhei para nada.

[PE]: E pelos professores?

Aluno "F": Me receberam muito bem.

[PE]: Como você conheceu a [núcleo de acessibilidade] da [universidade]?

Aluno "F": A [núcleo de acessibilidade] que entrou em contato comigo, porque marquei no meu cadastro que tinha deficiência auditiva.

[PE]: E como você foi recebida pelo pessoal da inclusão?

Aluno "F": Super bem.

[PE]: Há alguma diferença entre como você imaginava a universidade e como você a percebe hoje?

Aluno "F": Eu já sabia como ia ser porque meus filhos e marido já fizeram e eu acompanhei.

[PE]: De maneira geral, como você considera o espaço físico do campus da [universidade] em termos de acessibilidade?

Aluno "F": Eu acho que o espaço físico é bom, só que poderia ter mais cobertura para chuva e um carrinho para levar as pessoas de um lugar para outro porque a faculdade é muito longe.

[PE]: Quais são os recursos específicos de acessibilidade, necessários para atender a sua deficiência e/ou necessidades educacionais especiais?

Aluno "F": Não preciso de nada além do meu aparelho.

[PE]: Você considera que a [universidade] atende as suas necessidades?

Aluno "F": Sim, atende. Não tenho nenhum problema.

[PE]: No processo de ensino, como os conteúdos em sala de aula são apresentados para você?

Aluno "F": Igual o que todo mundo recebe. Textos pra ler.

[PE]: Como você avalia a realização de trabalhos em grupo na sua sala?

Aluno "F": Eu tenho meu grupo que faço sempre, e é normal.

[PE]: O que você acha do método de avaliação que os professores usam?

Aluno "F": Acho que é bom, a [universidade] é bem rígida.

[PE]: Seus professores atendem suas necessidades?

Aluno "F": Sim.

[PE]: Como você avalia o seu processo de inclusão pedagógica no seu curso?

Aluno "F": Eu faço as coisas no meu tempo, mas eu faço. No geral eu diria que sou bem incluída.

[PE]: Qual a percepção que você tem sobre as possibilidades e desafios para o processo de inclusão pedagógica na [universidade]?

Aluno "F": Acho que teria possibilidade da [universidade] diferenciar os conteúdos e as formas de dar aula para as pessoas que não conseguem ver nem ouvir, trabalhar com áudios e imagens, gravações e baile. O desafio eu acho que tá na divulgação. As pessoas só sabem que a [universidade] tá preparada pra atender esses alunos quando entra, mas o pessoal não sabe.

[PE]: De maneira geral, como você avalia os seus conhecimentos sobre a legislação brasileira para a pessoa com deficiência?

Aluno "F": As pessoas deficientes têm direito de frequentar a escola e a universidade. E o código da lei diz que nós temos direito a ter alguém dentro da universidade para oferecer o que a gente precisa.

[PE]: Como você avalia a aplicação prática da legislação para a pessoa com deficiência? O que falta?

Aluno "F": Nada no Brasil funciona né, então isso não funciona também.

[PE]: O que você acredita que precisa ser melhorado para tornar mais fácil a inclusão de futuros alunos?

Aluno "F": Acho que o curso de psicologia tinha que ter um programa pra dar apoio e fazer acompanhamento dos alunos com deficiência e teria que ter ar-condicionado e todas as salas deveriam ter projetor de imagem e som. E o principal que é divulgação.

[PE]: Na última questão, gostaria de saber se você quer pontuar algum aspecto que não foi levantado na entrevista?

Aluno "F": Não

ENTREVISTA 7 – Aluno “G”

Caracterização:

ALUNO “G”, 24 ANOS, COM BAIXA VISÃO.

[PE]: Quantos anos você tem?

Aluno “G”: Vinte e quatro.

[PE]: Você está cursando [...], né?

Aluno “G”: Isso.

[PE]: Em qual semestre você está?

Aluno “G”: Décimo.

[PE]: Você é daqui de [...]?

Aluno “G”: Nasci em SP, mas moro aqui.

[PE]: Qual sua deficiência ou necessidade especial?

Aluno “G”: Baixa visão.

[PE]: Quando você recebeu diagnóstico?

Aluno “G”: Eu tive toxoplasmose quando minha mãe estava em gestação de mim, então desde que nasci eu tenho problema de visão. Mas diagnóstico mesmo eu acho que meus pais tiveram quando eu tinha uns seis meses.

[PE]: As perguntas que eu vou fazer agora elas são mais voltadas para seu histórico escolar, ok?

Aluno “G”: ok

[PE]: Como foi sua vida escolar até chegar a universidade? Nesse ponto eu gostaria de saber sua vida antes da universidade, a escola do curso e como foi entrar na [universidade].

Aluno “G”: Eu estudei em escola pública, apesar de minha mãe achar que eu precisava de escola particular para eu conseguir acompanhar, meu pai assim optou. Acontece que na escola pública eu não consegui acompanhar os demais alunos, eu cheguei no ensino fundamental sem saber ler e escrever. Eu não conseguia enxergar bem o quadro, então eu não tinha muita noção do que tava acontecendo ao meu redor. A professora tinha muitos alunos então eu não tinha atenção, era aquela coisa "Aprende, aprende! Se não aprendeu sai do barco". Em razão disso, meu pai agora ouvindo minha mãe resolveu me colocar em uma escola particular. Eu tive voltar um ano e meio abaixo da primeira série. Eu lembro que nos primeiros momentos da escola particular eu já senti diferença. Tinha 12/14 crianças no máximo e os professores tinham interesse em mim, estavam preparados para estarem lá. Quando eu recebi uma lupa de aumento do instituto de SP, eu comecei a acompanhar melhor a turma. Minha

mãe começou a se empenhar mais na tarefa de casa e eu fui me desenvolvendo, foi difícil, mas eu consegui me desenvolver. Por motivos de trabalho do meu pai eu mudei muito de escola desde então. Eu notei que na escola particular as crianças eram mais receptivas comigo que na pública, parece que elas compreendiam mais a minha condição. Quando eu cheguei no ensino médio eu já estava bem na frente dos outros alunos, acho que talvez pela minha dedicação excessiva para eu acompanhar os outros me acostumei a estudar muito. Quanto a universidade, eu não passei na USP como eu queria, e meu pai veio falando que eu tava velho pra fazer cursinho e que ele pagaria a [universidade] pra eu estudar. Não são todos os pais que tem condições de bancar a faculdade dos filhos, então eu aceitei. Eu escolhi [...] porque já tinha me identificado bastante com a ideia ao longo da vida.

[PE]: Como você foi recebido pela universidade?

Aluno “G”: Não tive nenhum problema com nada, acho que foi tudo normal.

[PE]: Você precisou de recursos adaptativos para fazer a prova do processo seletivo?

Aluno “G”: Apenas pedi prova ampliada e a faculdade concedeu como desejei.

[PE]: E quanto aos colegas e professores, como se sentiu recepcionado?

Aluno “G”: Teve um período que eu tive problemas pra enxergar, meu olho tava pior que o normal, mas foi coisa que se resolveu rápido. Mas durante um tempo eu precisei da ajuda dos colegas para ler as coisas, precisava de ditados para escrever, e todos foram bem receptivos comigo. Tiveram professores que me deram apoio nisso também. São todos muito legais.

[PE]: Como você conheceu a [núcleo de acessibilidade] da [universidade]?

Aluno “G”: Eles entraram em contato comigo depois que eu me matriculei.

[PE]: E como você foi recebido pela [núcleo de acessibilidade]?

Aluno “G”: Não tenho muito contato com eles, mas o pouco que tive foi tudo normal.

[PE]: Há diferenças entre como você imaginava que a universidade seria e como ela realmente é?

Aluno “G”: Você imagina que vai ser uma coisa quando você é garoto, mas com o tempo você assume uma certa maturidade e se foca no estudo e percebe que na faculdade tem muito mais dedicação que farra, como os filmes mostram.

[PE]: Esse ponto da entrevista ele não é focado em você, mas ele é sobre sua visão a respeito da inclusão em si na [universidade], tá?

Aluno “G”: Tudo bem.

[PE]: Como você considera a [universidade] em termos de acessibilidade arquitetônica?

Aluno “G”: Eu acho uma boa faculdade, porque você percebe que tem rampa para deficientes, há banheiros próprios para cadeirantes, há ranhuras no chão

para pessoas com cegueira, então eu acho que a faculdade cumpre seu dever quanto a acessibilidade. Eu só faria uma observação quanto a biblioteca. O novo layout não inclui uma porta, só tem a catraca e os cadeirantes não passam mais.

[PE]: Quais são os recursos específicos de acessibilidade necessários para atender às necessidades da sua deficiência?

Aluno “G”: As vezes material ampliado, só.

[PE]: Você considera que a [universidade] atende às suas necessidades?

Aluno “G”: Sim.

[PE]: Como os conteúdos em sala de aula lhe são apresentados?

Aluno “G”: Igual pra todo mundo.

[PE]: Como você avalia a dinâmica na realização de trabalhos em grupo (recursos, empatia dos colegas, etc.)?

Aluno “G”: Meus colegas são super cooperativos, assim como os professores eles me ajudam no que eu necessito. Eu tendo minha lupa e meu óculos eu me viro bem.

[PE]: Como acontece o seu processo de avaliação (provas)?

Aluno “G”: Igual de todo mundo.

[PE]: Qual a sua percepção sobre o método de avaliação do seu desempenho acadêmico?

Aluno “G”: Não tenho o que reclamar da [universidade]. Você lê o material, os professores explicam e depois você tem a prova. Normal.

[PE]: Como você avalia o seu processo de inclusão pedagógica (apropriação de conteúdos) no seu curso na [universidade]?

Aluno “G”: Meus professores sempre foram atenciosos com meu problema, e a faculdade pra mim cumpre seu propósito. Pra mim foi tudo muito normal, eu fui incluído pelo que entendo, já que me sinto um aluno normal e nunca tive problema.

[PE]: Qual a sua percepção sobre as possibilidades e os desafios para o processo de inclusão da [universidade]?

Aluno “G”: Acho que a [universidade] tem possibilidade de melhorar a biblioteca é o que eu consegui ver até hoje, e não tenho muito ideia do que a [universidade] enfrenta como desafio.

[PE]: Como você avalia os seus conhecimentos sobre a legislação brasileira para pessoas com deficiência?

Aluno “G”: Como eu tô estudando pra concurso, acho que eu conheço bem. O que eu penso do estatuto do deficiente é que no caso das pessoas absolutamente incapazes estão no mesmo balaio que as pessoas relativamente incapazes. Mas isso é uma questão não muito pratica também. Eu acho que deixando essa parte pra lá, eu considero que o Brasil tem se

empenhado em trazer mais leis para o deficiente. Desde 1988 o deficiente no Brasil tem mais visibilidade na sociedade e nas discussões e representatividade no poder legislativo, tem o [...] na câmara que é cadeirante! A gente percebe que tem avanços legislativos de proteção ao deficiente como o estatuto da pessoa com deficiência que é um marco de proteção e inclusão. A política está criando obrigações para com as pessoas com deficiência.

[PE]: Como você avalia a aplicação prática da legislação para a pessoa com deficiência? O que falta?

Aluno "G": Na prática a gente que ainda falta muito comprometimento pra se cumprir o que as leis determinam. Tem muito lugar que cadeirante não consegue nem entrar, banheiros que não podem usar. Cego pra andar na rua só com guia mesmo. As calçadas são pequenas e os postes e lixeiras no meio.

[PE]: O que você acha que a [universidade] precisa fazer para que os futuros estudantes sejam melhores inclusos?

Aluno "G": Fora isso da biblioteca, acho que tá tudo ok.

[PE]: Gostaria de falar sobre alguma coisa que a gente não conversou?

Aluno "G": Não, tô satisfeito.

ENTREVISTA 8 – Aluno “H”

Caracterização:

ALUNO “H”, 20 ANOS, COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE - TDAH.

[PE]: Qual é o seu nome?

Aluno “H”

[PE]: Qual é a sua idade?

Aluno “H”: 20 anos.

[PE]: Em qual curso está matriculado?

Aluno “H”: Curso de [...], 3º semestre.

[PE]: Em qual cidade reside?

Aluno “H”: Em [...].

[PE]: Qual é a sua deficiência e/ou necessidades educacionais especiais?

Aluno “H”: Eu tenho déficit de atenção.

[PE]: Quando manifestou a deficiência e/ou necessidade educacional especial?

Aluno “H”: Quando eu tinha 7 anos, que eu me lembre, quando minha mãe descobriu pelos professores.

[PE]: Quando você recebeu o diagnóstico conclusivo sobre a sua deficiência e/ou necessidade educacional especial?

Aluno “H”: Na mesma época.

[PE]: Me conte um pouco sobre como foi sua vida escolar antes da Universidade.

Aluno “H”: Algumas coisas foram bem complicadas né? (risos) porque o déficit de atenção é complicado. Mas os professores ajudaram eu. Mas sempre tem algumas pessoas que não entendem e ficam julgando, aí eu fico “gente, eu tenho dificuldade, vocês podem me ajudar?” aí ajudam, mas tem gente que fala. Na [...] mesmo eles deixavam eu de lado, daí mudou, depois que aconteceu o negócio lá mudou de novo, depois, sei lá, tá uma confusão (risos). Depois eu contei para minha mãe o que a professora fez, porque ela falou que nenhum aluno queria fazer grupo comigo, aí contei para minha mãe e ela veio conversar com a [...], coordenadora de curso, daí ela falou que não é assim que funciona, aí mudou tudo. Depois ela começou a escolher os grupos e todos vieram me chamar para participar dos grupos e foi melhor.

[PE]: E a escolha do curso?

Aluno “H”: Eu já tinha feito um curso de [...], daí eu queria ir em busca para ver se era isso mesmo que eu queria, porque eu fazia [...] né, mas não era igual

e eu fiz um semestre só. Daí eu quis mudar, e esse eu estou gostando, está sendo melhor.

[PE]: E por que você escolheu a [universidade]?

Aluno “H”: Ah, pela qualidade de ensino, e porque eles acolhem bem a gente, entendeu?

[PE]: Como foi recebido no Vestibular?

Aluno “H”: Bem, não tive problema nenhum. Me trataram normal.

[PE]: E pelos colegas de classe?

Aluno “H”: Foi normal também, me receberam bem.

[PE]: E pelos professores?

Aluno “H”: Teve esse problema aí com a professora, mas, do resto (risos)

[PE]: Como você conheceu a [núcleo de acessibilidade] da [universidade]?

Aluno “H”: Quando, na [...], a professora descobriu, daí eu fui conversar lá com a [coordenadora do núcleo] o que tinha acontecido, daí ela chamou eu e eu comecei a conversar sobre o que tinha acontecido.

[PE]: Como você foi recebido pela [núcleo de acessibilidade] da [universidade]?

Aluno “H”: Fui bem recebida.

[PE]: Há diferenças entre como você imaginava a universidade e como você a percebe hoje?

Aluno “H”: Não. Atendeu minhas expectativas.

[PE]: De maneira geral, como você considera o espaço físico do campus da [universidade] em termos de acessibilidade?

Aluno “H”: Ah, é bom. Tem tudo certinho, as rampas, né?

[PE]: Tem algum recurso específico de acessibilidade para atender a sua necessidade educacional especial?

Aluno “H”: Tem vezes que eu faço prova separada, mas só isso mesmo.

[PE]: E como funciona?

Aluno “H”: Eu faço antes que todo mundo, daí eu faço em outra sala. Sempre foi assim, até no colégio eu fiz. É melhor para mim porque eu me concentro mais.

[PE]: Você considera que a [universidade] atende as suas necessidades?

Aluno “H”: Sim.

[PE]: No processo de ensino, como os conteúdos são apresentados para você?

Aluno “H”: É a mesma coisa.

[PE]: Como acontece o seu processo de avaliação (provas)?

Aluno “H”: Antes, quando a gente fazia trabalho sobre a [...], a professora mandava áudios para mim explicando a matéria, mas ela falava igual para todo mundo.

[PE]: Atualmente, como é a relação com seus professores?

Aluno “H”: Tá melhor. Depois que minha mãe conversou... (risos)

[PE]: Eles atendem as suas necessidades?

Aluno “H”: Sim.

[PE]: Como você avalia o seu processo de inclusão pedagógica (apropriação de conteúdos) no seu curso na [universidade]?

Aluno “H”: Eles acolhem bem.

[PE]: Qual a sua percepção sobre as possibilidades e desafios para o processo de inclusão pedagógica na [universidade]?

Aluno “H”: Ah, saber ouvir, né. Porque se não sabe, fica complicado. Minha mãe já tinha conversado quando a gente foi na inclusão, aí depois deu esse problema, mas agora arrumou, tá tudo certo.

[PE]: De maneira geral, como você avalia os seus conhecimentos sobre a legislação brasileira para a pessoa com deficiência?

Aluno “H”: Ah, todo mundo tem que respeitar o outro, entendeu? Mesmo tendo dificuldade ou não, todo mundo é igual, então tem que ter respeito independente se é assim ou não. Respeito é o mais importante.

[PE]: Como você avalia a aplicação prática da legislação para a pessoa com deficiência?

Aluno “H”: Algumas pessoas ajudam até, mas tem algumas que ficam estranhando. Falam “essa aí tem dificuldade e eu não vou querer no grupo porque é muito lerda”, falavam isso para mim. (inaudível) já estou ciente.

[PE]: O que você acredita que precisa ser melhorado para tornar mais fácil a inclusão de futuros alunos?

Aluno “H”: Que nem eu falei, saber ouvir. Ouvir o que o outro tem, que fica mais fácil a comunicação entre os alunos.

[PE]: Gostaria de pontuar algum aspecto que não foi levantado pela entrevista?

Aluno “H”: Não, que eu saiba agora não (risos)

ENTREVISTA 9 – Aluno “i”

Caracterização:

ALUNO “i”, 38 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA.

[PE]: Qual é o seu nome?

Aluno “i”

[PE]: Qual é a sua idade?

Aluno “i”: 38 anos.

[PE]: Em qual curso está matriculado?

Aluno “i”: Curso de [...].

[PE]: Em qual cidade reside?

Aluno “i”: Em [...].

[PE]: Qual é a sua deficiência e/ou necessidades educacionais especiais?

Aluno “i”: Ausência de antebraço, punho e mão de membro superior direito. É uma má formação congênita; eu já nasci assim.

[PE]: Quando manifestou a deficiência e/ou necessidade educacional especial?

Aluno “i”: Na época, como eu tenho trinta e oito anos, não se fazia ultrassom, então minha mãe não sabia que eu tinha esse tipo de deficiência; já nasci e foi uma surpresa. Se manifestou durante a gravidez mesmo porque foi uma quebra do desenvolvimento. O membro esquerdo foi e o direito quebrou no desenvolvimento, então parou de crescer. Não tem explicação.

[PE]: Me conte um pouco sobre como foi sua chegada na Universidade; sua vida escolar antes da Universidade.

Aluno “i”: Sou nascida em São Paulo; aos quatorze anos vim pra [...] com a [...], meu pai trabalhava na [...] e a gente veio pra cá. A memória que eu tenho foi na educação infantil; fui muito rejeitada em várias escolas. Naquela época não se falava ainda em inclusão e principalmente em responsabilidade social e penal. Quando você instrui alguém é um preconceito, você está sujeito a receber as responsabilidades penais. Então eu me lembro da educação infantil, fui no pré-zinho com seis anos, numa escolinha particular. Depois fui pra escola estadual normal. Cursei normal, tive muitos amigos, sempre fui muito comunicativa, nunca tive muito problema quanto a isso. Não me recordo de nenhum fato de preconceito, somente olhares e essas coisas que acontecem mesmo, mas eu sempre soube lidar muito bem com isso. Aí eu vim pra [...] na oitava série, estudei no [...], tranquilo também; depois eu fui pro [...] e fiz o [...], terminei o último ano no [...]. Terminei o [...], terminei o [...], aí eu fui prestar [...]. Cursei, me formei em 2001, em [...]; sou [...] também. Em 2003 fiz o concurso da prefeitura de [...], passei em primeiro lugar e logo fui chamada. Em outubro

agora fez 14 anos que estou na prefeitura. Nunca tive rejeição de local, de trabalhar em local, e antes de eu entrar na prefeitura eu tive muito problema para entrar em serviços, por conta de geralmente falarem muito nos lugares, de “boa aparência”. Agora não existe mais isso.

[PE]: Que bom né?

Aluno “i”: Que bom. Eu não sei nem o que é boa aparência para as pessoas.

[PE]: Nem eu.

Aluno “i”: Às vezes o que eu acho bonito, pra você é feio, então isso é muito individual e particular. Aí me casei, tenho um filho de 9 anos. Casei no civil e no religioso e hoje sou separada judicialmente. Moro maritalmente com uma outra pessoa há 7 anos e com meu filho. Então, sou independente; tirei carta, tenho meu carro. Não me barra em nada, talvez por conta da minha vontade; se você não tiver vontade você não consegue. Até mesmo uma pessoa normal, se ela não tem vontade ela não consegue fazer muita coisa. Aí apareceu o projeto PARFOR, que é a Plataforma Paulo Freire. É uma plataforma subsidiada pelo governo, e eles te dão todo o apoio pra você que é funcionário público, ou estadual ou municipal, pra estar cursando a graduação, que é necessário na sua área, e gratuito. Quando teve o primeiro, eu tinha acabado de ganhar meu bebê, então eu não consegui fazer por que eu não conseguia conciliar, com filho pequeno e tal, aí não consegui fazer. Agora apareceu um outro; mesmo assim demorou um pouco por que parece que foi negado e tal, por fim entrou um acordo entre a [universidade] e a Prefeitura e hoje somos em 8 na sala nossa de pedagogia e hoje a gente tá exclusivamente pela parte filantrópica da [universidade]; então é custeado pela [universidade] o nosso curso.

[PE]: E por que você escolheu esse curso (pedagogia)?

Aluno “i”: Eu já estou na área, já sou professora há 14 anos, gosto muito, e acho que a gente tem que estar sempre se renovando. Demorei 15 anos pra voltar a estudar, do serviço social até a época que eu entrei pra [universidade] foram 15 anos, então eu acho que a gente tem que estar sempre se renovando e não podemos nos acomodar, e eu me acomodei por muito tempo. Talvez por conta de marido e de filho eu acabei me acomodando.

[PE]: E a universidade, por que escolheu a [universidade]?

Aluno “i”: Por conta do custo mesmo, dessa Plataforma Paulo Freire. Eu moro aqui perto também então juntou.

[PE]: Você mora onde?

Aluno “i”: Aqui no [bairro...].

[PE]: Como você foi recebida na universidade em relação ao vestibular, no processo seletivo?

Aluno “i”: Quando eu fiz o vestibular não teve grandes acontecimentos. Acho que assim como todo mundo eu entrei, tinha meu nome na lista, sentei, fiz o vestibular e depois recebi a informação de que tinha sido aprovada. Mas assim,

diferenciada de alguém eu nunca fui. Eles só perguntaram se eu precisava de algum tipo de adaptação; falei que não por que nem carteira de canhoto eu uso, uso a carteira normal.

[PE]: E quando você entrou na universidade, a recepção pelos colegas de classe, como foi?

Aluno “i”: Na verdade, muita gente olha com estranheza. Mas quanto a ser má recebida, é o contrário, sou muito querida na minha sala, todo mundo fala comigo, cumprimento todo mundo, abraço e beijo as meninas, tenho uma relação muito boa na minha sala. Tanto no ambiente de trabalho quanto na sala.

[PE]: E pelos professores, você sente isso também?

Aluno “i”: Elas são muito ótimas comigo, me receberam muito bem. [professora] então (risos). Conhece?

[PE]: Não conheço.

Aluno “i”: Ela é a coordenadora do curso e dá aula de inclusão pra gente, Educação Inclusiva. E agora dia 23 vou participar de um trabalho da minha própria sala, por que a gente teve um trabalho sobre inclusão e ela dividiu. Então o meu trabalho foi Deficiente Visual. Teve deficiente auditivo, quarta feira agora foi deficiente intelectual, e dia 23 vai ser deficiente físico, e as meninas da minha sala me chamaram para participar, para estar contando um pouco de como foi a minha parte educacional.

[PE]: Legal. E a [núcleo de acessibilidade], você conhece?

Aluno “i”: Não, não. Tive alguns contatos, com o pessoal ligando pra falar sobre palestras, mas chocava com o horário da aula, então não pude participar.

[PE]: Então você nunca teve um contato direto?

Aluno “i”: Não, Não.

[PE]: Há diferenças entre como você imaginava a universidade e como você a percebe hoje?

Aluno “i”: Eu acho que não. Por conta de eu já ter cursado a universidade, um curso superior. Eu acho que não. O que eu estranhei foi voltar depois de 15 anos, pegar o ritmo e voltar a estudar. Eu estranhei quanto a isso. Mas espaço físico e estrutura social não estranhei nada.

[PE]: De maneira geral, como você considera o espaço físico do campus da [universidade] em termos de acessibilidade?

Aluno “i”: De acessibilidade eu acho que pra mim não influencia muito por eu não ser cadeirante, mas eu percebo que tem bastante rampa. Eu não percebo parte tátil para cego, isso aí eu não percebi. Teria que ter, eu acho que seria interessante. A única coisa que eu acho que poderia melhorar muito, eu vejo ali perto das vans, não sei qual bloco que é, quando vamos na oficina pedagógica que é no bloco 9, eu entro ali por trás; tem muita vaga de deficiente, mas quem usa são as vans. Eu não sei como que tá agora, se eles estão

parando de usar. E no bloco 3 tem duas vagas, por que eu pedi pro segurança. Um rapaz com problema de mobilidade, de cadeira de rodas, precisa de uma vaga mais perto pra ele poder estar entrando. Quando eu ando, eu vou procurar outra vaga pra mim. E agora, o segurança conseguiu aumentar uma vaga então são duas vagas que tem ali, e tem uma na frente do teatro. Uma. Isso também deveria ser mudado, aumentar mais vagas, procurar estar se informando, pesquisando né, o estacionamento de cada bloco pra ver quantas vagas tem de deficiente pra estar aumentando. Por que hoje em dia no centro pra gente estar estacionando está difícil, de tão pouca vaga que tem, e todas as vagas que conheço estão todas ocupadas.

[PE]: E muitas vezes nem é ocupada por um deficiente né?

Aluno “i”: Então, tem uma moça que eu não sei se ela já se formou, ela é de direito, eu fiquei sabendo, depois fui pesquisar; ela pega o cartão de deficiente da mãe dela e coloca no carro. Então assim, muitas vezes ela tira vagas minhas e do outro rapaz que eu falei pra você. Aí o segurança colocava ele mais pra trás, numa vaga que não existe, perto das motos, e colocaram ele lá. Então essa parte de conscientização também seria muito importante estar sendo trabalhada. Eu acho que são as duas coisas que se pecam aqui dentro. Estar pesquisando pra ver quantas vagas tem naquele bloco. Vamos supor, no bloco 3 são, sei lá, 5 deficientes, faz a pesquisa, são 5 deficientes, coloque 5 vagas. Que sejam 5 vagas. E estar pesquisando em todos os blocos, eu acho que isso seria interessante.

[PE]: Você considera que a [universidade] atende as suas necessidades?

Aluno “i”: Sim, no geral sim.

[PE]: Como os conteúdos em sala de aula lhe são apresentados? Tem alguma diferença aos demais alunos?

Aluno “i”: Não, não há diferenças.

[PE]: E no processo de avaliação e provas?

Aluno “i”: Também, nada muda.

[PE]: Em relação aos professores?

Aluno “i”: É a mesma.

[PE]: Seus professores atendem as suas necessidades?

Aluno “i”: Sim

[PE]: Pelo que você conhece, como você avalia o seu processo de inclusão pedagógica (apropriação de conteúdos) no seu curso na [universidade]?

Aluno “i”: Não tem como avaliar por que eu nunca tive contato, então seria injusto eu avaliar, se é uma coisa que eu nunca tive contato. Não sei nem como funciona o setor de inclusão aqui.

[PE]: Qual a sua percepção sobre as possibilidades e desafios para o processo de inclusão pedagógica na [universidade]?

Aluno “i”: Olha, falando por mim, eu acho que nenhuma. Acho que teria que ter um cuidado maior com o deficiente visual e o deficiente auditivo, mas particularmente eu não tenho problema de mobilidade e nem problema intelectual então pra mim é a mesma coisa. Tudo que é feito para as meninas na sala eu estou inclusa em tudo.

[PE]: De maneira geral, como você avalia os seus conhecimentos sobre a legislação brasileira para a pessoa com deficiência?

Aluno “i”: A legislação está mudando sempre né, principalmente agora que está mais na moda, vamos dizer assim, a inclusão, só que nem sempre a inclusão é feita. Você vai em restaurante, você não vê cardápio em braile. Você vai nos lugares, não tem rampa, pra acessibilidade dos cadeirantes. Eu trabalho numa creche que tem uma cadeirante, então quando a gente sai, a gente sai junto, então onde a gente vai eu vejo as dificuldades. Tipo, ela tem que empinar a cadeira pra poder subir na calçada, então nem todo mundo tá respeitando isso. Isso aí é um pouco novo ainda, e não é cobrado como se deveria; que nem, a gente passa numa blitz, eles olham se a gente tá de cinto, se tá com o documento em dia, mas ninguém olha se tem realmente um cadeirante com um cartão num painel numa vaga de estacionamento; se tem uma rampa de acessibilidade; se alguém tá bloqueando aquela rampa de acessibilidade; talvez seja isso que deveria melhorar no Brasil, ter mais pessoas para fiscalizar essa legislação.

[PE]: O que você acha que falta pra aplicar isso?

Aluno “i”: Consciência. Conscientização com certeza. As pessoas olharem um pouco pro deficiente, seja qual for a deficiência.

[PE]: O que você acredita que precisa ser melhorado para tornar mais fácil a inclusão de futuros alunos?

Aluno “i”: Eu não sei como funciona a sala com o deficiente visual ou o deficiente auditivo, mas talvez um pouco maior o leque de recursos. Eu não sei se vocês têm aquele programa Dosvox, pra deficiente visual. É um programa que fala pra você tudo que tem que fazer, por exemplo, iniciar programa. É um programa interessante e é de graça. E pelo menos pra mim, eu não acho que eu tenha algum problema aqui na [universidade] quanto a inclusão, graças a Deus, não tenho restrições, é só a carteira lá que é uma briga sempre, que tem o braço aqui; eu gosto da carteira separada, acho que a gente tem um pouco mais de conforto ali.

[PE]: Gostaria de pontuar algum aspecto que não foi levantado pela entrevista?

Aluno “i”: Eu queria saber como é essa pesquisa. O que vocês estão objetivando com essa pesquisa pra eu poder responder aquilo que você tá procurando.

[PE]: Então, essa pesquisa será feita baseada nas respostas de todo mundo, vamos avaliar os dados e ver o que está faltando, o que está precisando.

Aluno “i”: É o que a [universidade] tá precisando aqui dentro pra inclusão de todo mundo?

[PE]: Isso. Tem um setor de inclusão perto da biblioteca, e eles ficam responsáveis por essa parte. Aí tem esse estágio em parceria com a psicologia, e a gente vai fazer essas entrevistas e levantar os dados. A [coordenadora do núcleo de acessibilidade] trabalha lá e é a supervisora. No semestre que vem estamos pensando em fazer grupos com esses alunos, mas por enquanto seria só o questionário mesmo.

Aluno “i”: Estou disponível a hora que vocês precisarem, podem me chamar. Eu acho que o que mais me dá problema aqui é a parte de estacionamento, só, de vagas que são poucas. Até mesmo ali perto do teatro, que recebe muitos eventos, sempre tem formatura, o teatro está sempre sendo alugado, então ali acho que estaria sendo interessante colocar mais algumas vagas, mesmo para os visitantes que vêm de fora, que vão participar de algum evento dentro do teatro, ter um pouco mais de vagas ali pra eles. Mas caso contrário, da minha parte está tudo em ordem.

ENTREVISTA 10 – Aluno “J”

Caracterização:

ALUNO “J”, 20 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA.

[PE]: Qual é a sua deficiência e/ou necessidades educacionais especiais?

Aluno “J”: Eu tenho paralisia cerebral, que foi na hora do parto, por falta de oxigenação no cérebro, que acabou afetando só na parte do equilíbrio. Por isso mesmo que eu preciso da muleta para poder me movimentar. Mas do resto, conforme o diagnóstico dos médicos, estou dentro do normal, tanto minha parte motora quanto minha parte cognitiva. Então, de acompanhamento aqui na faculdade eu não preciso de nada específico. Eu não preciso fazer prova separada, eu não preciso fazer provas em lugares diferentes; faço junto com minha turma, eu acompanho minha turma em tudo. A única coisa que eu preciso é a muleta para o equilíbrio, mas a minha mobilidade, graças a acessibilidade daqui, consigo me locomover para todo lugar. A única coisa que me trava é quando chove, pois o chão fica molhado e eu realmente preciso de ajuda. Mas é só quando acontece isso.

[PE]: Então a deficiência se manifestou no parto?

Aluno “J”: Sim.

[PE]: O diagnóstico então também foi no parto?

Aluno “J”: Não, foi logo após meu nascimento mas acho que demorou um pouco para identificarem o que era especificamente, mas foi bem em seguida.

[PE]: Me conte um pouco sobre como foi sua vida escolar antes da Universidade.

Aluno “J”: Para eu entrar aqui na faculdade, o processo foi o mesmo que todos os alunos da inclusão passam. Eu fiz a minha inscrição para o vestibular, depois o pessoal daqui entrou em contato perguntando o que eu precisava para a realização da prova, tipo adaptação de sala e adaptação de carteira, e fiz a prova normal. Passei, fiz a minha inscrição no vestibular e depois acho que nos primeiros meses de aula a [coordenadora do núcleo de acessibilidade] me chamou aqui para fazer a entrevista padrão com todo mundo, pra saber quais eram minhas necessidades e minhas limitações para ver que tipo de atendimento ela teria comigo.

[PE]: E por que você escolheu [curso]?

Aluno “J”: Porque era o curso que eu sempre pensei em fazer porque, por mais que eu pareça tímida, eu gosto muito de me comunicar, de ler e escrever principalmente. Eu acho que o [curso] é a área que eu mais me encaixo, porque é uma área que você precisa se comunicar, escrever e falar. Eu sei que é uma profissão que atende o público e a sociedade em geral e é uma coisa que eu queria muito fazer. Pelo menos de todas as profissões eu acho que é a que eu mais me encaixo.

[PE]: Legal. E a escolha da [universidade]?

Aluno “J”: Por conta de praticidade, que é perto da cidade que eu moro, e também pela acessibilidade, pois de todas as faculdades que eu procurei, que eu fui atrás de tentar fazer o vestibular, eram faculdades que não tinham muita acessibilidade, que tinham escadas para ir pra sala, tinham degraus no campus. Então foi a mais próxima e a mais bem adaptada pra me receber.

[PE]: Como foi recebida no Vestibular?

Aluno “J”: Normal, como todos os alunos. Não teve diferenciação nenhuma, muito pelo contrário, a pessoa que ficou na sala acompanhando os alunos só perguntou se eu queria alguma coisa específica. No momento eu falei que não, porque eu realmente não precisei, e o atendimento foi igual como qualquer outro aluno.

[PE]: E pelos colegas de classe?

Aluno “J”: Sempre fui muito bem recebida e respeitada, me trataram igual a todos. Não teve diferença nenhuma, não teve olhar diferente nenhum, e nenhuma falta de respeito. Fui muito bem respeitada

[PE]: E pelos professores?

Aluno “J”: Também, a mesma coisa. Eles sempre estão dispostos a ajudar no que eu preciso e deixaram claro no primeiro dia de aula que a partir do momento que eu precisar de alguma coisa eu posso recorrer a eles, mas nunca me trataram de forma diferente. Trataram como qualquer aluna, com as minhas limitações. A minha área por exemplo é uma área prática, principalmente em matérias de televisão, que tem que fazer gravações, que ficam em pé. Eu não, eu já faço até onde dá. Por exemplo, alguma gravação que tem que fazer em bancada é tudo eu que faço, que aí eu fico sentada pois é mais prático para mim. Mas os professores compreendem isso, mas também não me impedem de fazer a aula como qualquer aluno.

[PE]: Como você conheceu a [núcleo de acessibilidade] da [universidade]?

Aluno “J”: Eu conheci a [núcleo de acessibilidade] por meio desse primeiro contato que eu tive com a [coordenadora do núcleo]. Que ela me ligou, logo depois que eu fiz a inscrição para o vestibular, que ela me ligou perguntando se eu precisava de algum atendimento especial na realização da prova. Foi aí que eu tomei conhecimento. Aí depois eu fiz a minha matrícula aqui, fiz a entrevista e assim foi.

[PE]: E como você foi recebida?

Aluno “J”: Muito bem. Não tenho do que reclamar.

[PE]: Há alguma diferença entre como você imaginava a universidade e como você a percebe hoje?

Aluno “J”: Não. Por enquanto atendeu todas as minhas expectativas e as minhas necessidades. Nunca me faltou nada que eu precisasse para a minha locomoção e minha convivência.

[PE]: De maneira geral, como você considera o espaço físico do campus da [universidade] em termos de acessibilidade?

Aluno “J”: Como eu falei para você, eu vim pra cá por ela ser uma das poucas universidades que realmente tem adaptação para receber pessoas como eu, que não usam cadeira de rodas mas usam a muleta. Então, eu acho que a adaptação daqui é muito boa. Desde o meu primeiro semestre aqui atendeu todas as minhas necessidades, não tive problema nenhum com locomoção entre sala e laboratório. Consigo fazer tudo sozinha e se preciso ir de um lugar para o outro durante a aula eu vou tranquila graças à adaptação anatômica, porque não é toda faculdade que tem isso. Eu fui atrás pra ver e aqui é uma das poucas que tem isso, que atenderam minhas necessidades.

[PE]: Quais são os recursos específicos de acessibilidade, necessários para atender a sua deficiência e/ou necessidades educacionais especiais?

Aluno “J”: Bom, recursos assim eu acho que de momento não tem nenhum. Mas como eu disse, eu preciso de lugares que não tem degraus. Degrau para mim é uma grande barreira e vai continuar sendo, porque a muleta me dá liberdade, mas ela me impede disso, de subir e descer de escadas por exemplo. Escadas, degrau, piso muito liso, porque essa muleta é muito sensível, qualquer piso muito liso ou muito molhado é bem perigoso. Então acho que essa é a única coisa que eu precisaria. Piso que não seja muito escorregadio e lugares sem degrau. Porque aí eu não consigo me locomover sozinha e preciso da ajuda de alguém que me ajude a subir ou descer.

[PE]: E você considera que a [universidade] atende as suas necessidades?

Aluno “J”: Até o momento, todos.

[PE]: No processo de ensino, como os conteúdos em sala de aula são apresentados para você?

Aluno “J”: Normal, como qualquer outro aluno. Sem restrição nenhuma, sem mudança nenhuma.

[PE]: O processo de avaliação de provas também?

Aluno “J”: Também, faço na sala como qualquer outro aluno do meu curso, tudo igual.

[PE]: E a sua relação com os professores, como é?

Aluno “J”: Bem boa. Eu tive sorte, porque todos os professores sabem o que eu tenho e sabem das minhas, entre aspas, limitações. Porque eu não considero como limitação pois até agora não fui impedida de fazer nada no meu curso. Mas minha relação com eles é muito boa. São muito, digamos assim, bem próximos, bem amigos. E eu acho isso importante, essa relação entre a gente e os professores.

[PE]: Eu também acho. Então eles atendem suas necessidades?

Aluno “J”: Sim. Nunca me faltou nada, que eu me lembre.

[PE]: No geral, como você avalia o seu processo de inclusão pedagógica no seu curso?

Aluno “J”: Olha, no meu curso, para mim, nunca faltou nada, que eu pensasse “ah, tá faltando isso ou precisa mudar isso para melhor atender”. Eu não sei das outras necessidades dos outros alunos, mas para mim nunca faltou nada, mesmo sendo um curso prático, onde tem o uso de voz, o uso de imagem e o uso de partes escritas. Nunca me faltou nada, sempre tive um bom acompanhamento tanto em aulas práticas quanto em aulas teóricas. Nunca senti falta de nada que me impedisse de praticar a aula.

[PE]: Qual a percepção que você tem sobre as possibilidades e desafios para o processo de inclusão pedagógica na [universidade]?

Aluno “J”: Eu vou falar por mim mesma, a única coisa que eu percebo que pode atrapalhar a gente, porque eu conheço outro aluno que, acho que chegaram a entrevistar ele, o [...], que também é do curso de [...], e semestre passado a gente conversou pois entrevistei ele para uma matéria minha, e uma das coisas que a gente concorda, entre aspas de novo porque não é bem essa a palavra que quero usar mas é a que me vem agora, atrapalha um pouco a gente no dia-a-dia no curso é a distância entre as salas de aula teórica e a sala de aula prática. Por exemplo, a nossa sala fica no bloco 8 e a maioria das nossas aulas durante a semana são práticas, e são aulas que temos que ir da nossa sala até o laboratório de informática para o estúdio de tv e o estúdio de rádio. Então é isso que a gente percebe, não que atrapalhe ou seja ruim, mas dificulta um pouco a gente chegar ao mesmo tempo que os outros alunos. Porque por conta da distância e por conta da muleta, pelo piso do bloco por exemplo ser um pouco mais liso, tem que sempre tomar cuidado para ver se não está molhado, se não está sujo. Então isso acaba fazendo com que eu vá mais devagar. E eu acho que essa distância atrapalha um pouco para eu chegar no mesmo tempo que os outros alunos e voltar na mesma velocidade. Acho que é a única coisa.

[PE]: De maneira geral, como você avalia os seus conhecimentos sobre a legislação brasileira para a pessoa com deficiência?

Aluno “J”: Bom, eu tenho pouquíssimo conhecimento disso, realmente eu não sei o que falar porque meu conhecimento é bem pouco sobre isso. Mas eu acho que é importante ter isso porque a gente tem os nossos deveres. A gente realmente precisa de adaptações, mas a gente tem os nossos direitos e os nossos deveres. Então isso é muito importante pois a gente precisa de adaptações e mudanças, a gente precisa disso porque senão não vai haver mudanças e melhorias nunca. (O áudio aqui está difícil de entender por conta do volume da conversa na sala da [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE])

[PE]: Como você avalia a aplicação prática da legislação para a pessoa com deficiência? O que falta?

Aluno “J”: Olha, a aplicação é muito importante porque graças a ela ocorreram mudanças obrigatórias nos lugares públicos, que até antes de existir isso acredito eu que não existia, tipo adaptação de rampas e degraus, mas ainda falta muita coisa a ser feita. Por exemplo, se eu preciso andar em algum lugar, na rua por exemplo, para mim é um obstáculo, porque as calçadas não têm

adaptações, a maioria das calçadas, porque são poucas que tem; as ruas, normalmente, as calçadas também estão sempre esburacadas, parece que quem cuida disso não se preocupa e não pensa que (inaudível). É que para mim ainda é mais fácil, porque eu uso muleta então eu posso desviar de um buraco, dependendo do buraco posso ir para outro caminho e desviar, mas e quem usa cadeira de rodas, como faz? Não é porque a pessoa usa cadeira de rodas que ela quer ficar 24 horas por dia dependendo de alguém para empurrar ela. Não é sempre que ela vai ter uma companhia para ajudar ela então como ela vai fazer para atravessar a rua se não tem uma guia rebaixada, um (inaudível). Essa é a única mudança que eu vejo no meu dia-a-dia que ainda precisa ser feita, mas ela (a inclusão) tem uma importância muito grande pois graças a ela que escolas e faculdades se modificaram para atender os alunos. Não é sempre que uma faculdade ou uma escola se adapta para atender alunos com necessidades. Então é muito importante.

[PE]: O que você acredita que precisa ser melhorado para tornar mais fácil a inclusão de futuros alunos?

Aluno “J”: Para o meu tipo de deficiência, e meu grau de deficiência, porque eu sei que tem vários alunos aqui que são PCDs também, mas para o meu grau de deficiência eu não vejo necessidade de mudança nenhuma. Não ser, como eu disse para você, dos pisos. Poderia, sei lá, mudar os pisos para algum menos liso, com mais antiderrapante, que seria bem útil, principalmente para o meu bloco. Não sei os outros, se tem uma faixa ou alguma coisa, mas no meu não tem. E quando chove, por exemplo, as vezes a entrada do bloco fica molhada e eu preciso da ajuda de alguém para conseguir passar por onde está molhado. Se eu estou sozinha eu não passo, porque uma gota de água que tem no chão a gente escorrega, então acho que ainda falta um pouco disso. Acho que adaptação arquitetônica nem tanto, mas o que eu sinto falta é do cuidado com os pisos, porque degrau e escada não tem, então fora isso não precisa mudar nada. A falta de piso com antiderrapante ou com alguma coisa que evite escorregar é o que mais me faz falta.

[PE]: Na última questão, gostaria de saber se você quer pontuar algum aspecto que não foi levantado na entrevista?

Aluno “J”: Acho que não, acho que tudo que você perguntou para mim acredito ter respondido de uma forma que seja útil, e eu acho que tudo que tinha que ser abordado em relação a faculdade, em relação a adaptação, em relação aos alunos com necessidades, acho que foi tudo abordado, acredito eu.

ENTREVISTA 11 – Aluno “K”

Caracterização:

ALUNO “K”, 29 ANOS, COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE - TDAH.

[PE]: Qual é a sua deficiência e/ou necessidades educacionais especiais?

Aluno “K”: TDAH.

[PE]: Quando manifestou a deficiência e/ou necessidade educacional especial?

Aluno “K”: Eu acho que aos seis anos.

[PE]: Quando você recebeu o diagnóstico conclusivo sobre a sua deficiência e/ou necessidade educacional especial?

Aluno “K”: O diagnóstico veio em janeiro de 2016.

[PE]: Me conte como foi sua vida escolar antes de chegar na Universidade, academicamente falando.

Aluno “K”: Foi tranquilo, bem tranquilo. Só que eu não conseguia passar no vestibular, por causa que eu não tinha disciplina para estudar. A minha ideia era passar numa universidade pública, eu sempre quis. Tive até um pouquinho de dificuldade no colegial, não vou negar não, mas foi quase que imperceptível; outros alunos também tinham e até hoje não fiquei sabendo de nenhuma deficiência deles. Teve até um aluno exemplar lá com umas disciplinas que ficaram de recuperação. Mas eu barrei mesmo no vestibular.

[PE]: Até então você não suspeitava?

Aluno “K”: No colegial eles suspeitaram.

[PE]: E a escolha do curso?

Aluno “K”: Depois que eu excluí o curso de direito comecei a vasculhar as outras áreas que eu tinha interesse. Queria entender um pouco mais o que era engenharia florestal, o que era engenharia ambiental, nessas áreas, pra eu poder entender e definir o que de fato me agradava e o que daria certo pra mim. Aí a biologia nunca foi excluída.

[PE]: Por que escolheu a [universidade]?

Aluno “K”: Por causa da acessibilidade. O principal motivo. Por que eu já sabia como era o trânsito para chegar na [outra universidade], e eu já sabia também que eu não iria gostar de ver, pois eu já tinha feito um curso técnico em [cidade], e eu via muito acidente na pista e não dava certo. Por causa disso escolhi a [universidade].

[PE]: Como foi o Vestibular/Processo Seletivo?

Aluno “K”: Olha, não passei na primeira vez que eu fiz o vestibular aqui na [universidade], por causa da redação. Me falaram que eu tinha que tirar pelo menos 2 na redação e eu não tirei. E eu tive redação no colegial e minhas notas

eram boas nas redações que eu fazia. Foi um pouco frustrante também. Mas na segunda vez que prestei deu certo. E também eu estava mais decidida, não estava mais com tanto preconceito com universidade particular. Eu sabia que eu tinha que fazer uma faculdade e que esse era o curso que a [universidade] tava oferecendo e dava para fazer.

[PE]: Como foi recebida pelos colegas de classe?

Aluno “K”: Não sei se é normal, mas eu sempre espero mais das pessoas. Eu quero que elas entrem em contato comigo, e não que eu fique procurando elas o tempo todo. Isso sempre foi frustrante e eu sempre questioneei, por que eu não sabia antes que eu tinha TDAH, achava que era até um pouco de depressão da minha parte. Mas foi mais isso mesmo. Sempre fiquei muito isolada. Na época do colegial também sempre fui muito isolada porque eu troquei de escola. Então eu estava um pouco acostumada em ser isolada quando entrei na universidade.

[PE]: E foi assim também aqui?

Aluno “K”: Eu estava em um grupo e estudava com o pessoal só que eu não me sentia inserida de fato ali.

[PE]: Como foi a recepção pelos professores?

Aluno “K”: Tem vários tipos de professores, né? E tem alguns professores que não entendem que eu fiz o colegial em escola particular, e ficam batendo na tecla em coisas que desde lá no colegial pra mim já não fazem mais sentido, então eu fico esperando mais também.

[PE]: Como você conheceu a [núcleo de acessibilidade] da [universidade]?

Aluno “K”: Pela plaquinha na porta.

[PE]: Mas você tinha conhecimento prévio da [núcleo de acessibilidade] antes de vir para cá? Você disse que você escolheu a [universidade] por causa da acessibilidade. Ou a inclusão em si você não conhecia?

Aluno “K”: A inclusão não. Eu falo acessibilidade do trânsito mesmo, na rodovia. Para vir de [cidade] para [cidade] não tem trânsito nenhum. Agora pra ir pra [cidade], que seria minha opção, fazer o curso em uma escola paga, eu já sei que é um inferno. O trânsito não anda de jeito nenhum e você fica quilômetros parado.

[PE]: Então a [núcleo de acessibilidade] da [universidade] você conheceu depois que entrou?

Aluno “K”: É, depois que eu entrei e depois que recebi o diagnóstico. Mas foi pela própria plaquinha, eu procurei eles. Antes de eu saber que eu tinha TDAH sempre quis saber o que eles faziam lá naquela sala e por que tinha aquela plaquinha. Sempre foi uma curiosidade (risos).

[PE]: Como você foi recebida lá?

Aluno “K”: A [coordenadora do núcleo de acessibilidade], é difícil dela ficar lá. Eu sempre procurava muito por ela para conversar, mas ela nunca estava lá. E

os horários não batiam, quando eles me respondiam não dava para mim, e isso não foi legal (risos). Mas aí eu consegui contato com ela e foi tudo fácil até, depois que eu entendi como o negócio funcionava (risos).

[PE]: Há diferenças entre como você imaginava a universidade e como você a percebe hoje?

Aluno “K”: Foi melhor do que eu imaginava. Pelo menos no meu curso, o coordenador fala muito bem. Tem bastante contato também com professores das universidades públicas, UNESP, USP e tal, e eles sabem que em algumas coisas a gente está bem melhor que uma universidade pública. Isso impactou a gente, me senti orgulhosa, e foi legal, foi bom. Bem melhor do que eu imaginei.

[PE]: De maneira geral, como você considera o espaço físico do campus da [universidade] em termos de acessibilidade?

Aluno “K”: Já notei que colocaram aqueles negócios no chão, que esqueci o nome.

[PE]: Antiderrapante?

Aluno “K”: Isso, aqueles que indicam o caminho para o cego. Eu vi também as cadeiras que o pessoal anda e fizeram até corridas, fiquei até assustada (risos).

[PE]: Tem algum recurso específico de acessibilidade para atender a sua necessidade?

Aluno “K”: Teria as provas. O formato dela não muda, mas eu posso fazer em dias diferentes, como ela falou lá na palestra.

[PE]: Mas isso funciona na prática?

Aluno “K”: Eu nunca fiz. É que assim, a gente (TDAH) sente muita pressão na hora da prova, e isso acaba atrapalhando na hora de estudar também, aí fica muito tenso.

[PE]: E você acha que a [universidade] atende as suas necessidades, no geral?

Aluno “K”: Eles aceitaram agora os documentos e vou conhecer melhor agora essa parte da acessibilidade e da inclusão.

[PE]: Mas até então você está sendo bem recebida?

Aluno “K”: Sim. Ano passado, fiquei sabendo da minha coordenadora que tem um outro aluno no meu curso que também tem o TDAH e ele tem mais deficiência ainda, e conversando com a nossa coordenadora, ela fez uma pergunta completamente imprópria. Ficou ridículo, pois ela perguntou se ele queria que aumentasse a letra dos slides. Ele tem deficiência auditiva também, que também não se enquadra para falar uma coisa dessas. Então ficou ridículo.

[PE]: Mas e para você?

Aluno “K”: Depois do diagnóstico procurei justamente a legislação, e eu achava que eu me enquadrava na legislação como deficiente, e eu bati o pé

nisso com a [coordenadora do núcleo de acessibilidade]. Com minha coordenadora também, para entender melhor e ver se realmente era uma deficiência ou não era.

[PE]: No processo de ensino, como os conteúdos em sala de aula lhe são apresentados?

Aluno “K”: Não tem diferença. Pra mim eu percebo que poderia algumas coisas serem adiantadas, pois depois a gente perde o interesse e a gente não fica atrapalhado também porque as coisas começam a acumular e da aquele desespero, a gente não consegue fazer nada. Eu já cheguei a estudar algumas matérias antecipadas e a aula em si acabou ficando como uma revisão para mim.

[PE]: Então você encontra essa dificuldade no ensino por ele ser do mesmo jeito que é para os demais alunos?

Aluno “K”: É, de interesse. Principalmente por eu ter vindo de escola particular. Isso é meio chato para quem tem TDAH.

[PE]: E o processo de avaliação também é o mesmo?

Aluno “K”: Sim, é o mesmo.

[PE]: E como é a relação com os professores?

Aluno “K”: Eles são bem atenciosos. Vou começar a trabalhar com eles agora como portadora de TDAH.

[PE]: Como você avalia o seu processo de inclusão pedagógica?

Aluno “K”: Eu deveria ter sido diagnosticada antes (risos).

[PE]: Você acha que foi satisfatório, levando em conta suas necessidades?

Aluno “K”: No primeiro encontro que eu tive com a [coordenadora do núcleo de acessibilidade], ela meio que negou as minhas queixas. Só que ela disse que foi pelo jeito que eu cheguei nela. Bom, eu não lembro de como eu cheguei nela (risos), mas assim, ela justificou tudo, e foi legal. Mas deu a impressão de que eu não tinha nada, de que eu não precisava mais ir lá e de que eu não tinha o que fazer com ela. Então ela poderia ter uma cartilha para a pessoa que se queixa que tem TDAH com alguns dos exames que o neurologista pede para a gente.

[PE]: E você tem esses exames?

Aluno “K”: Existem os exames para a gente fazer, são três, como a médica pediu, e eu tenho que apresentar esses documentos no setor de inclusão para ser aceita como portadora de TDAH. Isso eu tive que ir atrás, não foi o setor de inclusão que levantou para mim que eu tinha que ir atrás desses documentos. Não foi posto pra mim, eu que fui atrás.

[PE]: Mas você levou esses documentos?

Aluno “K”: É, e no começo desse ano foram aceitos.

[PE]: Qual a sua percepção sobre as possibilidades e desafios para incluir a pessoa com deficiência na [universidade]?

Aluno “K”: Eu percebo que a gente tem uma palestra de abertura de curso para quem está ingressando agora na universidade. Poderia ser preparado isso nessa palestra inicial. Até mesmo para explanar alguma coisa sobre autismo ou outros transtornos, e dizer o que a universidade está fazendo com essas pessoas. Seria legal.

[PE]: Como você avalia os seus conhecimentos sobre a legislação brasileira para a pessoa com deficiência?

Aluno “K”: Acho que para mim é bom, é satisfatório. Porque fui atrás de saber como é também. Não entendi tudo quando eu estava pesquisando, mas agora ficou muito claro como funciona. Até mesmo porque eu sou concursada pública então eu tenho que saber de algumas leis.

[PE]: Como você avalia a aplicação prática da legislação para a pessoa com deficiência? Você acha que falta alguma coisa?

Aluno “K”: (risos). Na aplicação não. Onde eu trabalho mesmo não tem um banheiro com acessibilidade para cadeirantes. Eu já vi restaurantes também sem acessibilidade para cadeirantes. Tanto é que a gente não nota os cadeirantes saindo nas ruas.

[PE]: A gente começa a notar quando pensamos mais sobre o assunto né?

Aluno “K”: Sim. Tem um filósofo bem famoso, e tem vários livros dele. Uma vez achei um vídeo dele no Facebook. O nome dele é Cortella. Numa dessas palestras ele disse que ele estava dando uma outra palestra em um outro país, que não vou lembrar o nome, mas que ele notou que na plateia havia muito cadeirante, tanto que ele ficou assustado com a quantidade de cadeirante que tinha lá, e aqui no Brasil ele notou que não tem tantas pessoas cadeirantes nas palestras deles. Então ele foi pesquisar se nesse país havia mais pessoas com deficiência do que no Brasil e não tinha, era o contrário. Lá tem bem menos do que aqui. Ele chegou à conclusão que lá eles conseguem sair, eles têm acesso a tudo. É impactante saber disso né?

[PE]: Sim. E O que você acredita que precisa ser melhorado para tornar mais fácil a inclusão de futuros alunos?

Aluno “K”: Acho que é aquilo que eu já mencionei, as pessoas do setor de inclusão dar essa palestra, essa apresentação dos cursos que fazem quando a gente entra. E todo início de ano tem uma palestra que abre o semestre, pelo menos no meu curso notei que isso acontece. Mas de repente eles podem estar aproveitando cinco minutos da palestra para dizer que o setor de inclusão existe.

[PE]: Gostaria de pontuar algum aspecto que não foi falado aqui e que você acha importante?

Aluno “K”: Vocês estão trabalhando agora nisso né?

[PE]: Sim.

Aluno “K”: Tem alguns professores que merecem mais broncas. Vou ter que conversar com a minha coordenadora (risos). Tem uma professora lá que eu notei que em toda aplicação de provas substitutivas ela fala que aquela prova que ela está aplicando não é muito demorada, e no sinal a sala está lotada ainda, ninguém levantou da cadeira, então ela poderia falar um pouco menos (risos). Essa professora é até estranho eu me queixar dela, pois ela dá aula de genética. Tem tudo a ver com células, deve saber mais coisas do que a gente, e parece que ela não dá valor para o conhecimento que ela tem. Então isso é para se pensar.

ENTREVISTA 12 – Aluno “L”

Caracterização:

ALUNO “L”, 26 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, EPLEPSIA E QUADRO SEVERO DE DEPRESSÃO.

[PE]: Eu lhe farei algumas perguntas. Eu sei a resposta de algumas, mas o farei mesmo assim para ficar na gravação.

[PE]: Quantos anos você tem?

Aluno “L”: 26 anos.

[PE]: Qual o curso e o semestre que você faz aqui?

Aluno “L”: Eu faço [curso]. Já era pra eu ter terminado, mas eu estou tirando algumas DP's e no ano que vem eu faço a monografia.

[PE]: Você ingressou aqui em que ano?

Aluno “L”: 2013

[PE]: Beleza. E qual é sua deficiência ou necessidade educacional especial?

Aluno “L”: Então, é relacionado a deficiência de aprendizagem, eu tenho muita dificuldade na assimilação de conteúdo devido ao problema que eu tenho relacionado a epilepsia. Então isso me traz algumas morbidades e dificuldade na aprendizagem é uma delas.

[PE]: Existem outras questões que impactam a sua vida educacional ou é principalmente a questão da aprendizagem.

Aluno “L”: É mais a dificuldade de aprendizagem pela epilepsia. Mas eu tenho um problema genético também.

[PE]: Você saberia falar um pouco sobre essa questão genética?

Aluno “L”: Sim, se chama Síndrome de Marfan. Ele afeta o tecido conjuntivo e eu faço acompanhamento desde os 13 anos. Não tem cura. Me afeta de outras formas né? Não traz problemas cognitivos. Me afeta de outras formas como, qualquer lugar que o tecido conjuntivo está me traz algum problema de saúde junto. Isso pode se agravar ao longo da vida. Isso me afeta de certa forma.

[PE]: E quando que você ficou sabendo dessa sua condição?

Aluno “L”: Da Síndrome eu soube aos 13 anos, com diagnóstico. Epilepsia foi quando eu entrei na faculdade. Eu comecei a ter uns desligamentos e eu tive duas crises aqui na faculdade. Eu comecei a fazer o tratamento e hoje já está normalizado as crises convulsivas. E os desligamentos, e esse tipo de coisa, também. Mas a parte das outras necessidades minhas é difícil o tratamento. Igual, fazer... desenvolver essa parte mais... é intelectual, do raciocínio assim. Desenvolver esse lado que afeta a epilepsia.

[PE]: Você já acabou respondendo a próxima pergunta que era sobre os momentos em que chegaram os diagnósticos médicos. Então, como foi quando você chegou aqui na universidade? Como foi chegar na [universidade], como foi escolher contabilidade?

Aluno “L”: Se eu falar pra você que eu gostei... eu não gostei não. Por que eu estou vindo de outro curso. Que era um curso que eu ... era a área que eu gostava, mas não era o curso que eu gostava. Eu queria fazer um outro curso, mas eu queria sair do curso que eu não gostava para entrar onde eu gostava, mas eu preferi... eu escolhi na época alguma coisa que me desse estabilidade financeira. Só que nisso eu não, não consegui me relacionar com o curso, não consegui gostar do curso. Não deu muito certo.

[PE]: Que curso que era?

Aluno “L”: Ciência ... Que eu fazia antes? Ciências Biológicas.

[PE]: E agora você está em contábeis. Por conta de dinheiro. (risos)

Aluno “L”: (Risos) isso mesmo.

[PE]: Você fazia aqui mesmo?

Aluno “L”: Não, em outra faculdade.

[PE]: Então você veio pra cá. E antes da Universidade, como era a vida escolar?

Aluno “L”: Minha vida sempre foi um pouco conturbada. É... também... eu comecei... a ter... Na verdade eu sempre, desde criança eu comecei a ter... tendência em ter depressão. Mas, eu passei por uma cirurgia, com 18 anos. Depois disso a depressão se intensificou. Assim... de lá para cá, aumentou cada vez mais a depressão. E... eu cheguei num... num caso de estagnação mesmo, realmente, enquanto eu estudava aqui na [universidade] ainda. Isso me atrasou muito o curso. Me trouxe muitas consequências... e, só de um tempo pra cá que eu consegui não diminuir a depressão, mas estabilizar o quadro.

[PE]: Certo. E a [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE] entrou em contato com você neste momento?

Aluno “L”: Então, entrou no momento... é... que ... na verdade eu fui até ela. A gente veio, eu e minha família, viemos até aqui e... por que a gente estava desesperado e aí a gente não sabia que tinha a inclusão. Essa... essa... secretaria de acessibilidade e inclusão e nunca fui divulgado pra gente. Nunca, em nenhum momento, eu nunca fiquei sabendo, não sei se é muito restrito. Mas aconteceu de eu precisar vir aqui falar com eles. Assim, já aconteceu de eu vir aqui na faculdade sozinha antes disso... sozinha pedir ajuda, falando que eu estava passando por... por depressão e tal. Falar com coordenador de psicologia, eles me encaminharam pra cá [CLÍNICA DE PSICOLOGIA]. relatei que tinha alguns problemas de saúde, que eu estava com tendência de depressão. Em nenhum momento eles me falaram da inclusão.

[PE]: Então você que teve de vir atrás. E como foi esse contato inicial?

Aluno “L”: Foi meio tumultuado. Por que eles... eles quiseram negar, falando que não tiveram culpa de nada que... que pra mim foi... chegou até mim sim... falando que ele existia, essa parte da inclusão. Eles falaram que uma vez eu cheguei a preencher um formulário falando que eu tinha necessidade especiais e ligaram em casa falando que a faculdade fornecia uma assistência, mas eu achava que fosse assistência psicológica só. Não falaram pra mim que era uma assistência assim, acompanhamento do aluno, isso não foi falado pra mim. Aí eu falei que a assistência psicológica eu já fazia acompanhamento. Esse foi o único momento que eles vieram atrás de mim. Isso foi preenchido virtualmente, no momento da inscrição. Mas na ligação deles pra mim não ficou muito claro o que era. Aí eu cheguei lá e eles disseram que já haviam entrado em contato comigo. Eu disse que não tinha ficado esclarecido e ficou um jogando pro outro. Mas... aí ... por opção da psicóloga que administrava o lugar, ela falou que a gente não ia chegar a lugar nenhum em relação a isso e que era pra gente começar do zero o nosso caminhar na secretaria de inclusão. Foi aí que comecei a fazer o acompanhamento.

[PE]: Você lembra quando foi mais ou menos?

Aluno “L”: Foi no ano passado.

[PE]: Desde então você vem sendo acompanhada. Como é feito esse acompanhamento?

Aluno “L”: Olha, eu tenho tido bastante tempo, na verdade o tempo que eu quiser, pra fazer minhas provas. Eu tenho mais compreensão por parte dos professores isso tem me ajudado muito, a melhorar meu desempenho acadêmico. Tanto que minhas notas vêm avaliando muito nos últimos semestres, quando comecei o acompanhamento na secretaria. Eu tenho dificuldade pra lidar com prazos e os professores tem sido mais compreensivos comigo e eles tem mais facilidades de postergar os prazos quando eu peço e .. eu sempre consigo entregar com satisfação, cumprir com satisfação o novo prazo estabelecido e aí a gente consegue chegar em um acordo. Foi sobre tudo em relação a isso.

[PE]: Você fala que sua relação com os professores melhorou. Como era antes a sua relação com os professores?

Aluno “L”: A relação antes era praticamente nula. Eles... eu tinha muita dificuldade, não conseguia desenvolver, tirava notas baixas... aí chega no semestre, no final do semestre, eu via que não iria dar conta e começava a faltar. Foi assim em várias matérias.

[PE]: E eu relação aos seus colegas de sala?

Aluno “L”: Ah, é péssimo...

[PE]: Você poderia me falar um pouco?

Aluno “L”: Desde criança eu fui muito introvertida. E, assim... é... eu sempre recuei muito em relação a amizades. E.. é... eu tenho muita dificuldade de desenvolver amizades, criar vínculos. Isso desde criança.

[PE]: Isso impactou aqui na Universidade.

Aluno “L”: Sim, com certeza.

[PE]: E com os colegas de EF e EM?

Aluno “L”: Aí, as outras crianças até me batiam sabe. Isso era difícil pra mim.

[PE]: E trabalhos em grupo por exemplo. Como é?

Aluno “L”: Ah.. é .. eu tenho meu grupo meio que formado. Mas, assim, é muito difícil de criar vínculo. Eu só consigo criar vínculo as vezes por meio de trabalhos, me relacionar... ter algum motivo para me relacionar com a pessoa, senão eu não consigo criar vínculo. Sabe.

[PE]: No caso então, quando precisa de grupo, você já tem o seu e você consegue se relacionar, eles com você, há a produção e a coisa acontece.

Aluno “L”: É ... mais ou menos. Por que assim, eu tenho muita dificuldade de ... é Como que eu posso dizer? Montar, criar raciocínio. É.. criar meu método de estudo. Assim, eu tenho que estar, como se fosse... como que eu posso falar? (Boa pausa) Eu tenho que estar com uma estrutura assim, para eu conseguir me desempenhar no grupo. Eu tenho que ter estudado muito pra conseguir falar com o grupo, sabe? Estudado muito, lido muito, senão eu não consigo desempenhar as atividades. Mas isso individualmente, não de forma coletiva. Eu tenho dificuldade em lidar com o grupo.

[PE]: Irei voltar algumas perguntas no roteiro, pois fomos falando e fui fazendo outras. No vestibular, processo seletivo, você fez prova aqui?

Aluno “L”: Foi aqui.

[PE]: Como você foi recebida na prova?

Aluno “L”: Foi normal.

[PE]: Não teve um tempo maior pra você fazer a sua prova?

Aluno “L”: Não, não teve, pois, eu não sabia disso na época.

[PE]: Há alguma diferença entre como você esperava que a faculdade fosse e como ela é?

Aluno “L”: Com certeza.

[PE]: O que você esperava da faculdade?

Aluno “L”: (Silêncio) Não sei se eu esperava mais da faculdade ou se eu esperava mais de mim. Eu acho que eu tenho sempre que melhorar.

[PE]: De uma maneira geral, você considera o espaço físico da [universidade] acessível para as pessoas?

Aluno “L”: Pra mim sempre foi, mas eu não posso dizer pelas outras pessoas. Eu acredito que sim. Eu vejo um amigo cadeirante e ele sempre se locomove bem. Aparentemente outras pessoas com deficiência que eu vejo também.

Comparando com outros lugares fora da universidade, eu considero muito mais adequado.

[PE]: Quais são os recursos de acessibilidade necessários para atender as suas necessidades?

Aluno “L”: Ah, eu acho que é isso que está sendo feito, em relação... aos professores, ao cumprimento de prazo, estender horários para prova ...

[PE]: São coisas que são feitas agora pra você e que te ajudam.

Aluno “L”: Isso. É sempre muito difícil a interação entre os grupos da sala, é uma barreira bem difícil de quebrar, as panelinhas assim. Mas eu gostaria de ter a oportunidade de entrar em outros grupos também, por meio de trabalhos assim.

[PE]: Uma coisa que você gostaria, mas que não vê muito espaço.

Aluno “L”: Isso. Às vezes eu tenho medo também, de não ser muito aceita em outro grupo.

[PE]: De uma forma geral, você considera que a [universidade] atende as suas necessidades?

Aluno “L”: Minhas necessidades sim.

[PE]: Essa você já respondeu, mas se quiser acrescentar alguma coisa fique à vontade. Como os conteúdos em sala de aula são apresentados para você?

Aluno “L”: Por slide... Do professor falando... é assim.

[PE]: Você fala que possui uma dificuldade de estruturação de ideias. Se por acaso você não consegue estruturar tudo o que os professores falaram em sala de aula, eles te fornecem os slides, por exemplo?

Aluno “L”: É, quando eu peço. Quando eu peço eles falam que podem sim enviar o material. Eles costumam fazer isso para todos os alunos. Mas eu acho que minha dificuldade de aprendizado vai além de o professor poder ou não mandar os slides. Tanto é que eu faço aulas particulares e eu percebo que eu consigo desempenha um pouco melhor quando o professor entra no meu ritmo e não no ritmo dele.

[PE]: Como é que você avalia a dinâmica de trabalhos em grupo com seus colegas? Esse aqui você já respondeu, mas se quiser acrescentar alguma coisa, fique à vontade.

Aluno “L”: A dinâmica de grupo entre os meus colegas?

[PE]: Isso mesmo.

Aluno “L”: Olha, é complexo, por que tem uns que não querem fazer, tem outros que querem mandar, tem... ah, tem de tudo um pouco, eu posso dizer. Ah, eu acho que basicamente é um tentando se sobrepor ao outro, por que ... é... basicamente isso. Cada um tentando sobrepor a sua vontade em relação ao outro.

[PE]: Como você faz as suas provas?

Aluno "L": Eu faço no departamento de inclusão. Com um pouco de tempo a mais e... na verdade o tempo que eu quiser.

[PE]: Qual a sua percepção sobre o método de avaliação de seu desempenho acadêmico?

Aluno "L": Falho, por que eu tenho tanta dificuldade e ainda assim eu consigo tirar notas relativamente altas. Então eu considero ineficaz.

[PE]: Como você avalia o seu processo de inclusão pedagógica? Na sala de aula ou na universidade de forma geral?

Aluno "L": Olha, eu não me sinto incluída. Eu não me sinto incluída.

[PE]: Você poderia falar um pouco mais sobre isso?

Aluno "L": Ah, eu não me sinto incluída por que a todo tempo eu estou sozinha. Eu vejo as pessoas em grupo e a todo tempo eu estou sozinha. Então... não sei se é por causa de mim mesmo, ou se é por causa da universidade. Mas eu acho que tem alguma coisa errada. (Silêncio).

[PE]: Quais são as suas percepções sobre dificuldades e desafios para a inclusão?

Aluno "L": Você pode fazer novamente a pergunta?

[PE]: Claro. O que você compreende como desafios? O que impede as pessoas de serem incluídas aqui dentro.

Aluno "L": Ah, eu acho que principalmente as questões... acho que não são as barreiras físicas, elas nem são um primeiro empecilho. Mas acho que as barreiras sociais são mais importantes, de pessoa para pessoa, de aceitação. Essa é a principal barreira a ser quebrada.

[PE]: E o que você acredita que pode ser feito para melhorar isso?

Aluno "L": Primeiro divulgação. Na verdade a gente vê, vê falando e acredito que a [universidade] tenham muitas pessoas com deficiência, todo mundo vê por aí, mas as pessoas só veem parece. Ninguém nunca chegou e falou. Acho que o primeiro passo é alguém falar. Mostrar para as pessoas a importância de se incluir.

[PE]: De uma maneira geral, como você avalia seus conhecimentos sobre a legislação brasileira de inclusão?

Aluno "L": Eu também... eu acredito que não abrange a todos ainda. Acho que a legislação... muita gente ainda tem sido excluída de ser considerada pessoa deficiente ou com necessidade especial. Não sei se essa limitação traria uma quantidade de pessoas muito grande que a sociedade excluí. Ou se é um problema financeiro que ninguém quer arcar com isso... né. Mas o fato é que a legislação não abrange a todos.

[PE]: O que existe da legislação, você acredita que ela é bem aplicada?

Aluno "L": Olha, eu não conheço muito da legislação. Mas, quem é considerado pessoa com deficiência hoje consegue muita coisa. Mas quem não é, quem fica excluído... o problema é quem é excluído, aí não tem direitos né.

[PE]: O que você acha que precisa ser melhorado para a inclusão ser mais fácil para futuros alunos?

Aluno "L": Acho que a base de tudo é conscientização das pessoas né. Divulgar mais o departamento de inclusão, por que eu vejo muita gente aí que é deficiente e que não participa. Não sei se é por... a pessoa tem direito de não querer, mas não sei se é um preconceito de se assumir, não sei. Mas o fato é que deve ter mais divulgação da inclusão, para vir a tona essas pessoas que estão a margem da sociedade.

[PE]: Você gostaria de falar alguma coisa que eu não perguntei pra você na entrevista.

Aluno "L": Não, acho que você foi bastante completo.

ENTREVISTA 13 – Aluno “M”

Caracterização:

ALUNO “M”, 40 ANOS, COM CEGUEIRA.

[PE]: Inicialmente, explico para ela a minha condição de estagiário de psicologia e coloco que os dados da entrevista serão usados para o processo de pesquisa no Estágio Obrigatório em Educação Especial e para um Mestrado em Educação. A entrevistada aceita, verbalmente, participar. Tal aceite consta em áudio.

[PE]: **Olá! Irei fazer as perguntas para seguir o roteiro, apesar de eu já saber de algumas coisas. Vamos lá, seu nome, idade e seu curso na [universidade].**

Aluno “M”: Me chamo [...], tenho 40 anos e curso doutorado em educação, no último semestre para defender no fim do mês de Fevereiro.

[PE]: **E você mora aqui em Piracicaba mesmo?**

Aluno “M”: Sim. Sou de Piracicaba.

[PE]: **E você tá no doutorado, mas você fez a graduação em?**

Aluno “M”: Fiz a graduação em pedagogia, e o mestrado com a professora [...], a mesma do doutorado.

[PE]: **Todos foram na [universidade], tanto a pedagogia como o mestrado.**

Aluno “M”: Sim.

[PE]: **E daí então eu vou pedir pra você ampliar um pouco, quando você for responder as perguntas, tenta responder desde lá da pedagogia. Eu acho que pode enriquecer os dados. Qual é a sua deficiência ou necessidade educacional especial?**

Aluno “M”: Cegueira total.

[PE]: **Quando foi manifestado, quando você descobriu?**

Aluno “M”: Desde que eu era bebê, minha cegueira é de nascença.

[PE]: **Quando você recebeu o diagnóstico?**

Aluno “M”: Desde nascença.

[PE]: **Me conta um pouco sobre a sua chegada na universidade, como era antes da universidade, como foi a escolha tanto da pedagogia como do mestrado e do doutorado. E como foi a escolha da [universidade] em si?**

Aluno “M”: Primeiro eu estudei na Babys Gardin que... ah não, primeiro eu estudei em uma escola pra deficiente mental. Só que daí eu comecei a chegar em casa com algumas manias, e tiraram eu dessa escola e colocaram eu na escola Babys Gardin.

[PE]: Essa escola de deficiência intelectual era onde?

Aluno “M”: Era na [universidade], projeto “Gente Feliz” a Inês vai conhecer muito bem. Daí, eu fui pra escola Babys Gardin, a escola regular. Essa escola ela foi extinta. Mas ela ficava no centro. No pré foi tudo bem, exceto que as crianças me chamavam de ceguinha. E aí a professora de braille, que nessa mesma época eu comecei a fazer braille, a professora falava quando alguém te chamar de cega você diz assim: “sou cega, mas sou feliz”. Foi uma frase que ficou gravada até hoje. Tanto que depois na vida adulta, alguns preconceitos que você passa vem a frase na cabeça. Olha a importância de uma frase dita por uma professora. Fica marcada para o resto de sua vida. Depois eu fui no Jerônimo Gallo, já era alfabetizada em braille, fiquei três anos com uma professora só, que era a professora Isabel, eu ensinei braille pra ela, ela não sabia braille. Depois o quarto ano foi feito com outra professora que deu certo também, e quando eu fui passar para o quinto ano, foi feita uma reunião na escola pra saber se eu tinha potencialidade pra estar num quinto ano, aí foi feita uma reunião com todos os professores, a diretora, meus pais e eu. Eu achei uma coisa muito constrangedora.

[PE]: Você tinha quantos anos na época?

Aluno “M”: Devia ter uns 12, por aí. A filha da diretora tinha estudado comigo, então a diretora gostava de mim. E convenceu os professores de que eu deveria ficar sim na escola, já que era a escola que eu estava acostumada. Prossegui os estudos, em algumas matérias até ajudava as outras crianças, como história. História às vezes era matéria cumulativa. Eu lembro até hoje a dona Cecília, ela dava o semestre todo e no final do semestre ela dava aquela prova. Só que história foi uma matéria que eu sempre gostei. E tinha criança que não. Eu lembro que tinha criança que vinha aqui em casa pra eu ensinar e aí essa criança começou a ir bem também. A única matéria que eu não suportava e que eu passei porque tinha que passar foi matemática. Depois eu fiz o magistério, eu sempre gostei de ensinar, aí no final a mesma coisa, a supervisora da época não queria assinar o meu diploma porque eu era cega. Então eu não ia conseguir dar aula para as crianças. Aí um dia, eu nunca esqueço, eu tava fazendo estágio em uma sala de aula, você fazia estágio de verdade, você ficava lá atrás e via a professora dar aula. Esse era o estágio. A professora falou assim, ah eu vou ter que sair, você não olha eles pra mim? Olho mas e a atividade? E ela disse que era só olhar eles. Aí simplesmente ela saiu. A classe começou a bagunçar, era uma quarta série. Falei gente, vamos brincar. Vamos fazer uma roda e vamos brincar de batata quente. Todo mundo fez a roda, nós brincamos de batata quente. Quando acabou, a professora chegou na classe, veio um menino e falou professora, sento lá na janela, eu não quis falar para a turma, mas tinha duas pessoas vendo você dar a brincadeira da batata quente pra gente. Sendo assim meu diploma foi assinado com sucesso. Aí depois eu parei um pouco. Eu prestei psicologia. Mas eu não passei. Aí eu pensei psicologia? Não vou me dar bem! Vou querer todos os problemas pra mim. Não vai dar certo. Eu prestei pedagogia. Passei tempos depois. Chego no primeiro dia de aula, aquela turma imensa, acho que tinha umas 60, 70 alunas. Dois homens só. Vitor e o Oséas. E aquele monte de mulherada. As pessoas não chegavam até a mim. Eu lembro até hoje, era aula de sociologia, e no intervalo a Silvana Pacola virou e falou: ninguém vai ajudar a nossa amiga? E aí aos poucos as pessoas foram se chegando. Apostila, os

meus textos, chegavam sempre atrasados, a coordenadora do curso de pedagogia era a Lila, e os textos chegavam atrasados porque não tinha ninguém que tomasse conta disso. Cada coordenador falava pra alguém escanear os textos, digitalizar, e os textos chegavam até você. E a minha coordenadora era muito relapsa. Eu nunca esqueço no segundo semestre, a Dora, ela passou um texto difícil, e ela passou na classe eu não tinha o texto em mãos. Quando eu peguei esse texto para ler, me surgiu um monte de dúvidas. E eu fiquei com vergonha de perguntar, porque aquele texto já tinha passado, a aula daquele texto já tinha ido. E daí ficou um monte de dúvidas na minha cabeça. No ano seguinte foi criada a [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE] de inclusão, em 2007. Essa moça da [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE] não entendia nada de cego, ela veio me pedir ajuda. Ajudei no que eu pude. Com isso meus textos deixaram de chegar atrasados também. Naquela época começaram a chegar em dia. Desde então nunca mais atrasou texto. Ela contratava bolsistas, hoje estagiários especialmente para exercer essa função. Eu fiquei muito triste quando ela foi embora, gostava muito dela.

[PE]: Como era o nome dela?

Aluno “M”: [...].

[PE]: [NOME] era coordenadora da [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE] na época?

Aluno “M”: Sim. Ficou por muitos anos lá. Ela não sabia nada de nada. Mais ela foi muito esforçada e foi aprender tudo de tudo.

[PE]: Você lembra a formação dela?

Aluno “M”: Ela era psicóloga também.

[PE]: Como foi a escolha da [universidade]?

Aluno “M”: Ah não foi, surgiu, aconteceu a [universidade] e pronto. Eu não sabia que faculdade tinha alguma coisa pra cego, eu pensava que nenhuma tinha. A Érica ela já fazia história na [universidade]. E ela tinha os textos em dia. Todos os textos dela chegavam em dia. O Vinícius também fazia psicologia na [universidade], e os textos dele chegavam em dia. Então eu acreditava que se eu fosse lá, os meus textos também iam chegar em dia. Eu acreditava que eles estavam abrindo caminho pra mim. Mas a minha coordenadora infelizmente foi muito relapsa em relação a isso.

[PE]: Érica e Vinícius eram colegas seus que também tinham deficiência visual?

Aluno “M”: Sim, a Érica era história e o Vinícius psicologia.

[PE]: Mais você fala que você prestou dois processos seletivos. Tanto pra pedagogia e um pra psicologia. Você teve algum tipo de apoio nesses processos seletivos?

Aluno “M”: Bom, o de psicologia quase nenhum. Era uma funcionária, eu lembro até hoje o nome dela, Nicéia. E ela ficava no fundo e você fazia a prova absolutamente sozinha. Era uma prova enorme e era difícil pra ler a prova, e ninguém lia essa prova pra você. Já na pedagogia, foi a Santília. Ela viu que eu estava muito nervosa, então ela iniciou com uma massagem, antes de eu fazer

o vestibular, ganhei uma massagem. Daí ela falou primeiro nós vamos fazer a redação, porque a redação é o mais difícil pra você, depois enquanto eu vou transcrevendo a redação, você vai fazendo a prova de português. Aí quando você for fazendo a prova de português, vai chegar uma hora que você vai cansar de ler. Na hora que você cansar de ler, eu leio pra você, então você lê a metade da prova e eu leio a outra metade da prova. E assim foi feito não só com a prova de português, mas com todas as outras provas. Eu lembro que eu fiquei das 13h00 horas da tarde, até às 20h00 fazendo prova. Eram muitas provas, português, matemática, história e geografia, química, física.

[PE]: Isso lá em 2005.

Aluno “M”: Final de 2005.

[PE]: Como você se sente que foi recebida na universidade tanto pelos colegas, quanto pelos professores?

Aluno “M”: Ah pelos professores foi bem, mas pelos colegas de classe no início eles eram um pouco afastados, depois aos poucos que eles foram vindo, vendo, aparecendo. Mas também nenhum bullying, a palavra da moda.

[PE]: Como você conheceu a [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE] para inclusão?

Aluno “M”: Eu posso dizer que eu ajudei a fundar a [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE] para inclusão. A Darlene estava muito perdida e o Vinícius e a Érica, eles meio que acharam melhor que ela ficasse assim. Mais eu não. Eu achava que ela devia entender um pouco da cegueira e entender um pouco das coisas. Então eu mostrei à ela o Virtual Vision, contei como funcionava, falei do braille, da importância da impressora braille que tinha que ter na nossa faculdade. Cobrei, e cobro até hoje, acho um absurdo não ter uma impressora braille na [universidade]. Falei da importância de tudo. Falei da bengala, embora não gostasse, eu falei da importância da bengala, falei que todos os cegos deveriam sim usar a bengala e que isso deveria sim ser cobrado por ela, ainda brinquei, falei pode começar por mim. Então como era mais cegos que havia naquela época, mostrei o site da bengala legal, mostrei os textos que eu achava interessante. Quando ela foi fazer o “Diálogo no escuro” falei como deveria ser feito, que devia ter o canto do café, que devia ter o canto do computador, que devia ter o canto dos obstáculos que as pessoas videntes deveriam passar, como se elas fossem cegas. O meu sonho era trabalhar nessa [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE], era ser uma assessora de inclusão da [universidade]. Mas eu sei que não vai virar e nunca vai ser realizado porque eles escolhem quem eles querem e quando a Darlene foi embora eles escolheram a Valéria, que também é uma excelente assessora.

[PE]: Como foi a transição de coordenadoria?

Aluno “M”: Os textos não chegavam em dia, os textos começaram a chegar em dia. Os amigos da classe tava complicado, a [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE] contratou um monitor pra me ajudar. Infelizmente a inclusão acaba sendo excludente, mas é o que tinha para aquele momento. As monitoras me ajudavam em trabalhos de classe como na hora do intervalo. Tanto que uma vez eu queria fazer um trabalho em um grupo e o Oséas falou: não! Vai fazer com a sua monitora. Eu pensei que não é porque eu tenho uma monitora que

eu tenho que fazer tudo com ela. Com o tempo eu cortei e falei que não queria mais monitora. Eles pensam que o monitor é babá. No início ninguém queria fazer trabalho comigo. Eu pensei: sozinha e desamparada eu não vou ficar. Corta a monitoria. Eu mesma acabei vendo essa exclusão e tirando ela.

[PE]: E aí quando a Darlene sai e entra a Valéria, como foi essa mudança?

Aluno “M”: Chocante, primeiro porque ficou muito tempo sem ninguém. A Valéria não veio logo que a Darlene saiu. E eu ficava pensando “será que não pode ser eu pelo menos meio período”. E aí eu ia lá com o Bruno, o Bruno tava lá ainda. “Bruno preciso de tal texto” e ele falava que estava sem ninguém na coordenadoria e eu falava quando vai aparecer alguém para ficar nesse lugar aqui. Ele me dizia que estavam vendo, mas fazia um mês que estavam vendo. Eu cobrava. Fiquei no pé até contratarem a Valéria, porque eu não achava justo e daí começaram a entrar deficientes de outras áreas. E eu pensava tem que ter alguém aqui, o Bruno não tem experiência, mas tem que ter alguém aqui mesmo que não fosse eu. Se eu não me engano acho que ele fazia negócios internacionais. Nada a ver com pessoas. Eu acho que é por isso que eles contratam pessoas da psicóloga. Daí do nada, eu chego lá um dia, ah temos a nova assessora a Valéria. Menos mau. Aí a confiança foi se ampliando aos poucos. Mas é que eu gostava muito da Darlene, e no final eu falei pra Valéria você me lembra um pouco a Darlene e ela lembra mesmo, ela é tranquila, mas hoje não lembra mais. Hoje eu sei que ela não é tão tranquila como eu pensava. Mas ela é uma boa pessoa, ela tenta fazer o que ela pode.

[PE]: Há diferenças entre como você imaginava a universidade e como ela realmente é?

Aluno “M”: Eu imaginava um lugar lindo, um lugar onde todo mundo falasse com todo mundo, todo mundo cumprimentasse todo mundo, ah e eu queria falar um pouco sobre a transição da graduação para o mestrado. Eu nunca esqueço uma fala da Yara, ela dizia assim, agora você vai para o mestrado você vai ver o mundo real. Na graduação você viu o mundo ideal. Na graduação bem ou mau algumas matérias o professor deixava fazer em dupla, deixava a prova ser oral, ele facilitava a prova, mesmo com a inclusão ali, eles brincavam “ai se a Darlene ver!” Eu brincava de volta “não vou contar nada pra ela.” Eu nunca esqueço uma vez eu tinha que elaborar um plano de aula, sobre o índio. As provas eram feitas com monitor na outra sala no bloco 9. Esse monitor, ele ficou com tanto dó, ele falou: eu já sei, vamos para o santo Google. Colocou plano sobre o índio. Apareceu tanta coisa. Aí eu falei vou pegar aqui que parece ser mais confiável aí eu li todo plano, aí eu falei agora você fecha, ele fechou o site, e eu escrevi com as minhas palavras o que estava no plano. A Inês diz que percebeu algumas coisas. Eu tenho uma memória boa, então algumas coisas podem ter sido colocadas de forma idêntica ao site. Eu sei que eu tirei A. O que eu posso fazer se eu sei fazer bons planos. (risos) As pessoas acabam meio que te ajudando nessas horas. Por isso que eu acho que o jeito de fazer prova ele deve ser repensado. O mestrado é assim: o mestrado é você com você mesma. E o mestrado é você com sua orientadora. E no mestrado você não tem essa de ah pode fazer de tal jeito. Todo mundo tem que fazer igual. No mestrado você não é vista como a aluna cega. No mestrado você é vista como uma aluna como qualquer outra. E é muito legal isso. Essa experiência pra mim foi marcante. Eu lembro que teve uma professora que ela dava tópicos

especiais sobre o cotidiano. E aí ela pedia para o pessoal levar contos. E eu amo contos, então toda vez eu levava. E nesses contos ela mostrava o cotidiano. No final da disciplina ela contou que ela adaptou a matéria. Na realidade ela sempre trabalhou muito com imagens. E aí quando teve uma aluna cega passou a pensar em como transformar a aula. Aí ela pensou em contos, foi a melhor coisa que ela poderia ter feito porque é uma coisa que eu sempre gostei. Também eu nunca esqueço quando foi no primeiro semestre, tinha que fazer um seminário sobre um filósofo e tava eu e uma moça que tava grávida pra ter bebê. Ela ganhou a criança e não foi no seminário. Era a Renata e o César que dava essa matéria. Ela falou como eu ia fazer sozinha e o César disse que eu conseguiria fazer sozinha. Se fosse por ela ia ser igual na graduação que eu achei que ia acabar tendo entendeu? Mas eu me garanti, eu estudei, porque a gente nunca sabe o que pode acontecer. E eu consegui fazer sozinha e fiquei muito feliz. Também não esqueço do Tiago no doutorado, uma matéria que eu achei que tinha tirado a. Eu fazia transcrição de todas as aulas que ele pedia pra eu fazer eu fazia, procurava estudar muito pra prova dele, com ele eu nunca brinquei e nunca testei porque eu sei que ele era bravo e exigente. A gente sabe professor que a gente pode testar e professor que não. Mas eu gostava muito dele, gosto dele aliás. Eu dei presente em seu aniversário, professor bacana mesmo. E passou o tempo e cada um ia receber a sua nota nas férias. Chegou o e-mail a sua nota é d porque você não fez isso, isso e isso. Eram coisas tão tontas. Mas eu chorei tanto aquele dia por causa daquele D. Meu pai dizia que a vida nem sempre ia nos dar sins. Ela nos vai dar muitos não. Se eu pudesse eu beijava esse professor, porque ele te deu um não. E um não que com certeza você merece. Tenho certeza que ele é justo se não ele não tinha dado esse não. Agora se vire nos trinta pra conseguir o c se não perde a bolsa. Eu só sei que eu até liguei pra ele e consegui o c. Fiz o que ele pediu e consegui o c. Mas foi difícil. Liguei pra todo professor de história que eu conhecia. Isso devia ter na universidade sabe, parar com esse olhar de facilitar, porque como disse meu pai na vida as coisas não vão ser facilitadas. Eu acho que isso deve começar dentro da universidade porque não é todo mundo que tem a oportunidade de fazer o mestrado e o doutorado. É uma oportunidade muito rica NE.

[PE]: De uma maneira geral como você considera o espaço físico da [universidade], em termos de acessibilidade.

Aluno “M”: Inacessível. Não tem piso tátil pra você ir pra praça de alimentação, não tem piso tátil pra você ir ao banheiro da galeria, é um espaço muito grande, é um labirinto, e ele tem que ter algumas indicações mais precisas para uma pessoa cega poder andar. Ah mas o Vinícius andava. Andava, ele quebrou o pé, e um dia ele derrubou uma mulher, uma mocinha e uma criança de colo no chão. Assim até eu ando, atropelando todo mundo.

[PE]: E como é que você se locomovia no caso?

Aluno “M”: Bengalas humanas. Se quiser colocar mais chique coloque guias videntes.

[PE]: Quais são os recursos específicos para atender a sua acessibilidade?

Aluno “M”: O piso tátil como já disse, e recursos mais específicos, placas por exemplo, por exemplo as salas. Na Anhanguera todas as salas são numeradas em Braille sabia? No corrimão lá quando começa a escada está escrito início. Quando termina tá escrito fim.

[PE]: **Você considera que a [universidade] atende à todas as suas necessidades?**

Aluno “M”: Atende. Faz o possível e impossível para atender, sempre fez.

[PE]: **Só nessa questão de locomoção que você acredita que deixa a desejar?**

Aluno “M”: É.

[PE]: **Mas acessibilidade pedagógica você sempre teve?**

Aluno “M”: Sim.

[PE]: **Como os conteúdos de sala de aula lhe foram apresentados?**

Aluno “M”: Em forma de textos, igual pra todo mundo, eu lia os textos e gravava as aulas.

[PE]: **A dinâmica de realização de trabalhos em grupo.**

Aluno “M”: No início ninguém queria, depois todo mundo quis.

[PE]: **Como você avalia o método de avaliação do seu desempenho acadêmico?**

Aluno “M”: Os professores bons realmente me avaliaram pelo que eu sou. Alguns, eles levaram a deficiência em conta sim. Não no mestrado e doutorado. Na pedagogia aqui. O pessoal falava que a Joana é brava, aí ela é muito brava. Ela é da educação especial e eu falei quero ver se é brava mesmo. Cheguei nela e falei “viu como que eu vou fazer atividade extracurricular, porque eu não enxergo como eu vou fazer?” Ela olhou pra mim e falou assim, cuidado quem não faz pega DP. Vai mexer com quem está quieto. Eu falei “vou fazer! qual é mesmo seu projeto? Que escola tem que ir? Eu posso participar dele também?” Mas também como diria Vigotski, o meio fazia comm que eu fosse assim, as pessoas faziam com que eu fosse assim.

[PE]: **Como era ou é a relação com os seus professores e você acredita que eles atenderam às suas necessidades?**

Aluno “M”: Sempre foi muito boa a relação, e eles atenderam às minhas necessidades.

[PE]: **Então você considera que a sua inclusão pedagógica foi muito boa pelo esforço das pessoas, esforço dos professores.**

Aluno “M”: No mestrado e doutorado sim, na pedagogia poderia ter sido melhor.

[PE]: **Qual a sua percepção sobre as possibilidades e os desafios para o processo da inclusão pedagógica na [universidade]?**

Aluno “M”: Acho que tem muito a caminhar. Acho que teria que ter além da Valéria pessoas que monitorassem os professores em sala de aula. Talvez ela

sozinha não dê conta disso. E mais cursos de capacitação de inclusão pra esses professores. O que é inclusão? Será que os professores pensam nessa pergunta, o que é inclusão? Incluir é só estar ali. Se você tá ali você já tá incluído? Ou incluir é você estar no mesmo espaço fazendo as mesmas coisas, porém de uma maneira diferente? Eu era incluída, mas porque eu me incluía. Eu levava o gravador pra gravar as aulas. Eu lia os textos. Mas ninguém cobrava isso e dos demais era cobrado “quem leu o texto hoje?” Os cegos têm condições de se incluírem a si mesmos. Eles não precisam de ninguém pra ficar pegando na mão e incluindo. Na faculdade não. Na escola sim. Às vezes é legal dar uma escorregadinha, mas aí é problema do professor perceber que você escorregou ou não.

[PE]: De uma maneira geral, como você avalia os seus conhecimentos sobre a legislação brasileira?

Aluno “M”: São bons e de um tempo pra cá tá ficando melhor ainda. Mesmo assim eu acho que falta muito pra conhecer.

[PE]: Na universidade você não tinha tanto acesso, não falavam sobre leis.

Aluno “M”: Ah o que se dizia mais a LDB, declaração de Salamanca, e a constituição federal, mas eu acho que era muito pincelado.

[PE]: E hoje você busca mais.

Aluno “M”: Hoje eu busco mais.

[PE]: Como você avalia a aplicação prática da legislação da pessoa com deficiência?

Aluno “M”: Ela só vai ser aplicada se o próprio deficiente cobrar. E isso não acontece porque a minoria das pessoas com deficiência tem esse tipo de conhecimento.

[PE]: O que você acredita que precisa ser melhorado para a inclusão de futuros alunos com deficiência?

Aluno “M”: O monitoramento desses professores em sala de aula. Pra você monitorar você tem que entender e pra você entender você tem que ler. Cursos de capacitação.

[PE]: Então você avalia que a criação da [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE] foi importante, mais ainda faltam conquistas a serem feitas.

Aluno “M”: Sim.

[PE]: Você gostaria de contar alguma coisa a mais que não foi perguntado?

Aluno “M”: Eu gostaria que tudo que eu falei fosse pensado não só para a pesquisa ou para o mestrado, e que tivesse atitude com base não só do que eu falar, mas do que todos os seus entrevistados disserem. Não adianta gastar tempo, gastar energia, falar e nada acontecer.

ENTREVISTA 14 – Aluno “N”

Caracterização:

ALUNO “N”, 18 ANOS, COM CEGUEIRA.

[PE]: Quantos anos você tem?

Aluno “N”: 18

[PE]: Você cursa Letras, né?

Aluno “N”: Letras, isso.

[PE]: Em que semestre você está?

Aluno “N”: Segundo porque eu entrei no meio do ano, mas é meu primeiro semestre em letras.

[PE]: De qual cidade você é?

Aluno “N”: Americana.

[PE]: Eu vou seguir um roteiro que nessa primeira parte aborda a sua saúde, tá?

Aluno “N”: Aham, tudo bem.

[PE]: Qual nome da sua deficiência ou necessidade especial?

Aluno “N”: Retinose Pigmentar.

[PE]: Quando se manifestou?

Aluno “N”: É de nascença.

[PE]: Quando você teve um diagnóstico?

Aluno “N”: Minha mãe me levou em vários médicos, mas só com 4 meses ela percebeu que era problema na retina. Eu enxergava só luz e vulto.

[PE]: Quando você percebeu que você tinha deficiência?

Aluno “N”: Quando eu era pequena eu achava que as outras pessoas viam como eu, porque era normal para mim. Mas aí minha mãe fazia muitos testes comigo para adaptação e isso fazia com que eu desconfiasse e fizesse bastante pergunta. Eu também queria passar a mão em tudo e eu notava a reação das pessoas, elas perguntavam para minha mãe porque eu fazia aquilo e eu perguntava para a minha mãe porque eu fazia testes e porque as pessoas perguntavam aquelas coisas. Com o tempo eu entendi que as outras pessoas viam diferente e eu queria saber porque elas viam diferente. Mas eu nunca tive nenhum tipo de revolta e nada dessas coisas assim, eu sou normal para mim.

[PE]: Entendi, obrigada. Essa etapa do questionário agora explora sua vida escolar. A primeira pergunta é como foi sua vida escolar até chegar a universidade? Quais escolas pelas quais passou e como foi passar por elas?

Aluno “N”: Eu comecei estudando no EMEI com 7 anos, fiquei lá até o 5º ano. Depois disso eu fiz um ano em uma escola particular e sai porque lá só tinha até o 5º ano. Do 6º ao 9º eu estudei em outra escola particular. No primeiro e no segundo eu fiz em uma terceira escola particular. E depois fui para uma escola só de ensino médio. Eu mudei bastante de escola.

[PE]: Essas escolas tinham os recursos adaptativos que você precisava?

Aluno “N”: Não! Nenhuma delas. Do 1º ao 5º ano eu usava máquina braille e eram os professores que iam ditando as coisas. E minha mãe aprendeu braille para traduzir para mim em casa. No 6º e no 7º Tinha uma estagiária comigo e eu levava o computador para escola. Ai no 8º e no 9º, tinha 45 alunos na sala, e os professores não me passavam os arquivos das aulas e mandavam as provas para eu fazer em casa. Eu participava pouco das coisas, eu não tinha nenhuma independência, os outros liam e escreviam por mim nos trabalhos de grupo. Até mesmo no 1º e no segundo ano do ensino médio foi difícil para eu passar. Eram poucos os professores que adaptavam gráficos e matérias. Tinha coisa que eu não aprendia de jeito nenhum. Meus pais contrataram um professor particular muito bom para me ensinar em casa. Ele ensinava matemática, física e química. Ele é professor de Nova Odessa.

[PE]: E que matérias esse professor usava para te ensinar?

Aluno “N”: Ele tinha muita facilidade de ensinar. Ele fazia desenho dos números com barbante, ou com o próprio lápis. Ele fazia gráfico com relevo. Ele mostrava experiências químicas e físicas reais para eu entender. No terceiro ano eu tive apoio maior dos professores, que conseguiam me passar material adaptado, mas algo da escola mesmo, nada.

[PE]: Como foi a escolha do curso?

Aluno “N”: Eu estava entre o curso de RI e Letras. Eu sempre quis estudar na [UNIVERSIDADE] mesmo, e eu comecei a estudar RI aqui, mas como não tinha turma para o primeiro semestre, a gente entrou no 3º semestre e não conseguiu acompanhar, meu amigo e eu, pois as matérias eram contínuas. Aí eu acabei saindo e indo para letras.

[PE]: E como foi para escolher a [UNIVERSIDADE]?

Aluno “N”: Eu escolhi assim... eu já tinha pesquisado como era a universidade o campus a avaliação do MEC e a proximidade do curso. Quando eu entrei aqui eu vi toda essa parte de inclusão que me fez querer continuar aqui.

[PE]: Como você foi recebida pela [UNIVERSIDADE]? Por favor conte para mim desde o vestibular até suas relações com professores e colegas.

Aluno “N”: Eu me senti muito bem recebida, os coordenadores foram muito bons para mim. Quanto ao vestibular, o arquivo no computador não abria então eu fiz com um leitor. A redação eu escrevi e depois eles traduziram.

[PE]: Como e quando você aprendeu o braille?

Aluno “N”: Aprendi com 5 anos, no CPC, uma instituição de americana.

[PE]: E como você conheceu a [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE] de inclusão da [universidade]?

Aluno “N”: Quando eu vim fazer o vestibular o coordenador comentou com meus pais sobre a [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE], e quando eu vim fazer a matrícula a gente foi lá falar com a Valéria.

[PE]: E como você foi recebida pela [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE] de inclusão?

Aluno “N”: Super bem, sempre me trataram bem.

[PE]: Há diferenças entre como você imaginava que a universidade seria e como ela realmente é?

Aluno “N”: Tá sendo melhor do que eu esperava, não é nenhum bicho de sete cabeças. Minha mãe tinha medo pela escola ser grande, nunca tive essa experiência. Eu não esperava ter toda essa acessibilidade que eu tenho porque em nenhuma escola tive isso, eu me surpreendi quando descobri a eficiência da inclusão de me mandar os arquivos. Os professores são bem diferentes e eu achei que ia ter uns 100 alunos por sala, isso me assustava, e tem uns 42 com uma sala misturada.

[PE]: Como é sua relação com os outros alunos?

Aluno “N”: Muito boa, eu tenho vários amigos, inclusive vamos fazer amigo secreto hoje!

[PE]: ah que legal, e vai ser presente ou chocolate?

Aluno “N”: Chocolate!

[PE]: Ah que gostoso!

[PE]: O próximo tópico é sobre inclusão. A primeira quer saber como você considera a [UNIVERSIDADE] em termos de acessibilidade física?

Aluno “N”: Eu acho que poderia ter mais esse piso tátil, tem em poucos lugares. Não tem na galeria, no banheiro e poderia ter. Aí eu teria mais independência pra andar aqui. Assim vai demorar pra eu andar sozinha.

[PE]: Quais são os específicos que você precisa para estudar?

Aluno “N”: O que eu mais preciso são arquivos do word, o pdf eu tô descobrindo um programa que lê, mas ta em andamento. Por ser um curso de humanas é mais fácil, eu basicamente preciso ler. A leitura é tranquila.

[PE]: Você considera que a [UNIVERSIDADE] de forma geral atende às suas necessidades?

Aluno “N”: Sim. Aham.

[PE]: O que você acha da forma como seus professores avaliam o seu progresso e apropriação de conhecimento?

Aluno “N”: Acho normal. É como todos fazem.

[PE]: Como você avalia seu processo de inclusão pedagógica?

Aluno “N”: Mil. Muito bom.

[PE]: Qual a sua percepção sobre as possibilidades e os desafios para o processo de inclusão da [UNIVERSIDADE]?

O principal é comunicação entre professores e alunos e isso é muito importante, isso tá acontecendo é possível, mas tem que manter. Acho que é um desafio maior pro professor, porque eles precisam saber como preparar a aula pra um aluno diferente, como chegar, como falar. Até que aqui tem a [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE] que orienta né, mas é um desafio.

[PE]: Como você avalia os seus conhecimentos sobre a legislação brasileira para pessoas com deficiência?

Aluno “N”: O que eu sei é que assim, os recursos que falam que tem que ter nas escolas, não tem na realidade né. E os professores não estão preparados para receber qualquer tipo de aluno. Um autista por exemplo, eu tive aula com um no nono que só dormia. Tive uma professora que me disse que não sabia como lidar comigo e me ensinar e por isso eu poderia fazer o que eu quisesse, foi muito ruim. Mas em resumo é que nada no brasil funciona né. (rimos)

[PE]: O que você acha que acha que a [UNIVERSIDADE] precisa fazer para que os futuros estudantes sejam melhores inclusos?

Aluno “N”: Eu acho que a inclusão e os professores devem ter mais informação, porque eu tive que falar para eles da [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE], e eles buscaram saber como me dar aula. Mas eles esperam ter um aluno pra buscar informação, eu acho que eles já deviam estar preparados antes.

[PE]: Gostaria de falar sobre alguma coisa que a gente não conversou?

Aluno “N”: Ah, acho que não.

[PE]: Muito obrigada pelo seu tempo e atenção, sua participação é importante nesse processo.

ENTREVISTA 15 – Aluno “O”

Caracterização:

ALUNO “O”, 20 ANOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA.

[PE]: Qual é a sua idade?

Aluno “O”: 20 anos.

[PE]: O curso e o semestre.

Aluno “O”: Jornalismo, quarto semestre.

[PE]: Qual é a sua deficiência?

Aluno “O”: Nasci de sete meses, quando eu nasci, eu tive dificuldade pra, pra... quando eu nasci eu não chorei, faltou oxigênio, oxigenação no meu cérebro, aí primeira coisa que fizeram comigo foi tirar da barriga da minha mãe e levar pro hospital. Aí eu fiquei internado um tempo e depois saí. Aí com três meses eu bati a cabeça. Formou um coágulo, aí eu coloquei válvula no decorrer dos anos não aconteceu mais nada. Só que assim, por eu estar dessa forma hoje foi em decorrência de uma cirurgia que eu fiz. Não foi erro médico. Foi uma coisa que o médico avisou que ia acontecer. Porque eu tenho dificuldade de andar. E o meu pé, esse pé esquerdo era virado para dentro. Não era que nem é hoje. Era pra dentro. Aí ele fez uma cirurgia, a cirurgia foi muito complicada, muito desgastante. Então eu fiquei um ano afastado da escola, fazendo só atividades em casa, eu fiquei um ano de cama praticamente. Tudo que eu fazia, eu fazia na cama. Eu tinha de 12 pra 13 anos. Eu não tô muito certo mas eu tinha de 12 pra 13. Aí eu me ausentei da escola, mas eu fazia atividade em casa, aí passou. Aí teve todo processo de voltar ficar de pé, de cama de gesso, você perde a mobilidade. Aí teve todo o processo de adaptação mesmo. Foi bem difícil, foi bem complicado. Aí em 2011 eu fui pra última escola que eu estudei antes de vir pra faculdade. E você quando você porta uma deficiência você fica com medo né? Você fala será que eu vou ser bem aceito? Será que os outros não vai olhar com olho torto pra mim? (incompreensível) você que não tem, você pode não perceber, mas a gente que tem, a gente percebe. Aí do contrário, eu passei cinco anos lá, todo mundo me acolheu, todo mundo sempre me quis bem, tanto que eu tenho até um primo lá dentro que eu nem fazia ideia de quem ele era. E hoje a gente faz tudo junto, e assim, eu procurei viver da melhor forma possível. E procuro até hoje.

[PE]: Só pra recapitular, a deficiência ela foi se manifestando ao longo da sua história.

Aluno “O”: É, eu já nasci com ela, pelo fato de eu ter encefalia, eu nasci com encefalia, aí quando teve a falta de oxigenação no cérebro afetou todo lado esquerdo. Foi isso.

[PE]: E daí já no nascimento a sua mãe já recebia diagnósticos por parte dos médicos.

Aluno “O”: Chegaram até na época a dizer que eu não ia sobreviver. Chegaram na época a falar pro meu pai, meu pai conta até hoje, o médico chegou pra ele e falou assim: você tem fé em Deus? Eu falei eu tenho, então reze para o seu filho não morrer.

[PE]: Me conta um pouco sobre como foi a sua chegada aqui na universidade.

T.: Então, eu entrei aqui na [universidade], pra fazer o vestibular e assim, que nem eu disse quando eu entrei na escola, eu fiquei com medo, muito medo. Eu fiquei com medo mesmo. E no começo a turma tipo meio que me abraçou. Aí tipo pelo jeito meio estabonado que eu tenho, deixa os outros meio afastado. Eu falo que pra mim na minha sala, é cada um por si e o resto que aí eu falei os outros sempre me acolheu, e hoje eu me dou muito bem com a professora. Eu me dou muito bem, tudo que eu preciso, eles fazem, inclusive a Valéria quando eu fui conversar ela fez uma fichinha com tudo o que eu precisava passar para o professor para o professor poder me atender. Isso aí foi primordial para mim.

[PE]: Então você foi muito bem recebido por parte da [NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE].

Aluno “O”: Sim, ali eu não posso reclamar de ninguém. Nem da minha sala eu posso reclamar. É que eu sou meio tímido assim sabe, pra mim eu faço, mas pra mim pegar confiança na pessoa, demora. Mas quando pega também, é aquela confiança que sabe, abraça, beija. Mas assim, aqui eu não fico lambendo ninguém, aqui acabou cada um vai pro seu lado, então se eu me amarrar eu posso sentir falta daquilo. Então eu prefiro assim. Mas é que nem eu falo se quiser falar comigo fale, se não quiser falar, não fale. Eu sou bem de boa.

[PE]: Há alguma diferença entre como você imaginava que seria a faculdade e como está sendo na verdade?

Aluno “O”: É que nem eu falo. Quando eu entrar, falava nossa é tudo maravilhoso, e você vai ter amigos. Não é tudo maravilhoso, e também não é aquela (irreconhecível) que todo mundo falava. É um lugar normal. Lá na escola que você passou a temporada, em um dois anos, você tem duzentos, trezentos alunos. Agora aqui, aqui é assim, cada um por si, com raras exceções a gente consegue fazer amizade, pelo menos na minha área. É o meu ponto de vista, não sei dos outros.

[PE]: De uma maneira geral, como é que você considera o espaço físico da [universidade]?

Aluno “O”: É que nem eu falo, eu não tenho o que reclamar daqui. A única coisa que eu reclamo mesmo é do laboratório. Você já entrou?

[PE]: No de informática?

Aluno “O”: É. E quando você vai na sala e eu notei ali que tem vários espaços pra colocarem bancos entre a entrada de uma porta e outra. E não tem banco ali. Como eu tenho dificuldade de locomoção e minha perna cansa fácil, eu tenho que sair, vim ali fora e sentar aqui. A única coisa que eu reclamo.

[PE]: Quais são os recursos específicos de acessibilidade necessários pra atender à sua deficiência?

Aluno “O”: Provas, eu faço todas no computador da universidade, os professores conhecem meu caso, sabe, a Valéria mesmo quando fez o atestado colocou lá que as provas para o aluno tinha que ser no computador, aí eles disponibilizam o computador da universidade ou o deles mesmo, tanto que a penúltima prova que eu fiz a professora trouxe o computador dela pra mim, daí quando eu faço na universidade mando por e-mail, daí eles corrigem e dão nota.

[PE]: Então de uma forma geral você considera que a universidade atende às suas necessidades?

Aluno “O”: Sim, tanto na parte no conteúdo quanto na parte de (irreconhecível)

[PE]: Você já falou um pouco, mas no processo de ensino como é o trabalho do docente em sala de aula?

Aluno “O”: Como assim, trabalho em grupo?

[PE]: Sim. Quando você precisa fazer trabalho em grupo, como é? Você se sente incluído?

Aluno “O”: Agora chegou em uma parte delicada.

[PE]: Se você não quiser responder, não tem problema. Sinta-se a vontade.

Aluno “O”: Não, não. Eu respondo. Deve ter gente que não gosta de responder, mas eu respondo.

[PE]: Tudo bem.

Aluno “O”: (irreconhecível) ... aí eu fiz grupo aí teve uma pessoa que, praticamente, não considerou o que eu fiz. Resultado: peguei “DP”. O segundo eles me incluíram, aí um dia eles foram lá pro estúdio de jornalismo, aí eles falaram ah péra aí que a gente já volta. Eu fiquei sentado lá esperando. Deu oito horas não vieram, oito e meia, nove horas, aí eu peguei subi na agência, tava todo mundo lá. Aí eu tipo, eu não xinguei ninguém. Eu peguei e falei “pelo amor de Deus, era pra vocês ter falado pra mim né”. E o professor que tava na sala, não sabia. Depois eu expliquei pra ele, ele falou não, vou ficar de olho. Aí os outros trabalhos quando ia juntar grupo a pessoa já tinha grupo formado. E eu ficava de fora. Aí eu fui lá, conversei com o professor, tal aí ele enfiava eu num grupo. Tanto que nesses últimos tempos, eu fui lá conversei com o professor, expliquei a situação, e o professor me colocou num grupo. Mas assim, nenhuma pessoa chegou e disse “vem aqui.”

[PE]: Precisou você tomar a frente, conversar com o professor, e os professores sempre te ajudavam nesse sentido.

Aluno “O”: Sim. Eu não posso reclamar de nada. Mas também eu não tenho nenhuma mágoa de ninguém aqui, é que nem eu falei um dia para o meu professor de jornalismo, eu falei eu não tenho mágoa de ninguém, eu apenas não sou amigo. Pra mim são todos colegas.

[PE]: Qual é a sua percepção sobre o método de desempenho de sua avaliação acadêmica?

Aluno “O”: Olha, o primeiro semestre pra mim foi bem complicado, até porque você sair da escola, você entrar numa universidade onde você vai ver tudo matéria de comunicação você toma um baque né?. Tanto que eu peguei duas dps no primeiro semestre. Como é natural, eu fiquei ... parecia que tava acabando o mundo pra mim. Aí no segundo semestre eu tomei outro baque, mais duas dp's. Aí no semestre passado foi um pouquinho melhor. Peguei uma. Nesse semestre eu tô confiante em não pegar nenhuma. Mais assim, foi regular assim na medida do que eu acho que eu posso fazer, tô fazendo.

[PE]: Mas você sente que os professores são justos?

Aluno “O”: Sim. Não posso falar um “a” deles até porque o que tá no alcance deles eles ajudam.

[PE]: Como são os conteúdos das disciplinas?

Aluno “O”: Eles passam normalmente, tem umas que eu pego mais fácil tem outras que é que nem jornalismo, a maioria é prática. E na prática eu me dou super bem. Agora o teórico eu sou péssimo. Eu tento entender mas chega na hora e não sai. Da maneira que eu acho que eu posso fazer eu acho que eu tô de médio pra regular.

[PE]: Qual é a sua percepção sobre possibilidades e desafios para a inclusão pedagógica dos alunos na [universidade]?

Aluno “O”: Pra mim não tem tanta diferença. A única coisa que eu me queixo é de o laboratório não ter banco pra sentar. Assim eu acho que tem que ter uma calçada mais apropriada. Quando você desce aqui, aquelas tipo calçada de rua mesmo, cheio de buracos, ali eu acho que devia ser mais bem estruturado.

[PE]: De uma maneira geral, como você avalia os seus conhecimentos sobre a legislação brasileira para a pessoa com deficiência?

Aluno “O”: Conheço até porque eu acho que se fosse um pouco mais severo pro povo que é normal, teria mais vergonha na cara e respeitava mais porque hoje você vai no supermercado tem carro parado na vaga de cadeirante, então eles aproveitam isso porque a lei não dá espaço mesmo, não bota pena grande. Se botasse uma pena você vai ter que pagar dez salários mínimos aí eu acho que poderia ser que eles respeitassem mais.

[PE]: Eu sei que deficientes físicos conseguem desconto para comprar carros. Como foi isso pra você?

Aluno “O”: Eu não sei muito. Quem foi atrás disso foi meu pai. Sei que tem descontos, tipo IPVA, mas você precisa ficar, pelo menos, dois anos com o carro. Sei que tem um documento certo pro carro e só ele pode dirigir. Ou outra pessoa que esteja comigo e que tenha justificativa, tipo, estou passando mal e ele está me levando. Mas nunca deu nada não, sempre meu pai usa.

[PE]: De uma forma geral o que você acredita que precisa ser melhorado pra tornar mais fácil a vinda de futuros alunos com deficiência aqui?

Aluno “O”: (Silêncio)

[PE]: Acho que vai na ideia de melhoria das calçadas, dos bancos, é isso?

Aluno “O”: Sim, certo.

[PE]: Você gostaria de falar alguma coisa que não foi perguntado na entrevista?

Aluno “O”: Não tudo o que eu tinha que falar já coube nas suas perguntas.