

ROSE MARIA TAVARES FAGUNDES FERREIRA

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE
CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE**

Orientadora: Rosa Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Instituto de Educação

Lisboa

2015

ROSE MARIA TAVARES FAGUNDES FERREIRA

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE
CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia com o despacho de nomeação de júri nº 338/2015 com a seguinte composição:

Júri:

Presidente: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguente: Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches

Orientadora: Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Instituto de Educação

Lisboa

2015

*...Que da aceitação das diferenças nasça
a compreensão...”*

(Masini, 1994)

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu grande Pai e Senhor, que tem me abençoado e me dado oportunidade de crescer em todas as áreas da minha vida.

Dedico este trabalho a minha mãe, Nanci, que apesar de ter adquirido uma deficiência física durante a sua infância, enfrentou preconceitos de cabeça erguida, construiu uma família, foi exemplo de persistência, incentivo, coragem e determinação.

Aos meus filhos Verena, Esdras e Vinícius, pela inspiração, carinho, amor e compreensão pelas horas dedicadas ao meu mestrado.

Ao meu marido Esdras, pelo apoio, incentivo e paciência durante todo o curso.

A minha orientadora, Prof.^a. Dr.^a Rosa Serradas Duarte, pelas brilhantes orientações na condução deste trabalho. Suas correções e incentivos foram essenciais para conclusão do mestrado.

Aos meus colegas Milena, Inácio e Alessandra, pela convivência, apoio e companheirismo durante todo o curso.

À Universidade Federal de Sergipe, seus servidores, corpo discente e a administração, pela oportunidade de realizar esta pesquisa e especialmente à professora Verônica dos Reis Mariano Souza pelas valiosas orientações, colaborações e apoio.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este sonho fosse realizado.

RESUMO

No contexto atual, verifica-se que um dos maiores desafios da educação está na busca de soluções voltadas a garantir a inclusão, principalmente de pessoas com deficiência, nas instituições de Ensino Superior. Tem-se, nesse movimento de educação inclusiva, o resultado de muita luta e transformações sociais, econômicas e culturais, que garantiram à aceitação de pessoas com deficiência, independente de qualquer que seja, em todos os níveis de ensino, inclusive no superior. É através de ações inclusivas que alternativas menos segregativas vêm possibilitando o ingresso de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior. Este trabalho propõe conhecer como os deficientes, especialmente o visual, estão sendo incluídos na Universidade Federal de Sergipe, bem como identificar os obstáculos que estão interferindo na sua aprendizagem, visando contribuir nas discussões acadêmicas e institucionais para a efetividade da inclusão. Para tanto, o objeto desta pesquisa é o estudo dos dispositivos adotados, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), para incluir alunos com Deficiência Visual (DV), analisados à luz das discussões atuais sobre a inclusão educacional em todo cenário mundial e particularmente no Brasil. A metodologia utilizada consiste num estudo de caso utilizando como instrumentos de recolha de dados questionários e entrevistas semiestruturadas. Os principais resultados obtidos mediante aplicação dos instrumentos são: a UFS está recebendo alunos deficientes provenientes do sistema de cotas. Esses alunos estão chegando à instituição. Ainda existem barreiras que dificultam o acesso e a promoção da inclusão dos alunos com DV. Embora muito já tenha sido feito, mas há necessidade de modificação e adaptação.

Palavras-Chave: Alunos Com Deficiência Visual. Ensino Superior. Inclusão.

ABSTRACT

In the current context, it appears that the biggest challenge of education is focused on finding solutions to guarantee inclusion, particularly of people with disabilities in institutions of higher education. Has, in this movement of inclusive education, the result of struggle and social, economic and cultural transformations, which ensured the acceptance of people with disabilities, regardless of whatever at all levels of education, including higher. It is through inclusive actions that less segregative alternatives are permitting the entry in higher education institutions for students with disabilities. This paper proposes known as the disabled, especially the visual, are included in the Federal University of Sergipe, and identify the obstacles that are interfering with their learning, to contribute in academic and institutional discussions regarding the effectiveness of inclusion. Thus, the object of this research is to study the devices, adopted by the Federal University of Sergipe (UFS), to include students with Visual Disabilities (DV), analyzed in light of current discussions of educational inclusion across the world stage and particularly in Brazil. The methodology used is a case study using as instruments for gathering data questionnaires and semi-structured. The main results obtained by applying the instruments are: UFS is getting disabled students from the quota system. These students are coming to the institution, but this is not yet prepared to receive them. Barriers exist and hinder access and to promote the inclusion of students with DV. While much has been done, it is just in front of everything that needs to be modified and adapted.

Keywords: Students with Visual Disabilities. Higher Education. Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFS	Universidade Federal de Sergipe
DV	Deficiência Visual
IES	Instituição de Ensino Superior
DAA	Departamento de Assuntos Acadêmicos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC/GM	Ministério da Educação e Cultura / Gabinete do Ministro
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PAAF	Programa de Ações Afirmativas
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
CONEPE	Conselho de Ensino, da Pesquisa e da Extensão
CCV	Coordenação Concurso Vestibular
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	14
1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	14
1.2 CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	17
1.3 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	23
1.4 A QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL (DV).....	27
CAPÍTULO 2 – AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR [IES] ANTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	33
2.1 PAPEL DA UNIVERSIDADE	33
2.2 IES E AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A INCLUSÃO	37
2.3 BARREIRAS INSTITUCIONAIS E A SUA REMOÇÃO PARA A APRENDIZAGEM.....	41
CAPÍTULO 3 – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.....	49
3.1 BREVE ANÁLISE DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	49
3.2 BREVE ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CINCO CURSOS DA UFS.....	52
3.3 ATUAL CRESCIMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	53
CAPÍTULO 4 – PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	55
4.1 PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	55
4.1.1 Questão de Partida.....	55
4.1.2 Objetivos.....	56
4.1.2.1 OBJETIVO GERAL.....	56
4.1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	56
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	56
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	57
4.3.1 Inquérito por Entrevista.....	57
4.3.2 Inquérito por Questionário.....	57
4.4 POPULAÇÃO E RESPONDENTES	58
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
5.1 ANÁLISE DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA	62

5.1.1 Perfil dos Alunos com DV Matriculados no Diversos Cursos de Graduação da UFS que Participaram do Estudo	62
5.1.2 Análise das Respostas Obtidas Junto aos Alunos com DV Matriculados nos Diversos Cursos de Graduação da UFS	63
5.2 ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	84
5.2.1 Perfil dos profissionais que participaram do estudo	85
5.2.2 Análise das respostas obtidas junto aos profissionais da UFS com base nas categorias de análise	85
5.2.3 Perfil dos Professores que participam do estudo	97
5.2.4 Análise das respostas obtidas junto aos professores da UFS com base nas categorias de análise.....	98
5.2.5 Perfil dos colegas de turmas de alunos com DV que participam do estudo.....	106
5.2.6 Análise das respostas obtidas junto aos colegas de turma de alunos com DV participantes do estudo com base nas categorias de análise	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICES	i
Apêndice 1 – Guião do Inquérito por Entrevista Semiestruturada Aplicado aos Alunos com DF	ii
Apêndice 2 – Inquérito por Questionário Aplicado ao Coordenador do Programa de Ações Afirmativas	iv
Apêndice 3 – Inquérito por Questionário Aplicado à Coordenadora do Programa de Ação Inclusiva.....	v
Apêndice 4 – Inquérito por Questionário Aplicado à Diretora da Biblioteca	vi
Apêndice 5 – Inquérito por Questionário Aplicado ao Prefeito do Campus	vii
Apêndice 6 – Inquérito por Questionário Aplicado aos Docentes que Ministram Aulas Para os Deficientes Visuais	viii
Apêndice 7 – Inquérito por Questionário Aplicado aos Alunos de Turmas com Deficientes Visuais	x

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Evolução de matrículas de alunos deficientes no Ensino Superior no período de 2003-2006.....	40
Figura 2- Distribuição do tipo de deficiência dos alunos portadores de deficiência na Educação Superior- Brasil/2009.....	41
Figura 3- Alunos Matriculados na Graduação Presencial	53
Figura 4- Distribuição do número de alunos deficientes matriculados e tipo de deficiência na UFS/2010, 2011 e 20112.....	54

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Escala Optométrica Decimal de Snellen	29
Quadro 2- Adaptações curriculares	47
Quadro 3- Conceitos das categorias de análise	60
Quadro 4- Representação das categorias de análise	61
Quadro 5- Perfil dos alunos com DV que participaram do estudo	63
Quadro 6- Respostas dos alunos com DV sobre barreiras de acesso	64
Quadro 7- Respostas dos alunos com DV sobre barreiras arquitetônicas	66
Quadro 8- Respostas dos alunos com DV sobre barreiras curriculares e comunicacionais	70
Quadro 9- Respostas dos alunos com DV sobre barreiras atitudinais no relacionamento com colegas	77
Quadro 10- Respostas dos alunos com DV sobre barreiras comunicacionais e arquitetônicas.....	79
Quadro 11- Respostas dos alunos com DV sobre barreiras comunicacionais no acesso aos programas e serviços da UFS	82
Quadro 12- Perfil dos profissionais respondentes aos questionários	85
Quadro 13- Perfil dos professores de alunos com DV respondentes dos questionários.	98
Quadro 14- Respostas dos professores de turmas que ministram aulas a alunos portadores de DV sobre barreiras comunicacionais entre professor e aluno.....	98
Quadro 15- Respostas dos professores de turmas que ministram aulas a alunos com DV referente a adaptações curriculares.....	103
Quadro 16- Sugestões dos professores para melhorar a aprendizagem dos alunos com DV	104
Quadro 17- Perfil dos colegas de turma dos alunos com DV participantes do estudo.	106
Quadro 18- Respostas dos colegas de turma dos alunos com DV participantes do estudo sobre barreiras atitudinais.....	107

INTRODUÇÃO

É muito comum se ouvir frases, tais como, *o mundo seria melhor se as pessoas tivessem uma boa educação; se houvesse uma efetiva educação, não haveria tanta marginalidade e tantas desigualdades sociais*. Na verdade, não existe um sentido único para o termo educação, pois, como assinala Brandão (1985), trata-se de ensinar, aprender constantemente na rua, na escola, na igreja e em casa.

Como se sabe, a educação não abrange somente o ambiente de escola, esta é apenas um local especial, privilegiado, onde ocorre a educação formal, temática, que será tratada neste estudo. Os espaços educativos são inúmeros, mas a escola, como instituição social encarregada da socialização/apropriação do saber e da cultura, permanece em lugar de destaque. Educação, na concepção de Mazzota (1997, p.16), “[...] consiste em trabalho racional de favorecer, pela diversidade de oportunidades, cada indivíduo para que venha a ser uma pessoa, no mais alto significado que se possa atribuir ao termo”.

A educação, uma ferramenta fundamental e insubstituível para a transformação do homem. É vista como um processo cuja finalidade precípua consiste na mudança social, Luckesi (2001, p. 30) ao afirmar que “[...] a educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social”. Esse mesmo autor afirma ainda que, a educação deve ser entendida como uma instância dialética, que deve servir a um projeto, o qual, quando posto em prática, se for um projeto transformador, a educação irá mediar à transformação, se for conservador irá mediar à conservação. Entende, também, que através da educação deve-se retomar a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, declara a educação como direito público, um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e foco no pleno desenvolvimento da pessoa, na preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O princípio da igualdade constitucional determina que o acesso à educação é independente de qualquer condição, seja ela social, cultural, étnica, sexual, religiosa, econômica. Portanto, trata-se de um direito assegurado a toda a população a uma educação que proporcione crescimento e formação de indivíduos cômicos de seus direitos e deveres.

Vive-se em uma sociedade complexa, excludente e diversa, e essa diversidade se expressa nas mais variadas formas de desigualdades sociais, refletindo, portanto, na educação brasileira. As diferenças individuais são próprias do ser humano, são manifestações normais que devem ser enfrentadas no sistema educacional, pois muitos acreditam ser a educação a mais importante fonte de inclusão.

Historicamente, as pessoas com deficiência sempre tiveram sua trajetória marcada pela discriminação e exclusão social, especialmente no campo educacional. Antes da Educação Especial, as pessoas com deficiência viviam à margem da sociedade. Eis que a Educação Especial surge como um sistema segregatório e paralelo ao sistema educacional geral de ensino, direcionado apenas para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências. Depois de muitas lutas e transformações sociais, econômicas e culturais, essa Educação Especial começa a buscar novos caminhos e, como assevera Glat e Blanco (2009, p.15), “com alternativas menos segregativas de absorção desses educandos pelos sistemas de ensino”, surgindo, assim, muitos modelos para viabilizar essa ideia.

Verifica-se que, a partir dos anos de 1990, como mesmo comentam Glat e Blanco (2009), o Brasil e a maioria dos países passaram a reconhecer a Educação Inclusiva como diretriz educacional prioritária capaz de proporcionar a todos os alunos, inclusive àqueles com algum tipo de deficiência, o pleno desenvolvimento de suas potencialidades para uma educação de qualidade. Perspectiva essa que implica, necessariamente, a reestruturação de todos os aspectos constitutivos de uma instituição educativa.

Há todo um aparato legal a favor da inclusão educacional, desde a Carta Magna até as leis esparsas e diversos documentos nacionais e internacionais do qual o Brasil é signatário, além das políticas públicas idealizadas, notadamente na educação, para inserir o aluno deficiente no sistema educativo. Apesar das discussões sobre a efetividade ou não das leis e das políticas públicas, não há nenhuma dúvida em relação à aceitação de pessoas com deficiência, seja ela motora, visual, auditiva e outras, em todos os níveis de ensino, inclusive no superior.

Em se tratando especialmente de deficientes visuais (DV), Vygotsky (1995) enfatiza a aplicação da teoria da compensação, não a biológica, mas a fonte de compensação através da linguagem, da experiência social e da relação com os videntes. Na visão da educadora Masini (2007, p.21), “a ausência, recuperação ou perda de um dos sentidos envolve um conjunto de processos complexos, pois dizem respeito a como a pessoa percebe e constrói seu próprio mundo”. Ainda considerando as observações dessa mesma autora, a oferta de

condições para o desenvolvimento e educação de uma pessoa com deficiência sensorial requer o conhecimento de suas características e de sua realidade.

Uma situação é certa, no cenário educacional há muitas discussões e debates a respeito da inclusão do deficiente visual em virtude das inúmeras barreiras existentes, que se tornam verdadeiros entraves para uma efetiva inclusão. Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm um papel social relevante na construção de uma Educação Inclusiva com qualidade, qual seja a de implementar políticas que removam obstáculos para a garantia de acesso e permanência de alunos com deficiência.

Acredita-se, portanto, que este estudo proporcionará subsídios para que a Universidade Federal de Sergipe (UFS) conheça a forma real de inclusão dos alunos com deficiência, particularmente aqueles com deficiência visual, e os possíveis obstáculos que estariam excluindo este alunado de uma educação de qualidade. Espera-se, com base nesses dados, a instituição possa executar outras ações que promovam ainda mais o aperfeiçoamento do seu processo de construção do saber, assegurando a igualdade de oportunidades e o pleno exercício da sua função social.

Dois motivos foram determinantes para a escolha de se realizar o presente estudo: primeiro, diz respeito ao fato de atuar como assistente social na área de educação há mais de vinte anos, especificamente na UFS, e constatar, na prática profissional, diversas situações que envolveram alunos com deficiência, as quais interferiram no desenvolvimento educacional dos mesmos, impossibilitando-os, muitas vezes, de concluir seus cursos; o segundo motivo reside na necessidade de conhecer os mecanismos para recebimento e permanência dos alunos com DV, após a política de cotas criada pela UFS, quando determinou uma vaga em cada curso para as pessoas com deficiência

Partindo dessas justificativas, o objeto desta pesquisa visa o estudo dos dispositivos adotados pela UFS para incluir os alunos com DV, uma vez que, oficialmente matriculados após a Resolução nº 080/2008/CONEPE, frequentam o curso superior, atualmente, 72 (setenta e dois) alunos com deficiência, sendo 16 (dezesseis) com deficiência visual, conforme dados do DAA/UFS 2010/2011.

Registra-se que esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. O primeiro capítulo aborda a Educação Especial e Inclusiva. Contextualiza a história da deficiência até os dias atuais, explicita o conceito, os dispositivos legais desde os constitucionais que garantem e protegem a inclusão educacional dos deficientes para, ao final, versar sobre a questão da deficiência visual.

O segundo capítulo trata as situações das IES ante a Educação Inclusiva, explicitando sua história, seu papel e as políticas de ações afirmativas para a construção de uma Educação Inclusiva. Analisa, também, à luz da lei e de alguns estudiosos da área, as barreiras presentes nas IES que dificultam o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

No terceiro capítulo foca-se a realidade da educação superior de alunos com deficiência visual na UFS, identificando as ações afirmativas implementadas neste sentido.

No quarto capítulo expõe-se a problemática e metodologia utilizada na investigação. O quinto capítulo trata da análise dos dados e discussão dos resultados, cuja base é o marco teórico construído, de modo a fundamentar as inferências expostas nas Considerações Finais.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A literatura revista demonstra que a Educação Especial foi abordada como um sistema educacional paralelo à educação escolar regular, visando garantir serviços educacionais especializados para pessoas com necessidades especiais. De um sistema extremamente isolado e paralelo de ensino, incorpora-se, atualmente, com uma perspectiva de um ensino inclusivo.

Para compreender a Educação Especial, é de suma importância se destacar o caminho percorrido pelas pessoas com deficiência, em termos de paradigmas, desde a sociedade primitiva até os dias atuais, sociedade capitalista, já que tais pessoas vieram de um período de exclusão, seguido de segregação, institucionalização e integração, para só agora passarem gradualmente à inclusão na sociedade, como afirma Sassaki (1997, p. 16):

“A sociedade em todas as culturas atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que - por causa das condições atípicas- não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro das instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais”.

Refere Bianchetti (1995) que nos primórdios da civilização, o atendimento das necessidades básicas dependia do que a natureza pudesse dispor: a caça, a pesca, a caverna para abrigar-se. Como na natureza as mudanças eram contínuas, os homens se deslocavam constantemente à procura de alimentos e habitação, principalmente a fim de sobreviver. As pessoas que não se enquadravam no padrão social considerado normal eram abandonadas, em decorrência de problemas no nascimento, ou devido a fatores externos como guerras ou acidentes naturais.

Na Antiguidade Clássica, a sociedade valorizava a perfeição, como a arte, a ciência, a estética, tanto é que ao nascer a criança que apresentasse alguma deficiência era eliminada. Na Roma Antiga, a Lei das XII Tábuas autorizava os pais a matarem seus filhos defeituosos, entendendo-se esta posição como sendo bem mais radical em relação às pessoas com deficiência (Bianchetti, 1995).

Sobre esse fato, Sêneca (cit. por Silva, 1986, p. 129) menciona que era costume da época matar os fetos e os recém-nascidos, caso estes viessem a nascer defeituosos e monstruosos: “afogamo-los, não devido ao ócio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis”. Por seu lado, Amaral (1995, p.29) acrescenta que, na Grécia, as pessoas com deficiência eram abandonadas, e mortas. Segundo esse mesmo autor, “o Estado tinha o direito de não permitir cidadãos disformes ou monstruosos e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse seu filho que nascesse nessas condições”.

É devido a essas crenças que os mil anos da Era Medieval foram um período de trevas para a Ciência, pois muito se pregava sobre a crença no sobrenatural e na relação com o demônio. Embora diferente da Antiguidade Clássica, onde o deficiente ao nascer era morto, na Era Medieval isto não acontecia, muito embora este passasse a ser estigmatizado como portador do pecado, graças ao moralismo cristão/católico preconizado na época. Verifica-se que foi esse dogma de condutor do pecado, que provocou a separação do deficiente da sociedade (Bianchetti, 1995).

Na Era Medieval, o indivíduo deficiente era visto como portador de uma enfermidade crônica, devendo ser tratado com terapias individuais coordenadas pela Medicina. Uma vez que o trabalho educacional era limitado, no que se referia a ensinar habilidades voltadas a dar autonomia às pessoas com deficiência, a fim de que pudessem realizar suas atividades cotidianas, a educação escolar formal não era prioridade (Glat & Blanco, 2009).

Sobre o período da Idade Moderna, este representou a passagem de um período de extrema ignorância para o cientificismo. O capital passou a ser o norte da sociedade, a ênfase recaindo na produção. Tratava-se de um novo contexto, profundamente influenciado pela visão mecanicista. Com a produção em série, houve uma mudança no modo de se pensar as diferenças, por parte da sociedade, passando a ser associadas à disfunção e, por isto, precisando ser tratadas, pois, nos moldes do sistema capitalista, o papel do indivíduo é ser produtivo (Bianchetti, 1995).

Destaca-se que, por volta dos anos de 1970, a institucionalização da Educação Especial no Brasil trouxe a possibilidade do acesso aos alunos com deficiência à escola. Nesse período, novos métodos de ensino foram introduzidos no país, além de recursos mais adequados para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas especiais, centros de habilitação e outros (Glat & Blanco, 2009). Não se pode negar, portanto, os avanços da Educação Especial obtidos

com esse novo modelo. Todavia, por funcionar como um serviço especializado paralelo, condição que conduzia a classe escolar a isolar os que não se adaptavam às normas do ensino regular, teve, como resultado, a preferência de muitos de abster-se da escola.

Já nos anos de 1980, o conceito de Educação Especial passa por algumas mudanças, baseadas na filosofia da normalização. Pregava-se que as pessoas com deficiência teriam o direito de experimentar uma forma de vida normal em sua cultura, bem como todos os indivíduos poderiam participar de todas as atividades sociais, educacionais e de lazer realizadas por grupos da mesma idade, com o objetivo de levar os serviços e recursos utilizados por toda a população. Com base na filosofia da Normalização, em meados do século XX, iniciou-se um movimento com o fim de reduzir a segregação e exclusão da pessoa deficiente.

Conforme Glat e Blanco (2009), a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial passou a ser a integração do deficiente na sociedade, resultando numa nova direção para as políticas públicas e a qualidade dos serviços ofertados a esta categoria. É o chamado paradigma da Integração que, utilizado como guia por mais de 50 anos, pautava-se na elaboração de políticas e programas que garantissem a adaptação de pessoas com deficiência aos sistemas especiais. O aluno com deficiência deveria acompanhar os padrões escolares tradicionais, ou seja, teria de se adaptar ao ensino regular. Tal modelo foi questionado por muitos estudiosos, por entenderem que não caberia ao deficiente adaptar-se às escolas, mas à escola modificar-se para recebê-lo.

Nesse cenário, apresentam-se inúmeras críticas ao modelo integrativo que excluía o aluno deficiente no interior da própria escola, em virtude de não haver condições de adaptação à classe regular. Diante disso, surgem novas propostas de transformação educacional, culminando com o paradigma da Inclusão. Como mesmo comenta Mantoan (2003, p.24), a inclusão “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”. É a escola que deve fornecer os serviços de que o deficiente necessita para ter acesso aos bens culturais e sociais, recriando o modelo educativo para uma Educação Inclusiva.

Convém, por fim, asseverar que alguns autores separam a Educação Inclusiva da Educação Especial, como se uma excluísse a outra, porém são os conhecimentos teóricos e práticos, as estratégias e os recursos da Educação Especial que auxiliam na aprendizagem de alunos com deficiência. Sem esse suporte a Educação Inclusiva não prosperará.

Dessa forma, verifica-se que a Educação Inclusiva não representa necessariamente uma ruptura com a Educação Especial, mas um processo de modificações nas teorias e práticas da Educação Especial em favor dos excluídos. Para Glat e Blanco (2009), tanto a experiência brasileira quanto a internacional vem demonstrando que sem o suporte da Educação Especial, a Educação Inclusiva não será bem sucedida.

Diante dos comentários apresentados até o momento, é correto afirmar que a questão da deficiência, desde os primórdios até os dias atuais, tem se mostrado muito complexa. Conforme salienta Barbosa Santos (2002), muitas barreiras foram superadas que vão desde a falta de atendimento educacional, a consolidação da Educação Especial, a chegada da proposta de Educação Inclusiva. Contudo, ainda existem muitas outras a serem enfrentadas, pois a segregação e a marginalização das pessoas com deficiência permanecem no imaginário sociocultural de indivíduos e/ou grupos sociais.

1.2 CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No cenário brasileiro, a inclusão tem sido debatida por diversos setores da sociedade. É um dos maiores desafios do Sistema Educacional, pois se trata de uma reestruturação de toda a sociedade em que se incluem a cultura, a prática pedagógica, as normas legais, as políticas públicas. Mas, antes de se abordar o conceito de inclusão, faz-se necessário compreender a exclusão social na ótica capitalista, na qual a exploração do homem pelo homem constitui-se a essência deste sistema.

A sociedade capitalista pauta-se pela divisão social de classes, onde a burguesia [minoria] é a classe detentora dos meios de produção, riqueza e poder, enquanto o proletariado [maioria] configura-se como outra classe que vende sua força de trabalho, seu único bem. Então, a concentração da riqueza fica nas mãos de uma pequena parte da população, restando o trabalho, a pobreza, a miséria, a desigualdade social e todo tipo de exclusão para a parte maior, em uma clara demonstração da dominação de uma classe sobre outra (Max, 1996).

A ideologia capitalista defende o lucro e ao acúmulo de riquezas e, para isto, é mister a produção e manutenção da força de trabalho, devendo todos produzir para manter tal sistema. No que tange à educação, as reformas, neste sentido, visam adequar as instituições aos interesses do mercado, ou seja, as instituições educacionais devem estar voltadas para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas, e desta forma, quem não se adequar ao

padrão proposto pelo sistema é excluído da educação, particularmente aqueles considerados diferentes e que não produzem o suficiente.

Tem-se a escola, instituição social que, por ser criada pelo homem, tende a responder aos interesses econômicos e ideológicos que geram as relações de existência humana, razão pela qual se diz que sua função consiste em formar um homem que se adapte às condições históricas de trabalho de seu tempo e lugar sociais vigentes (Caiado, 2003). Quando uma escola, em sentido amplo, valoriza somente alunos aptos a produzir, está servindo como instrumento de dominação ideológica, pois conforme Lombardi (cit. por Lorenço 2008, p.6) uma sociedade profundamente dividida em classes, onde os mais fortes dominam a escola só pode cumprir o “**papel de reprodutora ideológica da dominação**” (grifo nosso).

A divisão de classes gera exclusão, e esta é perversa, uma vez que priva grande parte da população de usufruir direitos civis, políticos e sociais, garantidos constitucionalmente, além de bens e serviços acumulados socialmente. A exclusão é fruto da negação da cidadania, da garantia e efetividade de direitos civis, políticos e sociais, ambientais e da equidade de gênero, raça, etnia e território. Gera privação, recusa e abandono, de certa forma com violência para a grande maioria da população que se encontra à margem da sociedade dominante (Sposati, 1996; Faleiros, 2006).

Entende-se que a exclusão é social, pois ela afeta os desfavorecidos, o que gera uma situação de privação coletiva, levando-se em conta que são muitas as pessoas que se encontram excluídas. É resultado da pobreza, discriminação, subalternidade, da desigualdade social, da falta de acessibilidade, da não representação pública. Trata-se, portanto, de um processo múltiplo que se explica por várias situações de privação da autonomia, do desenvolvimento humano, da qualidade de vida, da equidade e da igualdade (Faleiros, 2006).

Na esfera educacional, a exclusão consegue impedir que o cidadão adquira o conhecimento, o saber para seu desenvolvimento social e pessoal, provocando desigualdade, preconceito, estereótipos, e é desta forma que muitos, particularmente os alunos com deficiência, foram e ainda são marginalizados. Diante das inúmeras consequências da exclusão, a inclusão vai de encontro às ideias apregoadas pelo capitalismo, pois busca reduzir a desigualdade que atinge os sujeitos, proporciona mais segurança, garante a efetivação dos direitos. A inclusão gera oportunidades, conhecimentos, competências e habilidade, fortalece os laços sociais, traz respeito, dignidade, justiça e renda, dá força, promove o respeito à diversidade cultural e à vida social e comunitária (Faleiros, 2006).

Ao deficiente, a inclusão se mostra como um processo bilateral, onde a sociedade se adequa para poder incluí-lo em seus sistemas sociais gerais e este, por sua vez, se prepara para assumir seu papel na sociedade. Trata-se de uma contribuição para a construção de um novo tipo de sociedade, na qual acontecem pequenas e grandes transformações nos ambientes físicos, dentre estes, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios, mobiliários e meios de transporte, bem como na forma como as pessoas passam a lidar e a respeitar a pessoa com deficiência.

Em se tratando de educação, a inclusão busca a inserção do aluno com deficiência nas classes comuns de ensino regular, independente da forma ou grau de comprometimento da deficiência ou qualquer outro fator, porquanto, segundo expõem Stainback e Stainback (1999, p. 21), “o ensino inclusivo é a prática de inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural”.

A fim de se garantir uma Educação Inclusiva de qualidade, é preciso que exista a aceitação da diversidade de classes sociais, cultura, estilos individuais de aprendizagem, habilidades, entre outros. Isso porque, o objetivo da inclusão não é fazer desaparecer a diferença, mas permitir que todos façam parte de uma comunidade educacional que prime pela sua individualidade, considerando-se que, apesar das diferenças, todos têm os mesmos direitos. Stainback e Stainback (1999) defendem que a aprendizagem não se dá pela simples inclusão de alunos deficientes em sala de aula, sem apoio para professores e alunos. Para esses mesmos autores, a inclusão acontece com a oferta aos alunos deficientes, dos serviços que necessitam em ambientes integrados com os demais, proporcionando aos professores a atualização de suas habilidades.

Sanches e Teodoro (2006) abordaram, com muita propriedade, os estudos de oito analistas sociais (Ainscow, Meijer, Porter, Rodrigues, Correia, Armstrong, Warwick e Gardou) que enfrentaram a questão da integração e a inclusão sob várias perspectivas. Ao final das análises, os autores apresentam um quadro síntese que contém a visão comum dos referidos analistas sobre as diferenças entre integração e inclusão, citando como características da inclusão, o direito à diferença, cooperação, responsabilidade coletiva, currículo flexível, professor criativo, experimentador e reflexivo, a escola que gera e disponibiliza as condições e os recursos necessários, entre outras.

Embora a Educação Inclusiva seja a política educacional oficial do país, na maioria dos sistemas escolares permanece o modelo integrativo, porque apesar de a escola pregar um discurso de aceitação da diversidade, esta não se modificou, ainda, para dar conta das

especificidades da aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. Tem-se na segregação uma prática muito antiga, difícil de ser extinta. Muitas são as atitudes, leis, políticas e estruturas educacionais que vão ao encontro da inclusão incondicional de todos os alunos. Contrariamente, verifica-se, na prática, que é grande o número de escolas que ainda não estão preparadas para o planejamento de programas capazes de satisfazer às várias necessidades dos alunos, bem como para a promoção de técnicas, instrumentos e apoio necessários para sua aprendizagem. Essa situação vem dificultando muito os processos de inclusão (Stainback & Stainback, 1999).

Os autores comprovam essa situação no momento em que realizaram um estudo comparativo entre alunos com deficiência, que viveram em ambiente segregado de classes especiais, e alunos sem deficiência que estudaram em classes comuns, cujo resultado, deste estudo, apontou para a ocorrência de formação de aluno despreparado para o mercado de trabalho. Dentre as declarações reproduzidas no referido estudo, consta aquela feita por um aluno com deficiência, o qual afirma:

“Eu me formei [...] totalmente despreparado para o mundo real. Então ficava em casa o dia todo, achando que conseguir um emprego era algo completamente fora de questão [...] Acredite-me, um ambiente segregado não prepara para uma vida integrada” (Stainback & Stainback, 1999, p.24).

Destaca-se que os ambientes segregados alienam os alunos com ou sem deficiência. Os primeiros, na medida em que os conhecimentos adquiridos são de pouca utilidade para a vida real e os outros porque a educação que recebem não valoriza, de forma contundente, a diferença, a colaboração e o respeito à diversidade. Contrário a essa situação, o Ensino Inclusivo proporciona ao aluno com deficiência a oportunidade para que ele possa adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade, tornando-o apto a atuar e interagir com seus pares no mundo real e, igualmente, com as pessoas que passam a conviver com ele assim como seus pares. Os professores também têm a possibilidade de aprender como agir e interagir com eles.

Vive-se um momento no qual as sociedades entraram em uma fase crítica de desenvolvimento, a partir do momento que passaram do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional. Tanto desenvolvimento fez mudar estilos, culturas, valores, pensamentos, afetando a área educacional que não pôde ficar alheia a esta transformação e, em consequência, deve proporcionar alternativas para o Ensino

Inclusivo que é um “direito básico - não é algo que alguém tenha que conquistar” (Stainback & Stainback 1999, p.29).

Não repetir os erros passados é essencial para que se possa esquivar da segregação e reforçar a ideia de que as diferenças devem ser aceitas e respeitadas, pois o motivo fundamental para o Ensino Inclusivo está na igualdade. As escolas que atuam promovendo a inclusão de todos os alunos respeitam a igualdade e promovem valor na sociedade à medida que trazem resultados visíveis de paz social e de cooperação. É preciso deixar claro que a inclusão não deve ser entendida como um dever de conviver no mesmo ambiente com as pessoas com deficiência. No entanto, está evidente que essa situação não demonstra espontaneidade e sim o dever de cumprir os ditames do politicamente correto perante a sociedade.

Isso é o que Amiralian (2009, pp. 21-22) considera como sendo uma expressão do “*falso self*”, que seria uma atitude de submissão aos valores impostos pelo ambiente, uma expressão de sentimentos de boa vontade, de caridade, enfim, uma atitude assistencialista que leva as pessoas, que assim agem, a se sentir boas e corretas. É certo que as pessoas com deficiência querem ser tratadas com igualdade, independentemente de suas condições peculiares, pois a inclusão não se baseia na convivência dos ditos normais com as minorias, mas é uma organização social em que todos são considerados iguais. Incluir é dar responsabilidade, é o resultado de crescimento emocional. É ter ciência dos talentos e limites do homem para, desta forma, poder ajudar as pessoas com deficiência, bem como perceber os benefícios da convivência com a diversidade (Amiralian, 2009).

São preocupantes os argumentos utilizados pela sociedade para justificar a segregação. Costuma-se pregar que os alunos com deficiência precisam de cuidados especiais, muito embora a escola normal acabe por não suprir esta necessidade. Acerca disso, justifica-se que a escola regular não está organizada para receber tais alunos, tornando-se imprescindíveis mais estudos e pesquisas para comprovar que não há nenhum motivo para segregação de alunos com ou sem deficiência. Para ilustrar a inutilidade de tais argumentos, Biklen (cit. por Stainback & Stainback, 1999, p. 433) faz uma analogia dessa situação com a escravidão:

“Na época da Guerra Civil Americana, Abraham Lincoln deveria ter perdido para ver a evidência científica dos benefícios de se pôr fim à escravidão? Deveria ter consultado “os especialistas” quem sabe um sociólogo, um economista, um cientista político? Claro que não. A escravidão não é agora, e não era na época, uma questão para ciência. É uma questão moral. Mas, apenas por um momento, suponha que um economista tivesse sido capaz de demonstrar que os negros -e

todo o Sul- sofreriam economicamente com a emancipação. Isso justificaria manter a escravidão? E suponha que um cientista político houvesse argumentado que os negros não tinham experiência com a democracia, não estavam preparados para ela. Isso teria justificado prorrogar a escravidão? Ou imagine que um sociólogo pudesse ter aconselhado Lincoln contra a abolição da escravidão, argumentando que ela destruiria a estrutura social básica das plantações, das aldeias e das cidades do Sul. Todos esses argumentos poderiam ter parecido “verdadeiros”. Mas poderiam realmente justificar a escravidão? É claro que não. A escravidão não tem justificativa”.

Entende-se, com base nessa analogia, que a segregação nas escolas não pode ser, em hipótese nenhuma, justificada. Para que se alcance uma sociedade inclusiva é necessário que as pessoas sejam consideradas iguais e com direitos igualitários, porquanto ter direito à igualdade “não significa um modo de educar a todos e, sim dar, a cada um, o que necessita em função de seus interesses e características individuais” (Carvalho, 2009, p. 35). Muitas são as críticas à inclusão educacional de forma radical, que é implementada sem compromisso, apenas para inserir pessoas com deficiência em sala de aula sem os cuidados com sua integração com os outros, gerando inclusão marginal. Carvalho (2009) considera que não existe inclusão quando: não se conhece as especificidades e as várias estratégias para aprendizagem e participação; não são criados serviços de apoio ao professor, alunos e familiares; não há formação inicial e continuada dos professores, entre outros.

Para enfrentar os mecanismos excludentes citados anteriormente, os quais ocorrem no cotidiano dos alunos e têm a ver com o fracasso da educação, é crucial que se intervenha no sistema educacional, ampliando, diversificando suas ofertas, aprimorando sua cultura e prática pedagógica e, principalmente, articulando-o com todas as políticas públicas. São pontos nos *is* da teoria e prática da Educação Inclusiva que merecem ser registrados:

“A individualidade - o que significa não perder no todo, a satisfação das necessidades e interesses de cada um;

A identidade – o que significa reconhecer-se, aceitando as próprias características distintas das demais pessoas. E, no caso de pessoas com deficiência, significa não negá-las ou mascará-las, possibilitando o desenvolvimento da personalidade dos alunos, conferindo-lhes autonomia e autoestima positiva;

Os ideais democráticos – o que significa a busca da equidade, isto é, da equiparação de oportunidades, oferecendo-se, de direito e de fato, o que todos e cada um necessitam para o exercício da cidadania;

A remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos – o que significa pensar nas barreiras enfrentadas pelos alunos e naquelas experimentadas pelos educadores e pelas famílias, interferindo no processo de construção dos conhecimentos, pelos alunos” (Carvalho, 2009, p.157).

1.3 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Após inúmeras pressões, lutas e movimentos políticos, sociais e educativos que permearam toda a história da Educação Especial, há, no contexto atual, diversas medidas legislativas que atestam o direito à educação para todos, inclusive para pessoas com deficiências, as quais apresentam limitações de toda ordem: física, auditiva, visual, mental, distúrbios de aprendizagem. No plano internacional, diversos documentos foram elaborados no sentido de assegurar a todos, a igualdade de condições para o acesso à educação. A Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos como um ideal a ser alcançado por todas as nações e todos os povos, reconhecendo, no seu artigo 26, dedicado à educação, que “toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita [...]”.

Destaca-se que, em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos, em Jomtien/Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien, que veio reafirmar o direito de todos à educação diante da existência de muitos grupos ainda excluídos da escola, além de estabelecer que as pessoas pobres, com deficiência, devem ser alvo de ações capazes de promover o acesso à educação. Segundo análise de Caiado (2003), o documento final dessa conferência declara as posições que devem nortear as bases dos planos decenais de educação, principalmente para os países com altos índices populacionais. O documento afirma a necessidade de se garantir educação para todos como condição ‘sine qua non’ para o desenvolvimento.

Em junho de 1994, a Educação Inclusiva ganhou força com a difusão da Declaração de Salamanca/Espanha, onde a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) realizou a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas, com o objetivo específico de discutir a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, pp. 8-9) proclama que:

- “- Toda Criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, reafirmando assim o que já havia sido indicado na Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Os sistemas e programas educacionais devem considerar a diversidade de características, interesses e necessidades do alunado;
- Os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter direito à escola regular e esta deve adequar-se de modo a ser capaz de atender tais necessidades, ou seja, não basta garantir o acesso à escola, como também deve se ter o

compromisso de viabilizar a permanência e o sucesso da aprendizagem a todas as crianças”.

Acontecimento marcante foi a Convenção de Guatemala, em 1999, cujo objetivo consistiu na eliminação de toda a forma de preconceito contra as pessoas com deficiência. Tal Convenção, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, teve importante repercussão na educação e, mais especificamente, na Educação Especial, considerando-se seu escopo de promover a eliminação de barreiras que impedem o acesso ao saber. Outros documentos foram elaborados para proteção das pessoas com deficiência, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, dispondo, em seu artigo 24, que os Estados Partes deverão assegurar que:

- “a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência.
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em condições de igualdade com as demais pessoas na comunidade em que vivem”.

No plano nacional, o marco mais importante para a Educação Inclusiva encontra-se na promulgação da Constituição de 1988, chamada também de Constituição Cidadã por garantir a democracia e os direitos do cidadão. Dispõe, em seu artigo 208, inciso III, sobre o dever do Estado para com a educação: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em defesa das pessoas com deficiência no Ensino Superior, surgiram igualmente outras leis, decretos, portarias, resoluções e distintos documentos. Elaborada em 27 de dezembro de 1994, a Portaria nº 1.793 impõe a necessidade de complementar os currículos de formação de docente e outros profissionais que interagem com pessoas com necessidades especiais, recomendando a inclusão de disciplinas e conteúdos, assim como a integração da pessoa com deficiência nos diversos cursos superiores.

Posteriormente, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nela havendo um capítulo para tratar de Educação Especial (capítulo V). Esse capítulo prevê, para os alunos deficientes, a oferta de serviços de apoio especializado na escola regular, além de restringir o atendimento

em classes e/ou escolas especializadas aos alunos cuja deficiência não permite sua integração na rede regular de ensino. Logo, a partir desse documento, a rede regular começou a matricular os deficientes nas classes comuns. Ainda, merece ser destacado o Aviso Circular nº 277/96/MEC/GM, enviado a todas as Instituições de Ensino Superior pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, no qual eram dadas as orientações para que as IES se estruturassem de modo a possibilitar o acesso e permanência de alunos com deficiência.

“A execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados no seu desenvolvimento acadêmico. É importante, por isto, registrar o esforço que as Instituições de Ensino Superior – IES empreendem no sentido de adequar-se, estruturalmente, para criar condições próprias, de

forma a possibilitar o acesso desses alunos ao 3º grau. Os levantamentos estatísticos no Brasil não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressaram no ensino superior. É, no entanto, elevado o número de solicitações – tanto dos pais, dos alunos portadores de deficiência, quanto das próprias instituições de ensino superior – no sentido de que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º grau, razão pela qual o tema acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior está sendo objeto de estudos pela maioria das IES. A prática vem demonstrando que a operacionalização das estratégias já utilizadas necessita de ajustes para que possam atender a todas as necessidades educativas apresentadas por esse alunado. Segundo análise dos especialistas, tais ajustes se fazem necessários em três momentos distintos do processo de seleção:

- na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
- no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
- no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos.

Transmito a Vossa Magnificência, para conhecimento dessa Instituição, sugestões visando facilitar o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau, encaminhadas que foram a este Ministério:

- instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato;
- utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida.
- utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador.
- colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos;
- flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto

semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação.

- adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física;
- utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores;
- ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;
- criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas.

Por oportuno, espero que essa Instituição possa, ainda, desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos”.

A edição do Decreto Presidencial nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, adotando alguns princípios como o desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, além do estabelecimento de mecanismos, instrumentos legais e operacionais que assegurem o pleno exercício de seus direitos básicos. Estabeleceu, também, no seu artigo 27, que as Instituições de Ensino Superior devem “oferecer adaptação de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência”.

A Resolução CNE/CP Nº 1/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelece que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, a formação docente voltada para a atenção à diversidade, na qual se contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 07 de novembro de 2003, foi criada, pelo MEC, a Portaria nº 3.284, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a fim de garantir a permanência do acadêmico no curso de graduação. Nesse contexto, surge, igualmente, o Decreto Federal nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, traçando as diretrizes para uma ampla reforma que garanta a acessibilidade das pessoas com deficiência em logradouros e instituições públicas e privadas. E, mais recentemente, elaborou-se o Decreto Federal nº 6.571/08, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado para assegurar continuidade de estudos em todos os níveis de ensino.

Acrescenta-se que a acessibilidade, no âmbito deste estudo, refere-se ao termo utilizado em primeira mão no Projeto de Lei 4767/98, onde se define acessibilidade como a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (Manzini, 2008, p.281).

Diante do exposto, não há dúvidas da existência de inúmeros instrumentos de proteção aos direitos humanos e, mais especificamente, à inclusão educacional. Nesse sentido, Dall’Acqua (2009, p. 71) aduz que “a noção e o significado de direitos humanos que, tanto em nível nacional como internacional, tem avançado e adquirido o que se poderia chamar de status oficial”. Mas, a autora observa que parece haver uma discrepância entre os direitos criados e os deveres das pessoas que vão provê-los, pois se legitima o direito, “mas se não se definir os deveres de quem deve nomeá-los, se torna um direito vazio” (Idem, 2009, p. 71), e acrescenta: “assim sendo, a ideia de um direito, porém vazio, se apresenta na legislação quando, sem uma especificação exata dos agentes responsáveis por prover direitos, não se definem competências para levar a efeito sua fruição” (Idem, ibidem).

Existem muitas críticas quanto à efetividade da legislação em defesa da inclusão, considerando-se que apenas a existência de leis não garante a inclusão, tanto é que Carvalho (2009) argumenta sobre a necessidade de se vencer o desafio de garantir que os direitos não sejam violados na prática. A violação de direitos é, sem dúvida, um dos mais significativos entraves à democracia e à paz. Não obstante o aparato legal não ser suficiente para incluir as pessoas com deficiência no sistema educacional, garantindo-lhes a efetivação de políticas inclusivas, não se pode negar o grande avanço da legislação em prol das pessoas com deficiência, tornando-se, portanto, de extrema importância para respaldar todas as ações a serem implementadas.

1.4 A QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL (DV)

Antes de adentrar na questão da DV propriamente dita, é necessário trazer à tona o significado do termo *Pessoa com Deficiência*. Verifica-se que se trata da terminologia adotada no trato dos deficientes após a ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006. A ideia é excluir a terminologia portadora, uma vez que esta não se aplica a uma condição inata ou adquirida, inferindo-se que a pessoa

não porta, mas tem uma deficiência. Nesse sentido, torna-se oportuno esclarecer que não existe um único termo que seja válido e compatível com os valores vigentes, em cada sociedade, para definir as pessoas que possuem qualquer tipo de deficiência, visto que a cada época se utiliza de um significado diferente.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/2006, em seu artigo 1º, reza que: “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. De acordo com a Medicina, são quatro as categorias da deficiência: física, auditiva, visual e mental. Assim sendo, considerando os objetivos propostos para realização deste estudo, o fato é que, para oferecer condições para o desenvolvimento e aprendizagem de uma pessoa com deficiência visual, torna-se de suma importância compreender essa deficiência em seus múltiplos aspectos.

O Ministério da Saúde, através da Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008, considera pessoa com deficiência visual aquela que apresenta cegueira ou baixa visão/visão subnormal. A baixa visão é reconhecida quando o valor da acuidade visual¹, corrigida no melhor olho, é de 0,3 e maior ou igual a 0,05, ou seu campo visual² é menor do que 20º no melhor olho, com a melhor correção óptica. Já a cegueira ocorre quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º.

Gasparetto e Nobre (2007) comentam que a baixa visão é quando ocorre uma perda grave de visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com óculos convencionais, ou qualquer grau de enfraquecimento visual que cause incapacidade funcional. O conceito de cegueira, para Rocha (1987), não é absoluto, uma vez que a cegueira reúne indivíduos com vários graus de visão residual. Ainda considerando esse mesmo autor, a cegueira pode ser total/amaurose (completa ausência de visão) e parcial (o indivíduo tem percepção e projeção luminosa- percepção possibilita a distinção entre o claro e o escuro, e a projeção identifica de onde provém a luz). Nesse sentido, é importante observar as explicações trazidas por Masi (2002, p. 24):

“A fração 6/18 metros significa que o indivíduo vê a seis metros o que normalmente se veria a 18 metros. O mesmo ocorrendo com 20/70 pés, ele vê a

¹ O grau de aptidão do olho para discriminar os detalhes espaciais equivale à percepção da forma e o contorno dos objetos: tamanho, distância, iluminação (Rocha, 1987, p. 31).

² Corresponde à visão periférica. É a área passível de ser vista para frente, para as laterais direita e esquerda, para cima e para baixo, quando este mantém o olho que está sendo examinado, imóvel em um ponto fixo, em uma linha reta horizontal paralela ao solo (Retirado de <http://www.vejam.com.br/baixavisao-campo-visual>)

20 pés o que seria visto a 70 e assim sucessivamente conforme proposto na tabela. Apesar da conversão em metros e decimal, os oftalmologistas utilizam com maior frequência a expressão da acuidade visual medida em pés e, algumas vezes, em decimal, conforme proposto na escala de Snellen”.

Convém ainda observar que, se uma pessoa possui uma visão 20/20, significa que a sua visão é normal. No sistema americano, o padrão é 20 pés que significa 6 metros. De forma geral, as causas da deficiência visual podem ser congênitas: catarata, glaucoma, atrofia congênita de Leber, sarampo, retinose pigmentar, sífilis, albinismo, dentre outras. As causas adquiridas são: diabetes, descolamento de retina, catarata, glaucoma, toxoplasmose, traumas oculares e outras. Para um melhor entendimento da questão, no quadro 1 encontra-se a abordagem de Masi (2002) sobre a classificação da perda da visão segundo a OMS:

Quadro 1- Escala Optométrica Decimal de Snellen

GRAU DE PERDA DE VISÃO	ACUIDADE VISUAL (COM AMBOS OS OLHOS E MELHOR CORREÇÃO ÓPTICA POSSÍVEL)	
	Máxima menor que	Mínima igual ou maior que
1 - VISÃO SUBNORMAL	6/18 (metros)* 3/10 (0,3) 20/70 (pés)	6/60 1/10 (0,1) 20/200
2 - VISÃO SUBNORMAL	6/60 1/10 (0,1) 20/200	3/60 1/20 (0,05) 20/400
3 – CEGUEIRA	3/60 1/20 (0,05) 20/400	1/60 (capacidade de contar dedos a um metro) 1/50 (0,02) 5/300
4- CEGUEIRA	1/60 (capacidade de contar dedos a um metro) 1/50 (0,02) 5/300	Percepção de luz
5- CEGUEIRA	Não percebe luz	
6 - INDETERMINADA OU NÃO ESPECIFICADA		

Fonte: Masi (2002, p. 24)

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 1993) conceitua a pessoa cega como sendo aquela que tem perda total, ou resíduo mínimo, de visão, necessitando do método Braille como meio de leitura e escrita e/ou outros métodos, recursos didáticos e equipamentos

especiais para o processo de ensino-aprendizagem. O Braille é um sistema de leitura tátil e escrita para os indivíduos cegos. Rocha (1987) destaca que, através do Braille, a pessoa cega pode satisfazer o seu desejo de comunicação. Por intermédio desse recurso, caminhos de conhecimento literário, científico e musical, foram ampliados bem como as atividades profissionais para cegos.

Ainda, conforme Rocha (1987), a pessoa com baixa visão é aquela que tem resíduos visuais em grau que lhe permitam ler textos impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais, excluindo as deficiências facilmente corrigidas pelo uso adequado de lentes. Como se sabe, a visão é um dos sentidos que permite ao indivíduo perceber o mundo. Apresenta-se como o sentido que transmite maior quantidade de informações recebidas, especialmente durante os primeiros anos de aprendizado. Logo, a Deficiência Visual não deve ser relegada, mas compreendida a fim de que sejam revistas práticas e conceitos pedagógicos. Nesse sentido, o trabalho de Lev Vygotsky, psicólogo russo, contribuiu muito para o entendimento das concepções do deficiente visual. Em seus estudos, Vygotsky (1995), aponta três estágios da evolução da concepção de DV.

O primeiro estágio é o chamado místico (compreende a Antiguidade, Idade Média e uma parte da História Moderna), quando a cegueira era vista pela sociedade como uma desgraça e, ao mesmo tempo, como um dom extraordinário. Se, por um lado, a sociedade acreditava que pelo fato da pessoa cega ter perdido a visão biológica devia ser considerada como frágil, inválida, indefesa e desamparada, por outro, acreditavam, também, que a mesma possuía uma visão espiritual interior, portanto considerada um ser dotado de poderes sobrenaturais. Ou seja, de um sexto sentido onde são desenvolvidas forças místicas superiores da alma, dando-lhe conhecimento espiritual em substituição ao órgão perdido. Lima (cit. por Caiado 2003) afirma que essa concepção ainda é encontrada nos dias de hoje, entendendo ser esta atitude que atribui aos cegos, habilidades extraordinárias e uma capacidade de tudo poder fazer por si sós, sem a ajuda de outrem. Tal pensamento colabora para a execração daqueles indivíduos, já que não propicia ou limita situações de socialização entre eles e as pessoas portadoras de visão normal.

O segundo estágio, ao qual Vygotsky (1995) chamou de biológico ou ingênuo, se dá com o advento do Iluminismo, onde foi dado um novo entendimento para a deficiência e, particularmente, para a cegueira. Conforme o Iluminismo, o homem é dono de uma razão natural e não mais divina. A ausência de um órgão sensorial pode ser compensada por outro, deixando a cegueira de ser vista como defeito. Verifica-se que essa visão mística, aos poucos,

foi sendo substituída pela visão científica e à discriminação pelo estudo. Nesse cenário, a educação do cego deu prioridade à estimulação de outros órgãos do sentido, ou seja, a falta da visão vai se compensar com o desenvolvimento da audição, do tato, do olfato e de outros.

Hoje, é muito comum ouvir profissionais defenderem a estimulação de outros órgãos para educação dos cegos e a indicação do treinamento sensorial, cognitivo, comportamental, articulatório, treinamento das atividades da vida diária da escrita e o incentivo ao treinamento para o mundo do trabalho. Vygotsky (1995) refere que, apesar dessa visão biológica ingênua ser incorreta, houve um avanço para a conquista da verdade científica sobre a cegueira. Desse mesmo pensamento concorda Caiado (2003), quando afirma que houve um salto entre os dois períodos na medida em que há uma passagem da educação mística para uma educação que se volta para os objetos e fatos da realidade.

Oportuno comentar que o período seguinte se deu partir da Idade Moderna e foi denominado de científico, contemporâneo ou sociopsicológico. A ênfase aqui se dá à Teoria da Compensação, mas diferente da compensação simples do período anterior, que se dava apenas com a substituição de um órgão do sentido por outro. Vygotsky (1995) enxerga a possibilidade de suprir as deficiências por meio de uma reorganização de toda atividade psíquica, onde o organismo resiste a uma incapacidade por meio da compensação. Explica Caiado (2003, p.39) que a Teoria da Compensação deve ser compreendida como sendo um “processo social e não orgânico como no período anterior”, ou seja, o tato e a audição não irão compensar a vista, pois estes jamais irão ensinar o cego a enxergar. Nessa perspectiva teórica, verifica-se que a aprendizagem humana se dá com base na convivência social, na apropriação engendrada pelos homens, pela internacionalização dos significados sociais, visto que tudo que o homem realiza se baseia em significados que são mediados, de um homem para o outro, pela linguagem, que é o sistema simbólico básico de comunicação de todos os seres humanos.

É certo que, biologicamente, a cegueira limita o indivíduo, mas socialmente a cegueira não é limitadora, pois a pessoa cega, através da palavra e pela comunicação com o outro, pode apropriar-se do real ao internalizar os significados culturais. Mesmo sem que o cego perceba visualmente as cores dos objetos, é possível relacionar significados sociais atribuídos às cores, a exemplo do preto que significa luto, o vermelho é uma cor quente, o branco representa a paz (Caiado, 2003)

O psicólogo Vygotsky (1995) refere que o homem não é mais concebido como indivíduo biológico, mas indivíduo social e histórico e a partir das relações humanas e das suas ações que o indivíduo internaliza conhecimentos e que a questão da cegueira é

instrumental, pois pode ser proporcionadas alternativas como o sistema braile, que permitirá a possibilidade da linguagem escrita. Verifica-se, ainda, que os sentidos não são meros aparatos individuais, uma vez que o homem tem a possibilidade de enxergar através do que o outro lhe possibilite ver, ouvir, tocar, daí se dizer que a aperfeiçoamento dos sentidos seja uma atividade social, histórica e cultural. Sobre essa questão, Leme (2009) também entende que o fato da pessoa ser deficiente visual não a impede de assimilar conhecimentos, uma vez que a linguagem poderá abstraí-los.

Tem-se nas palavras elementos de extrema importância para as pessoas sem visão, porquanto a linguagem é um sistema básico de comunicação de todos os homens para representação da realidade. Por meio da linguagem acontece a comunicação entre os homens, o que possibilita a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história (Caiado, 2003; Leme, 2009). Importante que fique claro, que não é tão fácil assim aprender a fazer uso da linguagem para a transmissão e assimilação de informações e conhecimentos. Essa prática requer uma preparação das instituições de educação e aquisição de recursos para uma efetiva aprendizagem, pois cada pessoa possui experiências e possibilidades diferentes que são facilitadas a depender do ambiente que ela frequenta. “A genética também influi nessa aprendizagem e potencializa o que foi facilitado pelo ambiente” (Winnicott cit. por Amiralian, 2009, p. 20).

Lima (2006) assinala que o aluno com deficiência, de acordo com as mediações recebidas em seu meio social, poderá obter tais mecanismos para aprendizagem. Incluir o deficiente visual nas IES é propiciar-lhe condições e recursos adequados, desde os arquitetônicos aos pedagógicos e tecnológicos, para que a compensação se realize de forma efetiva, obtendo êxito na aprendizagem.

CAPÍTULO 2 – AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) ANTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 PAPEL DA UNIVERSIDADE

Analizando a história da Educação Superior brasileira, constata-se que grande parte da população foi excluída do acesso ao nível superior. Segundo estudiosos sobre este assunto, as primeiras Universidades do Brasil surgiram tardiamente, três séculos após seu descobrimento, preservando a forma eminentemente elitista e profissionalizante, mantendo-se distante das necessidades da maioria dos brasileiros e sem nenhuma intenção de prover educação para todos. Na concepção de Teixeira (1998), as escolas superiores, no Brasil, apesar de serem profissionais, passaram a educar o indivíduo para a cultura geral e desinteressada. Destaca-se que, como resultado da modernização econômica, fruto da urbanização e da industrialização, nas décadas de 1950 e 1960, foram criadas várias universidades federais por todo o Brasil. Mas, a explosão do ensino superior somente ocorreu nos anos de 1970 até 1980, quando as matrículas nos cursos universitários subiram de 300.000 para um milhão e meio (Melo, 2007).

As reformas no Ensino Superior, implementadas pelo Governo Federal desde os anos de 1990 até os dias atuais, têm se pautado no neoliberalismo. Trata-se de mudanças nas políticas educacionais, que geraram uma dissociação entre uma educação voltada para a cidadania e a formação científica voltada para o trabalho (Gentili, 1996). De igual modo, Santos (2005) deixa claro, com muita propriedade, que foi justamente na década de 1990 que a Universidade começou sua crise institucional, citando o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade como as causas mais marcantes dessa crise.

No entendimento de Caiado (2003), essa crise foi resultado da redução de gastos, onde o Estado deixa de investir no social e começa a passar a imagem de um setor público ou estatal ineficiente, improdutivo e antieconômico, um desperdício social, ao passo que o setor privado se mostra mais adequado às exigências do mundo moderno. Tem-se, assim, um Estado que decide, então, diminuir seu compromisso político com a universidade e com a educação em geral, convertendo-a em um bem público que, como tal, não deveria ser exclusivamente responsabilidade do Estado. Para Santos (2005), a universidade de hoje não

perdeu a prioridade somente nas políticas públicas do Estado, mas também nas políticas sociais, isto se devendo ao pensamento neoliberal de que a universidade pública é irreformável e que a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário.

Devido a esse pensamento neoliberal, o setor privado universitário cresceu de tal forma que desestruturou a universidade pública. A proposta era de formar estudantes para atender as necessidades do mercado de trabalho e não formar críticos comprometidos com o saber. Tinha-se, nessa visão, a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. A proposta dos gestores das universidades era gerir, planejar, prever, controlar e ter bom êxito. Entende-se, dessa forma, que o alvo não era responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais (Chauí, 2003).

A educação, especialmente a superior, passa a ser um bem de consumo e, para ter-se acesso a ela, o indivíduo deve ter méritos e condições de pagar, vencendo os melhores. Uma vez que o modelo em estudo traz, em seu bojo, competição, seletividade, qualidade total, produtividade, como fica, então, a situação dos que não podem pagar e dos que têm diversas limitações que dificultam a concorrência, a exemplo das pessoas com deficiência? Excluídos de um direito público subjetivo que é a educação, seria a resposta.

Chauí (2003) defende a universidade como uma instituição social que tem como objetivo maior a formação do homem. De acordo com essa mesma autora, enquanto instituição social, a universidade exprime, de maneira determinada, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, pois existe no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que revelam divisões e contradições típicas da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade, é o que explica porque a universidade pública sempre foi uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições.

Estudiosos no assunto referem que o maior desafio da educação, no contexto atual, está na busca de soluções que garantam a inclusão e, especificamente, o das pessoas com deficiência ante o modelo neoliberal. Para Santos (2005), não é preciso isolar a universidade pública das pressões da globalização neoliberal, situação esta que seria impossível, mas que requer o enfrentamento da globalização neoliberal com uma globalização alternativa, onde aconteça uma reforma cujo objetivo central seja atender às demandas sociais pela democratização radical da universidade. Com isso, põe-se fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes, onde a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo, desde muito antes da atual fase de globalização capitalista.

Entre os diversos princípios orientadores para essa reforma, Santos (2005) defende que a universidade deva continuar gratuita e aos estudantes menos favorecidos devem ser concedidas bolsas para sua manutenção, as quais não sejam através de empréstimos. Esse mesmo autor propõe, também, que as discriminações, de um modo geral, devam ser confrontadas com ações afirmativas objetivando não só o acesso, como o acompanhamento, sobretudo durante os primeiros anos, onde são, por vezes, altas as taxas de abandono. Sugere, ainda, que as atividades de extensão devam ter, como objetivo prioritário, o apoio solidário na resolução de problemas da exclusão e da discriminação social, de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados.

Toledo (2008) enfatiza que o problema da inclusão e exclusão, no Ensino Superior, é de responsabilidade maior do Poder Público, cujas políticas públicas, na área educacional, não conseguem assegurar melhores condições aos menos favorecidos. O autor reconhece que a desigualdade vem se agravando pela falta de uma política pública direcionada para a educação nacional, pois ocorre a prática de programas isolados e descontínuos, com foco no tratamento de problemas localizados, sem que exista um projeto integral capaz de apresentar uma política institucionalizada e abrangente, capaz de assegurar, a toda população, uma educação pública suficiente em quantidade e em qualidade.

Sob o ponto de vista de Toledo (2008), não se fazem necessárias ações compensatórias e assistencialistas, levando-se em conta que estas só servem para agravar os problemas em vez de solucioná-los. A referida autora não exime a responsabilidade da universidade na inclusão social, no que se refere a adotar mecanismos a fim de favorecer grupos sociais menos favorecidos, desde que, tais medidas, estejam de acordo com suas atribuições específicas e sempre observando critério de mérito para o ingresso no ensino superior. Nesse sentido, Toledo (2008) expõe que cabe às universidades assumir, com lucidez e empenho, suas atribuições específicas, responsabilidades e compromissos com propostas e ações destinadas a contribuir, de forma positiva, para a construção de uma sociedade mais igualitária. Nesse estudo, a autora aborda posicionamentos institucionais e de especialistas no assunto.

A esse respeito, Toledo (2008) refere que alguns entendem que a inclusão não é obrigação da universidade, mas cabendo a ela pesquisar cientificamente o assunto, produzindo esclarecimento sobre o fenômeno e, deste modo, subsidiar os gestores do Poder público no estabelecimento de políticas sociais amplas. Ainda conforme essa mesma autora, outros estudiosos defendem que o problema exclusão/inclusão está ligado à universidade, entretanto

quaisquer mecanismos criados para enfrentá-lo não teriam expressividade, pois as medidas tomadas, nesta direção, mais prejudicariam do que contribuiriam para melhorar o desempenho dos processos de acesso à universidade pública. Outro grupo propõe a criação de ações afirmativas do tipo cotas para os menos favorecidos. Na concepção de Toledo (2008), trata-se de uma postura radical, onde se busca resgatar grande dívida dos segmentos privilegiados para com excluídos, tais como, negros, indígenas, pobres, abandonados e outros. É o mesmo que subordinar o mérito acadêmico a critérios de natureza social.

Apesar de algumas controvérsias a respeito da forma de operacionalizar a inclusão dentro da universidade, não há mais dúvidas quanto a sua responsabilidade social para a formação política, cultural e intelectual do cidadão. Entende-se que a função social da universidade é produzir conhecimento, de forma a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem, enquanto indivíduo na sociedade. Partindo desse ensinamento, pode-se afirmar que as instituições de ensino superior são também responsáveis em oportunizar uma educação para todos, inclusive para pessoas com deficiência, além de criar políticas públicas e ações pedagógicas para inclusão (Castanho & Freitas, 2005).

Nesse contexto, Santos (2005) ressalta que a universidade deve assumir sua responsabilidade social e aceitar ser permeável às demandas sociais, sobretudo aquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para impô-las, devendo, portanto, fornecer todas as ferramentas possíveis para a comunicação, pesquisa e acesso ao conhecimento. Castanho e Freitas (2005) mencionam, em seus escritos, que têm notado a necessidade de preparação das IES para a inclusão.

Chauí (2003) também sente a necessidade de que ocorram mudanças, na universidade pública, pela perspectiva da formação e da democratização. Entende ser indispensável que esta se coloque claramente contra a exclusão, como forma de tornar a educação superior um direito do cidadão. Ao assegurar esse direito, consequentemente, a universidade deverá garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência, desde a entrada destes, bem como a promoção da acessibilidade, da metodologia de ensino para facilitar a aprendizagem, de tecnologia, de uma pedagogia coerente com suas necessidades, da formação e preparação de docentes, entre outros.

Rodrigues (2004) adverte que incluir um estudante na IES, não significa, em hipótese alguma, nivelar por baixo, tendo os docentes que ser menos exigentes ou mesmo abdicar de valores. É oportuno que se reflita sobre a inevitabilidade, a correção, as vias de acesso, as metodologias e a filosofia curricular e de preparação profissional da universidade pública. Na

atual conjuntura, indaga-se se os sistemas educativos têm modificado seus conceitos, comportamentos e atitudes para receber o alunado com deficiência de acordo com os princípios da Educação Inclusiva.

2.2 IES E AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A INCLUSÃO

As ações afirmativas têm sido alvo de debates nos últimos tempos pela sociedade. O termo ação afirmativa foi proferido, pela primeira vez, pelo presidente dos Estados Unidos Lyndon Johnson, com a promulgação da Lei dos Direitos Civis que tratava da abolição da discriminação contra negros, em 1964. Crosby e Córdova (cit. por Tessler, 2008, p. 68) afirmam que o presidente convidou os americanos a criarem ações afirmativas para garantir que candidatos sejam empregados e, uma vez empregados, sejam tratados igualmente, independentemente de sua raça. Nesse sentido, Brandão (2005) descreve, em seus estudos, que o presidente, ao defender essa lei, fez uso de metáfora de que não seria possível colocar dois homens competindo numa mesma corrida de velocidade se um deles tivesse ficado acorrentado durante anos e, mesmo assim, acreditar que ambos teriam as mesmas chances de vencer a prova. Em outros termos, significa dizer que as condições iniciais das minorias raciais, presentes na sociedade americana, não eram iguais às da maioria branca.

Segundo Tessler (2008), o conceito de ações afirmativas, inicialmente, foi aplicado ao mercado de trabalho, estendendo-se, depois, às universidades. O debate sobre ações afirmativas, no Brasil, iniciou-se a partir da década de 1990, com os movimentos sociais na busca de minimizar as discriminações de todo gênero, estando mais direcionado para as cotas, o que tem provocado muitos debates e oposições na sociedade. O autor afirma que várias razões levaram a ação afirmativa a ser considerada como sinônimo de cotas raciais ou sociais e combate. Para ele, as cotas não devem ser entendidas como sendo ação afirmativa, mas como uma das muitas formas de ação afirmativa.

Verifica-se que, quando uma instituição educacional se esforça para assegurar a todos (brancos, negros, portadores de necessidades especiais, homens e mulheres etc.), a oportunidade de obter uma educação de qualidade, ela está praticando uma política de ação afirmativa, o que não significa que tenha, necessariamente, que reservar vagas para essas categorias, podendo criar outras formas de seleção em busca da igualdade. Conforme Gomes (2001), as ações afirmativas consistem em políticas públicas, e também privadas, cujo

propósito é a concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Estudiosos do assunto consideram que as ações afirmativas constituem um canal para o acesso à saúde, ao trabalho, à educação, de grupos excluídos historicamente, como negros, índios, mulheres, alunos de escola pública, pessoas com deficiência, entre outros.

Nas IES, as ações afirmativas para o acesso e a permanência de grupos excluídos socialmente têm se dado através de programas do Governo Federal, como Universidade para Todos (PROUNI), Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Incluir, entre outros que tratam de acessibilidade na educação superior, principalmente através de políticas de cotas: reserva de uma percentagem do número de vagas a determinada categoria de pessoas comprovadamente marginalizadas no acesso às universidades públicas pelo fator étnico racial e socioeconômico, como negros, índios, alunos de escola pública e deficientes, com objetivo de incluí-las no Ensino Superior.

As políticas de cotas têm avançado nas universidades públicas, muitas já aceitando este sistema como forma de inclusão das pessoas com deficiência. A Universidade Federal do Ouro Preto apresentou um quadro com as IES que já adotaram a política de cotas bem como o percentual de alocação de vagas para alunos com deficiências como: Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul (5%); Universidade Estadual de Goiás (5%); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (5%); Universidade Estadual de Montes Claros, em Minas Gerais (5%); Pampa, no Rio Grande do Sul (6%); Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (10%), dentre outras.

Apenas para exemplificar, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, conforme relatório de atividades, de 2011, do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, desde 2007 foram implantadas, através da Resolução nº 11/2007, ações afirmativas propondo o acesso, a permanência e o acompanhamento de alunos afro-brasileiros (pretos e pardos), oriundos de escola pública, portadores de necessidades especiais e indígenas. Para o ingresso de alunos deficientes, foram instituídos 5% das vagas de cada curso de graduação. O acesso para os afro-brasileiros e alunos originários de escolas públicas vai perdurar por 10 anos, no entanto, nada foi mencionado a respeito dos portadores de necessidades especiais, motivo pelo qual se acredita que a política de acesso será permanente. De acordo com o relatório, a referida resolução dispõe sobre a criação de um programa permanente de acompanhamento e de apoio sociopedagógico para os estudantes cotistas, o qual deve ser coordenado por uma comissão.

Nesse relatório, destaca-se a criação da Comissão de Acessibilidade por meio da Portaria nº 51.345/07, com a função de tratar dos assuntos relativos às pessoas com necessidades especiais, na instituição. Alude, igualmente, que, em 24 de agosto de 2007, foi criado o Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, o qual desenvolve, entre muitas ações afirmativas, as seguintes:

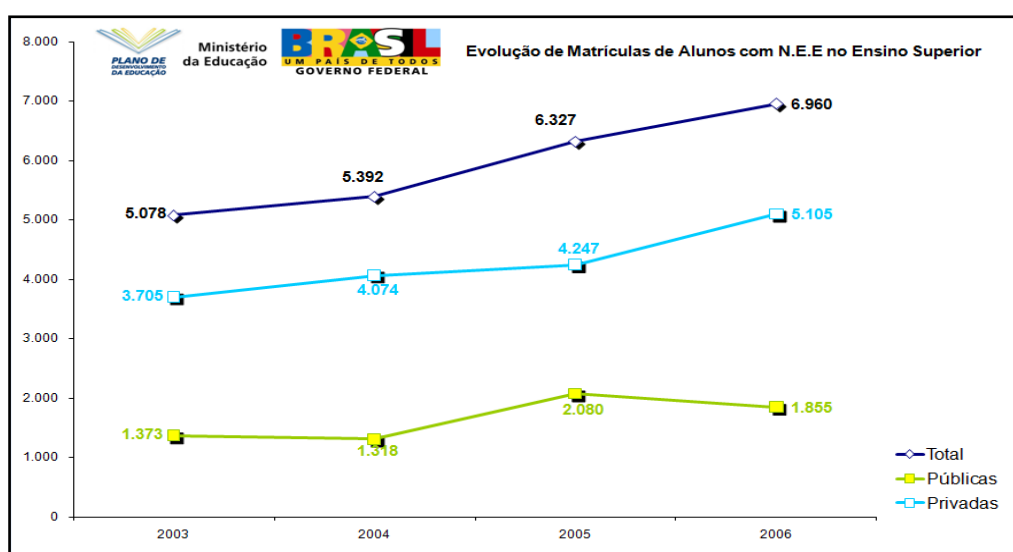
“Orientações aos professores que possuem alunos com deficiência, oferecendo sugestões de encaminhamentos e de metodologias alternativas quer nas questões didáticas, quer nas formas de avaliação; oferta de apoio acadêmico aos alunos com deficiência quer no uso dos recursos tecnológicos, de informação e de comunicação, quer na facilitação dos materiais de ensino que se façam necessário à sua aprendizagem; empréstimos de materiais (notebooks e gravadores) para alunos deficientes auditivos, cegos e cadeirantes da instituição; promoção de acessibilidade através de materiais didáticos, pedagógicos e realizações de reuniões mensais com todos os membros da comissão de acessibilidade (Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, 2007, p.21).”

De acordo com a Portaria nº 51.345/07, as mudanças institucionais feitas na UFSM para receber alunos com necessidades educacionais, não foram somente de ordem legal e administrativa, mas, também, de ações voltadas para proteger as pessoas com deficiência. A leitura desse relatório de atividades evidencia a preocupação dessa instituição com a permanência de tais alunos, pois tanto o núcleo quanto a comissão instituída têm acompanhado os alunos deficientes dentro da instituição e realizada diversas ações para a sua permanência, apesar da existência de algumas dificuldades, tais como: desinteresse da comunidade acadêmica nos eventos de acessibilidade, abandono ou trancamento do curso pelos deficientes.

Embora se constate um avanço no Programa de Ações Afirmativas de Inclusão na UFSM, a comissão acredita que serão necessários mais estudos, análises e problematizações sobre como implantar/implementar políticas de inclusão bem sucedidas na universidade. Não cabe, no presente estudo, discutir se as políticas de ações afirmativas e, mais especificamente à política de cotas, garantem direito ou privilégio, o que tem gerado muita polêmica na sociedade. O que interessa, no atual contexto, é que tais políticas representam uma realidade no país e, defendidas por muitos como meio de inclusão, podem ser entendidas, segundo Piovesan (2005, p.39), como “medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar um processo de igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis”.

Como esta pesquisa contempla o grupo de deficientes visuais que frequentam o Ensino Superior, passa-se, por conseguinte, a fundamentar teoricamente a questão do seu acesso e das barreiras institucionais. O número de matrículas de alunos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior vem aumentando ao longo dos anos, como demonstram as estatísticas. A figura 01, a seguir, mostra a evolução de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior, no período de 2003 a 2006:

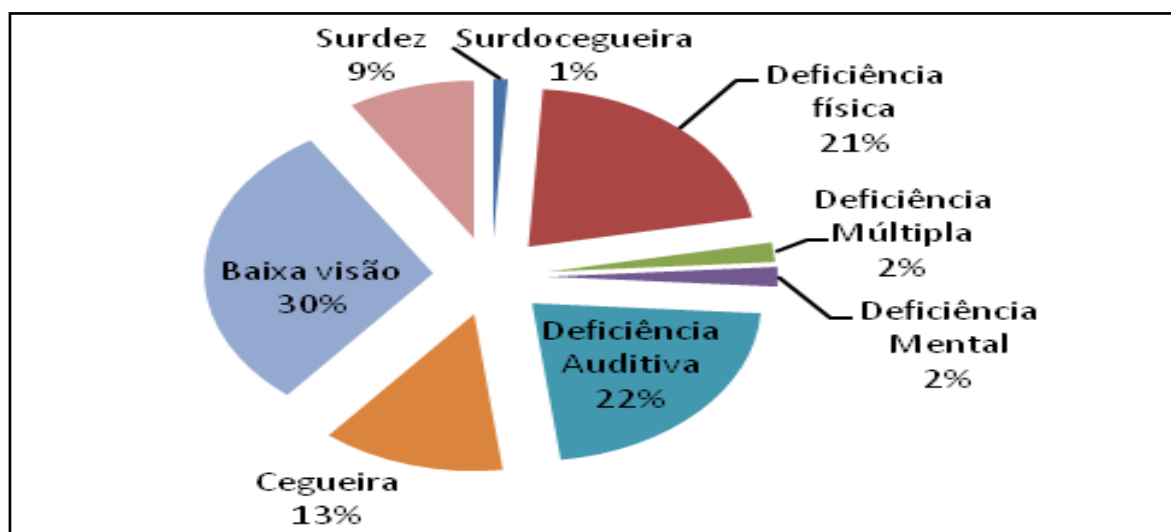
Figura 1- Evolução de matrículas de alunos deficientes no Ensino Superior no período de 2003-2006



Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

De acordo com dados do Censo da Educação Superior, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), o Brasil alcançou, em 2008, o número de 11.412 pessoas com deficiência matriculadas em universidades e faculdades. O Censo da Educação Superior de 2009, realizado também pelo INEP, trouxe, pela primeira vez, informações individuais de alunos no ensino superior, pois, até 2008, só havia dados estatísticos sobre matrículas. Desse censo, participaram 2.314 IES, que registraram 5.954.021 alunos matriculados, dos quais 20.019 são alunos com algum tipo de deficiência. O tipo de deficiência predominante foi baixa visão (30%), seguido de deficiência auditiva (22%) e da deficiência física (21%), conforme Figura 2 abaixo:

Figura 2- Distribuição do tipo de deficiência dos alunos portadores de deficiência na Educação Superior- Brasil/2009



Fonte: MEC/Inep/Deed (2009).

Dessa estatística, apreende-se que a baixa visão, ou visão subnormal, ocupa o maior percentual, demonstrando maior responsabilidade das IES em propor mecanismos e instrumentos efetivos para aquisição do saber. Como afirma a educadora Nassif (2007, p. 255), “o poder de modificação e aperfeiçoamento do sistema educacional deve levar os educandos com deficiência da visão a adquirirem autonomia e independência, tornando-os cidadãos atuantes e participantes em seu meio social”.

Contudo, apesar de as estatísticas indicarem um aumento do quantitativo de pessoas com deficiência que buscam o ensino superior, grande parte deste contingente continua excluída das universidades e faculdades, pois apenas 0,34% dos 5.954 alunos matriculados são deficientes, conforme dados do censo superior de 2009. É preciso, por conseguinte, sacudir as estruturas tradicionais sobre as quais a escola brasileira está assentada. Assim, independente do lócus das barreiras, estas devem ser conhecidas e enfrentadas como desafios, com firmeza, com brandura e muita determinação (Carvalho, 2009).

2.3 BARREIRAS INSTITUCIONAIS E A SUA REMOÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Obstáculos fazem parte do cotidiano de todos e em todas as áreas, quer seja trabalhista, educacional ou familiar, os quais, se não forem enfrentados e eliminados,

impedirão as pessoas de conseguir atingir seus objetivos. Na educação, mais especificamente, as barreiras para a aprendizagem não estão presentes somente para os deficientes ou alunos com distúrbios de aprendizagem, mas no sistema educacional, envolvendo gestores, professores, alunos ditos normais, funcionários da instituição educacional e familiares. Nesse sentido, Carvalho (2009) defende que uma agenda educacional inclusiva é de grande importância, pois implica na identificação de todas as formas de exclusão/segregação adotadas no sistema. Através de uma ação conjunta de gestores, educadores, famílias e alunos, torna-se possível se buscar formas de colaboração que permitam o enfrentamento dos obstáculos que estejam interferindo na aprendizagem de qualquer aluno.

Não obstante os ganhos alcançados pelas pessoas com deficiência, ao longo dos anos, ainda são inúmeras as barreiras encontradas nas comunidades escolares, mais especificamente nas Instituições de Ensino Superior, que interferem no acesso, permanência, ensino e na aprendizagem. Para Glat (2009), as barreiras constituem qualquer tipo de entrave ou obstáculo que venham a limitar ou impedir o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem e ter acesso à informação. Para fins desta pesquisa, são consideradas, como mais significativas, as barreiras de acesso, atitudinais, arquitetônicas, curriculares e comunicacionais.

Na perspectiva de Hora (2008), a primeira barreira enfrentada pela pessoa com deficiência ao acesso à universidade, é o vestibular, razão pela qual se deve dar condições para que o candidato deficiente ingresse na universidade. A Portaria nº 3.284/2003, em seu artigo 27, determina que “as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência”.

As barreiras de acesso correspondem a quaisquer obstáculos que impeçam a pessoa com deficiência ingressar no ensino superior, seja através de vestibular, do Exame Nacional do Ensino Médio ou outra forma de ingresso. Tal ingresso se dá através de um processo seletivo que atenda às reais necessidades do candidato com deficiência, independente de reservas de vagas oferecidas para os deficientes. O candidato com deficiência deve receber todas as informações referentes às inscrições, disponibilização de prova diferenciada e adequada, equipamentos, bem como ambiente apropriado. Segundo Lima e Silva (2012) as barreiras atitudinais estão diretamente ligadas às atitudes afetivas e sociais da sociedade que

acabam por produzir estigmas e discriminações. É importante acrescentar, neste estudo, algumas barreiras atitudinais presentes nas salas de aula, trazidos por esses mesmos autores:

- Ignorância: desconhecer a potencialidade do aluno com deficiência.
- Medo: ter receio de receber um aluno com deficiência...
- Rejeição: recusar-se a interagir com a pessoa com deficiência...
- Percepção de menos-valia: avaliação depreciativa da capacidade, sentimento de que o aluno com deficiência não poderá ou só poderá em parte.
- Inferioridade: acreditar que o aluno com deficiência não acompanhará os demais...
- Piedade: sentir-se pesaroso e ter atitudes protetoras em relação ao aluno com deficiência...
- Adoração do herói: considerar um aluno como sendo 'especial', 'excepcional', 'extraordinário', simplesmente por superar uma deficiência ou por fazer uma atividade escolar qualquer...
- Exaltação de modelo: usar a imagem do estudante com deficiência como modelo de persistência e coragem diante dos demais.
- Substantivação da deficiência: referir-se à falta de uma parte ou sentido da pessoa como se a parte 'faltante' fosse o todo. Ex: o cego, o perneto etc...
- Adjetivação: classificar a pessoa deficiente como 'lenta', 'agressiva', 'aluno-problema' etc." (Lima & Silva, 2012, p. 28).

Tais atitudes, entre inúmeras outras, podem ser detectadas quando se desconhece o potencial das pessoas com deficiência e, particularmente, o do aluno com DV. Os autores Lima e Silva (2012) convocam os professores para que executem uma Pedagogia que leve em consideração todos os alunos, e não uma Pedagogia da pessoa com deficiência, que constitui uma das primeiras barreiras atitudinais. Carvalho (2009) acredita que a barreira atitudinal seja a mais significativa, talvez por ser ela a causa para o surgimento das demais barreiras. A referida autora enumera, em seus escritos, uma série de questões importantes que permitem examinar o aspecto atitudinal verificando se há preconceitos por parte de colegas e professores numa sala de aula:

- a) O que pensam e sentem os educadores em relação aos seus alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?
- b) Como a diversidade é percebida pelos professores? Como elemento que enriquece o desenvolvimento social ou como um entrave à sua prática pedagógica planejada para turmas homogêneas?
- c) O que pensam e sentem os professores em relação à presença de alunos com deficiência em suas turmas?
- d) Como os portadores de deficiência estão no imaginário dos educadores e de seus colegas na escola?
- e) O que prevalece no movimento em sua direção: a comiseração, a tolerância, a obrigação, ou a crença em suas potencialidades, apesar das limitações impostas pelas deficiências?" (Carvalho, 2009, p. 60)".

Destaca-se que Carvalho (2009) dá um enfoque especial ao papel do professor diante das diferenças, já que entende ser seu papel essencial para remoção dos entraves existentes no ambiente escolar. A autora afirma, também, com muita propriedade, ser a mudança de atitudes frente à diferença uma barreira muito difícil para ser removida, pois se trata de uma mudança interna, que tem que acontecer de dentro para fora, no âmbito de um processo longo, difícil e que requer superação de conceitos, novos conhecimentos, estudos e dedicação. Oportuno comentar que as barreiras atitudinais não são eliminadas através de ordens hierárquicas, de determinações vindas de cima para baixo, havendo necessidade, para removê-las, de reestruturações afetivo-emocionais dos educadores e de todas as pessoas que fazem parte do ambiente escolar, do aprimoramento da prática pedagógica, da promoção de debates, a fim de se entender melhor o caminho para inclusão através da atitude. Carvalho (2009) ratifica a importância das atitudes e considera o aspecto atitudinal como o que, realmente, acarreta mudanças duradouras e consistentes.

Considera-se a barreira arquitetônica aquela relacionada com a acessibilidade física. A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade, definiu barreiras arquitetônicas como sendo qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas. Carvalho (2009) enumera as barreiras arquitetônicas presentes no ambiente escolar ou para se chegar a este:

- “-Insuficiência ou inexistência de meios de transportes adaptados;
- Falta de esteiras rolantes, rampas ou elevadores que facilitam a entrada na escola e, nela, o acesso aos andares que possua;
- Falta ou inadequação de sinalização informativa e indicativa direcional;
- Superfícies irregulares, instáveis, com desníveis e derrapantes, nos pisos de circulação interna e externa, no terreno da escola;
- Rampas com inclinações inadequadas e sem patamares nos segmentos das rampas;
- Áreas de circulação livres de barreiras para movimentação das cadeiras de rodas;
- Portas com dimensões que dificultam ou impedem sua abertura e a movimentação entre os cômodos que as separam;
- Sanitários inadequados, sem barras de apoio ou bacias sanitárias e lavatórios acessíveis;
- Mobiliário escolar inadequado às necessidades dos usuários;
- Inadequação do mobiliário escolar etc.” (Carvalho, 2009, p. 61).

As barreiras arquitetônicas são sérios entraves para o acesso, ingresso e permanência de pessoas portadoras de deficiência. Elas infringem os direitos de ir e vir à medida que se tornam obstáculos para a aprendizagem e a participação do deficiente nas salas de aulas, configurando-se como uma expressão física dos obstáculos culturais, sociais e de diferença

econômica. Em razão disso, elas têm que ser vistas não como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidade em todas as dependências dos edifícios, pois não apenas dificultam como também, muitas vezes, impedem completamente a inserção da pessoa com deficiência na sociedade. Podem, nem sempre, ser voluntárias, mas, com certeza, representam o imenso descaso e a não obediência às leis vigentes. (Carvalho, 2009; Rodrigues, 2004).

Entende-se que os gestores, nesse cenário, exercem uma função de extrema importância considerando-se que, mediante a conscientização e atitudes frente a essas barreiras, poderão angariar recursos para melhorar a acessibilidade da pessoa com deficiência. Todavia, não se pode esquecer que a vontade política é um item de grande relevância, tanto para captar recursos, como para usar os existentes e disponíveis a este propósito (Carvalho, 2009).

Da mesma forma, a Lei da Acessibilidade conceituou a barreira comunicacional como sendo qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa. Esses entraves se apresentam quando os ambientes de ensino não dispõem de iluminação adequada nas salas de aulas, de recursos materiais como livros e apostilas apropriados ao tipo de deficiência visual e tecnologias assistivas. Compreende-se que para possibilitar ao aluno com deficiência a acessibilidade comunicacional, é necessário eliminar as barreiras tanto na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual, dentre outras), como na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila e outros). Para tanto, é importante que sejam providenciados textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, 'notebook' e outras tecnologias assistivas de comunicação virtual e acessibilidade digital (Sasaki, 2005). Destaca-se que a tecnologia assistiva é de suma importância para a acessibilidade tecnológica, o crescimento e desenvolvimento do indivíduo, por ser um instrumento que proporciona interação com o mundo e um meio concreto de inclusão.

Conforme o Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, que resume com muita propriedade a sua importância para as pessoas com deficiência, especialmente para o aluno com DV, a tecnologia assistiva se apresenta como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços, tendo por objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência,

incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Galvão Filho, 2009).

A Portaria nº 3.284/2003/MEC/GM determina que sejam incluídos, nos instrumentos que avaliam as condições de ofertas de cursos superiores, os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais para fins de autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação de Instituições de Ensino Superior. Em se tratando do deficiente, o Art. 2º da referida Portaria impõe compromisso formal das Instituições Superiores de:

- “a) manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;
- b) adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático”.

Alguns estudiosos encaram a barreira curricular como verdadeiro obstáculo para inclusão. Para Zabalza (1992, p. 25), “currículo é todo o conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido de dar oportunidades para a aprendizagem” e, devido sua importância para o saber, Oliveira e Machado (2009) discutem acerca da importância das adaptações curriculares para efetivação da inclusão dos deficientes. As referidas autoras enxergam as adaptações curriculares como sendo os ajustes realizados nos currículos para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado, devendo envolver modificações nos conteúdos, na metodologia, na organização didática, na avaliação de tempo, entre outros.

Por outro lado, existem educadores que discordam das chamadas adaptações curriculares, afirmando que não há como adaptar um currículo para atender o desenvolvimento de alunos com deficiência. Verifica-se, segundo Oliveira e Machado (2009), que tais educadores propõem a existência de recursos técnicos de acessibilidade para esses alunos, argumentando que é muito grande a diversidade de características, o que demandaria a criação não de adaptações, mas de múltiplos currículos, que seriam implementados concomitantemente. Para as autoras, bastaria apenas a criação de um currículo único para todos os alunos e a realização da avaliação diagnóstica da estrutura cognitiva com base no nível de abstração, concentração e generalização, conceitos previamente construídos, além de motivações, por exemplo.

Afirmam aqueles que defendem as adaptações que, se não houver tais adaptações para atender à diversidade, as práticas pedagógicas serão excludentes, agora sob a forma do

descaso e do abandono destes alunos ao fundo da sala de aula e aos perigosos rótulos das dificuldades de aprendizagem. Reiteram, ainda, Oliveira e Machado (2009), que elaborar adaptações curriculares não significa trabalhar apenas para alunos com deficiência, pois aí sim estaria excluindo-os, mas trabalhar em parceria na construção do saber. No Quadro 2, apresenta-se a organização elaborada pelas autoras sobre as explicações do Ministério da Educação e Cultura a respeito das adaptações curriculares.

Quadro 2- Adaptações curriculares

Adaptações Curriculares	
Não Significativas	Significativas
*Relativas aos objetos e conteúdos. *Nos procedimentos didáticos e nas atividades. *Na temporalidade. *Avaliativas.	*Na acessibilidade. *Nos objetivos. *Nos conteúdos. *Nas metodologias e na organização didática. *Na temporalidade. *Avaliativas.

Fonte: Oliveira e Machado (2009, p.43).

Segundo as explicações de Oliveira e Machado (2009), as adaptações curriculares não significativas seriam aquelas de pequeno porte, ou seja, seriam modificações menores, mais simples, todavia não menos importante que as significativas, realizadas pelo professor no dia a dia da própria sala de aula. Nesse sentido, citam alguns exemplos como: (a) experiências com novas organizações e grupamento de alunos para a realização de tarefas; (b) alterações na ênfase, ordem e prioridade atribuída a objetivos e conteúdos estabelecidos no planejamento inicial, adequando-os à diversidade de pessoas e situações encontradas; (c) adaptações e inovações nas estratégias didáticas e nos materiais normalmente utilizados pelo professor; (d) aumento ou diminuição do tempo previsto para consecução de determinados objetivos e para realização de certas atividades.

No que tange às significativas, estas seriam aquelas de grande porte ou mais profundas, de competência das instâncias político administrativas superiores, importando em ações políticas, administrativas, burocrática, financeira e outras. Vale ressaltar a explicação dada por Oliveira e Machado (2009) quanto à repetição de modalidades de adaptações curriculares nas duas colunas do Quadro 2, que seriam as adaptações significativas, as quais

nem sempre podem ser implementadas de pronto, mas sim processualmente, começando, muitas vezes, com níveis menos significativos de adaptação.

Oportuno comentar que as adaptações curriculares devem contemplar a criação de estratégias para uma verdadeira inclusão de alunos com deficiência nas IES. Para uma efetiva aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, o currículo deve atender à diversidade, ou seja, atender à diferença na sala de aula, precisando, pois, flexibilizar as práticas educativas. Segundo estudiosos da inclusão educacional, as barreiras existentes nas IES são uma realidade, já não havendo como ignorá-las. As barreiras são verdadeiras formas de exclusão/segregação, mas acredita-se que, em conjunto, os gestores, educadores, família e alunos, devam buscar formas de colaboração que permitam o enfrentamento dos obstáculos para fins de permanência e autonomia do aluno com DV. Carvalho (2009, p. 157) prioriza, com veemência, a remoção das barreiras para aprendizagem, consideradas, por ele, como sendo um “eixo vertebrado da implementação da Educação Inclusiva”.

CAPÍTULO 3 – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

3.1 BREVE ANÁLISE DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Não se pode falar do Programa de Ações Afirmativas (PAAF) sem antes tecer comentários sobre os procedimentos e discussões para a implantação do referido programa, pois se trata, conforme Subrinho (2010), de uma discussão sobre políticas nacionais de acesso ao Ensino Público Superior, abordando tanto a democratização e a equidade nas condições de acesso, como o combate às desigualdades de oportunidades para grupos comprovadamente marginalizados no que tange ao acesso às universidades públicas, principalmente por questão socioeconômica, étnico-racial e deficiências físicas.

Segundo Marcon (2010), a ideia era elaborar um projeto de acesso aos diferentes grupos sociais à universidade, tendo em vista os critérios sociais bem como as distorções e desvantagens entre tais grupos. Os primeiros debates sobre a implantação de ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe (UFS), ocorreram no início dos anos 2000 por iniciativa do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). Em 2007, foi criada pelo reitor, através da Portaria 1110/07, a comissão para elaboração da proposta de acesso e permanência dos alunos que ingressarem pelo sistema de cotas na UFS. Conforme o Programa de Ações Afirmativas (2008, p.03):

“Em resposta à permanência dos debates entre alunos, professores e servidores da universidade ligados ao NEAB-UFS, bem como em resposta às demandas de setores da Escola Pública e da Rede Estadual e das diferentes associações do movimento negro de Sergipe; em resposta aos direcionamentos políticos contemporâneos no sentido de ampliação de políticas públicas para setores sociais comprovadamente excluídos do acesso ao ensino superior; e em resposta às próprias políticas de entendimento governamentais de ampliação das oportunidades de acesso e Ao caráter público da universidade federal”.

Ainda considerando as explicações de Marcon (2010), o objetivo principal do referido Programa seria a implantação de uma política pública de ação afirmativa de inclusão de alunos negros, indígenas e portadores de necessidades especiais, oriundos da rede pública de ensino. Após muitas discussões e debates, essa comissão apresentou ao Conselho de Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE), a proposta que foi aprovada e, logo depois, criado o Programa de Ações Afirmativas por meio da Resolução nº 080/2008/CONEPE, sendo substituída, em 2012, pela Resolução nº 58/2012/CONEPE, garantindo, desta forma, o

acesso de grupos menos favorecidos à UFS. Essa resolução determina que a implantação do PAAF seja acompanhada e avaliada por uma comissão especial composta por 13 (treze) membros representantes de diversos setores da UFS. O prazo de vigência do PAAF é de 10 (dez) anos e, após o seu término, caberá ao CONEPE decidir sobre a sua prorrogação ou não, de acordo com o parecer da referida comissão.

O Programa de Ações Afirmativas (PAAF, 2008) é definido como um conjunto de ações e procedimentos para o acesso e a permanência de alunos originários de escola pública, quais sejam, negros, pardos, índios e portadores de necessidades especiais. O acesso será mediante o sistema de reserva de vagas, no caso específico do deficiente será ofertada uma vaga para cada curso de graduação, conforme dispõe a Resolução nº 80/2008/CONEPE, em seu artigo 1º: “Cada curso de graduação ministrado pela UFS ofertará, necessariamente, uma vaga para candidatos portadores de necessidades educacionais especiais, comprovada através de relatório médico”.

Como salientado no PAAF (2008), a universidade pública tem o dever legal e moral de possibilitar o acesso dos portadores necessidades especiais, concluintes do Ensino Básico interessados ao Ensino Superior público, em todos os seus cursos através de vestibulares, pensados a partir das especificidades das necessidades educacionais especiais de cada candidato em tais condições. No que tange à política de permanência e acompanhamento de alunos com deficiência, o PAAF (2008) aborda algumas necessidades imediatas, como a instituição de uma comissão para avaliar e propor mecanismos relacionados à situação socioeconômica (bolsa de permanência, alimentação, transporte, moradia material didático, e outras), didático-pedagógica (nivelamento, recursos computacionais, redação etc.) e psicológica dos cotistas.

Além disso, no referido Programa, encontra-se mencionada a criação de cursos de extensão e de atividades regulares de eventos para alunos, professores, funcionários e sociedade, em geral, para discutir sobre políticas de ações afirmativas. No caso específico do deficiente, impõe a necessidade de se criar uma comissão para avaliação e posterior entrega de proposições visando adequar as condições físicas da UFS às especificidades dos portadores de necessidades especiais, tais como, rampas de acesso, livros para portadores de necessidades visuais na biblioteca.

Um aspecto que chama a atenção no programa refere-se à proporção de vagas em relação aos demais segmentos: aos deficientes, destina-se apenas uma vaga para cada curso, enquanto que 50% das vagas totais dos cursos de graduação são reservadas para os candidatos

advindos de escola pública e, dentre estes, 70% das vagas são para estudantes de escolas públicas que se autodeclaram pardos, pretos ou indígenas. Fator que diferencia a UFS de algumas universidades, como a da Universidade Federal dos Pampas no Rio Grande do Sul, já citada neste trabalho, que reserva 6% das vagas para os deficientes.

Diante de todo esse cenário inclusivo, a docente da UFS, membro da Comissão do PAAF, Verônica dos Reis Mariano Souza, realizou uma pesquisa no período da institucionalização das cotas na Universidade Federal de Sergipe, a fim de detectar falhas ainda presentes, visando saná-las em tempo hábil. Souza (2010) destaca que, na coleta de dados, utilizou uma câmara com o objetivo de registrar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas no Campus de São Cristóvão, por ocasião das visitas aos principais setores daquela universidade.

Por efeito dos resultados obtidos nesse estudo, Sousa (2010) identificou a necessidade de algumas providências emergenciais, sendo aqui citado apenas o que é pertinente à Educação Superior dos alunos com DV, para garantir uma educação efetiva aos deficientes. Dentre as providências apontadas, a autora destaca as seguintes:

- 1) Implantação de plataformas elevatórias, rampas ou elevadores nos pavimentos superiores;
- 2) Identificação, em Braille, de todas as dependências da UFS;
- 3) Impressão de livros em Braille; a gravação de livros em áudio (CDS falados);
- 4) Reconstrução de passarelas danificadas; a adequação dos sanitários às normas da ABNT;
- 5) Organização de serviços de atendimento às pessoas com necessidades especiais;
- 6) Organização de serviço de apoio pedagógico aos professores que dão aulas em turmas inclusivas;
- 7) Discussão e elaboração de documento estabelecendo a responsabilidade dos serviços de apoio e dos professores;
- 8) Aquisição de materiais de alta e baixa tecnologia para auxiliar a independência total ou assistiva, da pessoa com deficiência e a facilitação do acesso ao conhecimento (lupas eletrônicas, ‘scanner’ de mesa, ‘softwares’ para leitura de tela, régua de leitura);
- 9) Formação de um grupo de professores e um técnico em assuntos educacionais para formar uma comissão permanente de inclusão com deficiência no ensino superior;
- 10) E, espaço físico com acomodações adequadas para desenvolvimento das atividades e reuniões desse grupo.

Conforme Souza (2010) se faz necessária à criação de medidas para manter os alunos com deficiência na UFS a fim de que concluam seu curso, afirmando que tal mudança exigirá a participação de todos. Destaca-se que a pesquisa, ora proposta, vai identificar o grau de atendimento a essas sugestões no cotidiano acadêmico dos deficientes visuais. Partindo-se do pressuposto de que a criação do PAAF foi uma decisão política da UFS na definição de cotas para os segmentos da diversidade e não havendo dúvidas sobre ter sido um grande avanço para combater as desigualdades de oportunidades, resta saber como está sendo conduzido o referido programa, no que tange à adequação das condições para acesso e permanência do aluno deficiente visual dentro dos muros da Universidade Federal de Sergipe.

3.2 BREVE ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CINCO CURSOS DA UFS

Entende-se ser de extrema importância a inserção de adaptações curriculares no projeto político pedagógico da instituição para atender os alunos com deficiência. Para Veiga (2004), o Projeto Político Pedagógico (PPP) se apresenta como sendo uma reflexão sobre a Educação Superior, o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, bem como sobre o aluno e o professor, e a prática pedagógica que se realiza na universidade. Ele não é apenas uma formalidade que deve ser cumprida, mas um projeto que necessita sempre ser revisado e modificado para atender os anseios de uma sociedade. Como bem afirma o estudioso Veiga (2004), não existe um projeto de curso isolado: ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade.

A fim de verificar se está havendo modificações pedagógicas para a inclusão de alunos com DV, foi feita uma breve análise nos projetos pedagógicos de alguns cursos em que os deficientes visuais estão matriculados. Essa análise levou em conta apenas a adaptação de acessibilidade ao currículo (apoio de intérprete de libras, capacitação de professores e colegas, transição de trechos para o método braile, tecnologia assistiva, dentre outros recursos) e a adaptação curricular nas formas de avaliação (ampliação de tempo de prova).

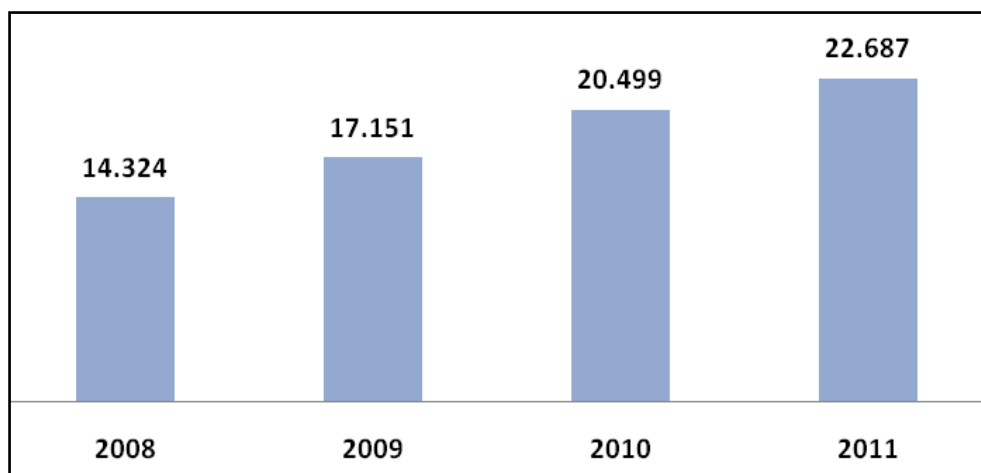
Dentre as áreas das Ciências Humanas, Sociais, Saúde e Exatas, a pesquisadora deste trabalho analisou os projetos pedagógicos de cinco (5) cursos, a saber: Comunicação Social, Pedagogia, Direito, Fisioterapia e Engenharia Civil. Nos projetos analisados, não foi encontrada referência a respeito de adaptação de acessibilidade ao currículo, assim como alguma modificação curricular em termos de avaliação para os alunos com DV. Constatou-se

que o PPP do curso de Pedagogia estabelece, como área de atuação da docência, a modalidade de Educação Especial em instituições escolares e não escolares que abrigam crianças e adolescentes com deficiência. Nesse sentido, estimula a capacitação docente em cursos de mestrado e doutorado a fim de construir os pré-requisitos básicos para a Educação Especial. Como disciplinas obrigatórias no currículo, encontram-se os Fundamentos da Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais.

3.3 ATUAL CRESCIMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Em meio a esse contexto, a Universidade Federal de Sergipe vem crescendo nos últimos anos. Uma estatística lançada, recentemente, pela Coordenação Geral de Planejamento da UFS, mostra o crescimento de matrículas de alunos em virtude, principalmente, da criação de inúmeros cursos de graduação. Em 2008, havia 14.324 alunos matriculados e em 2011 o número se eleva para 22.637, conforme Figura 3, a seguir:

Figura 3- Alunos Matriculados na Graduação Presencial

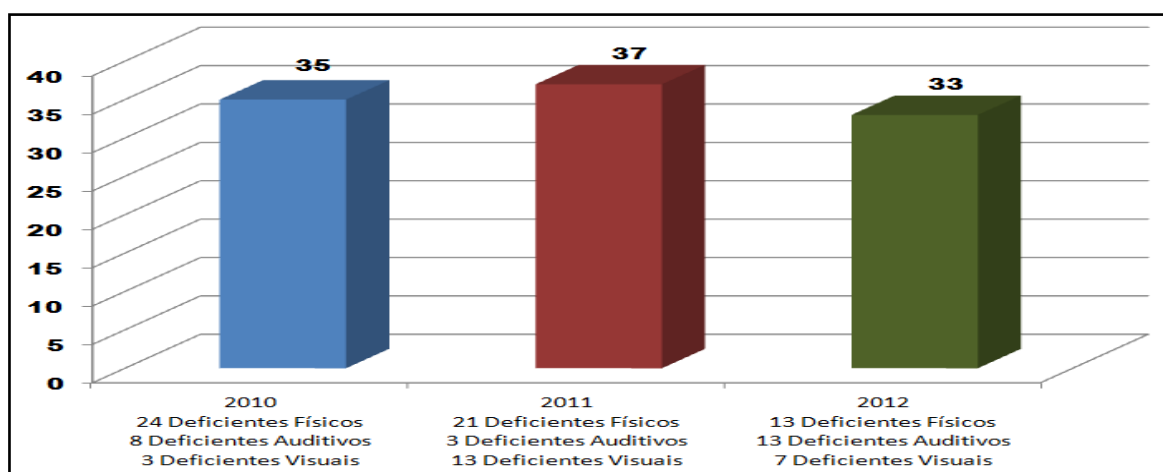


Fonte: Universidade Federal de Sergipe - dados relativos ao período 2011/2012

Não há dúvidas de que, com o referido crescimento, também ocorreu o ingresso de alunos com deficiência nessa universidade, tanto pelo processo tradicional de acesso como pelo sistema de cotas. De acordo com as informações do DAA, até a criação da Resolução nº 080/2008/CONEPE, que garante o acesso de grupos menos favorecidos à UFS, era difícil identificar alunos com deficiência e, em razão disto, não há como mensurar a evolução desses

alunos na UFS nos últimos anos. Mas, a partir de 2010, o discente com deficiência, que pretende a reserva de vaga, passa a ser identificado através da matrícula institucional, todavia o DAA ainda não terá o número real de deficientes, já que muitos não declaram sua situação. Destaca-se, segundo a Figura 4 que, em 2010, 2011 e 2012, existiam, conforme informação DAA/PROGRAD, 35, 37 e 33 alunos, respectivamente, matriculados com alguma deficiência.

Figura 4- Distribuição do número de alunos deficientes matriculados e tipo de deficiência na UFS/2010, 2011 e 2012



Fonte: DAA/UFS/2012

Observa-se, mediante análise da Figura 4, que houve um crescimento do número de matrículas de deficientes na UFS, em 2011, ainda muito pequeno, ou seja, apenas 8,3%, em comparação com o número total de alunos. Em 2012, registra-se uma pequena queda no acesso de deficientes, que pode ter como causa o não preenchimento das vagas ou mesmo a baixa procura pelos cursos. Nota-se, também, que a deficiência física ocupa o maior número nos três anos, existindo uma oscilação entre a DV e a deficiência Auditiva. Apesar de o número de deficientes físicos ser maior, foi contemplado, neste trabalho, o aluno com DV, considerando-se que a literatura pertinente indica maiores dificuldades encontradas no seu cotidiano em comparação com os videntes.

CAPÍTULO 4 – PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão. Inicialmente, enviou-se para a população abordada uma carta explicativa informando sobre a natureza da pesquisa, sua importância para a comunidade universitária e incentivando a colaboração para este estudo. Na oportunidade, foram fornecidas instruções minuciosas e específicas para utilização dos instrumentos de coleta de dados.

4.1 PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Com o Programa de Ações Afirmativas, criado pela UFS, o número de deficientes a frequentar o Ensino Superior deve ser aumentado, pois estes ocuparão, apenas através das cotas, uma vaga em cada curso, ou seja, a cada ano será possível o acesso de, no mínimo, 105 (cento e cinco) alunos a essa instituição, já que este é o número de cursos disponíveis pela mesma, no momento. Muito embora esse crescimento seja salutar, ao mesmo tempo é preocupante, porquanto, como observa Souza (2010), não basta se reservar, o desafio agora é adequar a universidade às condições efetivas para que todos os alunos tenham direito e acesso, de fato, aos cursos oferecidos e sua permanência na universidade.

Posto isso, considerando Gil (2009), definir o problema da pesquisa é explicitar, em uma única frase objetiva, de forma compreensível e operacional, uma dúvida que necessita de resposta, ou uma dificuldade que se pretende resolver. Sendo assim a problemática deste estudo consiste em investigar se está ocorrendo inclusão na Universidade Federal de Sergipe, de alunos deficientes, especialmente de natureza visual, bem como identificar se ocorrem obstáculos capazes de interferir na sua aprendizagem, visando contribuir nas discussões acadêmicas e institucionais para a efetividade da inclusão.

4.1.1 Questão de Partida

A questão de partida adotada para o desenvolvimento desta dissertação pode ser assim formulada: **Quais os dispositivos adotados pela UFS e sua efetividade para incluir substantivamente os alunos com DV na Educação Superior?**

4.1.2 Objetivos

4.1.2.1 OBJETIVO GERAL

Identificar os dispositivos e barreiras existentes na Universidade Federal de Sergipe em relação ao acesso, à aprendizagem e à permanência dos alunos com deficiência visual, visando contribuir para a efetivação da política de inclusão a partir dos testemunhos dos sujeitos dos segmentos universitários - alunos com DV e videntes, professores e gestores.

4.1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar a existência de preconceitos e/ou dificuldades quanto à inclusão de deficientes visuais por parte de professores e alunos (com ou sem deficiência) e de gestores da UFS a partir de seus testemunhos;
- Analisar as condições de acessibilidade digital e arquitetônica da UFS.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa social é essencial para o desenvolvimento científico, por proporcionar o conhecimento e a transformação da realidade. Gil (2009) define a pesquisa como sendo o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social e complementa afirmando que seu objetivo é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Na literatura revisitada, encontram-se alguns tipos de pesquisa e, cada uma, com objetivos específicos.

Neste trabalho, a pesquisa a ser adotada é a descritiva, pois tem como objetivo conhecer e analisar fenômenos evitando interferências do pesquisador, bem como descobrir, com a precisão possível, a frequência como um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com os outros, sua natureza e características, correlacionando fatos ou fenômenos sem manipulá-los (Cervo & Bervian, 1996). Desse mesmo pensamento coaduna Rúdio (2007), quando afirma que a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. Os objetivos específicos são alcançados com o apoio de técnicas padronizadas de coleta de dados, ou seja, instrumentos como as entrevistas e os questionários.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Segundo Rúdio (2007), chama-se de instrumento de pesquisa o que é utilizado para a coleta de dados. Portanto, nesta pesquisa, para coletar dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, aplicada aos alunos com DV, e o questionário a professores, gestores e colegas de classe de alunos com DV.

4.3.1 Inquérito por Entrevista

Registra-se que a entrevista, para Gil (2009), se apresenta como sendo a técnica em que o investigador fica frente ao investigado e lhe faz perguntas, com o intuito de obter dados que interessam à investigação. Ainda segundo esse mesmo autor, essa técnica é muito adequada para adquirir informações sobre o que as pessoas pensam, sentem, esperam ou desejam. Tem-se, na entrevista semiestruturada, a elaboração de um roteiro prévio preparado para dar rumo à entrevista, padronizar os grupos de respostas e facilitar a comparação das respostas obtidas.

Assim, para a coleta dos testemunhos dos alunos com DV, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas (Apêndice 1), cujo roteiro constituiu-se de um conjunto de 10 questões sistematizadas, todas subjetivas, sendo as respostas registradas pela entrevistadora, com o apoio de gravador, visto que foi autorizado pelos sujeitos. As respostas obtidas mediante gravação foram digitalizadas na íntegra, e os resultados registrados e analisados no Capítulo 5 deste estudo.

4.3.2 Inquérito por Questionário

O questionário é definido, por Gil (2009), como sendo uma técnica de investigação que faz uso de um grupo de perguntas submetidas às pessoas a fim de recolher informações sobre “conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (p. 121). Considerando as possibilidades dessa ferramenta de coleta de dados, para os demais sujeitos do estudo, como o Coordenador do PAAF (Apêndice 2), a Coordenadora de Ação Inclusiva (Apêndice 3), a Diretora de Biblioteca Central (Apêndice 4), o Prefeito do Campus (Apêndice 5), professores (Apêndice

6) e colegas de alunos com DV (Apêndice 7), foi utilizado um questionário constituído por perguntas abertas e fechadas, que foram respondidas, por escrito, sem a presença da pesquisadora. Alguns desses formulários foram enviados por correio eletrônico, enquanto outros se entregaram, pessoalmente, na forma impressa, não sendo exigida a identificação, pois, conforme explica Rúdio (2007), quando esta não existe, o sujeito tende a responder com mais liberdade e sinceridade, principalmente quando as perguntas se referem a assuntos delicados ou muito pessoais.

Após a coleta aconteceu a análise e a interpretação dos dados obtidos durante a pesquisa. Gil (2009) afirma que a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que sejam fornecidas as respostas necessárias ao problema proposto para a investigação. Buscou-se, com a interpretação, dar sentido às respostas obtidas, relacionando-as quando possível a conhecimentos já obtidos anteriormente. Ao final os dados obtidos são discutidos e os resultados apresentados em forma de conclusões cabíveis para responder à questão norteadora da investigação, com respectivos objetivos.

Registra-se que, para os colegas, professores e gestores da UFS, respondentes do estudo, as ferramentas escolhidas foram questionários distintos, elaborados para cada uma destas categorias, portanto a entrevista semiestruturada aconteceu somente para os alunos com DV.

4.4 POPULAÇÃO E RESPONDENTES

A população abordada, nesta pesquisa, constituiu-se de 19 (dezenove) sujeitos atuantes na UFS, sendo:

- a) 05 (cinco) alunos com DV matriculados nos diversos cursos de graduação, a fim de verificar, junto aos mesmos, quais as ferramentas que a UFS tem oferecido para a melhoria de sua aprendizagem e os entraves encontrados na instituição;
- b) 05 (cinco) colegas de turmas para observar a presença ou não de barreiras atitudinais;
- c) 05 (cinco) professores que ministram aulas para os referidos discentes, com a finalidade de descobrir se houve adaptações curriculares no que diz respeito à metodologia de ensino, à organização didática, entre outros recursos didáticos para facilitar aprendizagem do aluno com DV;

- d) O prefeito do Campus, responsável pela infraestrutura, para conhecer quais os projetos arquitetônicos e instalações criados e os que estão em andamento para facilitar o acesso da pessoa com deficiência em todo o campus;
- e) O diretor da biblioteca central, que responde pela acessibilidade digital ao acervo acadêmico, com o objetivo de conhecer os recursos didáticos e tecnológicos oferecidos para aluno com DV;
- f) O coordenador do PAAF, visando conhecer quais as estratégias criadas para a permanência dos deficientes na UFS após a criação das cotas;
- g) E, o coordenador do Programa de Ação Inclusiva da UFS com o intuito de saber quais as ações implementadas para permanência do aluno com DV e as dificuldades encontradas.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de realizar a análise dos dados e discutir os resultados propriamente ditos, é importante identificar quais são as categorias que vão ser analisadas, bem com suas respectivas definições considerando sempre o referencial teórico que caracteriza os principais termos do estudo, como forma de garantir que as informações obtidas sejam adequadamente avaliadas. Na concepção de Vergara (2007, p. 33), a “definição dos termos corresponde a uma pequena lista de termos chaves do estudo, com suas respectivas definições, indicando ao leitor como cada termo deve ser entendido”. Além disso, Gil (2009) afirma que os conceitos e variáveis devem ser controlados com experiência, na busca de respostas significativas para o estudo realizado.

A seguir, no quadro 3, para uma melhor compreensão do leitor, são apresentadas as definições das variáveis consideradas relevantes para o entendimento do estudo.

Quadro 3- Conceitos das categorias de análise

CONCEITOS DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE
Barreiras de acesso - correspondem a quaisquer obstáculos que impeçam a pessoa com deficiência de ingressar no Ensino Superior.
Barreiras comunicacionais – qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa (Lei da Acessibilidade 10.098/2000).
Barreiras curriculares – são os obstáculos ligados diretamente aos conteúdos, metodologia, organização didática, avaliação de tempo, entre outros (Zabalza, 1992).
Barreiras atitudinais – são os entraves que estão diretamente ligados às atitudes afetivas e sociais da sociedade, que acabam por produzir estigmas e discriminações no aluno portador de deficiência. Acontece quando ocorre o desconhecimento do potencial das pessoas com deficiência (Carvalho, 2009).

Barreiras arquitetônicas – são sérios entraves “para o acesso, ingresso e permanência de pessoas portadoras de deficiência, infringindo seus direitos de ir e vir e, em consequência, criando obstáculos para a sua aprendizagem e participação (Carvalho 2009, p. 62).” Está relacionada com a acessibilidade física.

Fonte: Carvalho (2009); Lei 10. 980 (2000); Zabalza (1992).

Tem-se, nas categorias de análise definidas a seguir, uma forma para melhor compreender as respostas obtidas com a aplicação das entrevistas e questionários. As informações coletadas são priorizadas considerando tanto as variáveis, os elementos de análise, como a fonte de informação, definidas no quadro 4 a seguir.

Quadro 4- Representação das categorias de análise

VARIÁVEIS	ELEMENTOS DE ANÁLISE	FONTE DE INFORMAÇÃO
BARREIRAS DE ACESSO	• Ingresso por cotas • Obstáculos durante processo seletivo • Ingresso vestibular normal • Número de vagas para deficiente • Tempo para realizar as provas.	• Alunos com DV.
BARREIRAS ATITUDINAIS	• Apoio dos professores; • Relacionamento com os colegas • Preconceito • Conhecer a realidade do aluno.	• Alunos com DV; • Colegas de alunos com DV; • Professores de alunos com DV; • Coordenadora do Programa de Ação Inclusiva.
BARREIRAS COMUNICACIONAIS	• Tecnologia assistiva • Recursos óticos para ampliação de imagem; • Máquina de datilografia Braille; • Computadores com teclado virtual; • Software específico; • Scanners; • Impressoras e materiais em Braille, • Sintetizador de voz.	• Alunos com DV; • Coordenadora do Programa de Ação Inclusiva; • Diretora da Biblioteca Central.
BARREIRAS ARQUITETÔNICAS	• Sonorização; • Sinalização; • Acesso físico a UFS.	• Alunos com DV; • Coordenadora do Programa de Ação Inclusiva; • Diretora da Biblioteca Central.

BARREIRAS CURRICULARES	• Nos objetivos; • Nos conteúdos; • Nas metodologias na organização didática; • Procedimentos didáticos e nas atividades; • Programa de apoio ao aluno com DV na UFS; • Treinamento.	• Alunos com DV; • Professores de alunos com DV; • Diretor do Campus.
-------------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da Pesquisa, 2013.

5.1 ANÁLISE DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA

Considerando o objetivo de identificar os dispositivos e barreiras existentes na Universidade Federal de Sergipe em relação ao acesso, à aprendizagem e à permanência dos alunos com deficiência visual, com vista a contribuir para a efetivação da política de inclusão a partir dos testemunhos dos sujeitos dos segmentos universitários: alunos com DV, colegas de turma de alunos com DV, professores e gestores. Portanto, neste momento da dissertação, ocorre o registro das respostas obtidas com a aplicação das entrevistas.

Inicialmente, como consta na metodologia, acontece a análise das entrevistas aplicadas aos 5 (cinco alunos) com DV matriculados nos diversos cursos de graduação da UFS. Levando-se em conta a deficiência dos entrevistados, as respostas foram coletadas individualmente pela pesquisadora, durante conversa gravada. As respostas de cada um dos entrevistados estão digitadas e comentadas a seguir. Cada aluno participante do estudo foi identificado como aluno 1, aluno 2, aluno 3, aluno 4 e aluno 5. Essa análise inicial visa apresentar, aos leitores, as informações coletadas, voltadas a caracterizar o perfil de cada aluno com DV, que faz parte da pesquisa.

5.1.1 Perfil dos Alunos com DV Matriculados no Diversos Cursos de Graduação da UFS que Participaram do Estudo

São dados obtidos mediante entrevistas e registrados no quadro 5, de modo a caracterizar o perfil dos 5 alunos com DV matriculados na UFS:

Quadro 5- Perfil dos alunos com DV que participaram do estudo

Aluno	Curso	Deficiência	Idade (anos)	Sexo	Anos de Estudo UFS
01	Música	Cegueira Bilateral Congênita	23	Masculino	2 anos
02	Audiovisual	Baixa Visão	24	Feminino	5 anos
03	Relações Internacionais	Retinose Pigmentar	21	Masculino	2 anos
04	Educação Física	Visão subnormal (possui 10% da visão)	28	Masculino	1 ano
05	Direito	Cegueira Bilateral (adquirida por acidente)	35	Masculino	2 anos e meio

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa, 2013.

5.1.2 Análise das Respostas Obtidas Junto aos Alunos com DV Matriculados nos Diversos Cursos de Graduação da UFS

Junto aos alunos portadores de DV buscou-se verificar quais as ferramentas que a UFS tem oferecido para a melhoria de sua aprendizagem e os entraves encontrados na instituição. As respostas foram organizadas conforme as variáveis definidas no quadro 4, ou seja, considerando as falas referentes às barreiras de acesso, arquitetônicas, comunicacionais atitudinais e curriculares.

I – Variável Barreira de acesso

As respostas a seguir, no quadro 6 se referem à pergunta: **1 – Qual a forma de ingresso à universidade? Durante o vestibular foi oferecido adaptação para realização da prova? Você enfrentou muitos obstáculos durante o processo seletivo? Quais? Você acha o nº de vagas, oferecido pela UFS, suficiente para o aluno deficiente?**

Quadro 6- Respostas dos alunos com DV sobre barreiras de acesso

	FALAS DOS ALUNOS COM DV:
	Qual a forma de ingresso à universidade?
Aluno 1	<i>“Tive acesso à universidade por vestibular através de cota”</i>
Aluno 2	<i>“Ingressei por vestibular normal, não entrei por cotas, pois na época ainda não existia cotas”</i>
Aluno 3	<i>“Entre na universidade por cota”</i>
Aluno 4	<i>“Ingressei na Universidade através do sistema de cotas, foi pleiteada uma vaga e eu fiquei em primeiro lugar e só o primeiro lugar que passa”</i>
Aluno 5	<i>“Tive acesso à universidade por cota”</i>
	Durante o vestibular foi oferecido adaptação para realização da prova?
Aluno 1	<i>“Durante o vestibular foi oferecido à prova em braile ou leitor. Alguns colegas pediram a prova em Braille, mas reclamaram, pois exigia mais tempo e não foi dado tempo maior, por isso já sabendo dessa dificuldade escolhi leitor, pois é mais rápido.”</i>
Aluno 2	<i>“Não me ofereceram adaptação para fazer a prova, pois não pedi, é necessário pedir no ato da inscrição”</i>
Aluno 3	<i>“Não”</i>
Aluno 4	<i>“Solicitei adaptação e tive que escolher pelo leitor ou prova com letra ampliada”</i>
Aluno 5	<i>“Não tive dificuldades para realizar a prova de vestibular, pois realizou a prova na modalidade oral e ainda teve uma prorrogação de tempo fornecida pela coordenação do vestibular”</i>
	Você enfrentou muitos obstáculos durante o processo seletivo? Quais?
Aluno 1	<i>“Não tive obstáculo para a prova de vestibular, pois me foi oferecido o leitor, mas acho que deveria haver um tempo maior para a prova do vestibular”</i>
Aluno 2	<i>“Na prova tive que ficar muito próxima à prova, ficava quase que abaixada e era ruim. Só tenho 20% de visão nos dois olhos. Não enfrentei obstáculos para fazer o vestibular, apesar dessas dificuldades”</i>
Aluno 3	<i>“Não enfrentei obstáculo para o processo seletivo, pois o vestibular foi pela manhã e existe bastante luminosidade não tive dificuldades para fazer as provas de vestibular”</i>
Aluno 4	<i>“De modo geral não tive maiores dificuldades, dificuldades tive na inserção na faculdade porque é um lugar que você nunca frequentou entendeu? que você não conhece nada lá dentro, ou seja, quando me inscrevi como cotista, como deficiente a universidade sabia que tava recebendo um aluno aprovado deficiente, mas mesmo assim tive que pedir auxílio porque a universidade não fornece”</i>
Aluno 5	<i>“Não”</i>
	Você acha o nº de vagas, oferecido pela UFS, suficiente para o aluno deficiente?
Aluno 1	<i>“Acho muito pouco uma vaga para deficiente. Além disso, a gente disputa com todo tipo de deficiente, por exemplo: um deficiente que falta um dedo disputa com a gente da mesma forma, ou seja, ele disputa com a gente a mesma vaga e não passa pelas mesmas dificuldades de aprendizagem que passamos. Quando a gente vai para escola para aprender, através do braile, não há preparo. A escola não dar esse preparo que a gente precisa para competir, tanto que eu não sabia quase nada de português e matemática, pois os professores não davam”.</i>
Aluno 2	<i>“Acho que o número de vagas para deficientes é muito pouco e isso atrapalha a entrada de deficientes, pois muita gente quer fazer e só existe uma vaga, deve ser repensada essa questão...”</i>
Aluno 3	<i>“Nunca parei para pensar nisso até porque no meu curso só entrou eu como cotista”</i>
Aluno 4	<i>“É uma ignorância apenas uma vaga em cada curso para deficiente, é dizer que o deficiente não tem a possibilidade de ingressar na universidade e ter uma formação digna. Acho que deveria ser ampliado o número de vagas para, pelo menos, 05 vagas”</i>
Aluno 5	<i>“Considero esse critério um avanço significativo, essa vaga entre aspas assegurada para cada curso, ao mesmo tempo é um critério que deveria ser repensado, pois obrigatoriamente ele tem que ser o primeiro classificado, pois só tem uma vaga. Não saberia apontar uma solução, mas deve ser repensado”</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa, 2013.

Considerando o interesse em verificar o acesso do entrevistado à UFS, mediante as informações obtidas. Percebe-se, inicialmente, por parte da UFS, o compromisso com o Programa de Ações Afirmativas em relação ao sistema de reserva de vagas. Verifica-se que somente o **Aluno 2** não ingressou na UFS através do sistema de cotas. Quanto à solicitação de condições especiais para realização da prova, os **Alunos 2 e 3** não solicitaram condições especiais neste sentido. Os **Alunos 1 e 5** optaram pela modalidade oral, ou seja, com a ajuda de leitor e o **Aluno 4 optou** pela prova com letra ampliada. Entende-se, pelas falas desses inquiridos, que não houve maiores problemas relacionados às adaptações de provas. A maioria dos respondentes afirma não ter tido qualquer obstáculo durante o processo seletivo, até mesmo porque o candidato já estava ciente do acesso diferenciado para os deficientes. Apenas o **Aluno 4**, que só possui 10% de visão, comentou ter solicitado ajuda no momento da prova, pois achava que a universidade tinha ciência da existência de candidatos deficientes.

“[...] quando me inscrevi como cotista, como deficiente a universidade sabia que tava recebendo um aluno aprovado deficiente, mas mesmo assim tive que pedir auxílio porque a universidade não fornece (ALUNO 4)”.

O Decreto Federal nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, garante a acessibilidade das pessoas com deficiência em logradouros e instituições públicas e privadas, sendo, no mínimo, frustrante e desanimador para o aluno com DV chegar numa IES e não se sentir acolhido. Apesar da universidade, através do edital, informar que a pessoa com deficiência deveria solicitar condições especiais para a realização da prova, o aluno acha que a mesma deve oferecer adaptações independente de pedidos.

Neste caso, percebe-se que a universidade acolheu o aluno no momento que deu a oportunidade, no certame, para o mesmo se manifestar. Oportuno registrar, conforme Hora (2009), que uma pessoa tende a se sentir discriminada, em determinados ambientes, quando estes lhe impõem barreiras que só destacam suas deficiências, mas podendo se sentir diferente, caso venha a se sentir acolhida e se ocorrerem transformações no ambiente para atender às suas necessidades.

Observa-se, na leitura das falas dos alunos entrevistados, que uma única vaga para o portador em cada curso, é muito pouco, visto que somente o primeiro colocado no vestibular pode cursar o Ensino Superior na UFS. A Universidade já deu um grande passo ao instituir

vagas para o DV, mas talvez haja necessidade de se refletir sobre o quantitativo na forma de ingresso.

O próximo grupo de respostas analisa a existência de prováveis barreiras arquitetônicas, durante toda jornada acadêmica do aluno com DV na UFS, que participa deste estudo. As respostas a seguir, no quadro 7 se referem à pergunta: **2 – Quais as dificuldades enfrentadas para o acesso físico à sala de aula e aos demais setores, como biblioteca e restaurante? Você acha que a universidade está bem sinalizada e estruturada para o acesso aos deficientes visuais em todo o campus? O que está faltando para sua melhoria?**

Quadro 7- Respostas dos alunos com DV sobre barreiras arquitetônicas

	FALAS DOS ALUNOS COM DV:
	Quais as dificuldades enfrentadas para o acesso físico à sala de aula e aos demais setores, como biblioteca e restaurante?
Aluno 1	<i>“Tenho dificuldades de acesso à universidade, como sala de aula e outros setores. Se não fosse a minha mãe que me acompanha todos os dias, à noite, do interior não teria como estudar. O acesso é complicado, é uma troca de sala, uma coisa, um problema”.</i>
Aluno 2	<i>“Quando entrei aqui, nunca tinha vindo à UFS, precisei que minha mãe viesse comigo e a gente fez um mapinha das didáticas anotando cada lado que ficava cada sala, quantos degraus tinham cada escada e como são todos de uma cor só e na maioria das didáticas no final do degrau não tem a identificação que o degrau acaba ali, então pra subir dava, mas para descer é complicado. Então tive que decorar tudo isso onde estava cada sala, quantos degraus tinha cada didática, como chegava a cada lugar. Eu e minha mãe viemos uma semana antes e fizemos o mapa da universidade inteira. Almocei por muitos anos no restaurante, mas não tinha muita dificuldade, pois os colegas se disponibilizavam para me acompanhar, se não fosse isso não saberia como chegar até lá, sempre em companhia de colegas, ambiente do restaurante é muito claro, a luminosidade incomoda, atrapalha você enxergar, você tem que dar um tempo no ambiente para se adaptar. Fizeram uma reforma no restaurante e aí não sei se melhorou essa questão. Para a biblioteca sempre ia com companhia, se não fosse isso não saberia como chegar, pois não existe ainda marcação no chão até a biblioteca. Não existe mapa tátil na universidade”.</i>
Aluno 3	<i>“Tenho algum tempo na UFS e tenho muita dificuldade de leitura devido a falta de luminosidade, larguei um curso na UFS e agora estou fazendo esse e ainda continuo com muita dificuldade de leitura. Pela manhã não tenho dificuldade, pois tem muita luminosidade, mas o problema é à noite. Meu curso é pela tarde e noite. Acho que a universidade melhorou um pouco depois do piso tátil, mas a noite tenho muita dificuldade para ter acesso a biblioteca, restaurante, didáticas e departamentos então a universidade precisa de bastante luminosidade”.</i>
Aluno 4	<i>“Tive muita dificuldade, pois peguei a universidade numa fase de reforma e sem auxílio, inicialmente, para locomoção. As lanchonetes não são acessíveis, não tem piso tátil, não tem marcação nenhuma. O restaurante universitário não tem acessibilidade, só posso almoçar no restaurante se eu tiver com a monitora que é a bolsista ou se tiver com um colega senão caso contrário não tenho como ir. Briguei muito pois a biblioteca não tinha espaço voltado para acessibilidade e depois de muita luta ...eles criaram um espaço, mas que a sala não tem recurso como deveria, tem uma impressora braile que não funciona como deveria, tem um sistema de informática antigo. Hoje existem outros sistemas evoluídos. Soube que não há investimento por parte da universidade na área de acessibilidade no tocante a aparelhos novos, ampliação de acervos tecnológicos para a biblioteca.”</i>
Aluno 5	<i>“O Campus oferece uma relativa condição de mobilidade, talvez não apenas pela estrutura física da UFS, mas pela própria deficiência que impõe essa limitação, essa dificuldade. Por exemplo, nesse semestre quando venho de ônibus já consigo chegar perto da didática pelo piso tátil que foi colocado recentemente, mas para transitar dentro da Universidade preciso de ajuda de alguém. Desde o primeiro semestre me ofereceram um monitor para me acompanhar, mas eu não utilizo.”</i>
	Você acha que a universidade está bem sinalizada e estruturada para o acesso aos deficientes visuais em todo o campus?

Aluno 1	<i>“Possa ser que futuramente esteja melhor, mas eu creio que não esteja mais por aqui. A universidade precisa ser bem sinalizada para termos acesso principalmente, à sala de aula”</i>
Aluno 2	<i>“Não. No início tive muita dificuldade, pois não conhecia ninguém, então não tem ajuda de ninguém, mas depois que você faz amizade já fica mais fácil. A universidade hoje está melhor, pois existem algumas marcações no chão para acesso a alguns lugares que antes não tinha, mas ainda não é o suficiente, ela ainda não está estruturada para receber os deficientes visuais.”</i>
Aluno 3	<i>“Não”</i>
Aluno 4	<i>“A universidade não está estruturada para receber o deficiente, ela não está investindo na acessibilidade física para beneficiar o deficiente, ela está criando pisos táteis porque a lei está ordenando, porque é um direito, é lei. A universidade é obrigada a fazer, assim como os bancos e todo local público tem que ser acessível. Como vou me guiar aqui dentro da Universidade? Não tem marcação para chegar às didáticas, tem piso tátil, mas até onde o piso vai me levar? Não tem marcação, tem muitos locais que o piso não chega aonde se deveria”</i>
Aluno 5	<i>“Não, uma pessoa cega não tem condições de andar sozinho dentro do Campus?”</i>
O que está faltando para sua melhoria?	
Aluno 1	<i>“Universidade ainda não oferece uma estrutura adequada para a gente se locomover principalmente o acesso à sala de aula”</i>
Aluno 2	<i>“Acho que deveria haver numeração em cada sala, pois se houvesse numeração na sala não precisaria decorar, a sonorização é outra sugestão, algo sonoro para facilitar a chegada às salas de aula, didáticas, departamentos e em outros lugares e assim não dependeríamos de ninguém, pois muitas vezes deixamos de ir a muitos lugares, pois não há companhia. A sonorização é essencial e deveria ficar à frente dos principais lugares como as didáticas, departamentos, biblioteca e restaurante”</i>
Aluno 3	<i>“As salas de aula, também, ainda são escuras. Tropeço bastante em animais sem enxergar, inclusive Já fui mordido por um cachorro que pisei sem ver e tive que tomar vacina anti-rábica. Atualmente ando pelo tato, pois à noite não enxergo mas se fosse iluminada não haveria problema. O caminho para o restaurante ainda está muito escuro. Teve um congresso na Reitoria e foi complicado, a sorte era que meu irmão me trazia. Tenho muita dificuldade de leitura devido ao meu problema”</i>
Aluno 4	<i>“Acho que em cada divisória de passagem, digamos assim em cada esquina (é o palavreado como se diz) deveria ter uma placa com letra ampliada para os de baixa visão e em braille para os cegos, informando que a direita você vai para tal local e para esquerda você vai para tal local e assim chegaria a todos os lugares, se bem que o piso tátil não está em todos os lugares da UFS. Os elevadores deviam ser concertados. A universidade deveria investir em tecnologia para deficientes, os pisos táteis deviam chegar a todos os lugares da UFS”</i>
Aluno 5	<i>“Acho muito importante a utilização de sensores de presença, inclusive já discuti essa questão dentro da universidade, embora tenha consciência que a própria deficiência impõe a limitação. A universidade tem muitas áreas abertas e isso dificulta o acesso dentro da universidade, pois nas ruas você tem parede, muro que você pode se guiar com a bengala e a universidade é aberta, uma área livre, acho que a universidade poderia utilizar sensores de presença, seria muito bom”</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa, 2013.

Observando as falas apresentadas no quadro 7, verifica-se que 100% dos participantes das entrevistas afirmam que a instituição ainda necessita de certas melhorias para receber o aluno com DV. Alguns alunos falam das dificuldades para acessar as dependências dessa IES. Restaurantes, bibliotecas, didáticas, salas de aula não estão devidamente sinalizadas para os cegos que poderiam se guiar por placas de sinalização em Braille e, para os de baixa visão, por placas com letras ampliadas.

Como é de conhecimento, Hora (2009) expõe que a acessibilidade é uma condição essencial para que o aluno com deficiência possa utilizar, com segurança e autonomia total ou assistida, todos os espaços, mobiliários, serviços e meios de comunicação e informação disponibilizados na instituição de ensino. A simples presença de qualquer entrave ou

obstáculo limitará ou mesmo impedirá que esse acesso aconteça. É por isso que a instituição de ensino, independente do nível, etapa ou modalidade de ensino, se público ou privado, deve proporcionar acesso e tornar espaço de utilização de todas as suas dependências, sob pena de incorrer discriminação, geradora de estigmas no aluno com deficiência.

O **Aluno 4**, refere que a iniciativa para as adaptações criadas, foi resultado de imposição da norma legal. “[...] *Ela está criando pisos táteis porque a lei está ordenando*”. Falta “[...] *acessibilidade física para beneficiar o deficiente*”. O entrevistado demonstrou na sua fala que a universidade está preocupada em cumprir os ditames legais, apesar da necessidade de algumas melhorias. Carvalho (2009) refere sobre a necessidade de se vencer o desafio em garantir que os direitos não sejam violados na prática. A inexistência do mapa tátil vem dificultando a acessibilidade do aluno com DV, no sentido do mesmo poder se locomover livremente em todo o Campus.

Conforme as falas obtidas durante as entrevistas, relacionadas às sugestões indispensáveis para a melhoria da acessibilidade dos alunos com DV na UFS:

“Deveria ter sensores de presença, [...] uma placa com letra ampliada para os de baixa visão e em braile para os cegos, [...] mais iluminação nas áreas de restaurante, biblioteca, corredores das didáticas, [...] melhorar o acesso à sala de aula com a numeração de cada sala, [...] sonorização é essencial e deveria ficar à frente dos principais lugares como as didáticas, departamentos, biblioteca e restaurante. [...] Ainda não existe piso tátil no chão até a biblioteca. [...] Não existe mapa tátil na universidade a universidade precisa de bastante luminosidade, [...] o restaurante universitário não tem acessibilidade, [...] a sala não tem recurso como deveria, tem uma impressora braile que não funciona como deveria, tem um sistema de informática antigo (ALUNOS 1,2,3.4 e 5)”

É evidente que nem todas as barreiras que impedem a acessibilidade do deficiente poderão ser removidas de imediato. A universidade necessita de recursos do poder público para melhoria das condições de acessibilidade. O **Aluno 5**, por sua vez, se mostrar ciente da limitação provocada pela sua deficiência “[...] *embora tenha consciência que a própria deficiência impõe a limitação*”, mas a inadequação da acessibilidade física tem sido um grande obstáculo aos alunos com DV, porque infringe o direito de ir e vir trazendo, como consequência, a evasão. Hora (2009) observa que na Educação Inclusiva, não é o estudante que se adapta à instituição de ensino, mas esta precisa se modificar para promover a inclusão do deficiente.

Para os entrevistados, a ajuda de monitores e colegas facilitam a locomoção até a biblioteca, restaurante e demais setores da UFS. Acréscimos de Lima (2006) expõem que a pessoa com deficiência necessita de mediações, disponibilizadas pelo meio social que

necessita frequentar, uma vez que sem recursos arquitetônicos, pedagógicos e os tecnológicos, muitas são as barreiras que vão dificultar a aprendizagem do aluno com DV. Por seu lado, Amiralian (2009) ressalta que cada pessoa é única, sendo produto das suas experiências, possibilidades e facilidades geradas pelo ambiente que vive.

Estudos realizados por Sousa (2010) também identificaram a necessidade de algumas providências emergenciais para garantir uma educação superior efetiva aos deficientes que estão chegando a UFS. Em vista disso, torna-se oportuno fazer um rápido comparativo do que foi observado durante estudo realizado por Hora (2009) na UFS, no período de novembro de 2007 a janeiro de 2008, quando esta pesquisadora entrevistou 12 alunos deficientes dos 16 matriculados na UFS na época. Conforme resultados desse estudo, os universitários perceberam barreiras de acessibilidade na UFS, principalmente arquitetônicas e de edificação, que comprometiam o acesso a todos os departamentos. Eles citaram a falta de rampas, elevadores, pisos adequados, entre outros, tal como esta pesquisa igualmente registrou. Apesar de a universidade ter atendido muitas solicitações e se empenhado de forma notória nesse sentido, os alunos com DV, reclamam da falta de pisos táteis em determinadas áreas, de rampas, mapa tátil e outros.

O próximo grupo de perguntas do roteiro de entrevista diz respeito à forma como acontece a interação dos DV com seus professores, se existem barreiras a serem superadas.

III – Variáveis Barreira Curricular e Comunicacional

As respostas, a seguir, constantes no quadro 8, se referem às perguntas: **3 – Você recebe algum tipo de apoio dos professores para melhoria da aprendizagem? No período de avaliação, os professores aumentam o tempo para realização da prova?** e **4 – Existe por parte dos professores a preocupação em disponibilizar material didático de acordo com as suas necessidades ou mesmo orientar aonde adquiri-lo? Quais as suas sugestões nesse sentido?**

Quadro 8- Respostas dos alunos com DV sobre barreiras curriculares e comunicacionais

	FALAS DOS ALUNOS COM DV
	RELACIONAMENTO COM PROFESSORES
	Você recebe algum tipo de apoio dos professores para melhoria da aprendizagem?
Aluno 1	<i>“O apoio dos professores na UFS é bem melhor que no ensino médio. Há alguns professores que buscam nos apoiar dentro dos seus limites. Muitos ainda não têm o preparo, mas pelo menos disponibilizam algum tempo no final da aula ou outro horário extra, para arrumar o texto, colocando em ordem para passar para o computador, pois se for esperar passar para o Braille demora muito, quando a escola transforma o texto em braile e nos devolve o período já acabou, e o período são quatro meses. Então a gente precisa ter essa realidade pra botar no computador. A ajuda do professor é muito importante, é claro que existem professores que fazem de conta que eu não existo na sala de aula”</i>
Aluno 2	<i>“Da maioria dos professores sempre tive apoio no sentido de ampliação de letra de prova, sempre pedi a eles. Como meu curso é cinema a gente depende muito de ver filme, que são à maioria legendados e eu não consigo ler boa parte deles, eu tive o apoio de colocar dublado na sala, mas de outros não. É daí que surgiu tema do meu TCC, (um documentário sobre a questão de o deficiente visual lidar com a sua imagem) dessa dificuldade de querer participar da aula e não poder porque era legendado e eu não tinha como ler. A maioria deles quer disponibilizar o filme para eu ver em casa, mas não é a mesma coisa, quero participar na sala, pois se tem 50 alunos na sala a aula tem que ser dada para os 50”.</i>
Aluno 3	<i>“Somente agora, depois que a senhora conversou com o coordenador sobre a permissão para fazer a entrevista é que o mesmo foi saber que havia um deficiente no curso. Ele até perguntou se eu tinha necessidade de algo. Nenhum professor me percebe. Então não tenho apoio dos professores, acho que é porque não sabem”.</i>
Aluno 4	<i>“É uma faca de dois gumes essa história, porque nós chegamos à sala de aula para receber o professor que não conhecemos e o professor chega à sala de aula e vai receber uma deficiência que ele não conhece, que não sabe lidar. Nunca um professor me procurou, sempre eu que procuro. Os departamentos recebem a informação de que há alunos com deficiência, mas eles não repassam para o professor. Quando um aluno deficiente se apresenta ao professor, muitos dizem que não sabe lidar com o que ele tem, mas vamos aprender juntos e muitos dizem: no decorrer das suas necessidades você vai me dando um toque e eu vou aprendendo. É ofertada uma vaga por ofertar...”</i>
Aluno 5	<i>“Os professores tem sido muito acessíveis. De um modo geral os professores me dão apoio e tem sido bastante abertos”.</i>
	No período de avaliação, os professores aumentam o tempo para realização da prova?
Aluno 1	<i>“Em relação ao tempo de provas não há problemas comigo, pois a maioria me deixa fazer a prova em outro horário e não impõem limite de horas, me deixam fazer a prova até terminar a prova. Eles tentam adaptar a prova da melhor maneira possível, pelo menos a maioria faz assim”.</i>
Aluno 2	<i>“Teve apenas um professor que não quis disponibilizar prova com letra ampliada, isso no primeiro período. Na universidade ninguém nunca me ajudou. Na realidade nós é que temos que ir atrás do professor para pedir ampliação de letra de prova, explicar tudo direitinho para ele entender. Ainda bem que a maioria das provas nesse curso é prática. Só uma professora que se aproximou de mim, pois soube através de uma colega que eu possuía deficiência visual, para saber do que eu estava precisando para inseri-la na prova. Nunca precisei de tempo ampliado para prova e também nenhum professor me perguntou se precisava”</i>
Aluno 3	<i>“Não aumentam tempo de prova, pois acho que é porque não sabem do meu problema”.</i>
Aluno 4	<i>“Quando me inscrevi como cotista, como deficiente a universidade sabia que tava recebendo um aluno aprovado deficiente, mas mesmo assim tive que pedir auxílio porque a universidade não fornece”.</i>
Aluno 5	<i>“Os professores utilizam a modalidade oral para avaliação. Todo início do período me apresento e falo da minha deficiência e neste contato os mesmos se apresentam flexíveis e</i>

	<i>acessíveis. Lembro que no 1º semestre um professor disse que não recebeu nenhuma orientação de como lidar com alunos deficientes. No final da aula esse mesmo professor me procurou e disse que depois voltaria a conversar sobre avaliação, material e outras coisas, mas nunca me procurou mesmo porque pediu demissão. Não há facilitação em nome da deficiência, pelo fato de você não enxergar vou fazer uma prova mais simples, não existe isso, a facilidade, a flexibilidade que há é no método de aplicação de prova, de forma oral, por parte de alguns professores. Tenho uma forma de pensar um pouco diferenciada, não sou muito adepto do tradicionalismo, do formalismo, de dizer que a modalidade tem que ser escrita ou de outra forma, se o objetivo final é alcançado não importa os meios. Quando a avaliação é por escrito, como uma resenha, artigo, um trabalho por escrito eu faço e levo em um formato comum não me prendo ao braille, não vejo o braille como instrumento eficiente no nível superior em se tratando principalmente no curso de Direito, visto que o conteúdo é muito extenso. Tenho um professor do curso que é um excelente professor, ele aplica a prova, oral, juntamente com todos os alunos que estão fazendo prova escrita, de uma forma flexível o que me traz muita segurança”</i>
	Existe por parte dos professores a preocupação em disponibilizar material didático de acordo com as suas necessidades ou mesmo orientar aonde adquiri-lo? Quais as suas sugestões nesse sentido?
Aluno 1	<i>“Alguns professores disponibilizam material adequado, não tenho o que reclamar dos professores, mas acho que muitos poderiam conhecer, aprender mais nossa realidade para adaptar a aula”</i>
Aluno 2	<i>“Nenhum professor me dá material didático ampliado, sempre pegava material do colega e mandava ampliar na Xerox, um colega digitalizava livros e mandava para mim por e-mail porque no computador colocava no tamanho bom para eu ler. O professor nem disponibilizava material ampliado nem orientava o que fazer, me tratava como qualquer colega. Acho que falta um preparo dos professores para lidar com tudo isso. Acho que não há um preparo maior dos professores para lidar com os deficientes auditivos do que os visuais, e a questão da deficiência visual é mais complicada, o professor tem que falar mais pausadamente para o aluno ouvir melhor, saber lidar com o barulho, pois ele não fala e atrapalha. Já sofri inclusive preconceito por parte do professor quando, certa vez, houve um trabalho de filmagem e o professor me deu uma câmara e depois falou na frente de todos que eu não podia filmar porque eu não enxergava, então disse a ele que ia fazer a filmagem e ia fazer diferente porque eu via diferente e realmente filmei. Isso me marcou demais e acredito que os professores precisam de preparo, muito preparo. O professor tem que viabilizar material adequado, ampliar letra de prova, aumentar hora de prova e outras coisas que facilitem a aprendizagem. Nos laboratórios têm que ter computador com monitor maior que se possa usar programas que aumente a resolução. Tinha matéria, por exemplo, de edição de vídeo que eu não tinha como fazer, pois o programa não era rodado na resolução adequada e os professores sempre me colocavam em dupla porque dependia que alguém fizesse porque não enxergava, apesar de entender todo o assunto mais não tinha como fazer. Sei que não era culpa de professor, cheguei a reclamar várias vezes, mas até hoje continuam os mesmos computadores”.</i>
Aluno 3	<i>“Também nunca procurei nenhum professor porque não quero ser mimado, quero ser tratado como qualquer outro. Tenho dificuldade quando o professor escreve no quadro, mas ainda bem que eles escrevem pouco. Também não enxergo com data show”.</i>
Aluno 4	<i>“Material didático aqui é outra barreira que nos temos. Quando o texto tem em pdf ou em doc está ótimo, agora quando não está disponibilizado aí surge a dificuldade em conseguir e eu tenho que me virar com os colegas para adquirir o material. Tem um professor que peguei o ano passado que indicou um livro que não estava disponibilizado em PDF ou DOC e tirei uma nota muito baixa na primeira avaliação. Não perdi a matéria, pois o colega disponibilizou o livro em PDF. O professor fez foi me criticar dizendo que independente de qualquer coisa eu não podia reclamar, pois tinha uma deficiência. Eu disse a ele concordo com o senhor, mas te pergunto: o senhor está preparado para receber o deficiente? Se o senhor esta preparado eu peço desculpas porque estou errado, então ele disse que não, então disse: o senhor não pode discutir minhas necessidades”.</i>
Aluno 5	<i>“Compro um livro de direito que tem 400 páginas, cada página impressa no formato comum à tinta, em braille são quatro, ou seja, um livro com 400 páginas multiplicadas por quatro. Geralmente instalo um Os professores deviam ser preparados, pois acho que o conhecimento nunca é demais. Se houvessem orientações para eles se sentirem mais seguros ou para não terem o receio de estarem cometendo preconceitos ou deixar o aluno constrangido em determinada circunstância, seria muito bom. programa no computador e leio os códigos civil, penal e outros”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa, 2013.

Analisando as falas transcritas no quadro 8, relacionadas às respostas obtidas sobre a existência de alguma barreira gerada pela forma como eles se relacionam com os professores, e se este relacionamento está afetando a aprendizagem de alguma forma. As respostas obtidas permitem verificar que eles têm apoio da maioria dos professores e, apesar destes não possuírem treinamento neste sentido, mostram-se solícitos em diminuir as dificuldades de aprendizagens. Isso pode ser observado nas falas a seguir:

“[...] Muitos deles ainda não têm o preparo, mas pelo menos disponibilizam algum tempo no final da aula ou outro horário extra, para arrumar o texto, colocando em ordem para passar para o computador” (ALUNO 1).

“[...] Sempre tive apoio no sentido de ampliação de letra de prova, sempre pedi a eles. [...] eu não consigo ler a legenda, [...] a maioria deles quer disponibilizar o filme para eu ver em casa, mas não é a mesma coisa e eu quero participar na sala...” (ALUNO 2).

Como pode ser constatado, o apoio de alguns professores perpassa desde a disponibilidade relativa ao material adequado até o atendimento ao aluno com DV, porém por não possuírem capacitação específica na área, muitas vezes terminam ignorando as divergências na sala de aula. Como argumenta Hora (2009), faz-se necessário que o professor tenha o conhecimento para trabalhar com classes heterogêneas, sabendo colocar, em prática, estratégias de ensino que atendam às necessidades de cada estudante. Para Castanho e Freitas (2005), exigem-se do professor no Ensino Superior, enquanto agente de inclusão, conhecimentos que ultrapassem o científico, pois o docente irá se defrontar com incertezas, singularidades e conflitos de valores durante sua atuação, sendo, deste modo, essencial que tal profissional seja capacitado para enfrentar a realidade do contexto universitário.

Na fala do **Aluno 2**, *“[...] eu quero participar na sala, pois se tem 50 alunos na sala a aula tem que ser dada para os 50”*, o desejo de ser incluído fica bem nítido.

“Para remover barreiras da aprendizagem é preciso sacudir as estruturas tradicionais sobre as quais nossa escola está assentada. A lógica da transmissão deve ser substituída por uma lógica, esta centrada na aprendizagem e em tudo que possa facilitá-la” (Carvalho, 2009, p.68).

Verifica-se, a seguir, o sentimento de abandono vivenciado pelos alunos com DV. É comum serem esquecidos em sala de aula, considerando-se que, se para alguns professores que tem ciência da dificuldade do aluno em participar da aula já é complicado, mais difícil àqueles que não possuem a devida capacitação específica para lidar com os mesmos.

“[...] É claro que existem professores que fazem de conta que eu não existo na sala de aula” (ALUNO 1);

“[...] Nenhum professor me percebe. Então não tenho apoio dos professores, acho que é porque não sabem” (ALUNO 3);

“[...] Nunca um professor me procurou, sempre eu que procuro. Os departamentos recebem a informação de que há alunos com deficiência, mas eles não repassam para o professor [...] o professor chega à sala de aula e vai receber uma deficiência que ele não conhece, que não sabe lidar” (ALUNO 4).

Oportuno comentar, mais uma vez, que o desconhecimento do professor em relação à deficiência, faz com que ele se distancie um pouco do aluno, terminando por repassar a ideia de que o discente com DV não tenha condições suficientes para adquirir conhecimentos como os demais (Carvalho, 2009; Hora, 2009).

Em seguida, outra pergunta do roteiro busca identificar se os entrevistados recebem algum tratamento diferenciado, no período de avaliação, e se os professores aumentam o tempo para realização da prova. Analisando as falas transcritas no quadro 8, relacionadas às respostas obtidas sobre a existência de alguma barreira no momento da realização das avaliações é possível verificar, que a maioria dos alunos informa não haver problemas, pois os professores são *“flexíveis e acessíveis”*, sem imposição de tempo para realização das provas, tendo opção de prova com a letra ampliada e oral, desde que entrem em contato e solicitem um tratamento diferenciado devido a deficiência da qual são portadores. São comentários deles:

“[...] Os professores tentam adaptar a prova da melhor maneira possível, pelo menos a maioria faz assim” (ALUNO 1).

“[...] Na realidade nós é que temos que ir atrás do professor para pedir ampliação de letra de prova, explicar tudo direitinho para ele entender” (ALUNO 2).

“[...] Não aumentam tempo de prova, pois acho que é porque não sabem do meu problema” (ALUNO 3);

“[...] Quando me inscrevi como cotista, como deficiente a universidade sabia que tava recebendo um aluno aprovado deficiente, mas mesmo assim tive que pedir auxílio porque a universidade não fornece” (ALUNO 4).

Fica claro na fala do **Aluno 5** que a adaptação acontece entre professor e aluno e a maioria dos professores procura adaptar a prova às condições do aluno e não produzir uma nova prova mais fácil. Segundo ele:

“[...] Não há facilitação em nome da deficiência, pelo fato de você não enxergar vou fazer uma prova mais simples, não existe isso, a facilidade, a flexibilidade que há é no método de aplicação de prova, de forma oral, por parte de alguns professores” (ALUNO 5).

Sobre essa questão, Rodrigues (2004) observa que incluir um aluno na IES, não quer dizer ser menos exigentes ou até mesmo abdicar de valores, motivo pelo qual, este mesmo autor, recomenda mais reflexão sobre inevitabilidade, a correção, as vias de acesso, as metodologias, a filosofia curricular e de preparação profissional da universidade pública. Todos os sistemas educativos necessitam mudar seus conceitos, comportamentos e atitudes, para ter reais condições de acolher bem os alunos com deficiência, fazendo uso dos princípios da Educação Inclusiva.

Uma situação é certa, fazendo uso da sua criatividade, associando-a a convicção de que todos têm capacidade para aprender e que ele, professor, não tem o poder de conhecer os limites do outro e se utilizar de flexibilidade para mudar planos e atividades sempre que ficar evidente a dificuldade do aluno, será possível trabalhar as barreiras em sala de aula, tornar a aprendizagem mais fácil e sem mais dificuldades do que aquelas que os alunos com DV já possuem e têm que lidar a todo o momento.

Interessante comentar a fala do **Aluno 5**, no que se refere a caracterizar a forma com são feitas as avaliações. Ele afirma não concordar com o formalismo e o tradicionalismo dessas, segundo ele:

“Tenho uma forma de pensar um pouco diferenciada, não sou muito adepto do tradicionalismo, do formalismo, de dizer que a modalidade tem que ser escrita ou de outra forma, se o objetivo final é alcançado não importa os meios” (ALUNO 5).

Como mesmo explica Carvalho (2009), sempre que o professor procura julgar a aprendizagem de seus alunos, individualmente, somente através da aplicação de provas e testes de rendimento escolar, ele “tende a ignorar a dinamicidade do processo de desenvolvimento e a complexidade do processo de construção do conhecimento” (p. 148). Considerando a questão das avaliações, observa-se que ainda há algumas questões a serem repensadas e discutidas. Refere um entrevistado sobre a falta de comunicação do departamento, em informar ao professor que tem aluno com DV na turma, conforme se observa na fala do **Aluno 4**:

“[...] Somente agora, depois que a senhora conversou com o coordenador sobre a permissão para fazer a entrevista é que o mesmo foi saber que havia um deficiente no curso.”

Parece que está havendo, apenas, necessidade de mais comunicação entre professores, alunos e departamentos, pois pelas falas dos entrevistados o professor vem acolhendo o aluno com DV. A Lei de Acessibilidade (2000) refere que é necessário eliminar as barreiras na comunicação interpessoal e usando desta ferramenta haverá facilitação na aprendizagem do DV.

A próxima pergunta busca saber se os professores demonstram preocupação em disponibilizar material didático conforme as necessidades de cada um, ou mesmo se ele informa onde o aluno poderá adquiri-lo. Conforme as falas registradas no quadro 8, só o **Aluno 1** afirmou que tem alguns professores que disponibilizam material adequado, embora entenda que *“[...] muitos poderiam conhecer, aprender mais nossa realidade para adaptar à aula”*. A questão do material didático é considerada como barreira para o **Aluno 4**, *“[...] o material didático aqui é outra barreira que nos temos.”* Os demais respondentes afirmam que há dificuldade do professor em fornecer material didático adaptado à situação deles. Na concepção do **Aluno 2**:

“[...] O professor tem que viabilizar material adequado, ampliar letra de prova, aumentar hora de prova e outras coisas que facilitem a aprendizagem. Nos laboratórios têm que ter computador com monitor maior que se possa usar programas que aumente a resolução.”

O fornecimento de material adequado ainda é um entrave, pois depende, de cada professor, a disponibilidade a fim de facilitar os estudos do aluno com DV. Para Vargas (2006), a inclusão de alunos deficientes nas IES necessita de novas metodologias de ensino. O processo ensino-aprendizagem ainda tem um caráter de transferência de informação e isto, somente, não vai atender às necessidades do deficiente. É mister o uso de novas técnicas, novos instrumentos que sirvam para conduzir esse alunado à universidade. Nas falas dos alunos também foram citados casos de preconceito, conforme se transcreve a seguir:

“[...] Sofri inclusive preconceito por parte do professor quando, certa vez, houve um trabalho de filmagem e o professor me deu uma câmara e depois falou na frente de todos que eu não podia filmar porque eu não enxergava, então disse a ele que ia fazer a filmagem e ia fazer diferente porque eu via diferente e realmente filmei (ALUNO 2)”.

Para o **Aluno 2**, esse fato foi muito marcante e, segundo ele, “[...] *acredito que os professores precisam de preparo, muito preparo...*”. O **Aluno 4** se diz prejudicado por não ter conseguido encontrar o livro indicado, pelo professor, em PDF.

“[...] O professor fez foi me criticar dizendo que independente de qualquer coisa eu não podia reclamar, pois tinha uma deficiência [...] Eu disse a ele o senhor está preparado para receber o deficiente? [...] ele disse que não, então disse o senhor não pode discutir minhas necessidades” (ALUNO 4).

De acordo com o **Aluno 5**, caso os professores fossem capacitados para lidar com a deficiência eles evitariam constrangimentos em sala de aula, conforme se apreende de sua fala:

“[...] Se houvessem orientações para eles se sentirem mais seguros ou para não terem o receio de estarem cometendo preconceitos ou deixar o aluno constrangido em determinada circunstância, seria muito bom.”

Sampaio e Sampaio (2009) reforçam a importância da formação dos professores para uma efetiva implantação do modelo inclusivo na educação, assim como a reorganização, nova infraestrutura e novas dinâmicas educativas. Professores devidamente capacitados lidam melhor com as necessidades educativas especiais dos alunos, pois adquirem informações referentes à condição de aprendizagem, o que o torna mais seguro ao se deparar com estudantes com deficiência visual.

Na sequência, o roteiro busca tratar das barreiras atitudinais que podem surgir no relacionamento com os colegas de curso, para tanto procura conhecer como acontece o relacionamento do aluno com DV e os mesmos. A proposta desse momento da entrevista é verificar se eles recebem algum tipo de apoio durante a realização das atividades inerentes às disciplinas que cursam juntos e se identificam algum tipo de preconceito.

IV - Variável Barreiras Atitudinais Relacionamento com Colegas

As respostas a seguir, no quadro 9, se referem à pergunta: **5 – Como é a sua relação com seus colegas? Eles dão apoio e colaboram para consecução de atividades individuais ou em grupo? Como você acha que é visto pelos colegas? Percebe algum preconceito por parte deles? Qual (s)?**

Nas falas transcritas no quadro 9, estão relacionadas as respostas obtidas sobre a existência de possíveis barreiras atitudinais entre os entrevistados e os seus colegas de curso.

Quadro 9- Respostas dos alunos com DV sobre barreiras atitudinais no relacionamento com colegas

	FALAS DOS ALUNOS COM DV:
	RELACIONAMENTO COM COLEGAS
	Como é a sua relação com seus colegas?
Aluno 1	<i>“Existem colegas que me ajudam, outros não querem saber, é normal, pois vivem em outro mundo, não quer saber da gente, mas sempre encontro um colega ou outro que me ajuda</i>
Aluno 2	<i>“A maioria dos colegas colabora muito comigo, se disponibilizando sempre para me ajudar, me acompanhar nos setores da UFS”.</i>
Aluno 3	<i>Antes dos meus colegas saberem que tenho deficiência tiram onda, acham que não estou prestando atenção, estou voando, mas quando ficam sabendo facilitam as coisas.</i>
Aluno 4	<i>“Muito boa minha relação com os colegas”,</i>
Aluno 5	<i>“Eu nunca estou sozinho dentro da universidade. Outro fator que talvez ilustre esse acolhimento dos meus colegas, se deu no 1º semestre, eu nem conhecia eles, comecei o semestre em fevereiro e o meu aniversário foi em abril e eles fizeram uma festa surpresa pra mim, isso demonstra uma abertura”.</i>
	Eles dão apoio e colaboram para consecução de atividades individuais ou em grupo?
Aluno 1	<i>“Sim.</i>
Aluno 2	<i>“Sim”</i>
Aluno 3	<i>“Participo das reuniões do grupo sem problema, sem dificuldade”.</i>
Aluno 4	<i>“Sim. Não sou excluído de nada, de atividades, lazer, mas eles entendem porque eu demonstro”.</i>
Aluno 5	<i>“Sim. Sempre que tenho necessidade de algum suporte sempre estão disponíveis, quando há um trabalho em grupo, um seminário eles não deixam nem eu me dirigir para perguntar se há um espaço para mim eles já me colocam no grupo. Eu tenho esse acolhimento e não tenho nada, nada para reclamar”.</i>
	Como você acha que é visto pelos colegas?
Aluno 1	<i>“Às vezes alguns colegas acha que não vou ter condições de colaborar com o grupo e caba não se aproximando muito, não querendo, mas a maioria enfrenta essa realidade.”</i>
Aluno 2	<i>“A princípio acho que foi um choque para meus colegas, inclusive tenho uma colega que nunca tinha visto alguém com essa deficiência e ela disse que antes não entendia, mas agora passou a entender muito melhor a deficiência e agora sabe o que é conviver. Acho que tudo é a falta de conhecimento.”</i>
Aluno 3	<i>“Antes dos meus colegas saberem que tenho deficiência tiram onda, acham que não estou prestando atenção, estou voando, mas quando ficam sabendo facilitam as coisas.”</i>
Aluno 4	<i>“Tenho amigos mesmo, uma família, não sou excluído de nada, de atividades, lazer, mas eles entendem porque eu demonstro”.</i>
Aluno 5	<i>“Um dos papeis do monitor é me acompanhar o tempo inteiro. Eu desde o primeiro semestre entrei em acordo com os monitores que não era necessário estarem comigo 24 horas aqui dentro, pois se assim procedessem eu iria correr o risco de ficar isolado da turma, dos meus colegas.”</i>
	Percebe algum preconceito por parte deles? Qual (s)?
Aluno 1	<i>“Percebo certo preconceito por parte de alguns colegas, mas um acaso ou outro”.</i>
Aluno 2	<i>“Não sofri preconceito por parte dos colegas, acho que eles sofreram mais um susto por não ter um preparo e conhecimento para lidar com essa situação. A universidade precisa capacitar as pessoas(professores, colegas e funcionários) para lidar com a deficiência.”</i>
Aluno 3	<i>“Não sinto nenhum tipo de preconceito.”</i>
Aluno 4	<i>“Não. O deficiente tem muito barreiras inclusive afetivas. Muitos deficientes criam barreiras pela própria deficiência e não se aproximam dos colegas nem deixam ninguém se aproximar”.</i>
Aluno 5	<i>“Não percebi nenhuma espécie de preconceito por parte dos meus colegas, muito pelo contrário”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa, 2013.

Nas falas transcritas no quadro 9, verifica-se que todos contam com o apoio da maioria dos colegas de turma. Percebe-se que grande parte é acolhedora e disposta a ajudar, basta ter conhecimento da deficiência, como se observa na fala do **Aluno 3** “[...] tiram onda, acham que não estou prestando atenção, estou voando, mas quando ficam sabendo facilitam as coisas.” A importância que tem para o aluno com DV ser aceito pelos colegas está manifestada nas falas a seguir:

“[...] Eu nunca estou sozinho dentro da universidade. Outro fator que talvez ilustre esse acolhimento dos meus colegas, se deu no 1º semestre, eu nem conhecia eles, comecei o semestre em fevereiro e o meu aniversário foi em abril e eles fizeram uma festa surpresa pra mim. Isso demonstra uma abertura” (ALUNO 5).

“Tenho amigos mesmo, uma família, não sou excluído de nada, de atividades, lazer, mas eles entendem porque eu demonstro” (ALUNO 5).

Observa-se, no geral, que as respostas são praticamente iguais, demonstrando que eles são bem aceitos pelos colegas e participam dos trabalhos em grupo sem maiores problemas. Porém, conforme o **Aluno 1** afirmou, ainda se percebe “certo preconceito por parte de alguns colegas, mas um caso ou outro”. A maioria dos colegas auxiliam no acesso aos locais que ainda não possuem piso tátil e mapa tátil. Esse resultado se mostra diferente do encontrado por Hora (2009) que, também, entrevistou alunos com deficiências na UFS no final de 2007 e início de 2008. Conforme os resultados desse estudo, os alunos se queixaram dos colegas, pois se sentiam discriminados, principalmente na formação dos grupos durante as atividades didáticas.

Vargas (2006) expõem que pensar no diferente não é somente atribuir ao sujeito mais ou menos capacidades e possibilidades, quer dizer quebrar paradigmas estabelecidos e trabalhar a partir do que seja diferente, de maneira tal que seja disponibilizado atendimento especializado para aqueles que dele precisarem.

Na sequência, o roteiro busca tratar das barreiras arquitetônicas e comunicacionais para uso da biblioteca. Para tanto, procura conhecer quais as dificuldades para estudar na biblioteca, se há presença de um monitor, se o acervo é constituído de livro falado, se há publicação em Braille, áudio, CD-ROM e outros materiais táteis.

V - Variáveis Barreiras Comunicacionais e Arquitetônicas

As respostas a seguir, no quadro 10 se referem às perguntas: **6 – Você possui muitas dificuldades para estudar na biblioteca? Há disponível um monitor para acompanhá-lo em seus trabalhos?** **7 – Existe, na biblioteca, acervo constituído de livro falado, publicação em braile, áudio, CD-ROM e outros materiais táteis que facilitam a aprendizagem? Quais?** **8 – O que é necessário para que a biblioteca contribua para o processo de inclusão?**

Nas falas, transcritas no quadro 10, estão relacionadas às respostas obtidas sobre a existência de possíveis barreiras comunicacionais e arquitetônicas de acesso à biblioteca. Questiona sobre a existência de monitor para auxiliar, se os materiais da biblioteca são adequados aos estudos.

Quadro 10- Respostas dos alunos com DV sobre barreiras comunicacionais e arquitetônicas

	FALAS DOS ALUNOS COM DV:
	ACESSO À BIBLIOTECA
	Você possui muitas dificuldades para estudar na biblioteca?
Aluno 1	<i>“Tenho dificuldades para estudar na biblioteca. Já fui umas duas vezes pegar livro, mas não existe quase nada adaptado para mim, não tem quase nada em braile, não tem material do meu curso, o material que tem em braile é pouquíssimo [...] As vezes, vou fazer trabalho na biblioteca e deveria estar acompanhado com o monitor, mas inclusive está sumido, sumiu mesmo e já faz um mês. Já reclamei, mas não apareceu nenhum ainda”.</i>
Aluno 2	<i>“Tenho dificuldade para encontrar livros, pois depende da ajuda dos funcionários. Quando eles ajudam se torna fácil, caso contrário é impossível.”</i>
Aluno 3	<i>“Meu problema é a luminosidade, aqui tudo é muito escuro e eu tenho cegueira noturna”.</i>
Aluno 4	<i>“Tenho todas as dificuldades, porque que adianta ter um espaço voltado para acessibilidade se não existe acessibilidade”.</i>
Aluno 5	<i>“Não utilizo a biblioteca, pois na verdade encontro livro na internet no formato PDF ou adquiro a obra e faço a digitalização, ou faço a digitalização ou remeto para São Paulo e a empresa digitaliza”.</i>
	Há disponível um monitor para acompanhá-lo em seus trabalhos?
Aluno 1	<i>“Nesse período uma aluna de psicologia me falou que eu tinha direito de ter um monitor me acompanhando nas atividades e só tive conhecimento disso através dessa colega. Das poucas vezes que fui com um monitor fazer trabalho, ele digitava e me adiantava um pouco mais”.</i>
Aluno 2	<i>“Nunca ouvi falar da existência de monitores para ajudar”</i>
Aluno 3	Não respondeu
Aluno 4	Não respondeu
Aluno 5	Não respondeu
	Existe, na biblioteca, acervo constituído de livro falado, publicação em braile, áudio, CD-ROM e outros materiais táteis que facilitam a aprendizagem?
Aluno 1	<i>“Tenho conhecimento que na biblioteca possui alguns livros em braile, tem computador para a gente acessar e estudar, mas não tem material para o meu curso e não tenho conhecimento que existam outros materiais.”</i>
Aluno 2	<i>“A biblioteca precisa colocar computadores adequados para deficientes. Para ler os livros tenho que encostar o livro no rosto, pois a biblioteca não dá condições para leitura, quando o livro</i>

	<i>possuía as letras bem pequenas um colega digitalizava e mandava para mim.”</i>
Aluno 3	<i>“Não sei o que tem disponível para mim, só faço pegar livros.”</i>
Aluno 4	<i>“Os livros que existem lá é de literatura eu faço educação física. O que eles têm de informática é precário, são aparelhos velhos. Só existe um leitor de tela que é o DEVOX que trabalha dentro do Windows, mas não com o Windows, existe um leitor mais moderno que trabalha diretamente com o Windows que é o caso da DHAUS e NVDA. A biblioteca não conhece esses programas. Na biblioteca só tem uma lupa digital”.</i>
Aluno 5	<i>“Pelo que tenho conhecimento na biblioteca da UFS existem alguns programas para facilitar a leitura de livros.”</i>
	O que é necessário para que a biblioteca contribua para o processo de inclusão?
Aluno 1	<i>“A biblioteca precisa se adequar a nossa realidade, colocar livros e materiais em Braille para o curso de música e disponibilizar monitores para nos acompanhar”.</i>
Aluno 2	<i>“Acho que a biblioteca precisa investir na biblioteca virtual e isso é urgente, digitalizar livros, disponibilizar material ampliado. Nunca ouviu falar em livro falado e outros materiais que facilitem o estudo na biblioteca, se tem não há divulgação.”</i>
Aluno 3	<i>Não respondeu.</i>
Aluno 4	<i>“Não tenho frequentado a biblioteca, pois a mesma é voltada para literatura. Acho que a biblioteca deve investir em aparelhos novos, computadores novos, na informatização, inclusive deve consultar aos deficientes sobre novas tecnologias, pois a biblioteca não tem conhecimento.”</i>
Aluno 5	<i>“O acervo da biblioteca ainda é muito restrito. Se o resto do mundo está investindo nessa modalidade por que não investirmos?”</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa, 2013.

Verifica-se que nem todos responderam ao questionamento sobre a existência de monitores. Os que responderam afirmaram ainda não ter conhecimento da disponibilidade de monitores e os que sabem não utilizam com regularidade.

“[...] Não existe quase nada adaptado para mim, não tem quase nada em Braille, não tem material do meu curso, o material que tem em Braille é pouquíssimo” (ALUNO 1).

“[...] Tenho dificuldade para encontrar livros, pois depende da ajuda dos funcionários” (ALUNO 2).

“[...] Tenho todas as dificuldades, porque que adianta ter um espaço voltado para acessibilidade se não existe acessibilidade” (ALUNO 4).

Tal qual o estudo de Hora (2009), os entrevistados mostraram-se conscientes da necessidade de recursos pedagógicos mais modernos. Todos entendem que a biblioteca precisa ser mais modernizada, como se observa nas falas destacadas a seguir:

“[...] A biblioteca precisa investir na biblioteca virtual” (ALUNO 2).

“[...] Acho que a biblioteca deve investir em aparelhos novos, computadores novos, na informatização, inclusive deve consultar aos deficientes sobre novas tecnologias, pois a biblioteca não tem conhecimento” (ALUNO 4).

“[...] O acervo da biblioteca ainda é muito restrito” (ALUNO 5).

Tem-se, no aprimoramento das práticas educativas, fator de grande relevância para garantir a aprendizagem. Sem os recursos necessários o aluno corre o risco de passar pela experiência educacional superior sem tirar o menor proveito para o futuro. Todos os alunos afirmaram ter dificuldades de estudar na biblioteca. A tecnologia assistiva se mostra importante para a acessibilidade tecnológica, para o crescimento e desenvolvimento do indivíduo, considerando-se que é um instrumento que proporciona interação com o mundo e um meio concreto de inclusão. Portanto, é fundamental tornar a biblioteca da UFS mais equipada para contribuir com a aprendizagem do aluno com DV (Sassaki, 2005).

“Tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (Galvão Filho, 2009, p. 191).

Para Vargas (2006), a inclusão está, a cada dia, mais presente dentro e fora da universidade. Cada vez mais estudantes com deficiência estão se matriculando nas universidades e estas devem estar preparadas para que seja possível o atendimento adequado ao deficiente.

VI – Barreiras Comunicacionais e Arquitetônicas a Programas e Serviços da UFS

As respostas a seguir, no quadro 11, se referem às perguntas: **9 – Você conhece algum programa de apoio ao aluno com deficiência visual na UFS? Existem serviços que você não tem acesso na UFS? Quais e por quê? 10 – Como você enxerga a responsabilidade da UFS frente à inclusão dos alunos com deficiência visual? Quais as suas sugestões para melhoramento dos serviços na UFS.**

As falas, transcritas no quadro 11, estão relacionadas às respostas obtidas sobre o conhecimento acerca de programas e serviços específicos de apoio aos alunos com deficiência e como eles observam a questão da responsabilidade da UFS frente à inclusão dos alunos com DV.

Quadro 11- Respostas dos alunos com DV sobre barreiras comunicacionais no acesso aos programas e serviços da UFS

	FALAS DOS ALUNOS PORTADORES COM DV:
	Você conhece algum programa de apoio ao aluno com deficiência visual na UFS?
Aluno 1	<i>“Não tenho conhecimento de programa de apoio ao aluno com deficiência, apenas a disponibilização de monitor, que soube através de uma colega”.</i>
Aluno 2	<i>“Tive conhecimento o ano passado, depois de cinco anos de casa, da existência do DEAPE”.</i>
Aluno 3	<i>“Não conheço nenhum programa da UFS para deficiente visual e nunca ouvi falar.”</i>
Aluno 4	<i>“Conheço o programa Incluir que apoia o deficiente e faz o que pode e com muita dificuldade.”</i>
Aluno 5	<i>“Não conheço nenhum programa social direcionado para os deficientes, apenas o serviço de monitoria. Acho que não há necessidade de um programa direcionado apenas para deficientes, devendo ser dirigido a todos. Não estou romaneando, é uma forma apenas de pensar”.</i>
	Existem serviços que você não tem acesso na UFS? Quais e por quê?
Aluno 1	<i>“Uso do monitor. Nunca soube do programa que disponibilizava monitor, um colega que comentou algo sobre o assunto”.</i>
Aluno 2	<i>“Nunca utilizei o DEAP, pois só soube o ano passado. Tive uma colega com cegueira e que estava precisando de apoio e através de uma funcionária da UFS fui informada desse serviço e repassei para ela. Não sei muito sobre esse serviço, mas me informaram que o setor disponibiliza monitor para ler a prova, para escrever. Não sei se a colega conseguiu o apoio, pois acabou trancando o curso pelas muitas dificuldades enfrentadas”.</i>
Aluno 3	<i>“Não utilizo o que não tenho conhecimento.”</i>
Aluno 4	<i>“Não tenho acesso a serviços da UFS, como o restaurante, além da biblioteca e lanchonete. Se não tiver com alguém não tenho como chegar ao restaurante. Tenho também dificuldades lá dentro, mesmo depois da reforma, tenho que passar pela catraca, não tem espaço reservado para os deficientes. Se tivesse acesso almoxarifado e jantar todos os dias, o problema é que o piso tátil do restaurante só vai até a entrada”.</i>
Aluno 5	<i>Não respondeu</i>
	Como você enxerga a responsabilidade da UFS frente à inclusão dos alunos com deficiência visual?
Aluno 1	<i>“É grande a responsabilidade da UFS.”</i>
Aluno 2	<i>“A partir do momento que a universidade disponibiliza vaga para deficiente, abre suas portas para eles entrarem ela tem que estar preparada para lidar com isso. Quando me matriculei na UFS preenchi um questionário, e perguntaram se eu tinha deficiência e se ia precisar de alguma coisa durante o curso, mas nunca tive retorno e ninguém nunca me procurou para saber nada. Já estudei em uma universidade privada, sou formada em história, e lá foi muito diferente, eles perguntam se você tem alguma deficiência e depois que você comprova a deficiência e a partir desse momento tudo é diferente. Tive material ampliado em todas as disciplinas, todas as provas eram ampliadas, quando as provas eram objetivas o cartão de marcação era ampliado, tinha um laboratório especial que eu usava com resolução ampliada. A partir do momento que eu entreguei o laudo médico, dizendo eu tenho essa deficiência e preciso desse prazo para estudar, todas as providências foram tomadas sem precisar ter que ficar falando com professor e ficar pedindo, eu tenho que correr”.</i>
Aluno 3	<i>Não respondeu.</i>
Aluno 4	<i>“Não basta apenas disponibilizar uma vaga, a universidade tem que ter responsabilidade em dar o suporte, capacitar professores, oferecer cursos, investir em tecnologia.”</i>
Aluno 5	<i>“A universidade está em construção, estamos avançando, ela precisa se comprometer a manter os meios para se estruturar, já que houve abertura para as cotas. Tem que criar condições para manter o aluno, propiciando meios para sua permanência e sua formação. A universidade deve estar conectada com o tempo de mudanças, pelas ações em prol dos deficientes, deve não perder o contato com esse segmento, deve estar atenta as ações que ela mesmo está propiciando e monitorá-las para ver se está cumprindo seu papel.”</i>
	Quais as suas sugestões para melhoramento dos serviços na UFS?

Aluno 1	<i>“Acho que a questão do acesso e da sinalização é de grande importância para a aprendizagem do aluno deficiente, devido, principalmente à troca de sala constantemente, minha sorte é a companhia da minha mãe que me acompanha na universidade todas as noites e se não fosse ela não teria como me locomover na universidade e teria que abandonar o curso”.</i>
Aluno 2	<i>“A universidade melhorou muito em termos de piso tátil, mas precisa mapa tátil, numerar todas as salas e departamentos, sonorizar os setores mais importantes como biblioteca, salas, restaurantes e preparar professores e funcionários para lidar com os deficientes.”</i>
Aluno 3	<i>“Acho que a universidade precisa é de iluminação, em todos os pontos.”</i>
Aluno 4	<i>Não respondeu.</i>
Aluno 5	<i>“Tem que criar condições para manter o aluno, propiciando meios para sua permanência e sua formação. A universidade está conectada com o tempo de mudanças pelas ações em prol dos deficientes, deve não perder o contato com esse segmento, devendo estar atenta as ações que ela mesma está propiciando e monitorá-las para ver se está cumprindo seu papel.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa, 2013.

Mediante as respostas obtidas sobre o conhecimento de algum programa de apoio ao aluno com DV, o **Aluno 4** afirmou *“conheço o Programa Incluir que apoia o deficiente e faz o que pode e com muita dificuldade”*, enquanto o **Aluno 2** comentou: *“tive conhecimento o ano passado, depois de cinco anos de casa, da existência do DEAPE”*. Verifica-se que a maioria dos alunos com DV, que participa do estudo, está desinformada sobre a existência de programas, afirmando não ter acesso a nenhum serviço da instituição.

“Não tenho acesso a serviços da UFS” (ALUNO 4);

“Não conheço nenhum programa social direcionado para os deficientes, apenas o serviço de monitoria” (ALUNO 5).

O art. 2º da Portaria nº 3.284/2003/MEC/GM determina, como compromisso formal das Instituições Superiores, uma série de ações voltadas a apoiar os alunos com deficiência. Sobre a responsabilidade da instituição, vários itens são apontados, que vão desde a capacitação dos professores até o investimento em tecnologia. Como expõem os **Alunos 4 e 5**:

“[...] Não basta apenas disponibilizar uma vaga, a universidade tem que ter responsabilidade em dar o suporte, capacitar professores, oferecer cursos, investir em tecnologia” (ALUNO 4).

“Tem que criar condições para manter o aluno, propiciando meios para sua permanência e sua formação [...] A universidade deve estar conectada com o tempo de mudanças, pelas ações em prol dos deficientes, deve não perder o contato com esse segmento [...]” (ALUNO 5).

Dentre as responsabilidades das IES, Castanho e Freitas (2005) citam a função social que estaria associada à produção de conhecimento, promoção do desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem enquanto indivíduo na sociedade. Também são responsáveis em oportunizar uma educação para todos, inclusive para pessoas com deficiência, além de implementar políticas públicas e ações pedagógicas para a inclusão. A universidade deverá garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência, modificando a metodologia de ensino para facilitar a aprendizagem, investindo em tecnologia, propiciando uma pedagogia coerente de acordo com suas necessidades.

É preciso citar Toledo (2008), que entende o problema da inclusão e exclusão no ensino superior como sendo responsabilidade maior do Poder Público e das políticas públicas na área educacional, mas, na prática, falta um projeto integral capaz de apresentar uma política institucionalizada e abrangente capaz de garantir educação pública suficiente em quantidade e em qualidade para todos.

O que se percebe, pelas falas dos entrevistados, é que a inclusão no ensino superior na UFS está avançando. Verifica-se a preocupação da instituição em dar acesso ao aluno com DV, bem como oportunizar sua permanência, apesar das dificuldades.

A seguir a análise dos questionários aplicados aos profissionais da UFS e alunos que são colegas de turma dos alunos com DV.

5.2 ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Como está registrado na metodologia deste estudo, associado à aplicação das entrevistas semiestruturadas aos alunos deficientes, também se fez necessária a aplicação de questionários com perguntas distintas ao prefeito do Campus, ao diretor da biblioteca central, ao coordenador do Programa de Ação Inclusiva, ao coordenador do PAAF, a 5 professores de turmas que possuem alunos com DV e 5 colegas destes. Inicialmente, foram consideradas e analisadas as respostas dos questionários aplicados aos 4 profissionais da UFS participantes da pesquisa. Acrescenta-se que, esta análise, se inicia primeiro com o registro das informações coletadas no intuito de caracterizar o perfil desse profissional respondente.

5.2.1 Perfil dos profissionais que participaram do estudo

Nesse quesito, os dados foram obtidos por meio da análise dos questionários aplicados aos 5 profissionais da UFS, conforme registrado no quadro 12, de modo a caracterizar o perfil desses respondentes.

Quadro 12- Perfil dos profissionais respondentes aos questionários

Profissional	Cargo na UFS	Tempo de Serviço no cargo	Profissão
01	Prefeito do Campus	5 anos	Administrador
02	Diretor da Biblioteca Central	10 anos	Bibliotecário
03	Coordenador do Programa de Ação Inclusiva	3 anos	Professor
04	Coordenador do PAAF	2 anos	Professor

Fonte: Dados da Pesquisa (2013)

5.2.2 Análise das respostas obtidas junto aos profissionais da UFS com base nas categorias de análise

Depois de conhecer o perfil dos profissionais da UFS participantes do estudo, neste momento acontece a análise das respostas obtidas juntos aos mesmos. Torna-se oportuno registrar que as respostas dizem respeito: aos projetos arquitetônicos, às instalações criadas e àquelas que estão em andamento para facilitar o acesso da pessoa com DV em todo o campus; sobre a acessibilidade digital ao acervo acadêmico; recursos didáticos e tecnológicos oferecidos; as estratégias criadas para a permanência dos discentes com DV na UFS, após a criação das cotas; as ações criadas para permanência desses e as dificuldades encontradas.

O primeiro entrevistado a ter suas respostas analisadas foi o Coordenador do PAAF. Antes de iniciar esta análise, interessante esclarecer, conforme o que já foi discutido, que as ações afirmativas de inclusão nas IES têm acontecido, também, por meio de programas sociais instituídos pelo Governo Federal, como o programa Universidade para Todos (PROUNI), o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Incluir. Segundo a Portaria nº 3.284/2003/MEC/GM, as IES, para fins de autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação, devem ser avaliadas no sentido de

verificar se os requisitos de acessibilidade para os alunos com deficiência estão sendo cumpridos.

O PAAF é resultado, portanto, das políticas de acesso ao Ensino Público Superior, tendo o propósito de garantir o cumprimento dos critérios sociais de inclusão dos diferentes grupos sociais na universidade pública, ou seja, visa garantir a equidade nas condições de acesso, dentre os demais grupos marginalizados, das pessoas com deficiência (Marcon, 2010; Subrinho, 2010).

Na sequência, a apresentação, na íntegra, das respostas registradas no questionário junto ao coordenador do PAAF.

a) Coordenador do Programa de Ações Afirmativas

Como já foi comentado, o PAAF se apresenta como um conjunto de ações e procedimentos para o acesso e a permanência de alunos com deficiência, originários de escola pública, negros, pardos e índios. O PAAF deverá ser fiscalizado por uma comissão que está composta por 13 membros dos diversos setores da UFS. Esse programa tem dez anos para adequar a UFS à Educação Inclusiva através do sistema de cotas. Ao final de dez anos, caberá à comissão formada pelos representantes da UFS decidir a continuação ou não do PAAF.

Ao coordenador do PAAF foram feitos quatro questionamentos. São falas registradas no questionário pelo Coordenador do Programa de Ações Afirmativas sobre o questionamento: **1 – Quanto à política de permanência para alunos com deficiência, o programa elaborou algumas propostas e dentre estas a da criação de uma comissão para avaliação e posterior entrega de proposições com a finalidade de adequar as condições físicas da UFS às especificidades dos deficientes visuais (rampas de acesso, mapa tátil, piso tátil, dentre outros). Quais os resultados dessa proposta?**

“Essa proposta não chegou a ser implementada, uma vez que não houve por parte da reitoria a sinalização para a constituição dessa comissão” (PROFISSIONAL 4).

Verifica-se, nessa resposta, que até o momento da realização da aplicação do questionário, não havia sido criada a comissão encarregada de avaliar e propor novas sugestões para adequar às condições físicas da UFS. Apesar disto verifica-se nas falas dos entrevistados que a universidade está adequando as condições físicas às especificidades dos

deficientes visuais, quando referem construção de piso tátil, rampas de acesso, adequação de banheiros, dentre outros.

O segundo questionamento buscou saber sobre as atividades do PAAF voltadas para a inclusão educacional dos deficientes. São falas registradas no questionário pelo Coordenador do Programa de Ações Afirmativas sobre o questionamento: **2 – O PAAF tem promovido cursos e atividades regulares para alunos, professores e funcionários da UFS voltados para a inclusão educacional dos deficientes? Sim ou Não. Em caso negativo, justifique.**

“O PAAF tem se concentrado na avaliação do programa de ações afirmativas. Tentou-se realizar atividades para todos os cotistas (de forma indiscriminada), mas se percebeu que há uma resistência por parte destes, talvez por conta do medo de serem estigmatizados por isso” (PROFISSIONAL 4).

Nessa resposta, observa-se que o PAAF, tem se concentrado na avaliação do Programa de ações afirmativas, e isto é de extrema importância para o crescimento da instituição, servindo para rever pontos cruciais do referido programa em benefício dos “estigmatizados”. A disponibilização de Cursos de Extensão e Atividades Regulares de Eventos para toda a comunidade universitária, voltados para ações afirmativas e inclusão, faz parte, também, da política de acompanhamento e permanência de estudantes beneficiados pela reserva de vagas.

Sobre a fala “*mas se percebeu que há uma resistência por parte destes, talvez por conta do medo de serem estigmatizados por isso*”, houve tentativas de realizar diversas atividades para todos os cotistas, mas não houve sucesso. A coordenação demonstrou com esta atitude preocupação com esse alunado e disposição para implantar ações de crescimento pessoal. Talvez o desafio seja buscar meios para ajudá-los a superar a estigmatização criada historicamente. Conforme Mantoan (2003), não se pode negar as dificuldades e limitações dos alunos com deficiência. Para a inclusão do deficiente é necessária a modificação de conceitos, comportamentos e atitudes, para pôr em prática os princípios da educação inclusiva.

Chauí (2003) acrescenta ser preciso que ocorram mudanças na perspectiva da formação e da democratização nas IES, visto que a educação superior é um direito universal do cidadão. Direito, enquanto aluno deficiente, à acessibilidade, metodologia de ensino para facilitar a aprendizagem, tecnologia, pedagogia coerente com suas necessidades, formação e preparação de docentes, entre outros. Como comenta Tessler (2008), não basta apenas ofertar

cotas para garantir a inclusão no Ensino Superior, é preciso que o aluno tenha acesso a uma educação de qualidade para que se configure numa política de ação afirmativa.

O terceiro questionamento buscou saber sobre as estratégias do PAAF para melhorar as condições de aprendizagem do deficiente visual. São falas registradas no questionário pelo Coordenador do Programa de Ações Afirmativas sobre o questionamento: **3 – Quais as estratégias criadas pelo PAAF para melhoria das condições de aprendizagem do deficiente visual?**

“O PAAF não tem essa prerrogativa. Como disse, ele tem a função de acompanhamento, sem poder e meios para propor melhorias na UFS” (PROFISSIONAL 4).

O coordenador afirma que a função do Programa é de acompanhamento, não tendo prerrogativas para propor melhorias. Verifica-se certa limitação nos objetivos do programa, mas vale ressaltar que o acompanhamento é uma das ferramentas muito importante para avaliação, servindo para buscar melhoria para inclusão do aluno com deficiência mais especificamente.

Interessante registrar, segundo consta, também, no Programa de Ações Afirmativas (2008), que a universidade pública tem o dever legal e moral de facilitar, ou seja, acolher e incluir o portador de necessidades especiais matriculados no Ensino Superior público, independente do curso, considerando suas especificidades e necessidades educacionais especiais. Carvalho (2009) aponta, em seus estudos, que uma das funções das escolas inclusivas é a promoção de todos os meios para o favorecimento da aprendizagem dos alunos com deficiência, suprimindo desta maneira às necessidades educacionais.

O quarto e último questionamento buscou saber como o PAAF tem acompanhado o desempenho dos alunos com deficiência visual. São falas registradas no questionário pelo Coordenador do Programa de Ações Afirmativas sobre o questionamento: **4 – Como o PAAF tem acompanhado o desempenho dos alunos com deficiência visual?**

“O PAAF tem acompanhado o desempenho dos alunos com deficiência visual, através dos relatórios anuais de avaliação do programa, a partir das planilhas disponibilizadas pelo CPD” (SUJEITO 4).

Verifica-se que faz parte das atribuições dos gestores do PAAF, gerar relatórios que visam o acompanhamento do desempenho dos alunos. É através dos resultados desse relatório

que o comportamento dos alunos deficientes matriculados na instituição, é evidenciado. As informações, portanto, existem e estão sendo acompanhadas pela coordenação do PAAF.

Na sequência, a análise das respostas obtidas junto à coordenadora do Programa de Ações Afirmativas.

b) Coordenador do Programa de Ação Inclusiva

Destaca-se, antes de apresentar as falas do coordenador, como já foi exposto neste trabalho, que se tem no Programa de Ações Afirmativas, dentre outras ações, aquela de contribuir com o acesso à Educação Superior dos grupos historicamente excluídos, como acontece com as pessoas com deficiência, através de acompanhamento e ações para permanência na universidade. Sendo assim, o objetivo das perguntas, a seguir, consiste em procurar identificar, na prática, o que realmente vem acontecendo no campus da UFS no que se refere ao atendimento das especificidades e necessidades dos alunos com DV, junto ao atual coordenador do Programa de Ações Afirmativas.

Acrescenta-se que são respostas que igualmente abordam as variáveis definidas no quadro 4, ou seja, barreiras arquitetônicas, barreiras atitudinais, adaptações curriculares e acessibilidade. Os registros das falas estão na íntegra e seguem a sequência determinada nos questionários.

O Coordenador do Programa de Ação Inclusiva foram feitos cinco questionamentos. São falas registradas no questionário pelo Coordenador do Programa de Ação Inclusiva: **1 - Quais as atividades realizadas por esse Programa, especialmente no acompanhamento de alunos com deficiências visuais?**

“Publicação de cartilha sobre deficiência visual; realização de cursos anuais na área; realização do Encontro de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência, serviço de leitor para os alunos cegos ou baixa visão, disponibilização de equipamentos e do espaço do incluir para realização de avaliações, realização de pesquisa na área em questão” (PROFISSIONAL 3).

Observa-se que as atividades realizadas, pelo Programa, estão pautadas no compromisso com a permanência do aluno com DV na UFS. A criação de um instrumento, cartilha, contendo informações sobre a cegueira e baixa visão, está contribuindo para superação de preconceitos e barreiras encontradas. Foi identificada, na fala do Coordenador, a criação de cursos na área, bem como a realização de Encontros para discutir sobre a inclusão.

Nesse sentido, Santos (2005) propõe que as discriminações, de um modo geral, devam ser confrontadas com ações afirmativas objetivando não só o acesso, como também o acompanhamento, sobretudo durante os primeiros anos onde são, por vezes, altas as taxas de abandono.

São falas registradas no questionário pelo Coordenador do Programa de Ação Inclusiva sobre o questionamento: **2 - Quais as principais dificuldades encontradas pela equipe do Programa para a inclusão do aluno com deficiência visual na UFS?**

“Falta de uma cultura inclusiva. Por exemplo: morosidade na contratação de bolsistas para acompanhar esses alunos, problemas de acessibilidade de informação por falta de equipamentos e de funcionários especializados, ausência de identificação em Braille em todas as dependências da UFS, pistas táteis que não levam a lugar algum, professores despreparados para atender a diversidade dos alunos” (PROFISSIONAL 3).

Verifica-se que essa resposta é condizente com as afirmações já manifestadas pelos alunos com DV que participaram do estudo. Realmente, o aluno está tendo acesso a UFS, mas ainda encontra certa dificuldade. Analisa-se, conforme informações contidas no relatório de atividades do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social (UFSM, 2011), que a referida universidade está também com dificuldades em garantir que o aluno com deficiência conclua seus estudos.

Conforme esse mesmo relatório há necessidade de “mais estudos, análises e problematizações sobre como implantar/implementar políticas de inclusão bem sucedidas na universidade” (Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, 2011, p.31). Sobre isso, Santos (2005), afirma que a universidade tem que assumir a responsabilidade social de receber o aluno com deficiência, fornecendo todas as ferramentas possíveis para a comunicação, pesquisa e acesso ao conhecimento dos mesmos. Segundo esse mesmo autor, faz-se necessário preparar as IES para inclusão.

Na resposta a seguir, é possível identificar que o respondente tem ciência do avanço da evolução da inclusão na universidade, mas entende que necessita avançar. São falas registradas no questionário pelo Coordenador do Programa de Ação Inclusiva sobre o questionamento: **3 - A universidade tem dado apoio ao Programa de Ação Inclusiva? De que forma?**

“Poderia dar muito mais. A inclusão ainda não é prioridade na UFS. Já avançamos muito, mas ainda estamos longe de alcançar a meta” (PROFISSIONAL 3).

Nas palavras do coordenador e nos comentários dos próprios alunos, muito ainda precisa ser realizado para incluir alunos com DV. As ditas barreiras, ou como citadas pelo Coordenador “os *problemas de acessibilidade de informação*”, são muitas. No questionamento a seguir, é possível constatar que os alunos procuram ajuda para melhorar as condições dentro da instituição.

São falas registradas no questionário pela Coordenadora do Programa de Ação Inclusiva sobre o questionamento: **4 - Os alunos com deficiência visual tem procurado o Programa na busca de soluções de problemas? Quais?**

“Sim. Realização de avaliações e procuram o serviço de leitor, buscam orientações [...]” (PROFISSIONAL 3).

Como citado neste estudo, desde que foi institucionalizado o programa de cotas na UFS, existe um trabalho desenvolvido pela coordenação do Programa de Ação Inclusiva voltado para detectar as necessidades que ainda não foram atendidas, no intuito de buscar saná-las em tempo hábil. Essa coordenação tem ciência dos problemas, pois além de ser procurada pelos alunos em dificuldades, já realizou um estudo baseado em visitação aos principais setores da UFS, onde aconteceu o registro fotográfico e documental de todas as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, presentes no Campus de São Cristóvão, constatando que está faltando, aos alunos com DV, melhores condições na UFS (Souza, 2010).

Na pergunta a seguir, verifica-se que a vaga para cotista deficiente está sendo disponibilizada conforme Resolução da UFS. Os alunos com deficiência estão tendo acesso a um ensino superior (Souza, 2010). São falas registradas no questionário pelo Coordenador do Programa de Ação Inclusiva sobre o questionamento: **5 – Com a criação de uma vaga para deficientes em cada curso, houve um aumento do número de alunos dessa categoria. Quais as principais barreiras arquitetônicas, curriculares, comunicacionais e atitudinais que estão impedindo a permanência do aluno com deficiência visual?**

“Sim. Arquitetônicas e comunicacionais: a pessoa cega não consegue se deslocar com independência por falta de sinalização adequada, ausência de sensores de voz. Curriculares: os livros não são adaptados através de áudio, não existem equipamentos de tecnologia assistiva para fazer a leitura em áudio. Atitudinais: preconceito, a falta de adequação nas avaliações, transcrição em Braille, ajuda do leitor ou utilização do programa Dos Vox” (PROFISSIONAL 3).

Mediante tudo que já foi exposto pelos alunos com DV e pela coordenação do Programa de Ação Inclusiva, o aluno deficiente visual tem sido acolhido pela instituição, apesar do enfrentamento de alguns problemas no cotidiano, mas ficou demonstrado que a universidade tem se empenhado para as mudanças a fim da permanência do DV. Para as mudanças ocorrerem é necessário a “participação do reitor, pró-reitores, professores, alunos e técnicos administrativos” (Souza, 2010, p.130).

Das respostas obtidas junto ao Coordenador do Programa de Ação Inclusiva, verifica-se que ainda existem barreiras que impedem o aluno com DV se deslocar, com independência, na UFS. Falta sinalização adequada, ausência de sensores de voz, os livros não são adaptados através de áudio, não existem equipamentos de tecnologia assistiva para fazer a leitura em áudio. Falta adequação nas avaliações, na transcrição em Braille que são demoradas, ajuda do leitor ou utilização do programa Dos Vox.

“[...] Se for esperar passar para o Braille demora muito, quando a escola transforma o texto em Braille e nos devolve o período já acabou, e o período são quatro meses” (ALUNO 1).

A seguir a análise das respostas, apresentadas na íntegra, da profissional da UFS que atua na função de Diretor da Biblioteca Central.

c) Diretor da Biblioteca Central

Ao Diretor da Biblioteca Central foram feitos quatro questionamentos. Associada às respostas obtidas com a aplicação do questionário, a esse diretor foram relacionadas algumas falas dos alunos com DV participantes do estudo, sempre que se mostrou necessário. No primeiro questionamento, buscou-se saber sobre os recursos disponíveis para os deficientes visuais na biblioteca. São falas registradas no questionário pela Diretora da Biblioteca Central sobre o questionamento: **1 – Quais os recursos, inclusive os tecnológicos, disponíveis para os deficientes visuais?**

“Computador com o programa Dos Vox; scanner; impressora Braille; lupa eletrônica; monitor de ampliação de texto; livros em Braille e áudio livro”.

Têm-se, nos recursos e tecnologias citadas por essa profissional, equipamentos de grande necessidade para o aluno com DV, mas, como comentado anteriormente pelos alunos com DV, participantes do estudo, há necessidades de outros recursos mais modernos. A

quantidade oferecida é insuficiente e não tem a qualidade necessária para ser utilizada. Como consta na fala desses alunos, faltam equipamentos modernos para facilitar a aprendizagem, além do fato da acessibilidade até a biblioteca acontecer mediante ajuda, uma vez que a sinalização para chegar ainda é precária.

É importante atentar para a questão que, apesar das críticas, a situação já foi bem pior. Nas falas dos alunos, antes analisadas, é possível retirar trechos aonde os discentes reconhecem que já ocorreram diversas mudanças na biblioteca da UFS.

“[...] melhorou muito” (ALUNO 1).

“[...] a universidade hoje está melhor, [...] mas ainda não é o suficiente, ela ainda não está estruturada para receber os deficientes visuais” (ALUNO 2).

“[...] hoje existem outros sistemas evoluídos” (ALUNO 4).

Entende-se, portanto, que apesar de algumas dificuldades, dos recursos e da tecnologia disponibilizada pela biblioteca da UFS, houve um tempo em que quase nada existia para suprir as necessidades dos alunos com deficiência. As falas supramencionadas demonstram que as mudanças estão acontecendo, e isso se deve ao empenho da universidade em promover ações que visem os alunos com DV. Os alunos matriculados há mais tempo percebem as transformações dentro do muro da universidade.

Como explica Sasaki (2005), os alunos com deficiência que se deparam com barreiras, tais como a inexistência de mapas táteis, sinalização visual, acessibilidade às dependências da instituição, de iluminação adequada, recursos materiais como livros apropriados para todos os cursos, tecnologias assistivas (e.g., recursos óticos para ampliação de imagem, máquina de datilografia Braille, computadores com teclado virtual, ‘software’ específico, ‘scanners’, impressoras em Braille, sintetizador de voz, entre outros), têm dificuldades na aprendizagem e, em consequência, ficam sem condições de concluir a graduação.

Vislumbra-se, na tecnologia assistiva, uma importante ferramenta para que o aluno tenha acesso às vantagens geradas pela acessibilidade tecnológica. Ao entrar em contato com os modernos equipamentos que vão facilitar sua aprendizagem, o discente estará se inteirando com o restante do mundo e ampliando seu conhecimento. Quanto maior é o acesso do aluno às novas tecnologias de aprendizagem e de interação, maior será o conhecimento adquirido no meio acadêmico. Espera-se que as sugestões relacionadas pelos alunos com DV venham

contribuir, realmente, para que aluno deficiente não desista dos seus estudos devido às barreiras.

O segundo questionamento feito ao Diretor da Biblioteca Central está associado ao serviço disponibilizado pela UFS de monitoria ao deficiente visual. São falas registradas no questionário pela Diretora da o questionamento: **2 – Qual a função do monitor que auxilia o deficiente visual nas suas atividades e qual a sua formação?**

“Normalmente o monitor acompanha o aluno, nós não temos conhecimento das tarefas que desenvolvem. Facilitamos apenas o equipamento. Acho que são da Pedagogia”.

Como fica evidente na fala dessa participante do estudo, a função da biblioteca está associada, dentre outras, a de ofertar os equipamentos específicos para o aluno com DV. Segundo ela, as questões relacionadas à monitoria de acompanhamento do aluno no campus e de assistência prestada pela mesma, são de responsabilidade do setor pedagógico. Nessa fala, constata-se a falta de conhecimento, por parte do gestor da Biblioteca, das atribuições de um monitor, cuja função consiste em assessorar o deficiente na sua locomoção, auxiliar na busca de materiais e de livros na biblioteca, dentre outros. Como visto nas falas dos alunos, muitos deles não fazem uso da monitoria por desconhecer a existência da mesma.

O terceiro questionamento buscou saber quais as dificuldades apresentadas pelo deficiente na utilização da biblioteca. São falas registradas no questionário pela Diretora da Biblioteca Central sobre o questionamento: **3 – Quais as dificuldades apresentadas pelo deficiente na utilização da biblioteca?**

“Primeiro falta de pessoal treinado, depois o material bibliográfico em Braille das disciplinas que o aluno está cursando, ou um outro suporte.”

As dificuldades citadas são algumas já apontadas pelos alunos participantes do estudo. A falta de preparo do pessoal que lida com o aluno deficiente é aclamada por todos os entrevistados analisados, até o momento. Essa barreira se mostra responsável por uma série de entraves ao aprendizado do aluno com DV. Outro problema gerado é o associado à falta de material digitalizado e processado em Braille.

Sassaki (2005) comenta que é preciso disponibilizar, ao aluno com DV, estratégias para coibir às barreiras comunicacionais que interferem na sua aprendizagem, proporcionando ao mesmo o benefício do acesso à comunicação face a face, da língua de sinais, linguagem corporal, e outros. Também disponibilizar, ao aluno, jornal, revista, livro, carta, apostila,

textos em braile, textos com letras ampliadas para os que apresentam baixa visão, ‘notebook’ e outras tecnologias assistivas, bem como a comunicação virtual através da acessibilidade digital. São falas dos alunos, já destacadas nesta pesquisa, sobre as deficiências da biblioteca:

“Tenho dificuldades para estudar na biblioteca. Já fui umas duas vezes pegar livro, mas não existe quase nada adaptado para mim, não tem quase nada em braile, não tem material do meu curso, o material que tem em braile é pouquíssimo [...] A biblioteca precisa se adequar a nossa realidade, colocar livros e materiais em braile para o curso de música e disponibilizar monitores para nos acompanhar” (ALUNO 1).

“A universidade melhorou muito em termos de piso tátil, mas precisa mapa tátil, numerar todas as salas e departamentos, sonorizar os setores mais importantes como biblioteca [...] A biblioteca precisa colocar computadores adequados para deficientes [...], pois, a biblioteca não dá condições para leitura [...] precisa investir na biblioteca virtual e isso é urgente, digitalizar livros, disponibilizar material ampliado. Nunca ouviu falar em livro falado e outros materiais que facilitem o estudo na biblioteca, se tem não há divulgação [...] nos laboratórios, têm que ter computador com monitor maior, no qual se possam usar programas que aumente a resolução [...] o programa não era rodado na resolução adequada e os professores sempre me colocavam em dupla porque dependia que alguém fizesse porque não enxergava, apesar de entender todo o assunto mais não tinha como fazer. Sei que não era culpa de professor, cheguei a reclamar várias vezes, mas até hoje continua os mesmos computadores” (ALUNO 2).

“[...] Nunca precisei estudar na biblioteca, então não sei o que tem disponível para mim, só faço pegar livros. Meu problema é a luminosidade, aqui tudo é muito escuro e eu tenho cegueira noturna” (ALUNO 3).

“[...] Eles até criaram um espaço, mas que a sala não tem recurso como deveria, tem uma impressora braile que não funciona como deveria, tem um sistema de informática antigo. Hoje existem outros sistemas evoluídos” (ALUNO 3).

“[...] Os livros que existem lá é de literatura eu faço educação física. O que eles têm de informática é precário, são aparelhos velhos. Só existe um leitor de tela que é o DEVOX que trabalha dentro do Windows, mas não com o Windows, existe um leitor mais moderno que trabalha diretamente com o Windows que é o caso da DHAUS e NVDA... A biblioteca não conhece esses programas [...] Na biblioteca só tem uma lupa digital” (ALUNO 5).

O quarto e último questionamento buscou saber sobre as possíveis sugestões necessárias para dar maior autonomia ao deficiente na utilização da biblioteca. São falas registradas no questionário pelo Diretor da Biblioteca Central sobre o questionamento: **4 – Quais as sugestões que você daria a UFS para desenvolver e dar maior autonomia ao deficiente na utilização da biblioteca?**

“Instalar um laboratório com pessoal capacitado, aproveitando os materiais já adquiridos pela UFS; Entregar os alunos os textos das disciplinas e que cada

professor passasse por e-mail também as aulas. É uma ação em conjunto com o grupo de acessibilidade. Envolver os alunos do curso de comunicação: rádio para gravação do texto falado onde os arquivos fossem armazenados em um site com a página dedicada à inclusão. Treinar os seguranças para orientá-los para biblioteca, sala de aulas, instalação de aparelho viva voz em pontos que orientasse o deficiente visual”.

O Diretor da Biblioteca enumera diversas ideias para melhoria da aprendizagem do aluno com DV. Nesse sentido, propõe que o professor, com antecedência, repasse os textos das disciplinas por e-mail, para serem adaptados de acordo com a necessidade do aluno com DV, como textos ampliados ou em Braille. O professor, ao disponibilizar os textos e livros com antecedência, considerando que a transcrição demanda certo tempo, estará contribuindo para que o mesmo acompanhe as aulas, facilitando sua aprendizagem.

d) Prefeito do Campus

Ao Prefeito do Campus foram feitos cinco questionamentos. No primeiro deles, buscou-se saber por que a inexistência de mapa tátil no Campus Universitário. Segundo o respondente, “*informamos que estamos executando obra de acessibilidade no campus de São Cristóvão, onde contempla mapa tátil em toda a sua área*”. Observa-se, pela fala do Prefeito, que há previsão de mapa tátil por toda UFS, e isto implicará em um grande salto para acessibilidade física. Afirma Carvalho (2009), a falta de ou inadequação de sinalização informativa e indicativa direcional são obstáculos que acabam infringindo os direitos de ir e vir, prejudicando o processo de aprendizagem.

O segundo questionamento buscou saber se os banheiros das didáticas, da Biblioteca e do Restaurante estão de acordo com as normas da ABNT. Conforme o Prefeito do Campus, “*sim*”. Pela afirmação categórica do respondente, todos os banheiros estão adequados às normas, o que demonstra um grande avanço na instituição em termos de acessibilidade física.

O terceiro questionamento pretendeu saber sobre a inexistência de adaptações de contrastes de cor nos degraus para melhor visualização dos deficientes com baixa visão e identificações em Braille para os cegos, nas salas de aulas e demais dependências do campus. São falas registradas no questionário pelo Prefeito do Campus sobre o questionamento 3: “*Idem 1, como também, plataforma para deficientes físicos*”. O inquirido responde que tais adaptações estão sendo providenciadas. Pelas falas de alunos com DV, até a presente data, percebe-se à inexistência de iluminação e sinalização diferenciada para alunos com baixa visão e cegos.

“as salas de aula, também, ainda são escuras. Tropeço bastante em animais, sem enxergar. Inclusive, já fui mordido por um cachorro que pisei sem ver e tive que tomar vacina antirrábica. Atualmente, ando pelo tato, pois à noite não enxergo, mas se fosse iluminada não haveria problema.”

Souza (2010), ao detectar tais barreiras em estudo de caso realizado na UFS, já relatado anteriormente, sugeriu ações neste sentido, mas segundo o respondente todas essas necessidades estão sendo providenciadas. Vale ressaltar que as universidades, de um modo geral, tem enfrentado dificuldades em relação a recursos e muitas das vezes desejam realizar diversas ações neste sentido e ficam impedidas.

O quarto questionamento buscou saber, considerando que as calçadas do Campus estão sendo estruturadas para o acesso ao deficiente, se elas estão de acordo com as normas da ABNT. São falas registradas no questionário pelo Prefeito do Campus sobre o questionamento 4: *“Sim, as calçadas estão sendo construídas de acordo com as normas da ABNT”*. No entanto, ainda há algumas reclamações feitas pelos alunos com DV: *“tem piso tátil, mas até onde o piso vai me levar? Não tem marcação, tem muitos locais que o piso não chega aonde se deveria”*. Verifica-se pela entrevista que os alunos a sugerem revisão nas construções.

O quinto questionamento buscou saber se existem planos ou projetos da UFS em termos de acessibilidade arquitetônica para melhorar as reais condições de um aluno deficiente visual. São falas registradas no questionário pelo Prefeito do Campus sobre o questionamento 5: *“Idem 1. Informamos que estamos executando obra de acessibilidade no campus de São Cristóvão, onde contempla mapa tátil em toda a sua área”*. Verifica-se que a universidade continua executando obras de acessibilidade física com o objetivo de acabar com as barreiras arquitetônicas.

Na sequência dessa análise de resultados, apresentam-se as informações obtidas junto aos professores que ministram aulas nas turmas de aluno com DV.

5.2.3 Perfil dos Professores que participam do estudo

Mediante coleta das informações contidas nos questionários, no quadro 8 expõe-se o registro dos dados relacionados ao perfil dos 5 professores de alunos com DV, que participaram do estudo.

Quadro 13- Perfil dos professores de alunos com DV respondentes dos questionários

Professor	Curso	Tempo de serviço na Instituição
01	Direito	16 anos
02	Musica	4 meses
03	Educação Física	15 anos
04	Educação Física	1 ano e um mês
05	Musica	4 anos e 3 meses

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa, 2013.

5.2.4 Análise das respostas obtidas junto aos professores da UFS com base nas categorias de análise

Depois de conhecer o perfil do professor da UFS que participa do estudo, aqui acontece a análise das respostas obtidas juntos aos mesmos. Oportuno registrar que se busca verificar a existência de barreiras comunicacionais e curriculares, no que diz respeito à metodologia de ensino, à organização didática, entre outros recursos didáticos, para facilitar aprendizagem do DV. São respostas que dizem respeito às variáveis definidas no quadro 4, ou seja, barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, curriculares e acessibilidade. Os registros das falas estão na íntegra e obedecem à sequência determinada nos questionários.

I – Variável Barreira Comunicacionais Entre Professor e Aluno

As respostas, a seguir, no quadro 14, referem-se às perguntas: **1 – Quais as dificuldades encontradas para ministrar aulas para o aluno com deficiência visual? 2 – Você participou de curso ou treinamento na área de educação inclusiva viabilizado pela UFS ou por sua iniciativa? 3– Quais os materiais fornecidos em sala de aula para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência visual?**

Quadro 14- Respostas dos professores de turmas que ministram aulas a alunos portadores de DV sobre barreiras comunicacionais entre professor e aluno

	FALAS DOS PROFESSORES DA UFS PARTICIPANTES DO ESTUDO
	Quais as dificuldades encontradas para ministrar aulas para o aluno com deficiência visual?
Professor 1	<i>“Como as matérias das minhas disciplinas são apostiladas, e passo as apostilas por e-mail, o aluno transforma em linguagem para deficientes visuais. Contudo, se ele tivesse</i>

	<i>o texto em mãos, na sala de aula, para acompanhar as explanações, seria bem mais fácil. Como ele não o tem, (deve ser uma preferência dele) faz o estudo em casa, ouvindo as explicações pertinentes. O aluno é muito atento, o que lhe facilita o aprendizado. E eu sempre indago, na sala, se ele está compreendendo a contento. Aliás, ele sempre diz que eu me preocupo com ele, e ele gosta quando eu me dirijo a ele. Ou seja, é como se ele se sentisse (ou se sente mesmo) incluído.”</i>
Professor 2	<i>“Meu aluno, portador de deficiência visual desde a infância, é um dos melhores alunos da classe. Como ele não tem tutor, sempre após liberar a turma, repassamos todo o conteúdo compartilhado no dia. Também disponibilizo horários extras para consultas. Vou falando as notas musicais, impressas ou não na pauta, e ele conceitua tudo, sem pestanejar. Os exemplos auditivos são disponibilizados em um pen drive para que ele possa repassar tudo em casa. Não tenho nenhuma dificuldade com ele. Foi inclusive o único, em uma classe de 40 integrantes, a atingir a nota máxima na primeira avaliação.”</i>
Professor 3	<i>“A princípio tive receio, mas hoje identifico que é possível trabalhar como se fosse qualquer outro aluno. Diante do meu planejamento, as dificuldades centram-se na exposição e imagens, posto que trabalho com muitas nas aulas expositivas. No entanto, é possível fazer o aluno imaginar ou redesenhar a imagem em sua cabeça à medida que explico sua composição.”</i>
Professor 4	<i>“As interações pedagógicas não apresentaram dificuldades significativas. Quem sabe podemos apontar que historicamente a docência universitária construiu uma cultura em torno de uma didática pautada em mecanismos visuais como auxílio na exposição dos assuntos.”</i>
Professor 5	<i>“Há primeira vista acreditava que teria dificuldades, mas na verdade o próprio aluno me mostrou os caminhos que eu deveria trilhar. Até este momento não tive dificuldades de adaptar os conteúdos para o meu aluno com deficiência visual. Como dito, tive que fazer algumas adaptações como, por exemplo, mostrar toda a harmonia (condução de vozes, progressões harmônicas – conteúdos de estruturação musical) diretamente no piano, pela impossibilidade do estudante de ler a partitura e não conhecer a musicografia braille. Além disso, todo o conteúdo que organizo no PowerPoint transiro para o formato Word, pois o estudante possui um programa de computador que faz a leitura dos conteúdos. Cabe ressaltar que o estudante é muito musical, excelente aluno (um dos melhores do curso) e tem uma memória prodigiosa, o que facilita muito no processo ensino-aprendizagem.”</i>
	Você participou de curso ou treinamento na área de educação inclusiva viabilizado pela UFS ou por sua iniciativa?
Professor 1	<i>“NÃO”</i>
Professor 2	<i>“NÃO”</i>
Professor 3	<i>“NÃO”</i>
Professor 4	<i>“NÃO”</i>
Professor 5	<i>“NÃO”</i>
	Quais os materiais fornecidos em sala de aula para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência visual?
Professor 1	<i>“Não é do meu conhecimento se a UFS disponibiliza recursos para tanto, ou seja, para facilitar a aprendizagem. Ao menos, o aluno jamais me questionou sobre isto, nem o setor competente da Universidade jamais me procurou para tanto. E, sinceramente, eu nem sei o que é que a UFS pode fazer nesse sentido. Como a Universidade tem a estatística dos alunos portadores de necessidades especiais, deve buscar os meios para suprir as deficiências pontuais de cada aluno.”</i>
Professor 2	<i>“Eu geralmente levo meu material... comprei tudo para não ter problemas, como cabos que não conectam direito ou aparelho de som que está sendo usado por outro professor. O piano, recurso importantíssimo, está disponível em todas as salas usadas pelo curso de Música.”</i>
Professor 3	<i>“Textos digitalizados que favoreçam a leitura por meio do computador e música como percepção de fontes históricas possíveis.”</i>
Professor 4	<i>“Eu geralmente levo meu material... comprei tudo para não ter problemas Os recursos disponíveis são: quadro de giz, data show e recursos de áudio.”</i>

Professor 5	<i>“Não há um material específico. Que acontece são as adaptações conforme relatado na resposta da primeira pergunta.”</i>
--------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados pesquisa, 2013.

Como se observa nas falas transcritas no quadro 14, se buscou saber quais as dificuldades encontradas para ministrar aulas para um aluno com deficiência visual, se a instituição realiza treinamento na área de educação inclusiva e se fornece materiais para facilitar a aprendizagem.

Glat (2009) comenta que algumas adaptações pedagógicas podem facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência, o que não significa dizer que se devam realizar atividades mais fáceis ou ter assunto com conteúdos mais fracos. Para essa mesma autora, oferecer condições para favorecer a aprendizagem destes alunos é responsabilidade de todo o sistema educacional, “não somente de um professor, mudanças devem ser feitas, a começar pelos programas de formação de professores” (p. 77).

De acordo com Pacheco e Costas (2006), muitos dos professores que irão trabalhar com algum estudante com necessidades especiais, adquirem informação sobre tal estudante somente quando se deparam com ele em sala de aula. Essa situação pode gerar, no professor, ansiedade, já que ele pode se sentir despreparado para dar o necessário apoio ao aluno.

Nas falas dos **Professores 2 e 3**, é possível afirmar que eles não tiveram dificuldades em ministrar aulas aos alunos com DV. O **Professor 3**, que tem mais tempo ministrando aulas na UFS, afirma que *“a princípio tive receio, mas hoje identifico que é possível trabalhar como se fosse qualquer outro aluno”*. Em outras palavras, significa dizer que, como estava despreparado não sabia como lidar com o discente com deficiência, mas a convivência mostrou ser possível haver inclusão desde que se consiga superar as barreiras que vão surgindo.

O **Professor 1** cita, como dificuldade, a falta de material didático adequado, e *“se ele (o aluno com DV) tivesse o texto em mãos, na sala de aula, para acompanhar as explicações, seria bem mais fácil.”* Na fala desse professor, percebe-se a necessidade do aluno ter em mãos o material adequado, facilitando a transmissão da mensagem. O mesmo demonstra ter um bom relacionamento com o aluno deficiente visual, visto que o apoia e ajuda na oferta de materiais. Fazendo uso da flexibilidade, esse professor afirma que possibilita, ao aluno com DV, resolver as tarefas em casa, pois o mesmo grava as aulas e depois pode escutá-las, com calma, no ambiente doméstico.

Nas falas destacadas a seguir, percebe-se que alguns professores, mesmo com as dificuldades encontradas, conseguem na sala de aula promover a aprendizagem e a inclusão do aluno com DV.

“Eu me preocupo com ele, e ele gosta quando eu me dirijo a ele. Ou seja, é como se ele se sentisse (ou se sente mesmo) incluído” (PROFESSOR 1).

“Não tenho nenhuma dificuldade com ele” (PROFESSOR 2).

“[...] As interações pedagógicas não apresentaram dificuldades significativas” (PROFESSOR 4).

“À primeira vista, acreditava que teria dificuldades, mas na verdade o próprio aluno me mostrou os caminhos que eu deveria trilhar” (PROFESSOR 5).

Interessante observar que, na fala do **Professor 5**, fica evidente a falta de recursos, pois é o aluno que possui o programa com capacidade para ler conteúdos no formato Word, muito necessário para facilitar a aprendizagem do deficiente visual. Como comentado, o recurso da fala substitui a deficiência da leitura. Assim, um programa que lê para o aluno com deficiência visual, facilita sua aprendizagem.

“[...] Além disso, todo o conteúdo que organizo no PowerPoint, eu transfiro para o formato Word, pois o estudante possui um programa de computador que faz a leitura dos conteúdos” (PROFESSOR 5).

Como comenta Vargas (2006), não basta pensar no diferente e atribuir ao sujeito, mais ou menos capacidades e possibilidades. É preciso deixar de lado parâmetros estabelecidos e trabalhar a partir do que seja ‘diferente’, disponibilizando um pouco mais de atenção e proporcionando, com isto, um atendimento especializado para aqueles que dele precisarem.

Incluir é ter ciência dos talentos e limites do homem para, desta forma, poder ajudar as pessoas com deficiência, bem como perceber os benefícios da convivência com a diversidade (Amiralian, 2009). Nesse sentido, cabe destacar das falas dos **Professores 1, 2 e 5** como os alunos são elogiados por eles:

“O aluno é muito atento, o que lhe facilita o aprendizado” (PROFESSOR 1).

“Meu aluno, portador de deficiência visual desde a infância, é um dos melhores alunos da classe [...]” (PROFESSOR 2).

“Cabe ressaltar que o estudante é muito musical, excelente aluno (um dos melhores do curso) e tem uma memória prodigiosa, o que facilita muito no processo ensino-aprendizagem” (PROFESSOR 5).

A respeito do questionamento sobre quais os materiais fornecidos, em sala de aula, para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência visual, verifica-se, na fala do **Professor 1**, que ele nunca recebeu orientação acerca do que disponibilizar para o referido aluno. Fazendo um retrocesso aquilo que já foi comentado nas falas dos alunos participantes deste estudo, analisa-se que, realmente, a maioria dos professores respondentes não se mostra preparada para lidar com o aluno deficiente, além de não haver disponibilização de materiais especiais para os mesmos. Resta, ao aluno, solicitar ao professor para que este, de acordo com a sua bondade, disponibilize o material necessário à fixação da aprendizagem. A seguir, transcrevem-se as falas que atestam esse fato.

“Não é do meu conhecimento se a UFS disponibiliza recursos para tanto, ou seja, para facilitar a aprendizagem” (PROFESSOR 1).

“Eu, geralmente, levo meu material [...] Comprei tudo para não ter problemas” (PROFESSOR 2).

“Os recursos disponíveis são: quadro de giz, data show e recursos de áudio” (PROFESSOR 4).

“Não há um material específico. Que acontece são as adaptações conforme relatado na resposta da primeira pergunta.” (PROFESSOR 5).

Verifica-se que, em nenhuma das falas existe o comentário sobre a disponibilidade de materiais adequados, o que tem trazido inúmeras dificuldades para o acompanhamento do conteúdo das disciplinas ofertadas em sala de aula, favorecendo a não aprendizagem e, até mesmo, a desistência do curso. Conforme Moreira (2005), a Portaria 3.284/2003 MEC/GM reforça a responsabilidade das universidades na garantia de condições básicas de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais físicas e sensoriais, determinando que, na avaliação da oferta de cursos superiores, estejam incluídas as exigências de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais.

II – Variável Barreira Curricular

Na sequência, a análise das respostas dos professores referentes a barreiras curriculares que podem estar dificultando a aprendizagem do aluno com deficiência visual. As respostas a seguir, no quadro 15, se referem à pergunta: **4 - Quanto às estratégias utilizadas para avaliação do aluno, você concede um maior tempo para realização das provas?**

Quadro 15- Respostas dos professores de turmas que ministram aulas a alunos com DV referente a adaptações curriculares

	Quanto às estratégias utilizadas para avaliação do aluno, você concede um maior tempo para realização das provas?
Professor 1	<i>“Utilizo outras estratégias. Provas orais, nas quais ele se saiu razoavelmente bem.”</i>
Professor 2	<i>“NÃO. Na primeira avaliação, os alunos, em geral, precisaram de 1 hora e 40 minutos. Ele fez tudo em 40 minutos.”</i>
Professor 3	<i>“NÃO. Por quê? Pelo princípio da equidade entre os alunos. Se o trabalho é de inclusão e percepção dos alunos normais, as condições devem ser iguais.”</i>
Professor 4	<i>“NÃO. O tratamento é isonômico entre todos os estudantes, na medida em que se dificuldades são apresentadas elas serão ponderadas e independente das condições físicas cada um terá uma ampliação do prazo. Nas avaliações escritas em sala de o estudante com deficiência visual recebeu mediação verbal direta do professor na leitura das questões e reflexões sobre as respostas.”</i>
Professor 5	<i>“SIM. Com este aluno todas as provas são de caráter oral. Eu marco um horário extra para as avaliações. No caso da estruturação musical, todas as avaliações foram práticas, feiras diretamente no piano.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa, 2013.

Quando questionados se utilizavam estratégias para avaliação do aluno e se concediam, aos alunos com DV, um maior tempo para realização das provas, obteve-se, da maioria dos professores pesquisados, NÃO como resposta. Apenas o **Professor 5** respondeu que estipula outro horário e faz prova oral com o aluno deficiente visual. As justificativas são variadas, como podem ser vistas a seguir:

“Utilizo outras estratégias. Provas orais [...]” (PROFESSOR 1).

“NÃO. Na primeira avaliação, os alunos, em geral, precisaram de 1 hora e 40 minutos. Ele fez tudo em 40 minutos” (PROFESSOR 2).

“NÃO. Por quê? Pelo princípio da equidade entre os alunos. Se o trabalho é de inclusão e percepção dos mesmos como alunos normais, as condições devem ser iguais” (PROFESSOR 3).

“NÃO. O tratamento é isonômico entre todos os estudantes [...] Nas avaliações escritas, em sala de aula, o estudante com deficiência visual recebe mediação

verbal direta do professor na leitura das questões e reflexões sobre as respostas” (PROFESSOR 4).

“SIM. Com este aluno todas as provas são de caráter oral. Eu marco um horário extra para as avaliações” (PROFESSOR 5).

Verifica-se, portanto, que os professores buscam auxiliar o aluno na avaliação da aprendizagem de acordo com sua necessidade, porém os **Professores 3 e 4** acreditam que a ampliação de tempo para avaliação da aprendizagem demonstra falta de isonomia. Diferentemente do que pensam Oliveira e Machado (2009), que discutem a importância das adaptações curriculares para efetivação da inclusão dos deficientes, defendendo que deve haver modificações nos conteúdos, na metodologia, na organização didática, na avaliação de tempo, entre outros.

O último questionamento, aos professores, buscou saber quais as sugestões dos mesmos para melhorar a aprendizagem do aluno portador de DV. As respostas obtidas são apresentadas, na íntegra, no quadro 16.

Quadro 16- Sugestões dos professores para melhorar a aprendizagem dos alunos com DV

	Quais as sugestões para melhoria da aprendizagem do aluno com deficiência visual em sala de aula?
Professor 1	<i>“O ideal, no caso das disciplinas dogmáticas, nas quais é imprescindível a utilização dos textos legais, é que o aluno tenha tais textos ao alcance, na sala de aula, na linguagem apropriada. Ou que ele grave as explicações dos professores, a fim de que as utilize ao consultar as leis em casa.”</i>
Professor 2	<i>“Creio que na UFS poderia haver um centro de apoio para transcrição de material pedagógico para o braille, não apenas de livros, mas de partituras. A UNICAMP, onde fiz meu Mestrado, dispõe deste centro, o que enriquece bastante o processo de ensino-aprendizagem de um deficiente visual. Tive uma colega em uma disciplina na Pós-Graduação, portadora de DV, que terminou brilhantemente o Doutorado em Piano. O professor escaneava todos os textos e partituras para que ela pudesse levar até o centro, onde faziam a transcrição. Acho que isso estimularia ainda mais o aprendizado de nossos alunos deficientes visuais.”</i>
Professor 3	<i>“A infraestrutura da UFS no que tange a recursos tecnológicos é falha. Tenho que trazer computador, data-show para a sala de aula. Preciso montar as aulas com arquivos de imagens em meu computador. Penso que a UFS deveria disponibilizar espaços didáticos já com esses recursos, além de ilhas de edição e imagens que oportunizassem pela relação de sensações ver-ouvir condições mais satisfatórias de aprendizado.”</i>
Professor 4	<i>“Diálogo a partir das dificuldades apontadas pelo próprio estudante. Caso contrário, qualquer pensamento dedutivo pode proporcionar um maior gasto de tempo e energias em questões que correm o risco de não serem relevantes. Quando as dificuldades são apontadas pelo próprio estudante o docente tem maiores chances de intervir pontualmente.”</i>
Professor 5	<i>“Acredito que cada caso é um caso. Conforme dito antes, este aluno me mostrou os caminhos que tinha que trilhar. A música é um universo particular e o que mais interfere no desempenho dos estudantes (com deficiência ou não) é o seu conhecimento prévio antes do ingresso na universidade, por isso que temos aplicado a nossa prova de</i>

	<i>aptidão musical no vestibular. Uma sugestão que eu tenho é que a UFS viabilizasse o acesso e um curso de treinamento à musicografia braile. Infelizmente, até o presente momento, eu não consegui ter acesso a este material que consta na BICEN.”</i>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa, 2013.

Sobre as sugestões dos professores para melhoria da aprendizagem do aluno com DV, contata-se que são semelhantes àquelas apontadas pelos alunos: mais recursos tecnológicos, mais textos em Braille. Sugerem também criação de um centro de apoio para transcrição de material pedagógico para o Braille, esta mesma ideia foi dada pelo diretor da biblioteca. Dessa forma, são sugestões ainda dos professores:

“A infraestrutura da UFS no que tange a recursos tecnológicos é falha [...] Penso que a UFS deveria disponibilizar espaços didáticos já com esses recursos, além de ilhas de edição e imagens que oportunizassem, pela relação de sensações ver-ouvir, condições mais satisfatórias de aprendizado” (PROFESSOR 3).

“Dialogo a partir das dificuldades apontadas pelo próprio estudante [...] Quando as dificuldades são apontadas pelo próprio estudante, o docente tem maiores chances de intervir pontualmente” (PROFESSOR 4).

“Uma sugestão que eu tenho, é que a UFS viabilizasse o acesso e um curso de treinamento à musicografia Braille [...]” (PROFESSOR 5).

Como se pode observar, realizando um cruzamento das respostas entre alunos e professores, algumas barreiras apresentam-se maiores para os deficientes. São eles que devem procurar pelos professores para se adaptarem às condições da instituição. Os professores, apesar dos esforços, ainda necessitam de capacitação específica para lidar com o alunado deficiente.

Tessler (2008) afirma que um programa de ação afirmativa, numa universidade, só terá sucesso se uma parte da comunidade universitária entendê-lo, concordar com ele e enviar reforços para garantir seu sucesso. Se uma instituição de ensino superior tem como missão principal a inclusão social e seus discentes estão envolvidos com o projeto pedagógico, então “não haverá oposição a programas de ação afirmativa ou mesmo de cotas” (Idem, p. 75).

A seguir, apresenta-se análise dos questionários aplicados aos colegas de turma de alunos com DV.

5.2.5 Perfil dos colegas de turmas de alunos com DV que participam do estudo

Neste momento do estudo, acontece o registro das informações obtidas junto a 5 colegas de turmas de alunos com DV da UFS. Acrescenta-se que, junto a esses inquiridos, se buscou observar a presença ou não de barreiras atitudinais, as quais, como já referido no presente estudo, se referem às barreiras mais significativas, pois é a partir delas que surgem as demais. Têm a ver com as atitudes afetivas e sociais que produzem estigmas e discriminações (Lima & Silva, 2012).

Assim, no quadro 17 estão reunidos os dados relacionados ao perfil dos colegas de turma dos alunos com DV, que participam do estudo.

Quadro 17- Perfil dos colegas de turma dos alunos com DV participantes do estudo

Colega	Curso	Idade	Anos de Estudo UFS
01	Licenciatura em Música	21 anos	3 anos
02	Com. Social Audiovisual	45 anos	5 anos
03	Comunicação Social em Audiovisual	35 anos	5anos
04	Educação Física	19 anos	1 ano
05	Educação Física Licenciatura	20 anos	1 ano e meio

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa, 2013.

5.2.6 Análise das respostas obtidas junto aos colegas de turma de alunos com DV participantes do estudo com base nas categorias de análise

Depois de conhecer o perfil dos colegas de turma de alunos deficientes, que participam do estudo, neste momento acontece a análise das respostas obtidas juntos aos mesmos. Os registros das falas estão na íntegra e seguem a numeração determinada nos questionários. No quadro 18, organizadas integralmente, estão as respostas obtidas junto aos colegas de turma de alunos portadores de DV.

I – Barreiras Atitudinais Entre Colegas e Alunos com DV

Na sequência, a análise das respostas dos colegas de aluno com DV sobre a existência de possíveis barreiras atitudinais entre eles e o aluno deficiente visual. As respostas a seguir, no quadro 18, se referem às perguntas: **1 – Como você enxerga um deficiente visual em sala de aula? 2 – Os colegas com deficiência visual costumam atrapalhar o andamento das aulas? 3 – Quanto à presença de alunos deficientes visuais nos trabalhos em equipe, responda: atrapalha o andamento do trabalho? Conseguem acompanhar os trabalhos sem problema? Devem realizar os trabalhos com acompanhamento de monitor? 4 – Você costuma colaborar seu colega deficiente visual nas tarefas acadêmicas?**

Quadro 18- Respostas dos colegas de turma dos alunos com DV participantes do estudo sobre barreiras atitudinais

	FALAS DOS COLEGAS DE ALUNOS COM DV DO ESTUDO
	Como você enxerga um deficiente visual em sala de aula?
Colega 1	<i>“No caso do meu colega de turma o Diogo, como uma pessoa que não tem a deficiência, já que ele dispensa ajuda a todo o momento, exceto no momento de se deslocar para outra sala ou banheiro da Universidade.”</i>
Colega 2	<i>“Como um aluno que pode produzir igual a qualquer outro, desde que tenha acessibilidade.”</i>
Colega 3	<i>“Enxergo como uma pessoa que tem suas limitações para executar tarefas no seu cotidiano durante o curso”.</i>
Colega 4	<i>“Um guerreiro em busca de seus objetivos, que não se limita a sua deficiência.”</i>
Colega 5	<i>“Como um superado de barreiras impostas pelo sistema governamental e por alguns docentes que por não serem preparados pedagogicamente para lidar com um portador de necessidades físicas acabam privando-o de desenvolver seus conhecimentos. O aluno deficiente visual, assim como qualquer deficiente tem os mesmos direitos estudantis que os alunos normais. Pois eles não querem ser privado do aprendizado acadêmico. Eu os vejo como alunos que precisam de um auxílio por conta da sua deficiência, mais fora isso eles tem o mesmo interesse em aprender que eu tenho.”</i>
	Os colegas com deficiência visual costumam atrapalhar o andamento das aulas? Justifique.
Colega 1	<i>“Não, pois é dever dos educadores se equiparem para situações como essa, no caso do meu colega, não atrapalha não, já que a adaptação dos meus professores foi de imediata, sendo ele o primeiro deficiente visual a ocupar uma vaga no curso de licenciatura em música da UFS. O que ocorre de vez em quando é a adaptação de horários especiais para a aplicação de avaliação com ele, pois é feita de forma oral.”</i>
Colega 2	<i>“Não. Porque deficiência visual não é motivo para isso.”</i>
Colega 3	<i>“Não. Porque eles conseguem, de sua maneira,, acompanhar as aulas do mesmo jeito os outros.”</i>
Colega 4	Não respondeu
Colega 5	<i>“Não. Porque eles prestam atenção e fazem intervenções que ajudam ou ficam apenas ouvindo o professor.”</i>
	Quanto à presença de alunos deficientes visuais nos trabalhos em equipe, responda: atrapalha o andamento do trabalho? Conseguem acompanhar os trabalhos sem problema? Devem realizar os trabalhos com acompanhamento de monitor? Outra

	opinião.
Colega 1	Atrapalha o andamento do trabalho: “Não” Conseguem acompanhar os trabalhos sem problema: “Sim” Devem realizar os trabalhos com acompanhamento de monitor: “Não” Outra opinião: “Cada caso é um caso, nos que eu observo a questão independência na vida deles, só há casos específicos que necessitam de ajuda, como o que citei acima quando do deslocamento no Campus.”
Colega 2	Atrapalha o andamento do trabalho: “Não” Conseguem acompanhar os trabalhos sem problema: “Sim” Devem realizar os trabalhos com acompanhamento de monitor: “alguns, sim”
Colega 3	Atrapalha o andamento do trabalho: “Não” Conseguem acompanhar os trabalhos sem problema: “Sim, com um pouco de dificuldade”. Devem realizar os trabalhos com acompanhamento de monitor: “alguns, sim”
Colega 4	Não respondeu
Colega 5	Atrapalha o andamento do trabalho: “Não. Porque as pessoas com deficiência visual correspondem com sua patologia e acuidade visual e tem deficientes visuais que não necessita de monitor.
	Você costuma colaborar seu colega deficiente visual nas tarefas acadêmicas?
Colega 1	“Sim. Pois há algumas atividades como a passagem de um vídeo em sala de aula que tenho que, por exemplo, comentar o cenário em que está acontecendo a cena do vídeo e as ações dos atores. Também em matérias como canto coral auxilio ele dando tapinhas no braço para que ele internalize o pulso da música que estamos cantando, já que o coral é regido por diversos regentes e cada um dita um pulso diferente a mesma música.
Colega 2	“Sim. Porque todos nós precisamos de ajuda em algum momento da vida independente de sermos ou não deficientes visuais”.
Colega 3	“Sim. Porque vejo que precisa sempre de ajuda e gosto de ajudar acima de tudo, e isso faz com que no futuro essas pessoas se sintam incluídas na sociedade percebendo que elas também são normais mesmo com sua deficiência visual”.
Colega 4	“Essa não sei lhe responder.”
Colega 5	“SIM, sempre que posso eu tento ajudar, porque para mim é uma questão moral, meu caráter e meu bem estar depende do que faço com meu próximo.”

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa, 2013.

Com base nas falas registradas no quadro 18, verifica-se que para o questionamento referente à presença de barreiras atitudinais, os entrevistados enxergam o deficiente visual em sala de aula, em geral, como sendo um colega normal que não tem deficiência. Foi observado, na fala do **Colega 3**, um sentimento de piedade, quando diz “porque vejo que precisa sempre de ajuda”, demonstrando a presença da barreira atitudinal. Nesse sentido, Lima e Silva (2012) citam a piedade como uma barreira atitudinal que, diretamente ligada às atitudes afetivas e sociais da sociedade, acabam por produzir estigmas. A coragem, a força de superação, a vontade de adquirir conhecimento são características destacadas pela maioria dos colegas entrevistados. A seguir, as falas sobre como os colegas enxergam o deficiente visual:

“Como uma pessoa que não tem a deficiência, exceto no momento de se deslocar para outra sala ou banheiro da Universidade” (COLEGA 1).

“Como um aluno que pode produzir igual a qualquer outro, desde que tenha acessibilidade” (COLEGA 2).

“Uma pessoa que tem suas limitações para executar tarefas no seu cotidiano durante o curso” (COLEGA 3).

“Um guerreiro em busca de seus objetivos, que não se limita a sua deficiência” (COLEGA 4).

“Como alguém que supera barreiras impostas pelo sistema governamental e por alguns docentes que, por não serem preparados pedagogicamente para lidar com um portador de necessidades físicas, acabam privando-o de desenvolver seus conhecimentos [...] precisam de um auxílio por conta da sua deficiência, mas fora isso eles têm o mesmo interesse em aprender que eu tenho” (COLEGA 5).

Oportuno comentar que os resultados encontrados a esse questionamento diferem dos resultados de Hora (2009). Conforme as respostas obtidas, os alunos comentam sobre a existência de barreiras, principalmente por parte de alguns que enxergam a pessoa com deficiência como diferente e que apresenta dificuldades na hora de desenvolver os trabalhos em sala de aula. Na fala dos colegas, não existe nenhuma afirmação referente à concepção do deficiente como uma pessoa sem inteligência.

Na perspectiva de Werneck (2006), o ser humano ainda não é capaz de se comunicar num sistema de mão dupla com pessoas com as quais se sente superior socialmente. Sempre que o deficiente é visto como uma pessoa inferior, a comunicação deixa de ser estabelecida de forma eficiente e vão se acabando os espaços para dar atenção às suas demandas, atitude esta que impede a aprendizagem mútua. Para o autor, é a manifestação da barreira atitudinal que diminui as pessoas com deficiência, tornando-as inferiores. Nessa manifestação, as atitudes se unem aos preconceitos e estereótipos, resultando na discriminação. Quando manifestado de forma generalizada, é tão prejudicial à pessoa com DV, que ela se torna totalmente deficiente.

O próximo questionamento, feito aos respondentes, buscou saber se os colegas com deficiência visual costumam atrapalhar o andamento das aulas. Todos responderam que NÃO. São estas as justificativas registradas nos questionários dos Colegas de deficientes visuais:

“O que ocorre de vez em quando é a adaptação de horários especiais para a aplicação de avaliação com ele, pois é feita de forma oral” (COLEGA 1).

“Porque deficiência visual não é motivo para isso” (COLEGA 2).

“Porque conseguem de sua maneira acompanhar a aulas do mesmo jeito que os outros” (COLEGA 3).

“Porque eles prestam atenção e fazem intervenções que ajudam ou ficam apenas ouvindo o professor” (COLEGA 5).

Examina-se, diante das falas apresentadas, que os alunos com DV contam com a ajuda de professores e colegas que, mesmo necessitando de capacitação para lidar com os mesmos, estão procurando entender a deficiência e facilitar a sua inclusão. Nessa condução,

os próximos questionamentos buscam saber como se comportam os alunos deficientes visuais nos trabalhos em equipe, se eles atrapalham o andamento dos trabalhos, se conseguem acompanhar sem problema e se eles fazem uso da companhia de monitor. São respostas que reforçam o fato de que o aluno com DV, na UFS, conta com o apoio dos colegas.

Como resposta à questão formulada sobre os mesmos atrapalharem o andamento dos trabalhos em equipe, responderam **NÃO**, que eles não atrapalham o andamento do trabalho, e **SIM** conseguem acompanhar os trabalhos sem problemas. O **Colega 3** completa a resposta afirmando que “*com um pouco de dificuldade, eles conseguem acompanhar o andamento dos trabalhos*”. Quando questionados se o colega com DV deve realizar os trabalhos com acompanhamento de monitor, dois alunos afirmaram que o amigo com DV não precisa fazer uso de monitor, pois tem capacidade para trabalhar sozinho. Os **Colegas 2 e 3** responderam “*alguns*” e “*sim*”, respectivamente, justificando sob o argumento de que determinadas situações específicas necessitam da ajuda de um monitor, principalmente para se deslocar no campus. Essas respostas coincidem com a de alguns alunos com DV, que afirmaram não contar com o suporte do monitor que a UFS disponibiliza.

O último questionamento buscou saber se o respondente costuma colaborar com o colega deficiente visual nas tarefas acadêmicas. Conforme respostas registradas no quadro 11, SIM, todos afirmaram que ajudam de diversas formas:

“Comentar o cenário em que está acontecendo a cena do vídeo e as ações dos atores. Também, em matérias como canto coral, auxilio ele dando tapinhas no braço para que ele internalize o pulso da música que estamos cantando, já que o coral é regido por diversos regentes e cada um dita um pulso diferente a mesma música” (COLEGA 1).

“Porque todos nós precisamos de ajuda em algum momento da vida, independente de sermos ou não deficientes visuais” (COLEGA 2).

“Porque vejo que precisa sempre de ajuda e gosto de ajudar acima de tudo, e isso faz com que no futuro essas pessoas se sintam inclusas na sociedade, percebendo que elas também são normais mesmo com sua deficiência visual” (COLEGA 3).

“Sempre que posso eu tento ajudar, porque para mim é uma questão moral, meu caráter e meu bem estar depende do que faço com meu próximo” (COLEGA 5).

As respostas, destacadas nesse último grupo de questionamentos, evidenciam os esforços dos colegas de turma em ajudar os alunos com DV. Eles afirmam saber lidar com a deficiência do colega, ajudando-os dentro das possibilidades e conforme suas necessidades. De acordo com os respondentes, os alunos com DV precisam de ajuda para acompanhar as

aulas, ficando demonstrado que os colegas não medem esforços para ajudá-los, além de alguns colegas vislumbrarem a necessidade do aluno com DV ter acompanhamento de um monitor para algumas necessidades específicas e assim este, quando solicitado, trabalhar no sentido de guiar o aluno nas dependências da UFS.

Apesar de todo empenho dos colegas de alunos com DV, foi possível perceber a presença de barreiras atitudinais, mesmo de uma forma branda. Interessante registrar que essa situação não foi a que predominou nos estudos de Hora (2009, p.306), que traz as seguintes falas:

“[...] Têm colegas que fazem distinção na hora de formar os grupos, fazer os trabalhos”.

“Então, achar que colocar um DV no grupo vai ter que trabalhar por ele, é uma mentalidade equivocada [...]”.

“Então, quando tem trabalho em grupo o professor tem que pedir pra me colocar em determinado grupo ou com colegas que já me acompanham desde o primeiro período”.

Ao finalizar essa etapa do trabalho, verifica-se que a inclusão do aluno com DV na UFS evoluindo, mas acompanhada de alguns obstáculos que precisam ser superados para uma aprendizagem adequada. Percebe-se que as dificuldades estão associadas, principalmente, às barreiras comunicacionais, mas, conforme comentado por alguns entrevistados e respondentes, as necessidades do aluno com DV estão sendo conhecidas e as mudanças devem acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se realizar uma pesquisa voltada a identificar as barreiras capazes de gerar entraves para a aprendizagem do aluno com DV e os dispositivos adotados pela universidade para incluí-los, após a criação de cotas no Ensino Superior. Foram adotadas como categorias: barreiras de acesso; barreiras atitudinais; barreiras arquitetônicas; barreiras curriculares e comunicacionais.

Considerando essas categorias, foram analisados: a forma de ingresso na UFS, a existência de condições especiais para a realização de provas, o número de vagas para deficientes, a existência de apoio dos professores, relacionamento com professores e colegas, a presença de preconceito, a existência de tecnologia assistiva, a acessibilidade física, as adaptações curriculares e a existência de treinamento e capacitação para a comunidade universitária.

Através deste estudo foi constatado que a UFS deu um grande passo quando aderiu ao Programa de Cotas, provendo os meios para o ingresso dos alunos com deficiência quando determinou uma quantidade de vagas para os mesmos. Isso demonstra que a política interna da universidade está possibilitando o acesso e percebendo a importância da inclusão na educação superior.

Foi identificada, nesta pesquisa, a existência de algumas barreiras arquitetônicas na UFS, impedindo o livre acesso dos DV com maior segurança e autonomia: iluminação insuficiente, inexistência de placas de sinalização informativa e indicativa direcional em Braille, sonorização e sensores de presenças em todo o Campus ou em espaços estratégicos como salas de aula, restaurantes e biblioteca. Entretanto, não se pode negar as inúmeras construções realizadas para a melhoria de acesso, inclusive, como foi afirmado pelo Prefeito do Campus, a UFS está com projetos futuros para outras benfeitorias, inclusive a confecção do mapa tátil.

No contexto da pesquisa, a partir dos dados obtidos por meio da entrevista, identificou-se que as barreiras atitudinais ainda estão presentes nas relações dos alunos com DV, principalmente quando assumem a forma de rejeição, piedade e desconhecimento. Para o coordenador do Programa de Educação Inclusiva, esta se configura como uma das principais barreiras, a qual pode comprometer a permanência do aluno com DV.

Neste estudo, as barreiras comunicacionais, interface e escrita, são identificadas por interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno com DV. Isso se deve, principalmente, pela falta de capacitação específica das pessoas que lidam diretamente com alunos DV, insuficiência de material didático adequado e equipamentos adaptados. Em seu discurso, o coordenador do Programa de Educação Inclusiva aponta para a necessidade de se capacitar os professores a fim atender à diversidade de alunos, nomeadamente aqueles com necessidades educacionais significativas. Comprova-se essa afirmativa em todas as falas dos professores, que confirma nunca haver participado de nenhum curso ou treinamento na área da Educação Inclusiva.

O estudo possibilitou compreender, a partir da análise dos discursos dos alunos com DV, que os professores, sem generalizar, precisam promover o acesso ao material didático adaptado para as aulas ou orientar sobre o modo de adquiri-los, como um convite a chegar junto. No entanto, vale ressaltar, que o acesso do aluno com deficiência ao ensino superior é uma realidade ainda recente no Brasil, por isso ainda há muitas dificuldades a serem enfrentadas pelo professor no convívio com aluno DV.

A despeito de não se identificar, neste estudo, a existência de programa contínuo com ênfase na qualificação e treinamento específicos para professores e demais servidores, por outro lado, os resultados mostram que há preocupação em se realizar cursos de curta duração, encontros e atividades anuais na área, promovidos pelo Programa de Educação Inclusiva da UFS. Estes eventos são de grande valia, pois é de conhecimento que trabalhar com alunos com DV requer uma série de estratégias.

Em relação à comunicação escrita, as reclamações dos participantes da pesquisa dizem respeito a livros, revistas, apostilas, existentes na biblioteca que não são adaptados para a aprendizagem do aluno com cegueira e o de baixa visão. Não se pode negar que existem livros em Braille para alguns cursos, mas verificou-se que tais adaptações precisam ser expandidas para outros cursos, além de outras tecnologias assistivas que são essenciais para facilitar a aprendizagem do DV, removendo a barreira comunicacional.

Para a melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, da comunicação entre os alunos com DV, foram identificadas, neste estudo, algumas sugestões dos participantes, como: cursos de capacitação para professores e técnicos; criação de um centro de apoio para transcrição de material pedagógico para o Braille, onde o professor fará o escaneamento de todos os textos a ser enviado ao centro; curso de treinamento para musicografia Braille; disponibilização de espaços didáticos com computadores; ilhas de edição e imagens que

oportunizem as sensações de ver e ouvir; diálogo a partir das dificuldades apontadas para intervenção, de tal forma que o aluno com DV tenha à sua disposição todo material que necessita e outras tecnologias assistivas necessários para facilitar a comunicação.

As barreiras curriculares identificadas na pesquisa se referem, especificamente, ao tempo e avaliações das provas. A maioria dos alunos relatou que, no momento da realização das avaliações, os professores normalmente se mostram “*flexíveis e acessíveis*”, sem imposição de tempo para realização das provas, assim como a opção de prova com a letra ampliada, a realização prova oral, desde que entrem em contato com o professor e solicitem de acordo com as suas dificuldades.

Além disso, o coordenador do Programa de Ação Inclusiva ressaltava como barreira, a falta de adequação nas avaliações e informa que diversos alunos o procuram para resolver problemas relacionados à realização das mesmas. Assim, pelos dados obtidos na pesquisa, a forma de avaliação, o tempo para sua realização, do mesmo modo que a adequação do material didático, têm se tornado um entrave para inclusão. Observou-se que, indiretamente, esses alunos sugeriram estratégias para atender às suas necessidades e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, como ajustes e modificações nos currículos.

A despeito da criação de vagas para deficientes nos diversos cursos de graduação ter proporcionado o aumento do número de alunos dessa categoria, a presença de barreiras vem dificultando, conforme o resultado da pesquisa, a aprendizagem. São vários os obstáculos, que vão desde os materiais didáticos inadequados até a falta de capacitação de servidores para o enfrentamento de questões que envolvam o aluno com DV.

Apesar das discussões sobre a efetividade ou não das leis e das políticas públicas, este estudo possibilitou compreender que as pessoas com deficiência, seja ela motora, visual, auditiva, dentre outras, matriculadas no ensino superior, precisam dispor das condições necessárias para o seu desenvolvimento e melhoria de sua aprendizagem. Na realidade, são notórias e de extrema valia, os dispositivos, às iniciativas e os esforços da UFS adotados para a inclusão do aluno com DV, mesmo diante de inúmeras dificuldades na obtenção de recursos nesta área. No entanto, idealmente, o processo de ensino-aprendizagem requer que seja aprimorado, posto que a letra da Lei assegura apenas os direitos do deficiente, mas a garantia vem de ações efetivas para a inclusão.

Sendo assim, novos projetos da UFS estão sendo contemplados para a extinção das diversas barreiras relatadas pelos alunos com DV, conforme resultado deste estudo. O desafio reside, portanto, em conhecer mais os limites resultantes da deficiência visual e buscar

estratégias a fim atender as inúmeras demandas advindas desta pesquisa para a permanência desse alunado na universidade. Diante de tudo o que aqui foi apresentado, acredita-se que este trabalho poderá contribuir, juntamente com outros estudos, para a remoção das barreiras que, encontradas no Ensino Superior, são capazes de dificultar ou impedir a inclusão do aluno com DV.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, L. A. (1995). *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe.
- Amiralian, M. L.T. M. (2009). Comunicação e Participação Ativa: A inclusão de Pessoas com Deficiência Visual. In M. L. T. M. Amiralian (Org). *Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade* (pp. 19-38). São Paulo: Vetor.
- Bianchetti, L. (1995). Aspectos Históricos da Educação Especial. *Revista Brasileira da Educação Especial*, II (3), 7-19.
- Brandão, C. R. (1985). *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultura Brasiliense.
- Brandão, C. da F. (2005). *As cotas na Universidade Pública Brasileira- será esse o caminho?* São Paulo: Editora Autores Associados.
- Caiado, K. R. M. (2003). *Aluno deficiente visual na Escola: lembranças e depoimentos*. São Paulo: Autores Associados.
- Carvalho, R. E. (2003) *Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Educação Inclusiva*. (3ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, R. E. (2009). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. (6ª ed.) Porto Alegre: Mediação.
- Castanho, D. M., & Freitas, S. N. (2005). Inclusão e Prática Docente no Ensino Superior. *Revista do Centro de Educação*, 27, 85-92.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A. & Silva, Roberto (2006). *Metodologia Científica*. (6ª ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- Chauí, M. (2003, Setembro- Dezembro). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Assegura os direitos individuais e sociais do cidadão brasileiro.
- Dall'Acqua, M. J. C. (2009). O papel da educação especial em tempos de inclusão. In M. L. T. M. Amiralian (Org.). *Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade*. (pp. 71-81). São Paulo: Vetor.

- Decreto Federal nº 5296, de 02 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
- Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.
- 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.
- Faleiros, V. de P. (2006). Inclusão Social e Cidadania. 32 º Conferência Nacional de Serviço Social, Julho 17, 2006, Brasília: ICSW32.
- Fernandes, E. M., Antunes, K.C. V. & Glat, R. (2009). Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o ensino aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In R. Glat (Coord.). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar* (pp. 53-61). Rio de Janeiro: 7 letras.
- Galvão Filho, T. A. (2009). Acessibilidade tecnológica. In F. Díaz, M. Bordas, M., N. Galvão Filho, & T. Miranda. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* (pp. 191-202). Salvador, BA: EDUFBA.
- Gasparetto, M. E. F., & Nobre, M. Inês S. (2007). Avaliação do funcionamento da visão residual: educação e reabilitação. In E. F. S. A. Masini. *Pessoa com Deficiência Visual: um livro para educadores* (pp. 39-60). São Paulo: Vetor.
- Gentili, P., & Silva, T.T. (Orgs.). (1996). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.
- Gil, A. C. (2009). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2010). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Glat, R., & Blanco, L. de M. V. (2009). *Educação especial no contexto de uma educação inclusiva*. In R. Glat. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras.
- Gomes, J. B. B. (2001). *Ação Afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Renovar.
- Hora, E. C. (2009). Experiências de universitários com deficiências no cotidiano da universidade federal de Sergipe. In M. A. Berger. *Novos Prismas para o Debate de Questões da Educação*. São Cristóvão/SE: UFS.

- Hora, E. C., & Cruz, M. H. As. (2008). *Acessibilidade e barreiras: percepção dos alunos com deficiência na Universidade Federal de Sergipe*. Congresso Brasileiro de Educação Especial; São Carlos, São Paulo, 2008. São Carlos: UFSCar/ABPÉE.
- Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
- Leme, M. E. S. (2009). Deficiência visual e mídia: cinema para cegos. In M. L. T. M. Amiralian, M. L. T. M. (Org.). *Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade* (pp. 189-206). São Paulo: Vetor.
- Lima, F. J., & Silva, F. T. dos S. (2012). *Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola*. Retirado a 1 de Setembro, 2012, em <http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/Barreiras%20Atitudinais.pdf>.
- Lima, P.A. (2006). *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp.
- Lourenço, M. K., Lourenço, L. A. C. & Iacono. J. P. (2008). *Possibilidades e Limitações da Inclusão Escolar e Social das Pessoas com Deficiência/Necessidades Especiais na Sociedade Capitalista* (pp. 1-11). 1º simpósio Nacional de Educação – XX Semana da Pedagogia; Cascavel, Paraná, novembro 11-13, 2008. Cascavel: Unioeste.
- Luckesi, C. C. (2001). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Mantoan, M. T. A. (2003). *Inclusão escolar. O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Manzini, E. J. (2008). Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In C. R. Baptista, K. R. M. Caiado & D. M. Jesus (org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade* (pp. 281-289). Porto Alegre: Mediação.
- Marcon, F. (2010). Distorções Sociais no Acesso ao Ensino Público Superior e os Fundamentos da Proposta de Ações Afirmativas na UFS. In F. Marcon & J. M. P. Subrinho (Org.). *Ações Afirmativas e Políticas Inclusivas no Ensino Público Superior: a experiência da Universidade Federal de Sergipe* (pp. 37-57) São Cristóvão/SE: UFS.
- Marx, K. (1996). *Manifesto do Partido Comunista*. (6ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Masi, I. (2002). *Deficiente visual, educação e reabilitação*. Retirado a 1 de Setembro, 1, 2012, em <http://pt.scribd.com/doc/56078583/7/Classificacao-da-Organizacao-Mundial-de-Saude-OMS>.

- Masini, E. F. S. (2007). As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In E. F. S. A. Masini. *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores* (pp. 19-35). São Paulo: Vetor.
- Mazzotta, M. J. S. (1997). *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Pioneira.
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. Ed São Paulo: Cortez.
- Melo, A. A. S. (2007). O projeto neoliberal de sociedade e educação: um aprofundamento do liberalismo. In J. C. Lombardi, & J. L. Sanfelice (Org). *Liberalismo e Educação em Debate* (pp. 397-408). Campinas: Autores Associados.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC]. *Portaria nº 1793, de 27 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC]. Lei 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC]. *Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996*. Sugestões visando facilitar o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC]. *Decreto nº 3298/99*. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC]. *Decreto nº 3956/2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC]. *Resolução CNE/CP nº 1/2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC]. *Portaria nº 3284, de 07 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para Instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
- Ministério da Saúde [MS]. *Portaria nº 3.128/08*. Diretrizes técnicas para gestores e profissionais na área da saúde da pessoa com deficiência.
- Mittler, P. (2000). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

- Moreira, L. C. (2005). In (ex)clusão na universidade: o aluno com NEE em questão. *Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria*, 25, 37–48.
- Nassif, M. C M. (2007). Inclusão do aluno com deficiência visual na sala comum do ensino regular: a Fundação Dorina como parceria neste processo. In E. F. S. Masini. *A Pessoa com Deficiência Visual: um livro para educadores* (pp. 153-174). São Paulo: Vetor.
- Oliveira, E., & Machado, K. S. (2009). Adaptações Curriculares: Caminho para uma Educação Inclusiva. In R. Glat (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 36-52). Rio de Janeiro: 7 letras.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO] (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educacionais Especiais*. Brasília: CORDE.
- Pacheco, R.V. & Costas, F.A.T. (2006). Processo de inclusão de acadêmicos com NEE na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial*, 27, 151-170.
- Piovesan, F. (2005). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. In S. A. dos Santos. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas* (Org., Vol.5, Coleção Educação para Todos, pp. 35-46). Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Projeto de Lei 4.767/98. Projeto de Lei de Acessibilidade. Dispõe sobre a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
- Rocha, H. (1987). *Ensaio sobre a problemática da cegueira: prevenção-recuperação-reabilitação*. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha.
- Rodrigues, D. (2004). A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva [versão eletrônica]. *Revista do Centro de Educação*, 23. Retirado a 7 de Abril, 2012, em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/al.html>.
- Rúdio, F. V. (2007). *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. (34ª ed.). Petrópolis, RJ: Atlas.
- Sampaio, C. T., Sampaio, S. M. R. (2009). Convivendo com a diversidade: a inclusão da criança com deficiência intelectual. In F. Díaz, M. Bordas, N. Galvão Filho & T. Miranda. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. (pp. 227-234). Salvador, BA: EDUFBA.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da Integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação*, 08. 63-83.

- Santos, B. de S. (2005). *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, J. B. (2002). A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de ‘alunos com deficiência’. *Revista da FAEEDBA- Educação e Contemporaneidade*, 11 (17), 24-47.
- Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Sassaki, R. K. (2005, Outubro). Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*, I (1), 19-23.
- Silva, O. M. (1986). *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje*. São Paulo: Cedas.
- Souza, P.N.P. (2001) História sumária do ensino superior brasileiro. In P. N. P. Souza. *LDB e Educação Superior: estrutura e funcionamento*. (2ª ed., Revista e Ampliada, pp. 7-18). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Souza, V. R. M. (2010). A inclusão do aluno com deficiência na Universidade Federal de Sergipe. In F. Marcon & J. M. P. Subrinho (Org.). *Ações Afirmativas e Políticas Inclusivas no Ensino Público Superior: a experiência da Universidade Federal de Sergipe* (pp. 350-362). São Cristóvão/SE: UFS.
- Sposati, A. de O. (1996). *Mapa da exclusão/inclusão social na cidade de São Paulo*. São Paulo: EDUC.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul
- Subrinho, J. M. P. Apresentação. In F. Marcon & J. L. P. Subrinho (Org.). *Ações Afirmativas e Políticas Inclusivas no Ensino Público Superior: a experiência da Universidade Federal de Sergipe*. (1ª ed.). São Cristóvão/SE: UFS.
- Teixeira, A. (1998). *Educação e Universidade*. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ.
- Tessler, L. R. (2008). Ação afirmativa sem cotas. In M. C. L. Peixoto & A. V. Aranha (Coord.) *Universidade Pública e Inclusão Social: experiência e imaginação*. (1ª ed., pp. 67-91). Minas Gerais: UFMG.
- Toledo, M. C. M. (2008). Universidade e Inclusão Social. In M. C. L. Peixoto & A. V. Aranha (Coord.). *Universidade Pública e Inclusão Social: experiência e imaginação* (1ª ed., pp. 44-66). Minas Gerais: UFMG.

- Universidade Federal de Santa Maria [UFSM] (2010). *Programa de ações afirmativas de Inclusão Racial e Social da UFSM*. Retirado a 22 de Abril, 2012, em <http://w3.ufsm.br/prograd/afirmativas/acoesafirmativasufsm.pdf>.
- Universidade Federal de Sergipe [UFS] (2008). *Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Sergipe – PAAF*. Retirado a 7 de Abril, 2012, em http://www.ccv.ufs.br/ccv/concursos/pss2010/paaf/files/projeto_paaf.pdf.
- Universidade Federal de Sergipe [UFS] (2008). *Projeto político pedagógico do curso de Comunicação Publicidade e Propaganda*. São Cristóvão, SE: UFS.
- Universidade Federal de Sergipe [UFS] (2008). *Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia*. São Cristóvão, SE: UFS.
- Universidade Federal de Sergipe [UFS]. *Resolução nº 080/2008/CONEPE- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão*. São Cristóvão, SE: UFS.
- Universidade Federal de Sergipe [UFS] (2010). *Projeto político pedagógico do curso de direito*. São Cristóvão, SE: UFS.
- Universidade Federal de Sergipe [UFS] (2010). *Projeto político pedagógico do curso de Fisioterapia*. São Cristóvão, SE: UFS.
- Vargas, G. M. S. (2006). A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina prática pedagógica. Prática de ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. *Revista Ponto de Vista*, 8, 131-138.
- Veiga, I. P. A. (2004). *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus.
- Vergara, S. C. (2007). *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração* (8ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Fundamentos da defectologia* (2ª ed.). Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Werneck, C. (2002). *Sociedade inclusiva: quem cabe no seu todo?* Rio de Janeiro: WVA.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Guião do Inquérito por Entrevista Semiestruturada Aplicado aos Alunos com DF

A entrevista se refere a uma pesquisa científica para a elaboração da dissertação de mestrado em Ciências da Educação intitulada: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, cujo objetivo é identificar os dispositivos e barreiras existentes na Universidade Federal de Sergipe em relação ao acesso, à aprendizagem e à permanência dos alunos com deficiência visual, visando contribuir para a efetivação da política de inclusão a partir dos testemunhos dos sujeitos dos segmentos universitários: alunos com DV, alunos videntes, professores e gestores. Informo que será mantido o sigilo do nome do entrevistado e os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

PERFIL DO ENTREVISTADO (A)

Idade: _____ Sexo: _____
Tipo de deficiência visual _____
Curso: _____ Anos de estudo na UFS _____

I- Acesso à Universidade

1- Qual a forma de ingresso à universidade? Durante o vestibular foi oferecida adaptação para realização da prova? Você enfrentou muitos obstáculos durante o processo seletivo? Quais? Você acha o nº de vagas, oferecido pela UFS, suficiente para o aluno deficiente?

II- Barreiras Arquitetônicas

2- Quais as dificuldades enfrentadas para o acesso físico à sala de aula e aos demais setores, como biblioteca e restaurante? Você acha que a universidade está bem sinalizada e estruturada para o acesso aos deficientes visuais em todo o campus? O que está faltando para sua melhoria?

III- Barreira Atitudinal Relacionamento com professores

3- Você recebe algum tipo de apoio dos professores para melhoria da aprendizagem? No período de avaliação, os professores aumentam o tempo para realização da prova?
4- Existe por parte dos professores a preocupação em disponibilizar material didático de acordo com as suas necessidades ou mesmo orientar aonde adquiri-lo? Quais as suas sugestões nesse sentido?

IV- Barreira Atitudinal Relacionamento com colegas

5- Como é a sua relação com seus colegas? Eles dão apoio e colaboram para consecução de atividades individuais ou em grupo? Como você acha que é visto pelos colegas? Percebe algum preconceito por parte deles? Qual (s)?

V- Barreira Comunicacional. Acesso à biblioteca

6-Você possui muitas dificuldades para estudar na biblioteca? Há disponível um monitor para acompanhá-lo em seus trabalhos?

7-Existe, na biblioteca, acervo constituído de livro falado, publicação em braile, áudio, CD-ROM e outros materiais táteis que facilitam a aprendizagem? Quais?

8-O que é necessário para que a biblioteca contribua para o processo de inclusão?

VI- Acesso aos programas e Serviços da UFS

9-Você conhece algum programa de apoio ao aluno com deficiência visual na UFS? Existem serviços que você não tem acesso na UFS? Quais e por quê?

10-Como você enxerga a responsabilidade da UFS frente à inclusão dos alunos com deficiência visual?Quais as suas sugestões para melhoramento dos serviços na UFS.

Apêndice 2 – Inquérito por Questionário Aplicado ao Coordenador do Programa de Ações Afirmativas

O questionário abaixo se refere a uma pesquisa científica para a elaboração da dissertação de mestrado em Ciências da Educação intitulada: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, cujo objetivo é identificar os dispositivos e barreiras existentes na Universidade Federal de Sergipe em relação ao acesso, à aprendizagem e à permanência dos alunos com deficiência visual, visando contribuir para a efetivação da política de inclusão a partir dos testemunhos dos sujeitos dos segmentos universitários: alunos com DV, alunos videntes, professores e gestores. Informo que será mantido o sigilo do nome do entrevistado e os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

PERFIL DO ENTREVISTADO (A)

Profissão:

Idade:

Cargo:

Tempo de serviço na Instituição

Sexo: () Feminino () Masculino

- 1- Quanto à política de permanência para alunos com deficiência, a comissão elaborou algumas propostas e dentre estas a da criação de uma comissão para avaliação e posterior entrega de proposições com a finalidade de adequar as condições físicas da UFS às especificidades dos deficientes visuais (rampas de acesso, mapa tátil, piso tátil, dentre outros). Quais os resultados dessa proposta?

- 2- O PAAF tem promovido cursos e atividades regulares para alunos, professores e funcionários da UFS voltados para a inclusão educacional dos deficientes?
Sim () Não ()
Em caso negativo, justifique.

- 3- Quais as estratégias criadas pelo PAAF para melhoria das condições de aprendizagem do deficiente visual?

- 4- Como o PAAF tem acompanhado o desempenho dos alunos com deficiência visual?

Apêndice 3 – Inquérito por Questionário Aplicado à Coordenadora do Programa de Ação Inclusiva

O questionário abaixo se refere a uma pesquisa científica para a elaboração da dissertação de mestrado em Ciências da Educação intitulada: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, cujo objetivo é identificar os dispositivos e barreiras existentes na Universidade Federal de Sergipe em relação ao acesso, à aprendizagem e à permanência dos alunos com deficiência visual, visando contribuir para a efetivação da política de inclusão a partir dos testemunhos dos sujeitos dos segmentos universitários: alunos com DV, alunos videntes, professores e gestores. Informo que será mantido o sigilo do nome do entrevistado e os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

PERFIL DO ENTREVISTADO (A)

Profissão:

Idade:

Cargo:

Tempo de serviço na Instituição

Sexo: () Feminino () Masculino

1-Quais as atividades realizadas por esse Programa, especialmente no acompanhamento de alunos com deficiências visuais?

2-Quais as principais dificuldades encontradas pela equipe do Programa para a inclusão do aluno com deficiência visual na UFS?

3-A universidade tem dado apoio ao Programa de Ação Inclusiva? De que forma?

4-Os alunos com deficiência visual tem procurado o Programa na busca de soluções de problemas? Quais?

5-Com a criação de uma vaga para deficientes em cada curso, houve um aumento do número de alunos dessa categoria. Quais as principais barreiras arquitetônicas, curriculares, comunicacionais e atitudinais que estão impedindo a permanência do aluno com deficiência visual?

Apêndice 4 – Inquérito por Questionário Aplicado à Diretora da Biblioteca

O questionário abaixo se refere a uma pesquisa científica para a elaboração da dissertação de mestrado em Ciências da Educação intitulada: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, cujo objetivo é identificar os dispositivos e barreiras existentes na Universidade Federal de Sergipe em relação ao acesso, à aprendizagem e à permanência dos alunos com deficiência visual, visando contribuir para a efetivação da política de inclusão a partir dos testemunhos dos sujeitos dos segmentos universitários: alunos com DV, alunos videntes, professores e gestores. Informo que será mantido o sigilo do nome do entrevistado e os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

PERFIL DO ENTREVISTADO (A)

Profissão:

Idade:

Cargo:

Tempo de serviço na Instituição

Sexo: () Feminino () Masculino

1-Quais os recursos, inclusive os tecnológicos, disponíveis para os deficientes visuais?

2-Qual a função do monitor que auxilia o deficiente visual nas suas atividades e qual a sua formação?

3-Quais as dificuldades apresentadas pelo deficiente na utilização da biblioteca?

4-Quais as sugestões que você daria a UFS para desenvolver e dar maior autonomia ao deficiente na utilização da biblioteca?

Apêndice 5 – Inquérito por Questionário Aplicado ao Prefeito do Campus

O questionário abaixo se refere a uma pesquisa científica para a elaboração da dissertação de mestrado em Ciências da Educação intitulada: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, cujo objetivo é identificar os dispositivos e barreiras existentes na Universidade Federal de Sergipe em relação ao acesso, à aprendizagem e à permanência dos alunos com deficiência visual, visando contribuir para a efetivação da política de inclusão a partir dos testemunhos dos sujeitos dos segmentos universitários: alunos com DV, alunos videntes, professores e gestores. Informo que será mantido o sigilo do nome do entrevistado e os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

PERFIL DO ENTREVISTADO (A)

Profissão:

Idade:

Cargo:

Tempo de serviço na Instituição

Sexo: () Feminino () Masculino

1-Porque a inexistência de mapa tátil no Campus Universitário?

2- Os banheiros das didáticas, da Biblioteca e do Restaurante estão de acordo com as normas da ABNT?

Sim () Não ()

Em caso negativo, justifique.

3- A que se deve a inexistência de adaptações de contrastes de cor nos degraus para melhor visualização dos deficientes com baixa visão e identificações em Braille para os cegos nas salas de aulas e nas demais dependências do campus?

4- Considerando que as calçadas do Campus estão sendo estruturadas para o acesso ao deficiente, gostaria de saber se estão de acordo com as normas da ABNT?

5- Existem planos ou projetos da UFS em termos de acessibilidade arquitetônica para melhorar as reais condições de um aluno deficiente visual?

Apêndice 6 – Inquérito por Questionário Aplicado aos Docentes que Ministram Aulas Para os Deficientes Visuais

O questionário abaixo se refere a uma pesquisa científica para a elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação intitulada: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, cujo objetivo é identificar os dispositivos e barreiras existentes na Universidade Federal de Sergipe em relação ao acesso, à aprendizagem e à permanência dos alunos com deficiência visual, visando contribuir para a efetivação da política de inclusão a partir dos testemunhos dos sujeitos dos segmentos universitários: alunos com DV, alunos videntes, professores e gestores. Informo que será mantido o sigilo do nome do entrevistado e os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

PERFIL DO ENTREVISTADO (A)

Idade: Sexo: () Feminino () Masculino

Curso: Disciplina ministrada:

Tempo de serviço na Instituição:

1-Quais as dificuldades encontradas para ministrar aulas para o aluno com deficiência visual?

2-Você participou de curso ou treinamento na área de educação inclusiva viabilizado pela UFS ou por sua iniciativa?

NÃO () SIM () Quais?

3-Quais os materiais fornecidos em sala de aula para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência visual?

4-Quanto às estratégias utilizadas para avaliação do aluno, você concede um maior tempo para realização das provas?

NÃO () . Por quê?

SIM () . Justifique.

Utiliza outras estratégias? Quais?

5-Quais as sugestões para melhoria da aprendizagem do aluno com deficiência visual em sala de aula?

Apêndice 7 – Inquérito por Questionário Aplicado aos Alunos de Turmas com Deficientes Visuais

O questionário abaixo se refere a uma pesquisa científica para a elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação intitulada: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, cujo objetivo é identificar os dispositivos e barreiras existentes na Universidade Federal de Sergipe em relação ao acesso, à aprendizagem e à permanência dos alunos com deficiência visual, visando contribuir para a efetivação da política de inclusão a partir dos testemunhos dos sujeitos dos segmentos universitários: alunos com DV, alunos videntes, professores e gestores. Informo que será mantido o sigilo do nome do entrevistado e os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

PERFIL DO ENTREVISTADO (A)

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

Curso: _____ Anos de estudo na UFS: _____

1- Como você distingue um deficiente visual em sala de aula?

2- Os colegas com deficiência visual costumam atrapalhar o andamento das aulas?

Sim () Não ()

Por quê?

3-Quanto à presença de alunos deficientes visuais nos trabalhos em equipe, responda:

Atrapalha o andamento do trabalho _____

Conseguem acompanhar os trabalhos sem problema _____

Devem realizar os trabalhos com acompanhamento de monitor _____

Outra opinião _____

4- Você costuma colaborar seu colega deficiente visual nas tarefas acadêmicas?

Sim _____ Não _____

Por quê?