



Universidade de Brasília

**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS E EDUCACIONAIS DE JOVENS  
CEGOS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**LAYNE SILVA DE JESUS**

BRASÍLIA/2022



Universidade de Brasília

**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Educação – FE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**LAYNE SILVA DE JESUS**

**TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS E EDUCACIONAIS DE JOVENS  
CEGOS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa: Estudos Comparados em Educação (ECOE).

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo

BRASÍLIA/2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

JJ58t Jesus, Layne Silva de  
Trajetórias biográficas e educacionais de jovens cegos da  
Universidade de Brasília / Layne Silva de Jesus; orientador  
Sinara Pollom Zardo. -- Brasília, 2022.  
140 p.

Tese (Doutorado - Mestrado em Educação) -- Universidade  
de Brasília, 2022.

1. Inclusão. 2. Acessibilidade. 3. Jovens cegos. 4.  
Ensino Superior. I. Zardo, Sinara Pollom, orient. II. Título.

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

LAYNE SILVA DE JESUS

### **TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS E EDUCACIONAIS DE JOVENS CEGOS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa: Estudos Comparados em Educação (ECOE). Apresentação ocorrida em 26/04/2022.

Aprovada pela banca formada pelas professoras:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sinara Pollom Zardo (Orientadora – PPGE/UnB)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Wivian Weller (Examinadora Interna – PPGE/UnB)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Denise Pletsch (Examinadora Externa – PPGEduc/UFRRJ)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Benedetta Bisol (Examinadora Suplente)

BRASÍLIA/2022

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho às pessoas com deficiência e às suas famílias,  
que lutam pelos seus direitos e por uma sociedade mais inclusiva.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, por ter me alcançado com a sua graça, pelo Seu cuidado comigo e pelas muitas bênçãos que tem me concedido.

Aos meus pais por serem meu porto seguro e meus exemplos de força, coragem e determinação. Aos meus irmãos por me apoiarem em meus projetos e me incentivarem sempre.

Ao meu esposo Dan por ser meu companheiro de vida, meu amigo e ajudador. Por sempre segurar a minha mão, acreditar em mim e não me deixar desistir.

Aos meus amigos e demais familiares que torceram por mim e me acolheram com amor.

Às prof.as Dr.as Wivian Weller, Benedetta Bisol e Márcia Denise Pletsch por terem aceitado compor a banca de qualificação e terem me orientado e contribuído para o aperfeiçoamento desta pesquisa. À minha orientadora Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo, pelo incentivo, carinho, por todos os ensinamentos e por me inspirar com a sua profissionalidade e carisma. Agradeço à Adri e à Jess, minhas colegas de mestrado, pelas conversas, por compartilharmos alegrias e dificuldades, por todo o companheirismo e troca de experiências.

Aos jovens estudantes que aceitaram participar da pesquisa compartilhando suas histórias de vida, contribuindo com o meu trabalho e com a área da pesquisa relacionada à inclusão no Ensino Superior.

A todos aqueles que passaram pela minha vida deixando algum ensinamento, todos temos algo para ensinar e algo para aprender.

“A educação é a arma mais poderosa que  
você pode usar para mudar o mundo”.

(Nelson Mandela)

## RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE) e ao Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (GERAJU), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa proposta tem como objetivo geral compreender como se constituem as trajetórias biográficas e educacionais de estudantes universitários cegos na Universidade de Brasília e quais são os seus projetos de vida. Os seus objetivos específicos são: a) conhecer e analisar as trajetórias biográficas e escolares dos jovens universitários cegos da Universidade de Brasília; b) apreender como estão se constituindo suas trajetórias acadêmicas e os recursos e serviços de acessibilidade que dispõem na educação superior; c) identificar quais são os projetos de vida dos estudantes cegos a partir de suas narrativas. Para produção de dados foi utilizada a entrevista narrativa com os estudantes cegos da Universidade de Brasília, realizada no período de março de 2021 a fevereiro de 2022, por meio de chamadas de vídeo pelo Google Meet. Para a interpretação dos dados foi utilizado o método documentário nas etapas interpretação formulada, interpretação refletida e análise comparativa. Os resultados apresentados evidenciam a relevância da acessibilidade na trajetória acadêmica e educacional dos estudantes. A falta de materiais acessíveis marcou a trajetória acadêmica dos jovens em algum momento. O relacionamento com os docentes e colegas destacou-se como um aspecto relevante para os estudantes entrevistados. Com relação aos projetos de vida dos estudantes, foram destacados o desejo de atuar na área da educação e com algum projeto voltado para pessoas com deficiência.

**Palavras-Chave:** Inclusão. Acessibilidade. Jovens cegos. Educação Superior.



## ABSTRACT

This masters dissertation is linked to the Comparative Studies in Education (ECO), in the Postgraduate Program in Education (PPGE), at the Faculty of Education (FE), at University of Brasília (UnB). The proposed research has the general aim understand how are constituted biographical and educational trajectories of blind university students of University of Brasília. The specific objectives are: a) know and analyze the biographical and educational trajectories of blind university students of University of Brasília; b) to apprehend how their academic trajectories are being constituted and the accessibility resources and services they have in higher education; c) identify which are the life projects of blind students from their narratives. For data production was used the narrative interview with blind students of University of Brasília, interview carried out in the period from March 2021 to February 2022 through video calls via Google Meet. For the interpretation of data the documentary method was used in the steps formulated interpretation, thoughtful interpretation and comparative analysis. The results presented show the relevance of accessibility in the academic and educational trajectory of students. The lack of adapted materials marked the academic trajectory of young people at any moment. The relationship with teachers and colleagues stood out as a relevant aspect for the students interviewed. About life projects of students were highlighted the desire to work in the field of education and with some project aimed at people with disabilities.

**Keywords:** inclusion, accessibility, blind youth, higher education.

## LISTA DE QUADROS, TABELAS OU GRÁFICOS

Quadro 1 - Publicações BDTD - descritores “Cegueira” e “Inclusão”.....	17
Quadro 2 – Publicações Scielo – descritores “Cegueira” e “Inclusão” .....	18
Quadro 3 – Publicações BDTD – descritores “Inclusão” e “Ensino Superior” .....	21
Quadro 4 – Publicações Scielo – descritores “Inclusão” e “Ensino Superior” .....	21
Quadro 5 – Publicações BDTD - Descritores “Ensino Superior” e “Cegueira” .....	23
Quadro 6 – Quantitativo de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação .....	53
Quadro 7 - Quantitativo de estudantes com Cegueira .....	53
Quadro 8 – Quantitativo de estudantes com Deficiência auditiva .....	54
Quadro 9 – Quantitativo de estudantes com Deficiência Física .....	54
Quadro 10 – Quantitativo de estudantes com Deficiência Intelectual .....	56
Quadro 11 – Quantitativo de estudantes com Deficiência Múltipla .....	56
Quadro 12 – Quantitativo de estudantes com Deficiência Visual – Baixa Visão .....	56
Quadro 13 – Quantitativo de estudantes com Deficiência Visual – Visão Monocular .....	57
Quadro 14 – Quantitativo de estudantes com Síndrome de Asperger .....	57
Quadro 15 – Quantitativo de estudantes com Surdez .....	58
Quadro 16 – Quantitativo de estudantes com Surdocegueira .....	58
Quadro 17 – Quantitativo de estudantes com Transtorno do Espectro Autista .....	59
Quadro 18 – Quantitativo de estudantes de Pós-Graduação por deficiência e curso .....	60
Quadro 19 – Nome fictício dos estudantes e idade .....	71
Gráfico 1 – Acesso das pessoas com deficiência na Educação Básica .....	41
Gráfico 2 - Matrícula de estudantes com deficiência visual na Educação Superior .....	42

## **LISTA DE SIGLAS**

ACE – Atendimento Curricular Específico

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Federação Nacional de Pais e Amigos Excepcionais

BDS – Biblioteca Digital e Sonora

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CADE – Centro de Acompanhamento e Desenvolvimento Educacional

CAP – Centro de Apoio Pedagógico

CEAD – Centro de Educação à Distância

CEEDV – Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais

CEG - Câmara de Ensino de Graduação

CEP – EMB - Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CNE – Conselho Nacional de Educação

COPEASD - Comissão Permanente de Acolhimento dos Servidores com Deficiência

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DAC – Decanato de Assuntos Comunitários

DACES – Diretoria de Acessibilidade

DAIA – Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica

DF – Distrito Federal

DEG – Decanato de Ensino de Graduação

DF – Deficiência Física

DI – Deficiência Intelectual

DMU – Deficiência Múltipla

DPP – Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

DV – Deficiência Visual

EAD – Educação à Distância

ECOE – Estudos Comparados em Educação

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

FAP/DF – Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal

FE – Faculdade de Educação

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

GERAJU – Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES – Instituições Federais de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDV – Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual

LEA-MSI - Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação

LSB/PSL - Curso de Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira-Português como Segunda Língua

MBES – Ministério do Bem-Estar Social

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

OCR – Reconhecimento Ótico de Caracteres

PAPE – Programa de Atendimento Pedagógico Especializado

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PCD – Pessoas com deficiência

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNEs - Portadores de Necessidades Especiais

PPG – Programas de Pós-Graduação

PPNE – Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PTE – Programa de Tutoria Especial

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SESU – Secretaria de Educação Superior

SOU – Sistema de Orientação ao Universitário

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UnB – Universidade de Brasília

URCA – Universidade Regional do Cariri

UTI – Unidade de Terapia Intensiva

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>15</b>
<b>1. CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO SUPERIOR E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL .....</b>	<b>28</b>
1.1 Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior brasileira.....	28
1.2 A inclusão de estudantes com deficiência visual na educação superior .....	41
<b>2. CAPÍTULO II - A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA COMO CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>45</b>
<b>3. CAPÍTULO III – APORTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>61</b>
3.1 Pesquisa qualitativa reconstrutiva .....	61
3.2 Entrevista narrativa .....	63
3.3 Método documentário.....	66
3.3.1 Análise de entrevistas narrativas pelo método documentário .....	69
3.3.2 Procedimento de geração de dados e perfil dos participantes da pesquisa .....	70
<b>4. CAPÍTULO IV – TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>74</b>
4.1 “Os meninos pensavam que a gente tinha mais privilégios do que eles”: a trajetória biográfica da estudante Camila.....	74
4.2 “Enfim, eu tento ser o mais engajado possível”: a trajetória biográfica do estudante Fábio.....	78
4.3 “Eu percebi a diferença de como é estudar sem ter a visão e enxergando”: a trajetória biográfica do estudante Marcos.....	82
4.4 “O médico falou que eu ia depender da minha mãe pro resto da vida”: a trajetória biográfica da estudante Vitória.....	85
4.5 Análise comparativa da trajetória dos estudantes.....	92
<b>5. CAPÍTULO V – TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....</b>	<b>94</b>
5.1 “Quando eu entrei ninguém sabia ler partituras na UnB”: a trajetória acadêmica da estudante Camila .....	94
5.2 “Acho que uma coisa importante é os professores entenderem como conseguir ajudar a gente”: a trajetória acadêmica do estudante Fábio .....	98

5.3 “A monitoria foi uma das melhores experiências que eu tive na Universidade até hoje”: a trajetória acadêmica do estudante Marcos .....	102
5.4 “O que me fez sair daquele sofrimento profundo que eu estava tendo pela perda foi ter entrado na UnB”: a trajetória acadêmica da estudante Vitória .....	107
5.5 Análise comparativa da trajetória acadêmica dos estudantes.....	114
<b>6. CAPÍTULO VI – PROJETOS DE VIDA .....</b>	<b>117</b>
6.1 Projetos de vida dos universitários cegos da UnB .....	117
6.2 Análise comparativa dos projetos de vida dos estudantes participantes da pesquisa.....	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE A – Carta de apresentação.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE C – Tópico-guia para entrevista narrativa.....</b>	<b>139</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente projeto está vinculado à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECO-E) e ao Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (GERAJU), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). O mesmo tem como temas centrais educação superior, inclusão educacional e estudantes com deficiência visual. Como objetivo geral, busca-se compreender como se constituem as trajetórias biográficas e educacionais de estudantes universitários cegos da Universidade de Brasília e quais são os seus projetos de vida.

As motivações que levaram à discussão dos temas da presente pesquisa justificam-se pela minha trajetória acadêmica e pessoal, desde a graduação. Em 2017, iniciei um estágio no Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual (LDV), da Universidade de Brasília. As atividades desenvolvidas no LDV eram voltadas para a produção de materiais informacionais acessíveis (formato braille, áudio, caracter ampliado e digital acessível) para os estudantes com deficiência visual – cegos e com baixa visão - da UnB. Além disso, comecei a participar do grupo de pesquisa Gerações e Juventude – GERAJU, coordenado pelas professoras Wivian Weller e Sinara Zardo. Participei da pesquisa “A organização do sistema educacional do Distrito Federal e a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino médio”, realizada com apoio da FAP/DF. A partir daí, surgiu o meu interesse pela temática, com a realização de cursos e a participação em projetos de pesquisa e extensão.

Enquanto estagiária no LDV tive a oportunidade de conhecer jovens universitários de diferentes cursos de graduação, participar da produção de materiais informacionais acessíveis das disciplinas cursadas por eles e dialogar com os docentes acerca desses materiais a fim de promover a acessibilidade para os estudantes no âmbito universitário, tanto no acesso aos materiais de estudo como na realização de avaliações das disciplinas.

Com isso, comecei a participar de grupos de pesquisa na área da educação especial numa perspectiva inclusiva e o meu estágio obrigatório do curso de Pedagogia foi realizado em uma escola pública do Distrito Federal (DF), atuando no processo de inclusão de uma estudante com cegueira em uma classe regular, nos anos iniciais. O meu trabalho de conclusão de curso (TCC) foi intitulado “Organização e oferta do atendimento educacional



especializado para uma aluna com cegueira nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso”<sup>1</sup>.

Assim, os resultados obtidos através da pesquisa, apontaram que na escola pesquisada havia a articulação entre o trabalho pedagógico do atendimento educacional especializado (AEE) e da sala regular, contribuindo para a diminuição das barreiras que dificultavam o processo de aprendizagem da estudante. Também foi evidenciado que os cursos de formação inicial não têm tratado da educação especial de forma a preparar os professores para atuarem em ambientes educacionais inclusivos para lidar com a diversidade dos estudantes. A falta de recursos financeiros também foi um dos fatores indicados pelas professoras entrevistadas e a desvalorização dos professores do AEE. Contudo, a inclusão tem contribuído efetivamente para o desenvolvimento dos estudantes no contexto escolar, não só em termos de aprendizagem, mas também na socialização, participação e respeito mútuo na convivência entre as crianças.

Em relação às pesquisas que participei durante a graduação, destaco os projetos “Produção de material informacional acessível: as tecnologias como recurso para apoiar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual da UnB”, aprovado no âmbito do Programa Aprendizagem para o 3º Milênio da Universidade de Brasília (2018) e o projeto “A organização do sistema educacional inclusivo do Distrito Federal e a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino médio”, aprovado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF), em 2017.

Dentre os trabalhos completos publicados em anais de eventos, destaco: i) ZARDO, Sinara Pollom; PEREIRA, Cleonara dos Santos; JESUS, Layne Silva de. Inclusão de alunos com deficiência visual no sistema de ensino brasileiro (2009 - 2017), publicado no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e XI Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, realizado em São Carlos/SP em 2018; ii) ZARDO, Sinara Pollom; SOUZA, Raiany Alves; JESUS, Layne Silva de; ALENCAR, Lídia Costa de; BITENCOURT, Guilherme da Silva. Acessibilidade e direitos humanos: a inclusão de estudantes com deficiência visual na Universidade de Brasília, publicado no X Encontro ANDHEP Direitos Humanos em Movimento: avanços e retrocessos nos 30 anos da Constituição Cidadã e 70 anos da Declaração Universal, realizado em Teresina-PI, em 2018.

Em 2019, ao ingressar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) como professora de contrato temporário e me deparar com a realidade de atuar

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21457/1/2018\\_LayneSilvaDeJesus\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21457/1/2018_LayneSilvaDeJesus_tcc.pdf).

como docente em turmas inclusivas, percebi a premente necessidade de dar continuidade aos estudos e às pesquisas na área da educação especial numa perspectiva inclusiva por meio do Mestrado, o que contribuiria com a minha prática e permitiria aprofundar o conhecimento na área. Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB motivada a estudar as trajetórias de vida e educacional dos estudantes cegos atendidos pelo LDV e para os quais eu atuei na produção de material acessível.

A fim de compreender de que forma tem sido discutido o tema deste estudo dentro da área da Educação, realizei uma busca por publicações nas bases de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Scientific Electronic Library Online – Scielo Brasil. A busca foi realizada pelos descritores “cegueira”, “ensino superior” e “inclusão”.

Em relação ao primeiro descritor “cegueira”, na BDTD, foram localizadas 524 (quinhentos e vinte e quatro) publicações, sendo 360 (trezentos e sessenta) dissertações e 164 (cento e sessenta e quatro) teses. Foram então selecionados alguns critérios para refinamento: idioma (Português), ano de publicação (2008 a 2019) e pesquisas que traziam o descritor em seu título, resumo ou assunto. Foram identificadas 40 (quarenta) publicações, sendo 32 (trinta e duas) dissertações e 8 (oito) teses.

Já na Scielo, buscando pelo descritor “cegueira” foram encontradas 456 (quatrocentos e cinquenta e seis) publicações. Utilizando-se os filtros para refinamento idioma (Português), ano de publicação (2008 a 2019), grande área do conhecimento (Ciências Humanas); áreas temáticas (Educação e Pesquisa Educacional e Educação Especial), a quantidade foi reduzida a 27 (vinte e sete) publicações.

Para selecionar os estudos que mais se aproximavam da minha temática de interesse, combinei os dois descritores “cegueira” e “inclusão”. Ainda assim, havia estudos com uma diversidade de temas. Então, optei por selecionar apenas aqueles que traziam em seus títulos “ensino” e “escola”. O resultado foram 03 publicações na BDTD e 03 publicações na Scielo, conforme demonstrados nos quadros 1 e 2.

#### **Quadro 1. Publicações BDTD - descritores “Cegueira” e “Inclusão”**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Base de dados</b>	<b>Ano</b>	<b>Área</b>	<b>Instituição</b>
Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com	Vanessa Cristina Paulino	BDTD	2017	Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos

cegueira congênita					
O ensino de Ciências da natureza nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a estudantes com cegueira	Marily Dilamar da Silva	BDTD	2013	Educação Científica e Tecnológica	Universidade Federal de Santa Catarina
A criança com cegueira congênita na escola: uma análise da mediação de conceitos	Vanessa Cristina Paulino	BDTD	2010	Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Elaboração da autora em abril, 2020.

## Quadro 2. Publicações Scielo - descritores “Cegueira” e “Inclusão”

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Base de dados</b>	<b>Ano</b>	<b>Revista</b>
Relatos de músicos cegos: subsídios para o ensino de música para alunos com deficiência visual	Leonardo Augusto Cardoso de Oliveira e Lucia Helena Reily	Scielo	2014	Revista Brasileira de Educação Especial
Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola	Adriana Lia Frizman de Laplane e Cecília Guarneiri Batista	Scielo	2008	Caderno CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cegueira Congênita na construção da realidade psicossocial em contexto escolar	Fernando Jorge Costa Figueiredo	Scielo	2013	Cadernos de Pesquisa

Fonte: Elaboração da autora em abril, 2020.

Das publicações encontradas, observou-se dois eixos temáticos. O primeiro “ensino e aprendizagem” foi evidenciado nos estudos de Paulino (2017), Silva (2013), Paulino (2010) e Oliveira e Reily (2014), pois todos eles trouxeram aspectos relacionados às práticas e estratégias que contribuem com o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com cegueira. O segundo, “inclusão escolar”, foi observado nos trabalhos de Laplane e Batista

(2008) e Figueiredo (2013) pois tiveram como foco a participação dos estudantes em um ambiente inclusivo.

Paulino (2017) desenvolveu uma pesquisa-ação colaborativa que teve como desdobramento dois estudos. O primeiro com o objetivo de implementar, descrever e analisar uma prática pedagógica para que uma estudante com cegueira congênita tivesse acesso ao currículo, por meio do coensino - uma professora da sala regular e uma educadora especial, que também é a pesquisadora. O segundo estudo teve como finalidade conferir o conhecimento e opinião da professora da sala regular acerca do coensino, fazendo uma comparação entre antes e depois dessa prática ser aplicada pela pesquisadora. No estudo 1, os resultados apontaram que foi necessária a adaptação do currículo ao estudante com cegueira e aos demais alunos. Em relação ao coensino, demonstrou-se que vários arranjos podem coexistir e esta prática apresentou-se como viável para a participação do estudante com cegueira. Acerca do recurso pedagógico utilizado, que foi a audiodescrição, constatou-se que o estudante teve dificuldades para apreender os conceitos trabalhados. A avaliação da prática demonstrou que as estratégias utilizadas foram apreciadas pelos estudantes. No estudo 2, por meio da entrevista com a professora da sala regular, verificou-se que ela concordou que teve os seus conhecimentos ampliados a partir da experiência do coensino e aperfeiçoou-se como docente. Com a realização da pesquisa a autora percebeu, ainda, que houve mudanças positivas na aprendizagem dos estudantes envolvidos.

Silva (2013), em seu estudo buscou compreender como ocorre o ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental para estudantes com cegueira. Utilizou os referenciais teóricos relacionados à abordagem histórico-cultural de Vygotski. Para analisar os dados utilizou-se a “análise textual discursiva”. Assim, após a análise, a autora destaca uma das categorias que surgiu “A importância dos meios mediacionais nas aulas de Ciências da Natureza”. Demonstrou-se que, em geral, os professores compreendem que as estruturas adaptativas contribuem na aprendizagem das Ciências da Natureza e que é essencial que o estudante com cegueira seja inserido na sociedade para desenvolver as suas relações sociais. Evidencia-se que as tecnologias da informação assumem grande importância para a participação dos estudantes nas aulas de Ciências. Os professores consideram a importância de se utilizar todas as possibilidades de materiais para as aulas.

Paulino (2010) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar as características que os estudantes com cegueira congênita utilizavam para definir os conceitos trabalhados em sala, como também identificar os contextos de aprendizagem que colaboraram para as significações. Após análise, os resultados apontaram que os conceitos que foram indagados,

mesmo quando foram abordados de modo primário, foram relacionados pelos estudantes a outros momentos no contexto escolar ou no dia-a-dia. Também foram demonstrados equívocos ou desvios conceituais pelos participantes, fazendo-se necessário que educadores e familiares estejam atentos ao entendimento dos estudantes sobre as informações que eles têm contato na escola.

Oliveira e Reily (2014) desenvolveram sua pesquisa com o objetivo de compreender as dificuldades de músicos com cegueira com relação à aprendizagem da música. Demonstrou-se que a família tem um papel muito importante no que diz respeito à introdução do mundo da música. Também foi indicado que os professores da música não possuem conhecimentos básicos que atendem às especificidades dos estudantes.

Laplane e Batista (2008) discutem o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência visual, bem como os recursos que auxiliam a participação dos estudantes na escola e os seus modos de apreensão. De acordo com as autoras, uma das dificuldades que se apresentam para a aquisição do conhecimento de alunos com deficiência visual está presente desde os serviços de detecção e intervenção precoce, como também a instrumentalização dos docentes para que identifiquem quais os recursos mais adequados a serem utilizados de acordo com as necessidades de cada estudante. É enfatizado que ter o foco na dimensão social da aprendizagem, buscando eliminar barreiras, o uso de materiais acessíveis e a cooperação, são fatores que vão colaborar para que todos os estudantes tenham um ambiente de aprendizagem acessível.

Figueiredo (2013) desenvolveu a sua pesquisa com os objetivos de caracterizar as representações mentais que as crianças cegas congênitas elaboram em relação à integração social na escola regular e caracterizar o que os estudantes visuais concebem acerca dessa integração social. O autor realizou um design de estudos de caso múltiplos, através de entrevistas, conversas informais e questionário sociométrico. Chegou à conclusão de que é preciso um conhecimento mútuo entre os estudantes com cegueira e os demais estudantes. É necessário que se cultive um ambiente de conhecimento, aceitação e valorização das diferenças. Também ressalta a importância dos adultos (sejam família, corpo docente, auxiliares) servirem como modelo para os estudantes, pois se a variabilidade individual humana for levada em consideração, todos serão beneficiados.

Para o descritor “inclusão”, na base de dados da BDTD, foram localizados 18.270 (dezoito mil e duzentos e setenta) publicações, sendo 13.057 (treze mil e cinquenta e sete) dissertações e 5.213 (cinco mil e duzentos e treze) teses. Após utilizar os filtros idioma (Português), ano de publicação (2008 a 2019) e publicações que trouxessem em seu título,

resumo ou assunto o descritor selecionado, foram identificadas 973 (novecentos e setenta e três) publicações, sendo 760 (setecentos e sessenta) dissertações e 213 (duzentos e treze) teses.

Ao realizar o levantamento na Scielo, foram encontradas 7.899 (sete mil e oitocentos e noventa e nove) publicações. Após o refinamento, selecionando idioma (Português), ano de publicação (2008 a 2019), grande área do conhecimento (Ciências Humanas) e áreas temáticas (Educação e Pesquisa Educacional e Educação Especial), foram apurados 657 (seiscentos e cinquenta e sete) publicações.

Objetivando-se focalizar as pesquisas que mais se aproximam do tema em estudo, foram combinados os descritores “inclusão” e “Ensino Superior”, além disso trabalhos que trouxessem em seus títulos as palavras inclusão, deficiência, acessibilidade e permanência. Foram encontradas 01 publicação na BDTD e 02 na Scielo. (Quadro 2)

**Quadro 3: Publicações BDTD - descritores “Inclusão” e “Ensino Superior”**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Ano</b>	<b>Área</b>	<b>Instituição</b>
Educação Especial no Ensino Superior acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência	Ana Paula da Paz Tavares	BDTD	2014	Psicologia	Universidade Estadual de Maringá

Fonte: Produzido pela autora em abril, 2020.

**Quadro 4: Publicações Scielo - descritores “Inclusão” e “Ensino Superior”**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Base de dados</b>	<b>Ano</b>	<b>Revista</b>
Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco	Laura Ceretta Moreira, Maria Augusta Bolsanello e Rosangela Gehre Seger	Scielo	2011	Educar em Revista
Propostas de	Inajara Mills	Scielo	2010	Revista Brasileira de Educação

acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior	Siqueira e Carla da Silva Santana			Especial
---	-----------------------------------	--	--	----------

Fonte: Produzido pela autora em abril, 2020.

Após a pesquisa observou-se dois eixos temáticos. No trabalho de Tavares (2014) o foco foi o “sujeito”, pois a partir de relatos de acadêmicos acerca da inclusão no ensino superior, a autora desenvolveu a sua pesquisa. Já nos artigos de Moreira, Bolsanello e Seger (2011) e Siqueira e Santana (2010), destacou-se a “organização institucional” pois as autoras trazem a importância da implementação de políticas e o seu impacto nas universidades públicas para a inclusão de estudantes no ensino superior.

A dissertação de Tavares (2014) objetiva buscar informações dos estudantes egressos da Universidade Estadual de Maringá sobre a inclusão no ensino superior. Os resultados foram analisados com base na Psicologia Histórico-Cultural e revelaram que a acessibilidade pedagógica, comunicacional e arquitetônica, mesmo que prevista nas políticas nacionais para a educação superior, ainda está em desenvolvimento e enfrenta muitos desafios para ser implementada, como: falta de informação por parte dos professores desde a formação inicial, falta de credibilidade de que as pessoas com deficiência podem se desenvolver e aprender, individualização das dificuldades escolares, dentre outros.

Moreira, Bolsanello e Seger (2011) realizam um estudo acerca das políticas inclusivas na educação brasileira desde a década de 1990 para estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Trazem a discussão dos principais dispositivos legais e os seus desdobramentos para a universidade pública. Utilizam entrevistas com alunos da Universidade Federal do Paraná (UFPR) para conhecer as suas trajetórias e a relação das ações e o seu processo de inclusão. As autoras evidenciaram a importância de apoios e recursos para garantir a permanência desses alunos na universidade. É imprescindível a implementação de políticas efetivas para assegurar a inclusão desses estudantes e a defesa dos direitos dos alunos com deficiência pela universidade.

Siqueira e Santana (2010) pesquisam sobre o “Projeto Incluir/MEC – Acessibilidade na Educação Superior” entre os anos de 2005 a 2008. Trata-se de um estudo de tipo documental. No artigo as autoras afirmam que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior deve levar em consideração o cotidiano do sujeito e as ações devem voltar-se

à pessoa com deficiência, às políticas de inclusão e aquisição de produtos e tecnologias assistivas.

Quanto ao descritor “Ensino Superior” na BDTD, totalizaram-se 19.488 (dezenove mil e quatrocentos e oitenta e oito) publicações, destas 14.629 (catorze mil e seiscentos e vinte e nove) eram dissertações e 4.859 (quatro mil e oitocentos e cinquenta e nove) teses. Com a filtragem de idioma (Português), ano de publicação (2008 a 2019) e citação do descritor no título, resumo ou assunto, foram contabilizadas 1.015 (mil e quinze) publicações, sendo 758 (setecentos e cinquenta e oito) dissertações e 257 (duzentos e cinquenta e sete) teses.

Na Scielo, foram computados 4.538 (quatro mil e quinhentos e trinta e oito) publicações. Com o refinamento de idioma (Português), ano de publicação (2008 a 2019), grande área do conhecimento (Ciências Humanas) e Área temática (Educação e Pesquisa Educacional), foram identificadas 1.073 (mil e setenta e três) publicações.

Assim, com o intuito de localizar pesquisas que mais se aproximavam do tema em estudo, foram combinados os descritores “Ensino Superior” e “cegueira” e selecionadas apenas as que traziam as palavras “acessibilidade” e “deficiência visual” em seu título, pois não havia estudos que trouxessem o termo “cegueira” no seu título. Foram encontrados 04 estudos na BDTD, conforme quadro abaixo:

**Quadro 5: Publicações BDTD - descritores “Ensino Superior” e “cegueira”**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Ano</b>	<b>Área</b>	<b>Instituição</b>
Acessibilidade e Ensino Superior: desvendando caminhos para o ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na Universidade do Cariri – Urca sob a perspectiva da avaliação educacional	Marla Vieira Moreira de Oliveira	Tania Vicente Viana	2017	Educação	Universidade Federal do Ceará
Luz do conhecimento na escuridão do olhar acessibilidade aos estudantes de ensino superior com deficiência visual no ensino à distância	Lúcio Ricarte Serra Júnior	Wagner Andriola	2014	Políticas públicas	Universidade Federal do Ceará



Tecnologia assistiva: analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas	Uilian Donizeti Vigentim	Maria Júlia Canazza Dall'Acqua	2014	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Contribuição das tecnologias da informação e comunicação (TICS) para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual: o caso da Universidade Federal do Ceará	Vera Lucia Pontes Juvencio	Nicolino Trompieri Filho	2013	Políticas públicas	Universidade Federal do Ceará

Fonte: Produzido pela autora em abril, 2020.

As teses de Oliveira (2017) e Júnior (2014) tiveram como foco a organização institucional pois trouxeram discussões sobre a forma como as universidades públicas possibilitam o ingresso e acessibilidade na universidade pública para estudantes com deficiência visual. Já Vigentim (2014) e Juvencio (2013) trouxeram em seus estudos a utilização das tecnologias assistivas como estratégia para promover a acessibilidade para os estudantes universitários.

A tese de Oliveira (2017) desenvolve um estudo de caso que trata da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva inclusiva e tem como objetivo geral investigar as condições de acessibilidade no vestibular da Universidade Regional do Cariri – URCA e avaliação da aprendizagem para estudantes com deficiência visual. Após análise, foi identificada uma inadequação de recursos de acessibilidade para estudantes com cegueira e baixa visão. Além disso, percebeu-se que há uma *identidade da pessoa com deficiência visual* que está relacionada às necessidades individuais, bem como a forma de seleção de ingresso e avaliação da aprendizagem desses estudantes.

Júnior (2014) realiza uma pesquisa analítica qualitativa a fim de fazer um levantamento de dados bibliográficos e documentais objetivando investigar as barreiras de acesso ao deficiente visual em instituições de ensino superior. O autor conclui que é necessário que haja políticas mais diretas por parte da instituição de ensino superior, não tendo o sujeito com deficiência como alguém limitado por suas dificuldades, não como determinadamente marginalizado. Também deve-se respeitar e viabilizar o acesso das pessoas com deficiência às tecnologias computacionais, pois trata-se de uma ferramenta que

proporciona a autonomia, além de constituir-se como condição de cidadania e de direito à informação.

Vigentim (2014) realiza um estudo voltado para descrever e analisar as características físicas dos ambientes, adequações arquitetônicas e tecnologias assistivas que indicam os espaços de acessibilidade das Universidades Públicas do Estado de São Paulo. O método utilizado foi de natureza exploratória descritiva. Identificou-se a presença de sinalização Braille, pisos táteis, equipamentos. Além de suporte digital da informação com Braille eletrônico, *scanners*, computadores, linhas Braille, Reconhecimento Ótico de Caracteres (OCR) e leitores de tela. As tecnologias assistivas encontradas, se utilizadas de forma adequada podem caracterizar um suporte assistivo técnico completo para acessibilidade.

A dissertação de Juvencio (2013) objetiva investigar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como fatores influenciadores e facilitadores para o acesso, a autonomia e a permanência das pessoas com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará. Os participantes da pesquisa foram os estudantes e servidores. A autora destacou que a tecnologia da informação e comunicação assume um papel importante para o ingresso e permanência dos estudantes, contudo, ainda assim haverá dificuldades. É essencial que se conheça as pessoas com deficiência, pois através do convívio serão identificadas as suas necessidades para que se transforme os ambientes, tornando-os acessíveis para elas.

É importante destacar também a dissertação de Raposo (2006), que apesar de não estar dentro do critério estabelecido em relação ao período de publicação, trouxe contribuições por tratar do sistema de apoio da Universidade de Brasília para estudantes com deficiência visual. Seu estudo teve como foco o impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual. Trouxe à luz a importância dos tutores especiais, enfatizando a importância de uma seleção buscando-se tutores com características reflexivas e construtivas, as quais contribuiriam de forma mais efetiva no apoio aos estudantes com deficiência visual. Outro aspecto destacado por Raposo (2006) trata-se da capacitação desses tutores, não restringindo o apoio em treinamento específico em ajudas técnicas e tecnologias assistivas, mas considerando a orientação e acompanhamento contínuos dos participantes do Programa de Tutoria Especial. Como fora supracitado, a pesquisa teve como enfoque a aprendizagem, utilizando-se os teóricos Vigotski e González Rey.

Nesse sentido, o presente estudo busca aprofundar as pesquisas acerca da inclusão e acessibilidade na educação superior, mais especificamente na Universidade de Brasília. Entretanto, como analisado, a maioria das pesquisas se voltam para aspectos relacionados à aprendizagem e acessibilidade. Dessa forma, pretende-se conhecer as trajetórias de vida dos

estudantes universitários, com ênfase na trajetória escolar e acadêmica, bem como seus projetos de vida, a partir das entrevistas narrativas.

É importante elucidar a diferença entre educação especial e educação inclusiva. A educação especial se refere a uma modalidade que é transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Já a educação inclusiva, é um movimento que defende o direito de todos terem acesso à educação, tendo as suas diferenças respeitadas. Nesta pesquisa, iremos trabalhar com a concepção de educação especial na perspectiva inclusiva.

Assim, esta investigação tem como objetivo geral compreender como se constituem as trajetórias biográficas e educacionais de estudantes universitários cegos da Universidade de Brasília e quais são os seus projetos de vida. Os seus objetivos específicos são: a) conhecer e analisar as trajetórias biográficas e escolares dos jovens universitários cegos da Universidade de Brasília; b) apreender como estão se constituindo suas trajetórias acadêmicas e os recursos e serviços de acessibilidade que dispõem na educação superior; c) identificar quais são os projetos de vida dos jovens participantes da pesquisa a partir de suas narrativas.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo trata da inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e a legislação relativa ao tema no contexto brasileiro. Traz o conceito de deficiência visual, cegueira e baixa visão. Além de apresentar dados referentes às pessoas com deficiência visual e a sua escolarização no contexto nacional e no DF.

O segundo capítulo aborda a inclusão de estudantes com deficiência visual na educação superior no Brasil e no Distrito Federal. Por fim, apresenta a instituição pesquisada - Universidade de Brasília, com informações sobre o seu histórico, a atual Política de Acessibilidade (2019) e o ato que cria a Diretoria de Acessibilidade em 2020.

O terceiro capítulo apresenta os aportes metodológicos utilizados durante o desenvolvimento desta investigação, que tem caráter qualitativo reconstrutivo (BOHNSACK, 2020). A entrevista narrativa será utilizada como instrumento para a produção de dados e tem o papel de incentivar que os entrevistados narrem acontecimentos importantes, trazendo a compreensão das realidades sociais através do estudo das narrativas produzidas (SCHÜTZE, 2013). O método utilizado para a interpretação dos dados será o método documentário, que tem como característica a reconstrução, a descoberta dos espaços sociais de experiências conjuntivas dos participantes da pesquisa (BOHNSACK; WELLER, 2013). Traz o percurso metodológico para a realização da pesquisa e o perfil dos participantes entrevistados.

O quarto, quinto e sexto capítulo expõem os dados empíricos da pesquisa gerados a partir das entrevistas narrativas com os jovens universitários cegos. Serão apresentados trechos das passagens, as análises formuladas e refletidas. Também será apresentada a análise comparativa a fim de verificar as relações e distinções entre as experiências vivenciadas entre os entrevistados, realizando a construção de tipos. Dessa forma será possível compreender a realidade dos sujeitos pesquisados.

## **1. CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO SUPERIOR E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

O presente capítulo pretende discutir a inclusão de estudantes com deficiência visual na educação superior no contexto brasileiro, suas concepções e as legislações que positivam os direitos desses estudantes à inclusão e à acessibilidade. Também abordará a definição de deficiência visual (cegueira e baixa visão) instituídas pelo Censo MEC/INEP (2020). Além disso, serão apresentados os dados relacionados à deficiência visual no Brasil e especificamente no DF.

### 1.1 Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior brasileira

A educação, positivada como direito de todos, está presente em grande parte das normativas brasileiras. No entanto, as pessoas com deficiência, historicamente, se mantinham à margem da sociedade e nem sempre tiveram acesso à educação de qualidade. Com o passar dos anos essa realidade foi mudando e esta percepção passou a integrar os textos das leis e normativas, reafirmando o direito das pessoas com deficiência à educação e o direito à participação na sociedade.

A Lei nº 4.024/1961, primeira lei que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional trazia em seu texto o termo “educação de excepcionais”, estabelecendo em seu artigo 88 que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”, evidenciando assim uma perspectiva integracionista.

Cabe explicitar a diferença entre integração e inclusão. “Integração” e “inclusão” são termos que apesar de possuírem sentidos parecidos, estão embasados em posicionamentos teóricos-metodológicos distintos. A “integração” pode remeter-se a inserção de alunos com deficiência em escolas comuns, mas também em escolas ou classes especiais. Está fundamentada no princípio de normalização. O aluno pode percorrer o espaço escolar entre a classe regular e o ensino especial. Nesse caso, quando os estudantes saem de escolas comuns e ingressam em espaços que oferecem educação especial, torna-se muito difícil que eles regressem às classes de ensino regular. Nesse sentido, a integração exige que os estudantes tenham aptidão para serem inseridos nas classes de ensino regular e o que ocorre é que são sugeridos os currículos adaptados, diminuição dos objetivos, avaliações especiais, para buscar neutralizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes (MANTOAN, 2003).

Em contrapartida, a inclusão além de discutir as políticas e a organização da educação especial, também discute o conceito de integração. Inclusão e integração consistem, portanto, em paradigmas antagônicos pois a inclusão defende que todos os alunos devem estar na

escola, independente das suas diferenças, e indica um modo de organizar o sistema educacional de forma que atenda às especificidades dos estudantes. Já a integração pretende inserir um aluno que já havia sido excluído (MANTOAN, 2003).

Conforme Mendes (2010), houve um aumento de instituições privadas de cunho filantrópico, após a publicação da LDB de 1961. Nesse contexto, foi criada a Federação Nacional de Pais e Amigos Excepcionais (APAE). As instituições privadas de natureza filantrópica sem fins lucrativos estavam ganhando força e passaram a receber recursos do âmbito da assistência social devido à negligência do setor público. A década de setenta, segundo os historiadores, ficou marcada então pela instituição da educação especial, em razão do aumento de textos legislativos, financiamentos e participação das instâncias públicas.

Ross (2016, p. 42) discorre que no final da década de setenta as pessoas com deficiência passaram a perceber o lugar a que eram submetidos, como tutelados, sofrendo infantilização e sujeição pela sociedade. Foram fortalecidas pela ideia de emancipação social e política e, foram impulsionadas a buscar os seus direitos através da fundação de associações e alcançar autonomia. A primeira barreira confrontada foi a da invisibilidade: “o isolamento, a aceitação da incapacidade, a naturalização do não acesso aos bens sociais, o medo de tomar decisões e de produzir a nova materialidade jurídica, conceptual, valorativa e estrutural do mundo no qual desejavam viver”.

A educação como direito fundamental é estabelecida na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 205, sendo esta, dever do Estado e da família. Tem como objetivo o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e como um dos seus princípios “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Além disso, institui no artigo 208, que a educação, como dever do Estado, deve ser assegurada mediante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A garantia do serviço de AEE terá a incumbência de romper com os impedimentos que dificultam o acesso dos estudantes aos conteúdos e a sua participação nos ambientes educacionais e na sociedade.

Moreira, Bolsanello e Seger (2011) afirmam que apesar de diversos marcos legais compreenderem os princípios de igualdade, equidade e diversidade, há um distanciamento entre o que está disposto nessas normativas e o que de fato é realizado na prática. Da mesma forma que há uma organização pedagógica em torno da proposta de inclusão para a educação básica, é imprescindível as mesmas condições para o ensino superior. Assim, a partir da

década de 1990, ganha força um movimento pela inclusão de alunos com deficiência no ensino superior e na educação básica por meio de marcos legais.

Pode-se citar a Portaria nº 1.793/94, instituída pelo Ministério da Educação, que objetiva trazer complementação aos currículos de formação de professores e demais profissionais que atuam com portadores de necessidades especiais através da recomendação da inserção da disciplina “Aspectos Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” sobretudo nos cursos de Pedagogia, Psicologia e nas Licenciaturas.

Em 1994, em um contexto em que havia um movimento mundial a favor da inclusão, é publicada a Política Nacional de Educação Especial tendo como foco o paradigma integracionista, a normalização e o modelo médico. Partia-se do pressuposto de que as características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes poderiam constituir-se como fatores que impossibilitavam a sua inclusão escolar e social. Nesse sentido, a educação especial poderia ser substitutiva e paralela ao ensino regular. De acordo com o Documento Orientador Programa Incluir- Acessibilidade na Educação Superior, essa forma de classificar os estudantes impossibilitava uma mudança de visão acerca da escola comum como ambiente inclusivo e dava a visão de que escola especial seria o espaço reservado para os estudantes que não conseguissem alcançar os objetivos estabelecidos (BRASIL, 2013).

Escolas e classes especiais, fundamentados na segregação educacional, faziam com que a exclusão e a discriminação social fossem validadas no ensino especial, tornando-os uma ferramenta de seletividade social nas instituições públicas de primeiro grau. Com isso, surgiram as críticas acerca da conservação da educação especial “como instância legitimadora das impropriedades da educação regular” (MENDES, 2010, p.104).

Em 1996, a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirma nos artigos 2º e 3º, o que é estabelecido pela Constituição Federal nos artigos 205 e 206, a educação, como dever da família e do Estado, visando o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, além do princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

A LDB também traz uma nova perspectiva a respeito do conceito de educação especial. Em seu artigo 58, a educação especial é definida como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”

(alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013). Também é estabelecido que os sistemas de ensino devem garantir para o público da educação especial:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, art. 59).

Aos sistemas de ensino cabe proporcionar a inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação através de estratégias e métodos que apoiem as suas necessidades específicas, além de oportunizar a terminalidade específica que demonstra uma flexibilidade no processo educacional que respeita o tempo de cada estudante, dentro das suas limitações.

Para que os estudantes da educação especial sejam de fato incluídos, faz-se necessário um preparo por parte dos docentes com formação adequada para atuarem com práticas educacionais inclusivas, pois eles estarão envolvidos diretamente no ato de ensinar. A educação especial também desempenhará o papel de preparar os estudantes para a sua inserção no mundo do trabalho, além de oportunizar acesso aos programas sociais suplementares.

No cenário da educação superior, ainda em 1996, o Aviso Circular nº277/MEC/GM traz alguns ajustes necessários para que as pessoas com deficiência possam ter as suas necessidades atendidas no processo de seleção durante três momentos:

- 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.



Além disso, o Aviso Circular prevê o desenvolvimento de estratégias que objetivem o acesso e permanência desses estudantes tendo como foco a disponibilização de serviços educacionais, a infraestrutura e capacitação de recursos humanos.

Ainda nesse contexto, na tentativa de assegurar o acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior é publicada a Portaria nº 1.679 de 2 de dezembro de 1999, que traz a determinação de que sejam inseridos instrumentos para aferir as condições de oferta de cursos superiores para sua autorização e credenciamento dentro das normas que atendam às pessoas com necessidades especiais.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A normativa apresenta uma perspectiva integracionista e o conceito de deficiência estava muito ancorado na dificuldade ou incapacidade da pessoa e orientado pelo conceito de normalidade. No artigo 3º compreende-se deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que estabelece que além de formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, as competências compreendem também conhecimentos acerca de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

A Portaria nº3.284, de 7 de novembro de 2003 traz os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, que orientam os processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como credenciamento das instituições. A normativa traz os requisitos de acessibilidade para estudantes com deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva. Com relação aos estudantes com deficiência visual, determina os requisitos:

- II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:
  - a) de manter sala de apoio equipada como 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) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático.

Em 2005, é instituído o Programa Universidade para Todos – PROUNI, através da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como objetivo conceder bolsas de estudo integrais ou parciais de cursos de graduação e sequenciais de forma específica, em instituições

privadas, com ou sem fins lucrativos. O artigo 2º traz a reserva de bolsas de estudo para estudantes com deficiência.

No ano de 2005 também foi lançado pelo Ministério da Educação o Programa Incluir: acessibilidade na educação superior, por meio de chamadas concorrenciais, representando a criação de estratégias com a finalidade de conhecer os obstáculos para as pessoas com deficiência no acesso à educação superior. Esta ação expandiu-se no ano de 2012, alcançando todas as IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) e levando ao desenvolvimento de uma ampla e estruturada Política de Acessibilidade.

O Programa Incluir tem a finalidade de promover a acessibilidade através do fomento à criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, os quais executam a organização de ações institucionais para assegurar a inclusão das pessoas com deficiência à vida acadêmica.

Em 2007, é publicado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Dentre os objetivos do PNEDH está “promover a produção e disseminação de dados e informações sobre educação em direitos humanos por diversos meios, de modo a sensibilizar a sociedade e garantir acessibilidade às pessoas com deficiências”.

O Decreto Legislativo nº 186, de 2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, traz que o direito das pessoas com deficiência à educação é reconhecido pelos Estados Partes. Além disso, apresenta uma outra perspectiva na definição do que é deficiência. Tal decreto afirma que a deficiência é um conceito em evolução e “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidade com as demais pessoas” (BRASIL, 2008).

Tal perspectiva está em conformidade com o modelo social de deficiência. Gaudenzi e Ortega (2016) afirmam que com a rejeição do modelo médico, na década de 1980, emerge a compreensão de que a opressão e exclusão das pessoas com deficiência não são decorrentes das suas limitações físico-mentais, mas está associada a uma sociedade que não acolhe a diversidade de estilos de vida. Ou seja, “denuncia a estrutura social que oprime a pessoa que apresenta um corpo atípico” (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, pág. 3063).

Enquanto o modelo médico compreende a deficiência como resultado da lesão em um corpo que exige cuidados biomédicos, o modelo social traz conceitos diferentes para lesão e deficiência. A deficiência é vista como a consequência da relação entre um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória. Ressalta-se que os teóricos do modelo social não

desprezam a importância dos progressos biomédicos, mas consideram que é necessário ultrapassar a ideia de medicalização da lesão e alcançar as políticas públicas voltadas para a deficiência (DINIZ, 2007). Nesse sentido, as políticas não desempenham um papel clínico e assistencial, mas objetivam a efetivação de direitos das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, Zardo (2017, p. 2) afirma a necessidade de debater a deficiência pela perspectiva dos direitos humanos e da justiça social objetivando “superar concepções assistencialistas que consideram a deficiência uma limitação para a participação social e reduzem os direitos das pessoas com deficiência às questões biomédicas do corpo”.

Na perspectiva dos direitos humanos, Maior (2003) defende que pessoas com deficiência são pessoas portadoras de direitos. Não cabe à sociedade conceder caridade assistencial e privilégios. Mas promover, garantir e defender os seus direitos, como para todas as pessoas que tenham alguma deficiência ou não.

Assim, quando se reconhece que a deficiência está presente muito mais na sociedade do que nas pessoas com deficiência, compreende-se a garantia dos direitos humanos como a única política pública pertinente para se garantir a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência. O papel do Estado e da sociedade é adotar ações afirmativas e políticas sociais bem definidas para prevenir o assistencialismo vazio (MAIOR, 2003).

O Decreto Legislativo nº 186/2008 afirma que para que o direito à educação seja cumprido “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2008). Dessa forma, é necessário que os estudantes tenham acesso a ambientes educacionais inclusivos desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Essas instituições devem proporcionar aprendizado ao longo de toda a vida, ou seja, oportunizar a esses estudantes os conhecimentos necessários para participarem das atividades escolares e oportunidades para estarem nos espaços que desejarem, participando de forma ativa nos diversos âmbitos da sociedade ao longo de sua vida.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi um marco para a organização de sistemas educacionais inclusivos, rompendo com a ideia da exclusão, universalizando o acesso à educação para todos, reconhecendo as suas diferenças. Também oportunizando aos estudantes da educação especial, espaços que atendam às suas especificidades (BRASIL, 2008).

Tradicionalmente, a educação especial era organizada de forma substitutiva ao ensino comum, realizando o atendimento educacional especializado em instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. No entanto, a perspectiva da educação inclusiva traz uma

nova concepção, tornando a educação especial integrante da proposta pedagógica da escola regular e definindo o seu público como estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

Segundo Alves (2015) a educação especial, tendo sido por muito tempo separada da escolarização comum não trouxe benefícios para a educação inclusiva, pois deixou de propiciar que se tivesse acesso ao conhecimento teórico e conceitual sobre os estudantes da educação especial e os serviços específicos de que necessitam. As mudanças instauradas nos espaços educacionais comuns para incluir os estudantes com deficiência requer mudanças de atitude de docentes e gestores institucionais, para isso “não existe receita, mas talvez possamos pensar em uma direção, que seria aquela que se situa na contramão de visões fechadas e totalizantes, próprias de uma pedagogia que tenta enquadrar, conformar a um modelo de aluno, ensino aprendizagem” (ALVES, 2015, p. 26)

Referenciada nos princípios da Convenção da ONU, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) objetiva promover o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes da educação especial visando a transversalidade da educação especial da educação infantil até a educação superior. De acordo com ROPOLI *et al*,

a articulação entre Educação Especial e escola comum, na perspectiva da inclusão, ocorre em todos os níveis e etapas do ensino básico e do superior. Sem substituir nenhum desses níveis, a integração entre ambas não deverá descaracterizar o que é próprio de cada uma delas, estabelecendo um espaço de intersecção de competências resguardado pelos limites de atuação que as especificam (ROPOLI *et al*, 2010, pág. 18).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, na educação superior, estabelece que:

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

Ressalta-se a importância da acessibilidade nos ambientes educacionais. Para que os estudantes tenham acesso, permanência e participação nesses espaços, precisam estar envolvidos com atividades que vão além da sala de aula, como a pesquisa e a extensão. Além disso, as instituições de ensino deverão traçar estratégias para que os estudantes com deficiência tenham livre acesso aos diversos espaços físicos e aos conhecimentos. A

acessibilidade deve estar presente desde os processos de seleção até a conclusão de cada etapa educacional.

Manzini (2005, pág. 32) faz uma distinção entre os conceitos de acessibilidade e acesso. Acesso está relacionado ao desejo de mudar, estar em busca de algo e está relacionado também ao posicionamento em relação à exclusão. Acessibilidade já representa algo mais concreto, palpável. Segundo o autor, o conceito de acessibilidade está consolidado em situações do cotidiano, “parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado.”

Conforme Pletsch e Leite (2017), no período da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, houve um aumento considerável de discentes da educação especial no ensino superior. Isso se deve ao fato, principalmente, da criação de novas instituições de ensino superior (IES) e implantação de ações governamentais para o incentivo de acesso das minorias sociais, como por exemplo o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES).

Ainda segundo as autoras:

Tais iniciativas repercutiram positivamente nas matrículas nesse nível de ensino, pois, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP), tivemos um crescimento de 85,35% de matrículas entre os anos de 2004 a 2014. No caso do público-alvo mencionado, os dados mostram que o aumento foi expressivo, algo em torno de 520%, atingindo 33.377 matrículas (PLETSCH; LEITE, 2017, p. 89).

Contudo, esse aumento na taxa de ingresso de estudantes no ensino superior ainda está distante do ideal, pois somente 0,37% da participação no ensino superior representa o quantitativo de estudantes que fazem parte do público da educação especial. As autoras acrescentam que há grandes desafios em todos os níveis de ensino para assegurar o acesso e permanência desse alunado.

É importante destacar o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O PNAES tem como objetivo expandir as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, favorecer a inclusão social através da educação, diminuir os impactos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, bem como as taxas de retenção e evasão. No artigo 3º, §1º em que são estabelecidas as áreas em que deverão ser desenvolvidas as ações de assistência estudantil, destaca-se o atendimento aos estudantes que fazem parte do público da educação especial: “X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”.

O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, estabelece através do artigo 5º, §2º que o apoio técnico e financeiro oferecido pela União aos sistemas públicos de ensino deverá realizar “VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior”. E complementa, no artigo 5º, o objetivo dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que é “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011).

Tendo como foco principal dispor sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, é sancionada a Lei nº12.711/2012. O seu artigo 1º traz

as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

No entanto, a lei previa vagas apenas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, não incluindo pessoas com deficiência.

Até 2011, as chamadas públicas eram feitas pela SEESP (Secretaria de Educação Especial) e SESU (Secretaria de Educação Superior), em que as IFES - Instituições Federais de Educação Superior, apresentaram projetos para fomentar a consolidação dos Núcleos de Acessibilidade.

A partir de 2012, houve uma ampliação desta ação, abrangendo todas as IFES, incentivando o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade abrangente e estruturada. Então, as IFES passam a ter apoio do MEC em seus projetos, com recurso financeiro da matriz orçamentária das Instituições, a fim de legitimar estratégias de política de acessibilidade na educação superior, através dos Núcleos de acessibilidade, compreendendo os eixos:

- a) infra-estrutura - Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal.
- b) currículo, comunicação e informação - A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras.
- c) programas de extensão - A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva.

d) programas de pesquisa - O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva (BRASIL, 2013, pág. 14).

As ações de acessibilidade beneficiadas foram adequação arquitetônica ou estrutural do espaço físico; adequação de sanitários; aquisição de mobiliário acessível e formação de profissionais para utilizarem recursos de tecnologia assistiva e práticas educacionais inclusivas (BRASIL, 2013).

De acordo com o Documento orientador do Programa Incluir, os recursos financeiros foram designados, de modo direto nas Unidades Orçamentárias de cada Universidade Federal na ação 4002, conforme a proporção de quantidades de estudantes matriculados em cada instituição. De tal modo que orienta-se às IFES

o registro das despesas do programa INCLUIR – acessibilidade na educação superior, por meio da utilização do Plano Interno – PI VSS21G0100N, executando-a por meio do Plano Orçamentário – PO da Ação 4002. Ressalta-se, ainda, a importância da utilização do PI mencionado, uma vez que a ação 4002 possui recursos de outros programas, a exemplo do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e do Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior – PROMISAES (DOCUMENTO ORIENTADOR, MEC, 2013, p. 17).

Em 2011, a SEESP é extinta e suas ações são incorporadas na SECADI através do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, revogado pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Assim, a SECADI passa a ter o seguinte papel:

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial (BRASIL, 2012).

Em 2014, a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências afirma que os entes federados definirão em seus planos de educação mecanismos para a garantia de sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, considerando as necessidades específicas dos estudantes, na educação especial, reafirmando o que já fora estabelecido em legislações anteriores.

Em 2015, é instituída a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que é embasada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Esta trouxe como objetivo garantir e

proporcionar o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, sem distinção, com vistas à garantia da inclusão social e cidadania.

A educação, como direito fundamental, deve ser garantida a todos, respeitando as suas especificidades, e garantindo às pessoas com deficiência o desenvolvimento das suas habilidades, sejam elas físicas, sensoriais, intelectuais e sociais. Assim, a Lei nº 13.146/2015 estabelece que o poder público deve “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015, art. 28, Inciso I).

Nesse sentido, constitui-se como direito às pessoas com deficiência ambientes educacionais inclusivos desde a educação infantil até a educação superior, sendo que tais instituições devem ser avaliadas e acompanhadas e devem promover uma educação de qualidade. Dessa forma, quando a LBI trata do direito à educação, este não se restringe à Educação Básica, como traz no seu artigo 28, a garantia de “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, art. 28, Inciso XIII).

Ao garantir o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos sistemas educacionais, o poder público deve proporcionar “condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, art. 28, Inciso II). Nesse sentido, o papel do poder público não se limita a garantir a matrícula dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino, mas proporcionar que esses estudantes tenham o apoio de que necessitam para terem assegurados a sua permanência e plena participação nas atividades educacionais. Os recursos de acessibilidade serão instrumentos que irão apoiar o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência para que as barreiras não se constituam como impedimentos para que eles tenham o seu direito garantido.

A Lei nº 13.409/2016, altera a Lei nº 12.711/2012, incluindo a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Nesse contexto, o artigo 3º prevê para as instituições de ensino superior:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).



Também é instituído através do artigo 7º que o programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas, de pessoas com deficiência e estudantes advindos do ensino médio público, deverá ser reavaliado com o prazo de até dez anos após a publicação da Lei.

De acordo com Castro (2011), a educação infantil e o ensino fundamental são etapas de ensino privilegiadas no que diz respeito a organização da educação inclusiva, seja através de adequações arquitetônicas, recursos, formação dos docentes, dentre outros, oportunizando que esses estudantes tenham acesso ao ensino superior. Nesse sentido, Castro (2011) realiza um estudo em diferentes universidades públicas. Segundo ela, as universidades ainda não estão acessíveis, mas apresentaram estratégias como adaptações, reformas prediais e aquisição de materiais. Evidencia-se uma distância entre o que é vivenciado pelos estudantes e entre o que é previsto nas legislações. Algumas das barreiras apresentadas foram: barreiras arquitetônicas, barreiras comunicacionais, barreiras pedagógicas e barreiras atitudinais. Dessa forma, conclui-se que, é indispensável que os dispositivos legais sejam de fato positivados e são necessárias políticas públicas institucionais. A autora ainda apresenta três grandes desafios para as universidades: eliminar as barreiras presentes, em especial, as atitudinais; organizar possibilidades de acessibilidade e elaborar estratégias para impedir práticas excludentes pelos docentes.

Em 2020, é instituída a Política Nacional de Educação Especial: equitativa inclusiva e com aprendizado ao longo da vida através do Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020. O público da Política permaneceu o mesmo, sendo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. O conceito de educação especial também se mantém, definida como modalidade de educação escolar que é oferecida de preferência na rede regular de ensino para os estudantes da educação especial.

Entretanto, a normativa supracitada deu às famílias dos estudantes o poder de decisão acerca da oferta do atendimento educacional especializado, seja em escolas inclusivas ou especializadas. Ainda afirma que quando os estudantes não forem beneficiados nas escolas regulares, serão oferecidas matrículas em classes ou escolas especializadas, permitindo a compreensão de que para estar em escolas regulares necessita-se de pré-requisitos. Nesse sentido, é necessário que se discuta acerca da qualidade de educação que os estudantes que forem encaminhados para as classes e escolas educacionais terão acesso, pois restringir a oferta de educação em espaços segregados poderá limitá-los na sua convivência social e no alcance de níveis mais elevados do ensino.

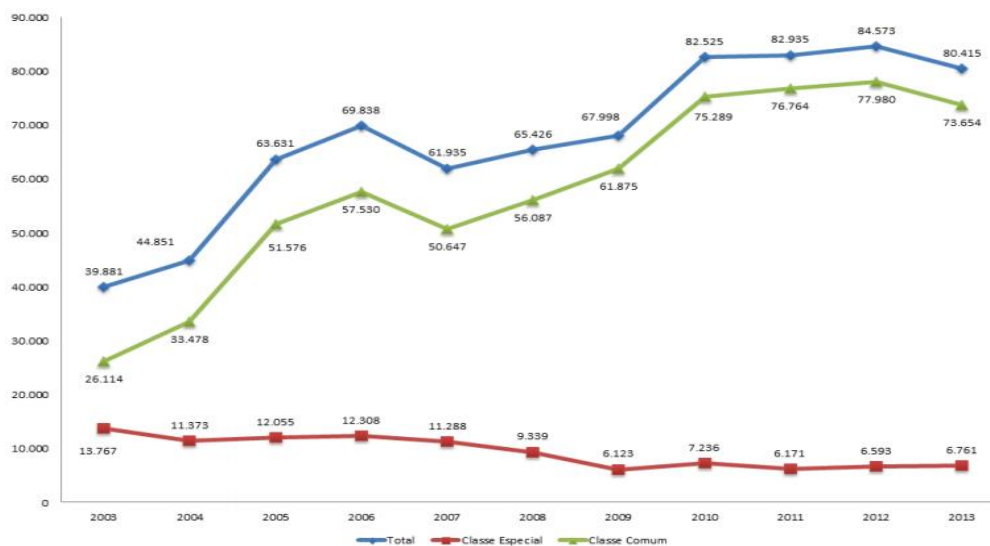
## 1.2 A inclusão de estudantes com deficiência visual na educação superior

Nos últimos anos, percebe-se um aumento no acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior. A presente pesquisa será realizada com estudantes com deficiência visual. A deficiência visual pode se caracterizar pela baixa visão ou pela cegueira. A baixa visão é definida como “acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou ocorrência simultânea de quaisquer condições anteriores” (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2020, pág. 56).

A presente pesquisa terá como participantes estudantes com cegueira. O termo cegueira é conceituado pelo Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2018 como “acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão ou até a perda da percepção luminosa” (BRASIL, 2020, pág. 57).

De acordo com dados do Censo Escolar MEC/INEP as matrículas de estudantes com deficiência visual na Educação Básica nas classes comuns aumentaram ao longo dos anos, entre 2003 e 2013. Já as matrículas nas classes especiais tiveram uma redução, como apresenta o gráfico a seguir:

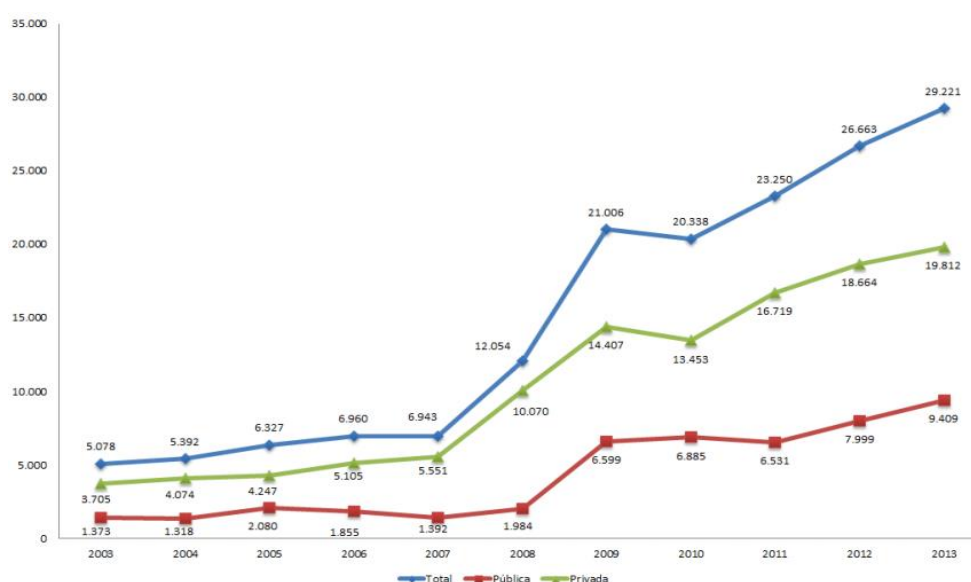
**Gráfico 1 – Acesso das pessoas com deficiência na Educação Básica**



Fonte:  
Censo  
Escolar

Em 2003, havia 26.114 estudantes com deficiência visual matriculados nas classes comuns e 13.767 estudantes em classes especiais. Em 2013, esse número aumentou, foram registrados 73.654 estudantes com deficiência visual em classes comuns e apenas 6.761 em classes especiais. Esses dados apontam que houve um aumento na inclusão de estudantes com deficiência visual em escolas comuns. Em relação aos dados da educação superior, o Censo traz os seguintes dados:

**Gráfico 2 – Matrícula de estudantes com deficiência visual na Educação Superior**



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP.

Em relação ao acesso de estudantes com deficiência na educação superior, entre os anos de 2003 e 2013, os dados apontam um aumento significativo, principalmente entre 2008 e 2009. Porém, percebe-se maior quantidade de matrículas nas instituições privadas do que em instituições públicas, respectivamente 19.812 e 9.409, no ano de 2013.

De acordo com o Censo da Educação Superior, 157.137 estudantes ingressaram na educação superior, em 2018, através de programa de reserva de vagas, correspondendo a 4,6% do total de ingressantes. Dados apontam que 48,8% dos estudantes que ingressaram na educação superior foi através do programa voltado para estudantes oriundos de escola pública; 27,1% por programa étnico, 21,0% por programa social ou de renda familiar, 1,9% por outros programas e 1,2% por programa a pessoas com deficiência (BRASIL, 2020).

Em relação a matrículas em cursos de graduação, o Censo da Educação Superior aponta que no ano de 2018, de 43.633 matrículas de graduação, ou 0,5% do total

correspondiam a pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Destas matrículas declaradas com registro de deficiência, 34,0% representa pessoas com deficiência física, 27,7% representa pessoas com baixa visão e 13,0% pessoas com deficiência auditiva (BRASIL, 2020).

No contexto do Distrito Federal, o Mapa do Ensino Superior indica que a unidade federativa apresenta uma taxa de escolarização líquida notável, 33,5%, acima da média nacional, que é de 17,9%. Em 2018 foram registradas o total de 221 mil matrículas, distribuídas em instituições de ensino que oferecem cursos presenciais e à distância. De 2017 para 2018, as matrículas presenciais apresentaram uma diminuição, esse decréscimo mais evidente ainda na rede privada, que de 143 mil estudantes passou para 136 mil. No entanto, as matrículas na Educação à Distância (EAD) tiveram um aumento de 41,1 mil para 46,0 mil, no ano de 2018, sendo sua maioria na rede privada (BRASIL, 2020).

Além disso, foram registrados 93,1 mil estudantes que ingressaram no ensino superior no ensino presencial e EAD, tendo um decréscimo de 7,1% na modalidade presencial na rede privada e um aumento de 16,3% na modalidade à distância nas instituições privadas, representando 42% do total de matrículas, demonstrando um número muito alto de evasão no DF. Os cursos que tem mais procura no DF são Direito (28,9 mil matrículas) e Enfermagem (11,3 mil matrículas), na modalidade presencial. Pedagogia é o curso mais procurado na modalidade EAD, no ano de 2018, com 6,1 mil matrículas (BRASIL, 2020).

Segundo dados da Codeplan, o Censo Demográfico aponta que em 2010, o DF tinha 573.805 pessoas com deficiência, o que corresponde 22,23% da população total, sendo o grupo de pessoas de 65 anos ou mais 63,90% do total. Entre os tipos de deficiência registradas a que mais se apresenta é a deficiência visual, com percentual de 63,71%. Em seguida vem a deficiência motora, com 18,02%, a deficiência auditiva, com 14,41% e a deficiência mental/intelectual com 3,85% (BRASIL, 2013).

Em todas as faixas etárias, a deficiência visual apresenta percentual preponderante, com 40,24% entre as pessoas com deficiência de zero a quatro anos e 76,8% em pessoas com 10 a 29 anos. As mulheres representam a população com o maior número dentre as pessoas com deficiência, registrando 24,82%, enquanto os homens 19,60%. Em relação à cor/raça das pessoas com deficiência não há diferenças significativas se comparamos com a população em geral, sendo 56,30% pessoas negras (BRASIL, 2013).

No que diz respeito à educação, a presença de pessoas com deficiência em escolas ou creches não apresenta muita diferença em relação às pessoas sem deficiência, sendo até maior entre zero e quatro anos (37,32%), cinco a seis anos (92,59%), 10 a 14 anos (97,55%) e de 18

a 24 anos (40,83%). Em relação ao percentual de alfabetização, as pessoas com deficiência com idade de 15 a 29 anos, apresenta o percentual de 97,36%. Esta taxa revela uma pequena diferença se comparada ao percentual correspondente às pessoas sem deficiência, que é de 99,43% (BRASIL, 2013).

No ano de 2010, a matrícula de estudantes com deficiência era de um total de 14.119 mil, sendo 8,99% em escolas especializadas, 25,67% em classes especiais e 65,34% em classes comuns. O nível de instrução é um dos fatores que mais distinguem a população das pessoas com e sem deficiência. Com a idade de 15 anos ou mais, as pessoas com deficiência representavam 40,95% que não possuíam instrução ou com ensino fundamental incompleto. Já o percentual de pessoas sem deficiência é de 23,38% (BRASIL, 2013).

Ainda segundo dados da Codeplan, o acesso à educação é um dos indicadores que tem sido mais prejudicados entre as pessoas com deficiência e sem deficiência. Segundo pesquisas do Censo Demográfico de 2010, entre as crianças de até quatro anos, 37,32% frequentam creche, entre a idade de 5 a 14 anos 97,08% têm frequência escolar, sendo esse percentual de 87,05%, entre pessoas de 15 a 17 anos. Entre 18 a 24 anos essa taxa reduz mais ainda, que é de 40,83% que tem frequência escolar ou está cursando nível superior (BRASIL, 2013).

## 2. CAPÍTULO II - A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA COMO CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo pretende trazer um breve histórico do modo como as discussões e ações voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência se instauraram na UnB, que é a instituição *locus* da pesquisa.

Em 1961, é sancionada a Lei nº 3.998, de 15 de dezembro, que autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília. O Decreto nº 500, de 15 de janeiro de 1962, institui a Fundação Universidade de Brasília. O artigo 3º dispõe que cabe à Fundação “criar e manter a Universidade de Brasília, instituição de ensino superior, de pesquisa e estudo, em todos os ramos do saber, e de divulgação científica, técnica e cultural” (BRASIL, 1962). A Universidade de Brasília trata-se de uma instituição pública federal de ensino superior que tem como finalidades essenciais: “o ensino, a pesquisa e a extensão, integrados na formação de cidadãos qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, art. 3º).

Em 1970, através do Decreto nº 66.541/1970, que aprova o novo Estatuto da Universidade de Brasília, no artigo 4º é estabelecido que a organização da UnB seguirá alguns princípios, dentre eles “f- flexibilidade de métodos e critérios, com vista às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e projetos de pesquisa” (BRASIL, 1970). Apesar de ser mencionada essa flexibilidade quanto aos métodos e critérios, respeitando as especificidades dos estudantes, o texto do Decreto não cita diretamente o público com deficiência.

Na década de 1980, surgiram os primeiros debates relacionados às condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência na UnB. Segundo Castro (2011) o acesso restrito à educação superior por apenas alguns grupos, ou seja, o elitismo, instaurou debates acerca das Ações Afirmativas, que se constitui como um tipo de política pública, que visa compensar grupos que, historicamente, foram discriminados e excluídos. Segundo ela, essa exclusão pode ser por vários motivos, como “desigualdade sócio-econômica, práticas pedagógicas inadequadas, falhas ou inexistência de políticas públicas de educação, desigualdade de oportunidades” (CASTRO, 2011, p.127).

Segundo Souza, Soares e Evangelista (2003), após a publicação do Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985, houve uma maior mobilização para o estabelecimento de medidas para conscientizar setores públicos e privados acerca da promoção de igualdade de

oportunidades. Então, a UnB iniciou a oferta de serviços voltados para as necessidades da sociedade e da comunidade universitária. Nos anos de 1987 e 1988, o Sistema de Orientação ao Universitário (SOU), do Decanato de Graduação da UnB adotou medidas para despertar a universidade para o assunto relacionado às condições dos estudantes com deficiência e buscar maneiras de superar as suas dificuldades.

Dessa forma, em 1988, foi constituída comissão para apresentar sugestões para resolver os problemas dos alunos com deficiência, através da Resolução da Câmara de Ensino de Graduação, CEG nº04/1988. A comissão criou um documento com a proposta de implantação de um programa que seria vinculado ao SOU, para atender estudantes, funcionários e docentes. Contudo, a comissão percebeu que não houve impactos significativos na comunidade universitária. Então, em 1990 houve a criação de outra comissão pela Resolução DEG/Centro de Acompanhamento e Desenvolvimento Educacional (CADE) n. 17/90 para criar um Projeto de Ensino Especial para a UnB. Nesse sentido, a comissão trouxe a concepção de ensino especial com base nos princípios da normalização e integração do estudante ao sistema regular de ensino. Adotou-se o termo “aluno portador de necessidades especiais” no lugar de “aluno portador de deficiência” e o indivíduo passou a ser visto pelas suas potencialidades e competências. (SOUZA, SOARES, EVANGELISTA; 2003)

Em 1994, foi elaborado um Relatório de Avaliação relacionado à infraestrutura da UnB para pessoas com deficiência física. A equipe concluiu que havia problemas de acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Em 9 de dezembro de 1994, foi assinado o Convênio n. 96/94/CORDE/MBES entre a Fundação Universidade de Brasília e a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) do Ministério do Bem-Estar Social (MBES), com a finalidade de financiar a remoção de barreiras arquitetônicas na UnB. (SOUZA, SOARES, EVANGELISTA; 2003)

No mesmo ano, é instituída a Comissão de Estudos sobre a Questão do Portador de Necessidades Especiais da UnB pela Resolução do Decanato de Ensino de Graduação, DEG nº002/1994. A comissão deveria fazer um levantamento de informações, desenvolver planejamentos e ações relacionados aos estudantes com necessidades especiais e apresentar relatório até 30 de março de 1995. Em 23 de dezembro de 1994, apresentou à CORDE/MBES o Projeto de Implantação do Departamento de Ensino Especial na Faculdade de Educação e do Centro de Apoio e Acompanhamento Acadêmico ao Portador de Necessidades Especiais da UnB. O projeto visava estabelecer a oferta da Habilitação Magistério, na área de deficiência mental, consolidar a linha da pós-graduação na mesma área e abrir cursos de formação de profissionais em Educação Especial em outras áreas. Além disso, buscava

estruturar o CADE e oferecer um serviço de apoio, articulando todos os setores da UnB para o desenvolvimento de ações voltadas às pessoas com necessidades especiais. Objetivando implantar o Departamento de Educação Especial, em 28 de dezembro de 1994, foi assinado o Convênio n. 120/94/CORDE/MBES (SOUZA, SOARES, EVANGELISTA; 2003).

Então, a comissão de 1994 trouxe no relatório de trabalho ações para reduzir as dificuldades enfrentadas pelos estudantes PNEs que seriam desenvolvidas a curto, médio e longo prazos. Dentre as ações desenvolvidas, houve a realização do I Encontro Nacional das Instituições Federais de Ensino Superior trazendo a discussão sobre as pessoas com necessidades especiais e a implantação do Laboratório de Atendimento aos Deficientes Visuais (LDV) (SOUZA, SOARES, EVANGELISTA; 2003).

Cabe pontuar as contribuições que o LDV vem trazendo para a inclusão dos estudantes na UnB que desde 1994, tem atuado na oferta de serviços especializados aos estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão), favorecendo a difusão do sistema braille dentro da Universidade de Brasília e de tecnologias assistivas (RAPOSO, 2006).

O LDV localiza-se na Faculdade de Educação – FE. Dentre as ações desenvolvidas pelo laboratório estão a adaptação de textos, livros e demais materiais em tinta para o formato digital acessível; adaptação e impressão de textos em braille; adaptação e impressão de materiais em caractere ampliado; orientação aos docentes da UnB para o desenvolvimento de práticas inclusivas relacionadas à adaptação das atividades, avaliações e sobre o uso de recursos e serviços para promoção de acessibilidade dos estudantes no ambiente universitário (ZARDO *et al*, 2018).

Em 1995, é criado o Programa de Apoio e Atendimento Acadêmico ao Portador de Necessidades Especiais da UnB pela Resolução do DEG nº005/1995. Em 1999, é criado o Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais da UnB (PPNE), através do Ato da Reitoria nº1068/1999.

No ano de 2002, é constituída comissão para analisar a legislação pertinente e elaborar normas acadêmicas para alunos portadores de necessidades especiais pelo Ato do DEG nº18/2002.

Em 2003, a Resolução CEPE nº 048/2003 é aprovada, considerando a Portaria MEC 1679, de 2/12/1999, o Decreto nº 3.298/1999 e o Estatuto da UnB. A Resolução dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) da UnB. Descreve os requisitos necessários aos estudantes PNEs para terem acesso aos serviços e benefícios da Universidade: passar por equipe multidisciplinar de saúde para que sua deficiência ou incapacidade seja diagnosticada e caracterizada, como também homologada



pela Junta Médica da UnB e/ou parecer do Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais (PPNE). A normativa também define que os estudantes deverão ter cadastro no PPNE e nos Postos Avançados da Diretoria de Administração Acadêmica e garante aos discentes o acompanhamento do PPNE.

O PPNE constitui-se como uma importante ação afirmativa para assegurar o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na Universidade. Tem os seguintes objetivos:

- I – propiciar e garantir a igualdade de condições para o desempenho acadêmico dos portadores de necessidades especiais;
- II – articular juntamente com a Faculdade de Educação da UnB a formação de profissionais especializados em educação especial e apoiar o desenvolvimento de pesquisa e trabalhos nesta área;
- III – socializar o acesso e a permanência dos alunos PNEs na UnB, promovendo uma política de boa convivência universitária, que favoreça a integração e a formação de cidadãos plenos;
- IV - Propor a eliminação de barreiras arquitetônicas no *Campus* Universitário;
- V – orientar e apoiar os Colegiados de Curso na adequação curricular para atender às especificações dos PNEs;
- VI – orientar, informar e emitir parecer substanciando, visando análise e decisão dos Órgãos Colegiados (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2003, art. 2º).

Junto com a Prefeitura do Campus, o PPNE busca eliminar as barreiras arquitetônicas e viabilizar a acessibilidade física da UnB. Também desenvolve as seguintes ações: a) acompanhamento acadêmico; b) Programa de Tutoria Especial; c) interação com institutos e faculdades; d) parceria com o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV) da Faculdade de Educação; e) parceria com a Biblioteca Digital e Sonora (BDS), f) transporte no Campus e g) realização de cursos e palestras para as comunidades interna e externa à UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019).

Em 2005, forma-se comissão permanente para normatizar o acompanhamento especial entre estudantes, como uma modalidade de apoio ao estudante com necessidade especial da UnB pelo Ato do DEG nº001/2005.

Em 2007, é aprovada a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, CEPE Nº10/2007. Esta cria o Programa de Tutoria Especial (PTE), normatiza o apoio acadêmico a estudantes com necessidades especiais e dá outras providências. De acordo com a Resolução nº10/2007, o Programa de Tutoria Especial (PTE) baseia-se no apoio acadêmico a estudante com necessidade educacional especial, por outro estudante, tendo monitoramento do professor da disciplina e da Unidade Acadêmica, como também o apoio do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) da Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica do Decanato de Ensino de Graduação (DAIA/DEG) e do Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP).

O Artigo 2º prevê como objetivos do PTE:

- I. oferecer apoio acadêmico a estudantes regularmente matriculados nos cursos da UnB, que apresentem necessidades educacionais especiais e que estejam inscritos no Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais/PPNE;
- II. subsidiar a Universidade na promoção da inclusão, em atividades acadêmicas, dos estudantes com necessidades educacionais especiais;
- III. possibilitar ao estudante universitário formação acadêmica sintonizada com a perspectiva da sociedade inclusiva (DISTRITO FEDERAL, 2007).

Em relação as funções e atividades de Apoio, no artigo 5º, estabelece-se que o PPNE deverá planejar as ações dos participantes no PTE; realizar treinamento com Tutores Especiais, Tutorados e docentes envolvidos no PTE; orientar e prever recursos e estratégias para apoiar os estudantes com necessidades educacionais; com vistas a atender esses estudantes e fazer a articulação dos diversos setores da Universidade.

O professor, de acordo com o artigo 6º terá o papel de:

- I. apresentar, no início de cada semestre, o Plano de Ensino da disciplina e cumprir o cronograma de atividades acadêmicas, informando, antecipadamente, quaisquer modificações no cronograma, com o objetivo de evitar prejuízo dos estudantes participantes do PTE;
- II. participar, juntamente com o PPNE, da busca de alternativas que visem ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes participantes do PTE;
- III. repassar ao Tutor Especial ou ao Tutorado, antecipadamente, material didático a ser adaptado, sempre que necessário;
- IV. entregar diretamente ao PPNE, com antecedência, instrumentos de avaliação da disciplina por ele utilizados os quais necessitem de adaptação para os estudantes com necessidades educacionais especiais;
- V. acompanhar o desenvolvimento das atividades do PTE, pelos estudantes matriculados em sua disciplina, e solicitar apoio do PPNE sempre que julgar necessário;
- VI. responder formulário de avaliação do PTE, ao final do período letivo (DISTRITO FEDERAL, 2007).

O Tutor Especial, segundo o artigo 9º, terá as funções de assinar Termo de Compromisso unido ao PPNE; realizar os treinamentos quando estabelecido pelo PPNE; executar cronograma estruturado com o Tutorado; buscar auxílio do PPNE quando houver dúvidas relacionadas a adaptação de material; zelar pela boa conservação dos materiais e equipamentos concedidos pelo PPNE e realizar devolução, pelo Professor ou Tutorado até o final do período letivo; comunicar, em caso de trancamento de matrícula geral ou parcial ou alteração do cronograma; responder formulário de avaliação do PTE; legitimar, em caso de desistência do PTE junto ao Tutorado, ao Professor e ao PPNE.

No mesmo ano, através do Ato da Reitoria nº1020/2007, é alterado o nome do PPNE para Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais, mantendo a mesma sigla. Em 2014, a administração, o controle e o gerenciamento do PPNE foram transferidos para o

Decanato de Assuntos Comunitários, ao qual passou a ser vinculado, através do Ato da Reitoria nº0100/2014.

Em 2015, através da Resolução do Decanato de Gestão de Pessoas nº005/2015, é constituída Comissão Permanente de Acolhimento dos Servidores com Deficiência (COPEASD). Em 2016, a Resolução do DAC nº001/2016, traz o direito a acompanhante ou atendente pessoal do(a) discente com deficiência que ocupa vaga na Casa do Estudante Universitário da UnB. Em 2017, o PPNE deixa de ser Programa e passa a ser a Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência, permanecendo com a mesma sigla PPNE, vinculada diretamente ao gabinete do Decano de Assuntos Comunitários, pelo Ato da Reitoria nº1.638/2017).

No ano de 2017, no vestibular do segundo semestre, houve a reserva de vagas específicas para Pessoas com Deficiência (PCD). Antes, a reserva de vagas era destinada apenas para o sistema de cotas para escolas públicas. Tal ação está de acordo com a Lei nº 13.409/2016 que trouxe a inclusão da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019).

O Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) da UnB traz os seguintes princípios como orientadores da organização curricular dos cursos de graduação: interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização, flexibilidade, diversidade, acessibilidade e sustentabilidade socioambiental. O princípio da acessibilidade direciona políticas e ações voltadas ao acesso, permanência e participação dos discentes. Orienta os recursos e serviços que viabilizam a acessibilidade nos diversos âmbitos da universidade, por exemplo, acessibilidade arquitetônica, nos sistemas de informação, nas comunicações, nos materiais didáticos e pedagógicos. Assim, de acordo com o PPP “na UnB, a continuada busca da acessibilidade, tanto material quanto relacional e de valores, preside os processos seletivos e o desenvolvimento das atividades do ensino, da pesquisa e da extensão” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, pág. 30).

Em 2019, a Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília é instituída pela Resolução do Conselho de Administração nº0050/2019. Esta pretende preservar a aplicação da legislação sobre direitos das pessoas que fazem parte do público da educação especial, ou seja, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação, além de englobar pessoas com transtornos funcionais. Objetiva também zelar pelas normas vigentes nas atividades e projetos desenvolvidos pela Universidade.

Nesse sentido, acessibilidade é compreendida como:

toda e qualquer possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliário, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações disponíveis para a comunidade universitária (RESOLUÇÃO 50/2019, art. 2º).

Segundo Maior (2018), quando não se cumpre a acessibilidade, há a prática da discriminação com base na deficiência. Ainda, segundo a autora “Não existe liberdade de expressão sem as tecnologias de informação e comunicação acessíveis, como não se realiza o acesso ao trabalho sem respeito pela diferença, transporte e acomodações acessíveis”. (MAIOR, 2018, p. 119)

A Política de Acessibilidade da UnB ainda considera a acessibilidade arquitetônica, que está associada aos prédios, vias e espaços de uso comum; acessibilidade nos transportes, acessibilidade na comunicação e na informação, presente nos sistemas de comunicação e tecnologia da informação, como também no acesso à informação e ao conhecimento; acessibilidade atitudinal, que diz respeito a atitudes e comportamentos nas relações sociais e tem como objetivo a participação social em igualdade de condições com os demais e acessibilidade pedagógica, que está relacionada aos processos de ensino e aprendizagem e ao acompanhamento acadêmico, que busca evitar a retenção e evasão dos estudantes (UnB, 2019).

A respeito da acessibilidade arquitetônica, são previstos:

- I - plataformas, corrimãos, guarda-corpos, muretas e guias de balizamentos, em rampas, escadas, degraus isolados e desníveis;
- II - a quantidade de elevadores necessários ao atendimento da comunidade acadêmica;
- III - a manutenção preventiva e corretiva dos elevadores e plataformas eletromecânicas;
- IV - a adequação e a manutenção de sanitários e vestiários acessíveis, garantindo o quantitativo mínimo previsto e seu funcionamento contínuo;
- V - a demarcação dos espaços reservados para pessoas em cadeiras de roda, obesos e demais casos previstos em norma;
- VI - a adequação dos balcões de atendimento e demais mobiliário existente aos parâmetros de acessibilidade. Em caso de substituição, o mobiliário a ser adquirido deve respeitar esses parâmetros;
- VII - para o Restaurante Universitário e demais espaços de refeição nos campi, no mínimo, 5% (cinco por cento) de mesas acessíveis a pessoas com deficiência e acesso a todos os andares, seja por meio de rampas ou elevador;
- VIII - projeto de piso tátil direcional e de alerta, acompanhado de mapa tátil, onde for necessário;
- IX - mapas táteis das localizações das edificações nos *campi* e das rotas e paradas dos ônibus que atendem os campi, bem como dos ônibus *intercampi*;
- X - a remoção e substituição dos pisos táteis direcionais que representem risco de queda devido às más condições de conservação e/ou que não sirvam ao direcionamento para o qual foram inicialmente instalados;
- XI - a adequação dos padrões de sinalização visual da Universidade de Brasília aos parâmetros estabelecidos na norma;
- XII - recursos assistivos para o ambiente universitário dos *campi*. (RESOLUÇÃO 50/2019, art. 6º)

O conceito de acessibilidade que é abordado na Política de Acessibilidade da UnB está conforme a ABNT NBR 9050 que considera acessibilidade:

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

Também é importante ressaltar que a Política de Acessibilidade, em ação com a Universidade de Brasília, garante conforme a necessidade de atendimento específico ao corpo discente, os servidores técnico-administrativos, os docentes, e a comunidade em geral envolvida:

- I - adaptação de provas em formato acessível;
- II - tempo adicional para realização das provas e demais atividades avaliativas;
- III - disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, equipamentos de tecnologia assistiva destinados à visualização de textos, adaptação em Braille e/ou tamanho ampliado, comunicação tátil e meios de voz digitalizada e/ou humana gravada, bem como de recursos de tecnologia da informação e comunicação acessíveis;
- IV – apoio especializado necessário, tradutor-intérprete de língua de sinais ou leitor/transcritor, conforme necessidade educacional específica;
- V - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação, que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa (RESOLUÇÃO 50/2019, art. 17).

Em 2020, através do Ato da Reitoria nº 0845/2020, é atualizada a estrutura organizacional do Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), na UnB, e o PPNE então, torna-se a Diretoria de Acessibilidade (DACES). A DACES tem a finalidade de garantir a promover a inclusão e a acessibilidade como uma política transversal na UnB, de forma a ampliar condições de acesso, acessibilidade, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência e/ou necessidade educacional específica. A DACES atua como núcleo de acessibilidade da UnB. A criação e o funcionamento desses núcleos nas IFES estão previstos no Decreto 7.611/2011.

Ainda em 2020, através da Instrução Normativa do Decano de Pós-graduação nº03/2020, determina-se reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos dos Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. O artigo 4º define que “em cada processo seletivo deverá ser assegurada, no mínimo, uma vaga para pessoas com deficiência”. Para realização das provas, o artigo 5º prevê que no momento da inscrição, o candidato informará o tipo de deficiência, indicará se precisa de assistência e as providências necessárias para a realização das provas. Após a classificação no processo seletivo, “a/o candidata/o autodeclarada/o pessoa com deficiência deverá comprovar sua

condição por meio de laudo médico e/ou, quando necessário, por avaliação biopsicossocial” (RESOLUÇÃO N° 3/2020).

A normativa também abrange a questão da permanência, estabelecendo em seu artigo 6° que “a UnB deverá instituir ações e atividades complementares, individualizadas ou coletivas, que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social, maximizando a possibilidade de permanência de discentes com deficiência na Instituição”. O artigo 7° prevê que é permitida aos estudantes com deficiência, a prorrogação no prazo de permanência nos cursos, desde que não seja superior a 50% do tempo máximo para sua conclusão, posteriormente parecer fundamentado da Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência e da coordenação do PPG. O artigo 8° assegura ainda, reserva de bolsas de estudo aos discentes com deficiência, de acordo com a proporcionalidade de bolsas disponíveis (DISTRITO FEDERAL, 2020).

A presente pesquisa foi desenvolvida na Universidade de Brasília (UnB). De acordo com o cadastro da Diretoria de Acessibilidade (atualizado em setembro de 2021), a DACES atende 241 estudantes de graduação e 26 estudantes de pós-graduação. Os quadros a seguir mostram o quantitativo de estudantes por deficiência e curso:

#### **Quadro 6 – Quantitativo de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**

<b>Curso</b>	<b>Quantidade de estudantes matriculados</b>
Administração	1
Arquitetura e Urbanismo	1
Computação	1
Engenharia Aeroespacial	1
Engenharia Mecatrônica	1
Estatística	1
Letras – Tradução Espanhol	1
Matemática	1
Psicologia	2

Dados: Levantamento realizado pela Diretoria de Acessibilidade em setembro de 2021.

#### **Quadro 7 – Quantitativo de estudantes com Cegueira**

<b>Curso</b>	<b>Quantidade de estudantes matriculados</b>
--------------	--

Ciência Política	1
Ciências Sociais	1
Inglês	1
Música	2

Dados: Levantamento realizado pela Diretoria de Acessibilidade em setembro de 2021.

#### **Quadro 8 – Quantitativo de estudantes com Deficiência auditiva**

<b>Curso</b>	<b>Quantidade de estudantes matriculados</b>
Arquivologia	1
Ciências Ambientais	1
Ciências Biológicas	1
Ciências Contábeis	2
Direito	3
Educação do Campo	1
Engenharia Florestal	1
Letras – Tradução Inglês	1
Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA-MSI)	1
LSB/PSL	8
Medicina	2
Psicologia	2
Saúde Coletiva	1

Dados: Levantamento realizado pela Diretoria de Acessibilidade em setembro de 2021.

#### **Quadro 9 – Quantitativo de estudantes com Deficiência Física**

<b>Curso</b>	<b>Quantidade de estudantes matriculados</b>
Agronomia	2
Arquitetura e Urbanismo	1
Arquivologia	1
Artes Cênicas	1
Ciência da Computação	1
Ciência Política	1
Ciências Biológicas	1
Ciências Econômicas	1

Ciências Sociais	1
Computação	1
Comunicação Social – Publicidade e Propaganda	1
Design – Programação Visual	1
Direito	4
Educação Física	2
Enfermagem	3
Engenharia Civil	1
Engenharia da Computação	1
Engenharia de Redes de Comunicação	1
Engenharia Florestal	1
Engenharia Mecânica	1
Engenharia Mecatrônica	3
Estatística	1
Farmácia	2
Filosofia	2
Fisioterapia	1
Fonoaudiologia	1
Gestão de Agronegócios	2
Gestão de Políticas Públicas	2
História	1
Letras – Língua Francesa e Respectiva Literatura	1
Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura	2
Letras – Tradução Espanhol	1
Letras – Tradução Francês	3
Letras – Tradução Inglês	1
Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA-MSI)	1
LSB/PSL	2
Matemática	2
Medicina	8



Medicina Veterinária	1
Música	1
Nutrição	1
Pedagogia	3
Psicologia	3
Química Tecnológica	1
Relações Internacionais	1
Saúde Coletiva	1
Terapia Ocupacional	2

Dados: Levantamento realizado pela Diretoria de Acessibilidade em setembro de 2021.

#### **Quadro 10 – Quantitativo de estudantes com Deficiência Intelectual**

<b>Curso</b>	<b>Quantidade de estudantes matriculados</b>
Ciências Naturais	1
Ciências Sociais	1
Gestão de Agronegócios	1
Psicologia	1
Serviço Social	1

Dados: Levantamento realizado pela Diretoria de Acessibilidade em setembro de 2021.

#### **Quadro 11 – Quantitativo de estudantes com Deficiência Múltipla**

<b>Curso</b>	<b>Quantidade de estudantes matriculados</b>
Computação	1
Direito	1
Engenharia de Software	1
LSB/PSL	1
Nutrição	1
Turismo	1

Dados: Levantamento realizado pela Diretoria de Acessibilidade em setembro de 2021.

#### **Quadro 12 – Quantitativo de estudantes com Deficiência Visual – Baixa Visão**

<b>Curso</b>	<b>Quantidade de estudantes matriculados</b>
Administração	2

Ciências Contábeis	1
Ciências Naturais	1
Direito	2
Engenharia da Computação	1
Engenharia Elétrica	1
Engenharia Florestal	1
Geofísica	1
Jornalismo	1
Letras – Língua e Literatura Japonesa	1
Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA-MSI)	1
Medicina	1
Odontologia	1
Pedagogia	2
Psicologia	1
Turismo	1

Dados: Levantamento realizado pela Diretoria de Acessibilidade em setembro de 2021.

### **Quadro 13 – Quantitativo de estudantes com Deficiência Visual – Visão Monocular**

<b>Curso</b>	<b>Quantidade de estudantes matriculados</b>
Ciência Política	1
Direito	2
Engenharia Mecatrônica	1
Gestão Ambiental	1
Letras – Língua e Literatura Japonesa	1
Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana	1
Medicina	4
Pedagogia	2
Relações Internacionais	1

Dados: Levantamento realizado pela Diretoria de Acessibilidade em setembro de 2021.

### **Quadro 14 – Quantitativo de estudantes com Síndrome de Asperger**

<b>Curso</b>	<b>Quantidade de estudantes matriculados</b>
--------------	--

Agronomia	1
Arquitetura e Urbanismo	1
Artes Visuais	1
Ciência da Computação	1
Ciências Biológicas	2
Ciências Contábeis	1
Ciências Econômicas	1
Computação	1
Comunicação Social – Áudio Visual	1
Direito	2
Enfermagem	1
Engenharia	1
Engenharia de Software	1
Estatística	1
Física	1
História	2
Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura	1
Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA-MSI)	1
Medicina	1
Museologia	1
Música	1
Pedagogia	1

Dados: Levantamento realizado pela Diretoria de Acessibilidade em setembro de 2021.

#### **Quadro 15 – Quantitativo de estudantes com Surdez**

<b>Curso</b>	<b>Quantidade de estudantes matriculados</b>
LSB/PSL	15
Psicologia	1

Dados: Levantamento realizado pela Diretoria de Acessibilidade em setembro de 2021.

#### **Quadro 16 – Quantitativo de estudantes com Surdocegueira**

<b>Curso</b>	<b>Quantidade de estudantes matriculados</b>
--------------	--

LSB/PSL	3
---------	---

Dados: Levantamento realizado pela Diretoria de Acessibilidade em setembro de 2021.

### Quadro 17 – Quantitativo de estudantes com Transtorno do Espectro Autista

Curso	Quantidade de estudantes matriculados
Agronomia	1
Artes Visuais	1
Biotecnologia	2
Ciência da Computação	2
Ciências Ambientais	1
Ciências Contábeis	2
Ciências Econômicas	1
Engenharia	1
Engenharia Aeroespacial	2
Engenharia da Computação	1
Engenharia de Energia	1
Engenharia de Redes de Comunicação	2
Engenharia de Software	1
Engenharia Elétrica	1
Engenharia Mecânica	1
Engenharia Mecatrônica – Controle e Automoçã	1
Estatística	1
Física	1
Fonoaudiologia	2
História	2
Medicina	4
Museologia	1
Relações Internacionais	1
Teoria, Crítica e História da Arte	1

Dados: Levantamento realizado pela Diretoria de Acessibilidade em setembro de 2021.

**Quadro 18 – Quantitativo de estudantes de Pós-Graduação por deficiência e curso**

<b>Curso</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Quantitativo</b>
Antropologia	Deficiência Física	1
Ciências Sociais	Deficiência Visual – Baixa Visão	1
Computação Aplicada	Deficiência Física	1
Direitos Humanos e Cidadania	Deficiência Física	1
Estudos da Tradução	Surdez	4
Estudos da Tradução	Deficiência Auditiva	1
Linguística	Surdez	3
Linguística	Cegueira	1
Linguística Aplicada	Deficiência Auditiva	1
Literatura e Práticas Sociais	Deficiência Visual – Baixa Visão	1
Literatura e Práticas Sociais	Deficiência Auditiva	1
Relações Internacionais	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	1
Sociologia	Deficiência Visual – Visão Monocular	1
Teoria e Análise Linguística	Surdez	6
Tradução	Surdez	1

Dados: Levantamento realizado pela Diretoria de Acessibilidade em setembro de 2021.

Os quadros apresentados tem como objetivo caracterizar o público atendido pela DACES, que é um público diverso, composto por estudantes de graduação e pós-graduação dos mais diferentes cursos da Universidade de Brasília. Também busca apresentar a quantidade de estudantes com deficiência que tem acesso hoje ao Ensino Superior na instituição pesquisada, este número vem crescendo ano após ano. O próximo capítulo pretende apresentar os aportes metodológicos da pesquisa bem como o percurso realizado pela pesquisadora desde a produção de dados até às análises.

### 3. CAPÍTULO III – APORTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os aportes metodológicos da presente pesquisa. Traz como fundamento a abordagem qualitativa, que tem avançado nas pesquisas em Educação nos últimos anos. Aborda a entrevista narrativa como instrumento para a produção de dados e apresenta o método documentário, como perspectiva para a análise e interpretação de dados.

#### 3.1 Pesquisa qualitativa reconstrutiva

De acordo com Gatti e André (2013), a pesquisa qualitativa surge com a insatisfação de sociólogos, historiadores e cientistas sociais com o método de pesquisa das ciências físicas e naturais, nos séculos XVIII e XIX. Pode-se citar Wilhelm Dilthey que tinha como argumento que para se compreender um fato, na investigação histórica, fazia-se necessário ponderar o seu contexto. Max Weber também contribuiu nessa perspectiva, afirmando que a investigação deve ter como foco a “compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (idem, p. 29).

Porém, desenvolvimentos significativos dos métodos qualitativos nas pesquisas educacionais só surgiram na metade do século passado. O uso de procedimentos qualitativos tem se tornado uma tradição de pesquisa, sobretudo, a partir dos anos 1980, em diferentes países e contextos culturais. Trata-se de uma abordagem de pesquisa que já está consolidada nas Ciências da Educação, que apresenta diferentes técnicas de geração e métodos para a análise dos dados. (WELLER; PFAFF, 2013).

Os métodos qualitativos de pesquisa se opõem à concepção positivista de ciência e propõem uma perspectiva de conhecimento denominada como idealista-subjetivista que rompe com a dicotomia de sujeito e objeto, antes considera a forma que a realidade é entendida pelo sujeito. Assume uma visão holística dos fenômenos, ou seja, “que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 30).

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 16), a pesquisa qualitativa configura-se como um campo de investigação. A expressão pesquisa qualitativa envolve termos, conceitos e suposições, tais como tradições associadas ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós-fundacionalismo, ao pós-positivismo, ao pós-estruturalismo e outras perspectivas que são associadas aos estudos culturais e interpretativos.

Assim, os autores conceituam a pesquisa qualitativa como “[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Tais práticas tornam o mundo em uma série de representações, que envolve as entrevistas, conversas, etc. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa possui uma abordagem naturalista, interpretativa. Ou seja, seus pesquisadores buscam as informações em seus cenários naturais, na tentativa de compreender os significados dados pelas pessoas aos fenômenos.

Segundo Fairbrother (2015, p. 101) a finalidade da pesquisa qualitativa é:

[...] captar as perspectivas e os pontos de vista do sujeito em relação a valores, ações, processos e eventos. A pesquisa qualitativa apresenta a perspectiva “-êmico” de quem está conexo, que está do lado de dentro da pesquisa, empatizando com o sujeito dela.

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa desfrutam de mais abertura na exposição dos seus pontos de vista. Os pesquisadores seguem uma abordagem indutiva, por estarem dentro da pesquisa, portanto não partem de teorias ou hipóteses que desejam validar, mas as descobertas são feitas ao longo da pesquisa no processo de coleta e análise de dados (FAIRBROTHER, 2015).

A presente pesquisa se orienta por métodos reconstrutivos, que partem da premissa de que quando há menos intervenção, há mais possibilidades de controle no processo de interpretação de dados. (BOHNSACK, 2020).

Em uma entrevista, por exemplo, deve-se optar por fazer perguntas abertas, a fim de que o entrevistado possa narrar a partir do seu próprio sistema de relevância, ou seja, considerando a centralidade do respectivo tema em seu mundo de vida (*Lebenswelt*). Os entrevistados devem ter a liberdade de interpretar a pergunta de seu próprio modo, podendo eles desdobrar o tema em sua própria língua. Para Bohnsack (2020, p. 30) *controle metódico* significa:

“[...] controle sobre as diferenças entre a língua do pesquisador e a língua do pesquisado, sobre as diferenças de seus quadros de interpretação, de seus sistemas de relevância. E esse controle só pode ser exercido se dermos oportunidade aos pesquisados de desdobrar o seu sistema de relevância, para então reconstruirmos e nos conscientizarmos das diferenças dos quadros de interpretação.”

Ainda segundo Bohnsack, a entrevista aberta possui a finalidade de oportunizar ao entrevistado o desdobramento de um tema em sua própria língua, dentro de seu quadro de relevância e seu sistema de regras comunicativas, para que os entrevistadores não tenham

conclusões equivocadas e fiquem explícitas os contrastes em referência ao sistema de relevância dos pesquisadores.

De acordo com Gatti e André (2013), as pesquisas qualitativas se encontram diante do “desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (idem, 2013, p. 30). Além disso:

Veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc traduzidas em classificações rígidas ou números -, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 30-31)

A pesquisa qualitativa utiliza o estudo do uso e a coleta de diversos materiais empíricos. A utilização dessa diversidade de práticas interpretativas interligadas deve-se a busca de compreender melhor aquilo que se está pesquisando. Cada prática dá uma visão diferente ao mundo, portanto habitualmente utiliza-se mais de uma prática interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Assim, justifica-se o uso de mais de um instrumento de coleta de dados na presente pesquisa.

### 3.2 Entrevista narrativa

O interesse em narrativas tem suas origens na *Poética* de Aristóteles, que tem relação com a compreensão da importância que o contar histórias auxilia na configuração de fenômenos sociais. Ademais, as narrativas não se limitam apenas como método de investigação, foram abordadas por filósofos da história, teóricos culturais, psicólogos, dentre outros. A entrevista narrativa pretende estimular o entrevistado a narrar acontecimentos importantes de sua vida. A técnica é designada de tal forma pois tem origem na palavra latina *narrare*, que significa relatar uma história (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Segundo Bohnsack (2020, p. 117) a entrevista narrativa possibilita “justamente o acesso aos diferentes níveis da formação da experiência no cotidiano”. Fritz Schütze desenvolveu a entrevista narrativa assim como uma *teoria da narrativa* estruturada na sociologia linguística. Levando em consideração que a metodologia da entrevista narrativa oferece uma teoria do conteúdo que é transmitido na narrativa, Schütze também desenvolve



uma *teoria da biografia* “na qual foi destacada a importância de se diferenciar as camadas de experiências biograficamente relevantes – na medida em que estas são desdobradas na narrativa” (BOHNSACK, 2020, p. 118).

A entrevista narrativa foi desenvolvida no sentido de permitir que as competências (intuitivas), que permitem que o ouvinte compreenda a narrativa, possam ser desdobradas sem interferência do entrevistador. Assim, o narrador poderá expor a experiência biográfica do modo como ele a vivenciou, que pode ser denominada como “homologia de narrativa e experiência” (BOHNSACK, 2020).

Esta ocorre quando o narrador reproduz uma narrativa improvisada, o qual não permite que o processo narrativo seja controlado pelas representações e possibilidades da autorrepresentação, tornando a narrativa natural (BOHNSACK, 2020). Nesse sentido, segundo Weller e Zardo (2013, p. 133) “o ato de lembrar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permite acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural”.

Weller e Zardo (2013, p. 132-133) afirmam que o conhecimento acumulado pelo sujeito nos diferentes momentos de sua vida propicia formas diferentes de se posicionar na sua existência, permitindo o uso de técnicas que podem controlá-la. Assim, “a análise do mundo do senso comum tem origem social e o conhecimento somente se manifesta de forma interdependente da situação exclusiva que o indivíduo ocupa no mundo”.

Dessa forma, ainda segundo Weller e Zardo, na perspectiva da fenomenologia social, a realidade do senso comum também é determinada pelas delimitações da experiência pessoal, que são correlatas indiretamente ao espaço e tempo subjetivo, permitindo que cada sujeito atue e defina o mundo de forma distinta.

Schütze (2013) afirma que o interesse de pesquisa devem ser as interpretações biográficas relacionadas aos modelos de análise dos entrevistados, por mais que estes estejam inculcados pela interpretação do portador da biografia. Segundo ele, o mais importante a ser desvelado é a reconstrução da história de vida dos sujeitos. Assim, é indispensável considerar a estrutura temporal e sequencial da história de vida do entrevistado.

Jovchelovitch e Bauer (2002) destacam que a entrevista narrativa desenvolvida por Schütze não segue uma pré-estruturação, supera o tipo de entrevista fundamentado em pergunta-resposta. Entretanto, baseia-se no contar e escutar a história, no cotidiano. Assim, segundo os autores “o pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos” (idem, p. 95-96).

Segundo Schütze (2013), só é possível resolver empiricamente as questões sobre as relações temporais e sequenciais no curso da vida quando o método permite acessar as relações temporais e a sucessão subjetiva que é reproduzida pelo sujeito entrevistado. Isso é possível através das narrativas autobiográficas improvisadas.

De acordo com Bohnsack (2020, p. 119) no momento em que o narrador está desenvolvendo uma narrativa autobiográfica improvisada, as representações e possibilidades da autorrepresentação não podem controlar o processo narrativo que é estabelecido pela situação comunicativa atual e momentânea. Dessa forma,

essa representação reprodutora de níveis já maturados e teórico-reflexivos menos moldados da própria existência confere à sua narrativa um fluxo natural, do qual ele só consegue sair por meio de rupturas e inconsistências, ou seja, violando aquelas “regras” das quais dispomos no cotidiano quando contamos uma história plausível e consistente a um ouvinte.

As regras da narrativa no cotidiano são sustentadas por reflexões sobre a análise da conversação, que está inserida no âmbito de orientação linguística da etnometodologia. Foram desenvolvidas em parte por Kallmeyere e Schutze (1967; 1977 apud Bohnsack, 2020), através da fundamentação teórico-narrativa da entrevista narrativa. Estas foram denominadas como “persuasões” da narrativa:

- a) *A coerção que leva ao fechamento da forma* – mesmo sem termos o conhecimento acerca do conteúdo que será expressado na narrativa, é possível percebermos se uma narrativa ou narrativa parcial foi encerrada.
- b) *A coerção que determina a relevância e o condensamento* – a narrativa total e as narrativas parciais precisam ser condensadas, ou seja, é necessário que o ouvinte se dedique aquilo que for fundamental.
- c) *A coerção que leva ao detalhamento* – quando o narrador começa a sua fala acerca dos eventos biograficamente relevantes, de certa forma, ele é “submetido” a detalhar o contexto desses eventos. Entretanto, ao serem evidenciados os modelos de ação, de decisões e de decursos, provavelmente, podem ser omitidos ou esquecidos pelo narrador (BOHNSACK; 2020).

Por esse processor ser intuitivo, a narrativa improvisada proporciona o acesso a níveis mais fundamentais para a identidade do narrador e sequências que não são definidas de forma teórico-reflexiva, sequências legitimamente *narrativas*. Portanto, a metodologia da entrevista narrativa tem como uma das ocupações principais fazer a diferenciação entre gêneros textuais

narrativos e os não narrativos, principalmente os tipos de texto argumentativos ou avaliativos e teóricos (BOHNSACK; 2020).

A entrevista narrativa autobiográfica pode ser dividida em três partes. A primeira parte faz referência à narrativa autobiográfica inicial. Parte de uma questão que possa trazer dados sobre a história de vida que sejam relevantes sob o ponto de vista sociológico. Quando o objeto da narrativa estiver sendo elucidado pelo sujeito da pesquisa, este não poderá ser interrompido, enquanto não indicar uma coda narrativa (SCHÜTZE, 2013).

Na segunda parte, o pesquisador-entrevistador deverá retomar pontos que ficaram vagos e que até mesmo demonstrou-se que o informante não tinha clareza acerca da situação. Assim, ele irá explorar “o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais, que foram cortados na fase inicial em fragmentos nos quais o estilo narrativo foi resumido, supondo-se não serem de importância” (SCHÜTZE, 2013, p. 212).

A terceira parte diz respeito à abstração das situações e sua explicação. Cabe ao pesquisador estimular a fala do sujeito entrevistado, fazendo questionamentos no intuito de receber respostas argumentativas e que venham a trazer questões de fundo situacional, habitual e socioestrutural (SCHÜTZE, 2013).

A entrevista narrativa é um importante instrumento de produção de dados em uma pesquisa qualitativa. Segundo Schütze (2011) a relevância das entrevistas narrativas na pesquisa qualitativa importa na contribuição que este instrumento fornece para a compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida ou trajetórias dos sujeitos pesquisados.

Dessa forma, a presente pesquisa terá como instrumento de produção de dados a realização de entrevistas narrativas com os universitários cegos da UnB, com a finalidade de conhecer as suas trajetórias biográficas e escolares, apreender os recursos e serviços de acessibilidade que dispõem na educação superior e identificar quais são os seus projetos de vida. Esta análise será feita por meio do método documentário, que busca na fala dos entrevistados a divisão de tópicos de acordo com os temas emergidos para posterior análise.

### 3.3 Método Documentário

Para a análise das entrevistas narrativas na presente pesquisa, será utilizado o método documentário, desenvolvido por Ralf Bohnsack (2020) e que tem como uma de suas principais bases teóricas-epistemológicas a Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim (WELLER, 2005). No artigo “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo”, Mannheim aponta um “método ou um caminho para a indicialidade dos espaços

sociais e compreensão das visões de mundo de um determinado grupo” (BOHNSACK, 2020, p. 68).

O método documentário situa-se no campo dos métodos de pesquisa social reconstrutivo. Isso quer dizer que os passos de análise de dados empíricos foram desenvolvidos na prática, ou seja, durante o processo de condução de pesquisas qualitativas. O método documentário não se utiliza princípios metódicos gerais, mas “as considerações metodológicas serviram como ajuda para a reflexão, articulação e sistematização no decorrer da reconstrução de passos já executados” (BOHNSACK, 2020, p. 44). Além disso, o termo reconstrutivo significa dizer que a relação entre pesquisador e o objeto de pesquisa é de natureza reconstrutiva.

O método documentário, segundo Weller (2005), na perspectiva da interpretação sociológica, é um instrumento que possibilita que o pesquisador se insira em contextos sociais que são desconhecidos a ele, bem como na compreensão e conceituação de suas visões de mundo, suas ações e formas de representação.

Porém, para que se apreenda as visões de mundo ou orientações coletivas de um grupo, é preciso acessar o conhecimento implícito e defini-lo teoricamente. A proposta a interpretação documentária da linguagem e do sentido das ações e/ou das práticas cotidianas dos sujeitos da pesquisa, “vai além da teoria do indivíduo sobre sua ação e suas intenções, afirmando que é fundamental transcender o nível de análise intuitiva ou dedutiva do objeto em questão” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 71).

Bohnsack e Weller (2013) afirmam que a interpretação documentária tem como base a reflexão ao longo da coleta e análise dos dados, não elaborando teorias ou metodologias previamente. O seu objetivo pode ser definido como

descoberta ou indiciabilidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo, do *habitus* ou do *modus operandi* de suas ações práticas (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 72).

O método documentário busca superar a oposição entre subjetivismo e objetivismo. A Sociologia do Conhecimento de Mannheim abriu uma nova perspectiva, que proporciona uma diferenciação entre a observação da ação dos atores e do sentido objetivamente interpretado. De mesmo modo, “o conhecimento dos atores permanece como base empírica da pesquisa. A premissa para a postura específica do observador é a diferenciação entre o conhecimento reflexivo e teórico dos atores *versus* o conhecimento prático e incorporado” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 73), este denominado por Mannheim como conhecimento ateórico.

Para realizar a explicação teórica do conhecimento ateórico, é necessário que o pesquisador faça uma tarefa de interpretação. Porém, há a possibilidade de que esse conhecimento seja compreendido sem um esclarecimento, sem uma interpretação entre aqueles que participam do mesmo espaço social de experiências conjuntivas (WELLER, 2005).

Ao adotar o método documentário, os pesquisadores não partem do pressuposto que possuem mais conhecimento do que os sujeitos pesquisados, em contrapartida, consideram que eles sabem, mas não têm consciência do quanto sabem. Assim, cabe ao pesquisador transformar esse conhecimento ateórico em explicação teórica conceitual. Frequentemente, não é possível que o sujeito ou grupo em que esse saber foi instituído, realizar a explicação teórica do conhecimento ateórico (BOHNSACK; WELLER, 2013).

Nesse sentido, no método documentário, a superação entre o objetivismo e o subjetivismo acontece dado que o pesquisador tenha compromisso com o conhecimento sobre o observado como apoio para a análise empírica, levando em conta suas relevâncias, contudo sem “ficar atado às intenções subjetivas e às teorias do senso comum, duplicando-as simplesmente. Muito mais do que isso: o método documentário permite o acesso à estrutura da ação, que excede a perspectiva dos atores em si” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 73).

Quando se utiliza o método documentário, espera-se que o pesquisador tenha uma postura diferente diante do sentido comum, que parta do questionamento da realidade social substituindo “o que” por “como”. Dessa forma, será possível compreender o *modus operandi* (BOHNSACK; WELLER, 2013).

O conhecimento ateórico, no qual está implícita a ação, será acessado pelo pesquisador e a ele caberá explicá-lo. Para que se analise modelos de orientação coletiva, deve-se considerar os seguintes pontos (BOHNSACK;WELLER, 2013, p. 75): a) o sentido documentário deve ser diferenciado do sentido imanente ou verbal; b) o sentido documentário só é alcançado se o processo discursivo for levado em conta; c) a análise do sentido documentário ou a análise processual pressupõe a reconstrução detalhada das referências verbalizadas e de como elas estão relacionadas entre si, e foi denominado por nós como “organização do discurso”; d) a análise processual também deve levar em conta a dramaturgia do discurso e identificar as metáforas de foco.

O processo de tratamento dos dados ocorre após a construção de tipos provenientes da análise empírica. Pode-se definir quatro níveis ou fases de reconstrução ou interpretação: interpretação formulada, interpretação refletida, análise comparativa e construção de tipos.

### 3.3.1 Análise de entrevistas narrativas pelo método documentário

O procedimento de análise de dados das entrevistas narrativas do presente estudo será realizado pelo método documentário, desenvolvido por Ralf Bohnsack (2020). Tal procedimento segue alguns passos que foram elaborados através da reconstrução de procedimentos aplicados e testados na prática de pesquisa.

O primeiro passo, denominado de *interpretação formulada*, diz respeito ainda a um conteúdo que tem sentido “imaneente”. O intérprete ainda se posiciona dentro do *quadro* (de orientação) do grupo, buscando “formulações” que sintetizem os *temas* que foram mencionados. Segundo Weller (2005, p. 273), a interpretação formulada possui estágios distintos, são estes: “a) organização dos tópicos discutidos na entrevista; b) seleção e transcrição dos temas (ou passagens) que serão analisadas e c) análise detalhada do sentido imaneente”. Assim, além da organização temática, na fase da interpretação formulada, faz-se a decodificação da linguagem coloquial que foi utilizada no momento da entrevista para que a linguagem se torne acessível àqueles que não pertencem ao meio pesquisado.

Segundo Bohnsack (2020), esta primeira etapa consiste em buscar uma impressão geral da *evolução temática da discussão como um todo* através da reprodução auditiva das gravações, separando-a em temas e subtemas. Em seguida, faz-se uma apuração das passagens que serão objeto da interpretação refletida, conduzindo-se pela relevância temática da passagem para a pergunta inicial e pela comparabilidade temática com passagens de outras discussões, com aquelas que serão integradas na “análise comparativa”. Além disso, seleciona-se a passagem que apresente uma densidade interativa e metafórica especial. Tal passagem passará pela *interpretação formulada mais detalhada* com a finalidade de desenvolver uma segmentação temática mais apurada.

Posteriormente, passamos para a *interpretação refletida*, que analisa a forma como o tema é tratado no discurso, “visa à reconstrução e explicação do *quadro* dentro do qual o tema é tratado, ao modo *como*, isto é, com referência a qual padrão de orientação, a quais quadros de orientação o tema é tratado” (BOHNSACK, 2020, p. 172). Weller (2005), traz que a *interpretação refletida* trata-se de uma observação de segunda ordem, em que o pesquisador poderá valer-se do conhecimento adquirido daquele meio, para realizar as suas interpretações. Nessa fase, é analisado o conteúdo da entrevista, “quadro de referência” (*frame*), as ações do sujeito entrevistado e as motivações que estão implícitas às ações.

Ainda, de acordo com a autora, na interpretação refletida, o pesquisador analisa além de questões temáticas que possam ter relevância, os padrões homólogos que forem

evidenciados ou aspectos típicos do meio social. Porém, para reconstruir um modelo de orientação comum, será necessário realizar comparação com outros grupos. Somente dessa forma, o pesquisador terá condições de caracterizar uma fala ou ação como algo característico para determinado grupo ou meio social.

O passo seguinte é a *análise comparativa*, que consiste em reconstruir aspectos homólogos em casos distintos estudados. Através dos dados empíricos, o pesquisador poderá desenvolver afirmações que permitirão realizar a construção de tipos. Ao analisar as entrevistas, revelam-se as distinções entre os casos que pareciam semelhantes. Ao passo que o meio social e o conhecimento implícito do grupo pesquisado são comparados com outro caso, possibilita-se um modo de controle em relação ao conhecimento teórico e o lugar em que o pesquisador se encontra na esfera social. Assim, “a análise comparativa desempenha, assim, um papel de *controle metodológico* da compreensão da realidade estranha ou distante do universo do(a) pesquisador(a)” (WELLER, 2005, p. 280).

A *construção de tipos* é a análise das relações entre orientações específicas e o contexto existencial do entrevistado. Assim, busca-se compreender a *problemática de orientação específica* do entrevistado, como também o contexto de vivência no espaço social comum, que só pode ser compreendido levando em consideração o *processo de interação*. Ou seja, identificando o contexto em que ele está inserido e as interações que estabelece com os outros sujeitos daquele meio social (BOHNSACK, 2020). Segundo Bohnsack e Weller (2013), quando são analisados grupos distintos e há um modelo de orientação que se repete ou modelos de orientação diferentes para o enfrentamento de uma determinada situação, são estabelecidos os tipos.

### 3.3.2 Procedimento de geração de dados e perfil dos participantes da pesquisa

O primeiro contato com os estudantes ocorreu em Março de 2021 via *whatsapp*. Nesta oportunidade, em conversa com os estudantes, foram apresentados os objetivos da pesquisa e foi feito o convite para participarem. Após a confirmação de interesse em participar da pesquisa, foi verificado o período de disponibilidade de cada um para a realização das entrevistas narrativas. Em seguida, foram encaminhados via *e-mail* a Carta de Apresentação, o Termo de Consentimento e o Questionário de Perfil.

Devido ao período de pandemia da covid-19, as entrevistas foram realizadas através da plataforma *Google Meet*. No dia agendado com cada participante, a pesquisadora iniciou a conversa se apresentando e fazendo um breve relato da sua trajetória, escolha do objeto de

pesquisa e dos procedimentos da entrevista. Após essa conversa inicial, a pesquisadora pediu permissão para iniciar a entrevista e a gravação.

Para a escolha dos participantes da pesquisa foram definidos os seguintes critérios: 1) estudantes do campus Darcy Ribeiro; 2) estudantes de graduação; 3) estudantes com cegueira; 4) estudantes jovens com idade entre 18 e 29 anos.

Assim, do número total, 4 estudantes se encaixavam nesses critérios. Para melhor visualização dos dados, foi construído um quadro com o perfil dos sujeitos entrevistados. Para preservar a identidade dos estudantes, optou-se por utilizar nomes fictícios.

### **Quadro 19 – Nome fictício dos estudantes e idade**

<b>Nome fictício dos estudantes</b>	<b>Idade</b>
Camila	22 anos
Fábio	20 anos
Vitória	24 anos
Marcos	26 anos

Dados: Levantamento realizado pela Diretoria de Acessibilidade em outubro de 2020.

Os sujeitos participantes da pesquisa são estudantes com cegueira, sendo duas do sexo feminino e dois do sexo masculino.

#### **a) Perfil da estudante Camila**

Camila tem 22 anos, é solteira. Ingressou na UnB por meio de cotas para pessoa com deficiência, estudante de escola pública e candidata com renda familiar menor ou igual a 1,5 salário mínimo per capita. Cursa Licenciatura em Música e está no 6º semestre. Atualmente, reside em São Sebastião com seus pais, em casa ou apartamento próprio. A sua renda familiar é de 1,5 a 3 salários mínimos. Não exerce atividade remunerada. Contribui com a renda familiar de sua casa por meio do Benefício de Prestação Continuada. Participa de programas de pesquisa e extensão da Universidade e recebe bolsa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Coursou o Ensino Médio todo em escola pública e recebia



atendimento educacional especializado. Quando concluir o curso superior, Camila deseja ser professora de música.

**b) Perfil do estudante Fábio**

Fábio tem 24 anos, é solteiro. Ingressou na UnB pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), por meio de cotas. Está cursando o 2º semestre de Licenciatura em Música. No momento, reside em Santa Maria com seus pais, em casa ou apartamento alugado. A sua renda familiar é de 1,5 a 3 salários mínimos. Trabalha como músico e contribui para a renda familiar de sua casa. Participa de programas e/ou atividades de pesquisa ou extensão na Universidade, porém não recebe bolsa de estudo ou apoio financeiro de agência de fomento. Durante o Ensino Médio, estudou em escola pública, onde recebia atendimento educacional especializado. Deseja seguir a profissão de professor, ao concluir o ensino superior.

**c) Perfil da estudante Vitória**

Vitória tem 24 anos, é solteira. Ingressou na UnB pelo vestibular, que não se deu por meio de cotas. Cursou Bacharelado em Letras – Inglês e no momento, está fazendo Licenciatura em Letras – Inglês. Reside no Gama com seus pais, em casa ou apartamento alugado. A renda total da sua família é de até 1,5 salário mínimo. No momento não exerce atividade remunerada, mas contribui com a renda familiar da sua casa. A estudante não está participando de programas e/ou atividades de pesquisa ou extensão na Universidade e não recebe bolsa de estudo ou apoio financeiro de agência de fomento. Cursou todo o Ensino Médio em escola pública, onde era ofertado atendimento educacional especializado. Ao concluir o curso superior, almeja seguir a carreira de professora.

**d) Perfil do estudante Marcos**

Marcos tem 24 anos, é solteiro. Ingressou na UnB pelo PAS (Programa de Avaliação Seriada), por meio de cotas. Está cursando o 6º semestre de Ciência Política. Reside em Vicente Pires com seus pais, em casa ou apartamento próprio. A renda total de sua família é de 3 a 4,5 salários mínimos. Exerce atividade remunerada como músico e contribui para a renda familiar de sua casa. Não participa de programas e/ou atividades de pesquisa e extensão na Universidade, nem recebe bolsa de estudo ou apoio financeiro de agência de fomento. Cursou todo o Ensino Médio em escola pública, onde recebia atendimento educacional especializado. Quando concluir o curso superior, deseja ser pesquisador.

Os estudantes selecionados para participarem da pesquisa foram entrevistados. As entrevistas passaram pelas etapas de interpretação conforme o método documentário. Os resultados serão abordados no capítulo seguinte. Os subitens do capítulo foram nomeados de acordo com a metáfora de foco ou passagem significativa expressos nas entrevistas.

## CAPÍTULO IV – TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Este capítulo objetiva apresentar as entrevistas narrativas realizadas com os estudantes cegos da Universidade de Brasília. As entrevistas narrativas vêm sendo bastante utilizadas nas pesquisas sociológicas pelo seu diferencial, pois permite, através do relato das experiências e trajetórias, apreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído pelos sujeitos. Através dos estudos das narrativas, pretende-se elucidar o modo como “determinadas ações são projetadas, executadas e retrospectivamente acessadas pelos indivíduos, e, ainda, compreender os motivos que os levaram a estas ações” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 132).

Desta forma, busca-se conhecer e analisar as trajetórias biográficas e escolares dos estudantes participantes da pesquisa. Em seguida, será feita a análise comparativa das suas trajetórias.

### 4.1 “Os meninos pensavam que a gente tinha mais privilégios do que eles”: a trajetória biográfica da estudante Camila

No início da entrevista, a fim de obter informações acerca da estudante Camila, a entrevistadora fez uma pergunta com o objetivo de conhecer a trajetória biográfica da estudante. Apesar da pergunta inicial ter sido elaborada com foco na sua história de vida, a estudante trouxe muitos elementos relacionados à sua trajetória escolar:

01 Y: Então -cê pode ficar bem à vontade tá se você quiser ficar com o  
02 microfone aberto não tem problema (.) eh: vai ser uma conversa mesmo  
03 né (1) que a gente vai ter (1) pra iniciar eu gostaria que você (1) eh:  
04 falasse um pouco sobre sua história de vida né eu gostaria de conhecer a  
05 sua histó:ria, você pode conta:r o que você quiser (.) tá  
06 Cf: Bom eh: eu já nasci assim mesmo eu já nasci eh deficiente visual e::  
07 assim eh: desde criança eu ia pro CEEDV eu (1) eh ficava lá (1) e ficava  
08 na precoce também né porque (.) era uma maneira da gente aprender  
09 também né //uhum// e: depois eu fui pro é pro Jardim de Infância lá né  
10 que (2) era o prezim né e aí eu aprendi a ler lá eu fui alfabetizada lá e lá  
11 também tinha aula de (1) eh: natação e também de: eh: atividades gerais  
12 que a gente faz no dia-a-dia (.) e também eu tinha aula de soroban igual  
13 você falou né //uhum// e: depois e:u fui pra escola de música e: eu  
14 aprendi a tocar piano lá (.) mas eu também tinha algumas aulas de piano  
15 no CEEDV //uhum// e eu também aprendi um pouco de ouvido também  
16 (.) eh tipo assim eu eh: estudava alguma música aí eu aprendia a: tocar  
17 ela só escutando a música (.) mas na escola de música foi que eu aprendi  
18 a ler partituta mesmo aprender=aprendi a ler partitura musical (.) que: eh:  
19 a musicografia braille e:: é: eu sempre: quase sempre estudava com uma  
20 amiga né //uhum// uma amiga que também mora na minha cidade que  
21 ela também é deficiente visual e: assim (.) é: como eu falei né em  
22 algumas escolas a gente ficava mais assim isoladas mesmo né (.) a gente

Camila inicia a sua fala informando que a sua condição de deficiência visual – cegueira é de nascença: “eu já nasci assim mesmo eu já nasci deficiente visual” (linha 6). Esta afirmação é um marcador da identidade da estudante referenciado à entrevistadora no início do diálogo e justifica, de certa forma, o início de sua trajetória escolar em uma instituição especializada do Distrito Federal, referência no atendimento de crianças cegas e com baixa visão.

Em seguida, a entrevistada relata que frequentou a educação precoce, o jardim de infância, o pré-escolar e a alfabetização no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais - CEEDV, bem como realizava outras atividades para o seu desenvolvimento, a exemplo de natação, atividades de vida diária e soroban. Observa-se que a rotina de Camila na instituição especializada era composta por atividades relativas à escolarização e também atividades complementares.

O CEEDV é a única instituição educacional no DF e entorno que desenvolve um trabalho voltado para estudantes cegos, surdocegos e com baixa visão. Realiza atendimentos desde a primeira idade até a última fase da vida. Tem como base, o currículo do ensino regular, em que são feitas as adaptações e procedimentos metodológicos específicos de acordo com a necessidade apresentada pelos discentes. Oferece atendimentos nos âmbitos da Educação Precoce, Programa de Atendimento Pedagógico Especializado – PAPE, Atendimento Curricular Específico – ACE e Programa de Atendimento Interdisciplinar (PPP CEEDV, 2021).

A instituição tem como objetivo geral propiciar atendimento pedagógico ao estudante com deficiência visual e surdocegueira através de estratégias metodológicas e recursos materiais adequados, objetivando aprimorar competências e habilidades na formação pessoal, social, orientação profissional e conhecimento de mundo, de acordo com as leis vigentes (PPP CEEDV, 2021).

Na sequência de sua narrativa, Camila explica sobre o seu ingresso na Escola de Música, local onde aprofundou seu conhecimento para tocar piano, apesar de ter tido aulas no CEEDV. Camila evidencia sua facilidade de aprendizagem na área de música: “eu também aprendi um pouco de ouvido também (.) eh tipo assim eu eh: estudava alguma música aí eu aprendia a: tocar ela só escutando a música” (linhas 15 a 17). No entanto, é na Escola de Música que Camila aprendeu a ler partituras musicais em braille, ou seja, que aprendeu o

código Musicografia Braille, o que favoreceu o domínio de um conhecimento sistematizado na área da música.

O Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília (CEP-EMB), atualmente, atende aproximadamente 2.500 estudantes semestralmente, sendo estes oriundos do DF e Entorno. Viabiliza o ensino de música de qualidade e tem reconhecimento em toda a América Latina. Oportuniza master-classes, simpósios, debates, workshops, debates, dentre outros eventos. Proporciona conhecimentos e formação para viável inserção no mundo do trabalho, além do contato com a cultura local e mundial através das artes (PPP Escola de Música de Brasília, 2020).

Levando em consideração que a CEP-EMB, oferece Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a instituição tem os seguintes objetivos gerais:

- Oferecer aos futuros “profissionais-artistas” uma formação que vise contribuir para construir em seus educandos a compreensão da necessidade de adquirirem uma excelente bagagem cultural e para sensibilizá-los quanto ao ambiente em que eles vão atuar.
- Formar estudantes atuantes, capacitando profissionais qualificados para expandir o trabalho musical em suas várias vertentes, pautando-se, por um lado, nas demandas do trabalho do músico e, por outro, na formação de valores que contribuam para uma sociedade mais justa;
- Formar cidadãos músicos, isto é, profissionais conscientes de sua responsabilidade na qualidade de artistas, capazes de exercer sua profissão no mundo do trabalho e com condições para dar prosseguimento a seus estudos em nível de graduação (PPP Escola de Música de Brasília, 2020, pág. 19);

O trabalho pedagógico é voltado para formar estudantes capacitados profissionalmente na área musical e que atuem ativamente na contribuição de uma sociedade mais justa com base da formação de valores. Além disso, proporcionar uma formação para que os discentes se tornem cidadãos músicos, conscientes e responsáveis como artistas e estejam preparados para o mercado de trabalho e inserção na graduação.

A entrevistada tinha uma amiga, também deficiente visual, com quem sempre estudava. Mas sentia que em algumas escolas por onde passavam, se sentiam isoladas, acabando por conversarem mais uma com a outra. Estudaram na E.C 410 Sul, mas não tiveram uma experiência muito boa, optando por mudarem para uma escola na região onde moravam.

23 // e: eu estudei na 410 a  
 24 partir da: segunda série eh: e: eu-eu estudei lá a 2ª e a 3ª sérieª (.) só que  
 25 aí é como eu não -tava gostando muito de lá (.) aí a gente resolveu se  
 26 mudar pra cá mesmo pra São Sebastião né //uhum// e aí é assim mudar  
 27 de esco:la só (.) e aí eu estudei aqui na 104 (.) e depois eu fui pro  
 28 Colégio São Paulo que é um colégio que é Ensino Fundamental aqui em  
 29 São Sebastião (1) e depois eu (.) eh: fui pro Centrão que é uma escola  
 30 de Ensino Médio de São Sebastião e: assim eu gostei mais daqui porque  
 31 (.) apesar da sala de recursos não serem assim eh: adaptadas pra gente

32 né //uhum// eh a gente: se deu mais com os colegas a gente: eh: sei lá  
 33 nós somos mais incluídas (.) nas sala de aula (1)

Apesar de ter sido matriculada em uma escola considerada polo de estudantes com deficiência visual, onde havia sala de recursos, a estudante relata a sua preferência pela outra escola, mesmo não tendo sala de recursos adaptada para a sua especificidade, porque lá ela e a amiga se sentiram mais acolhidas pelos colegas.

A fala da estudante evidencia a importância que o relacionamento com os colegas tem para que estudantes com deficiência se sintam incluídos no ambiente escolar. A inclusão não se limita apenas à oferta de serviços e recursos para promoverem a aprendizagem, mas também, se encontra no convívio social entre estudantes e seus pares.

A entrevistadora, quis entender melhor o motivo da preferência da escola pela estudante, mesmo não tendo os recursos de forma adequada, e então, dirigiu a pergunta:

44 Y: Muito bom Camila(1) muito interessante sua trajetória né (.) então você:  
 45 falou que lá na 410 né por mais que fosse uma: (.) uma escola: digamos  
 46 que=que tem a Sala de Recursos né já pra eh estudantes com deficiência  
 47 visual mas você se sentiu mais incluída eh depois que você mudou de  
 48 escola né (.) numa escola que tinha professora itinerante né (1) então você::  
 49 você: eh: você percebeu essa diferença né (.) você poderia falar um pouco  
 50 mais sobre essa experiência (.) eh=eh essa diferença né que teve né de uma  
 51 escola pra outra  
 52 Cf: Ah é porque na 410 eh: sei lá os=os meninos pensavam que a gente  
 53 tinha mais privilégios do que eles né (.) e: eles não queriam eh assim a=no  
 54 início eles até ficaram no=nossos amigos só que depois eles (.) sei lá  
 55 depois eles se afastaram mais da gente (.) mas só que aqui em São  
 56 Sebastião eh: parece que as pessoas elas são assim mais (.) abertas sabe pra  
 57 poder conversar e pra poder eh: fazer amizade mesmo //uhum// (3) e assim  
 58 (.) eh: aqui a sala de recursos eh: tinham professores que: eram mais  
 59 especializados na área da surdez mesmo aí eles eh sabiam falar libras né  
 60 coisa e tal só=que não sabiam o braille (.) e lá tinha professoras que sabiam  
 61 mais o braille //uhum//

De acordo com a estudante, os colegas acreditavam que ela e a sua amiga, que eram deficientes visuais, tinham mais privilégios. Essa percepção pode estar ligada ao fato de estudantes com deficiência terem direito à alguns serviços e atendimentos que os demais não tem, como atividades e materiais acessíveis e atendimento em sala de recursos que promovem acessibilidade no ambiente escolar.

Apesar dos recursos de acessibilidade serem vistos pelos colegas como privilégio, esse direito é positivado nas normativas brasileiras desde a Constituição de 1988, ao garantir o acesso à educação através do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência.

Em relação à oferta de atendimento educacional especializado, a entrevistadora perguntou à estudante sobre o acompanhamento no CEEDV enquanto ela esteve matriculada em uma escola que não tinha sala de recursos voltada para atender estudantes com deficiência visual.

- 62 Y: E o acompa- você sempre fez o acompanhamento no CEEDV e aí o  
 63 CEEDV também apoiava nessa produção de materiais né?  
 64 Cf: Sim eles (.) apoiavam nisso e é porque tem o CAPE lá (.) que eles  
 65 produzem os livros pra gente (.) e tudo o que a escola precisa também

Segundo ela, a instituição oferecia o apoio na produção de livros e em tudo o que a escola necessitava. O CEEDV esteve sempre presente na vida da estudante, desde o início de sua escolarização, ofertando os serviços e recursos necessários à sua inclusão. Evidencia-se, portanto, a centralidade que o CEEDV assume na trajetória escolar da estudante com deficiência visual, que teve esse apoio, mesmo quando esteve matriculada em escolas que não tinham os recursos adequados para atendê-la.

Para Camila, a escolarização marcou a sua trajetória biográfica de forma significativa. Isto é evidente desde o início da entrevista, quando a pesquisadora solicita que ela conte sobre a sua história de vida e ela traz o seu percurso pelas escolas desde o início de sua escolarização. A maior parte da sua fala esteve centrada nas experiências escolares, mais precisamente nas questões de acessibilidade e nas relações sociais. Um ponto interessante na fala de Camila é a preferência pela escola que tinha menos recursos adequados para a sua especificidade, mas que em contrapartida, havia pessoas mais abertas para fazer amizade. A fala da estudante traz a reflexão da importância que a socialização ocupa no espaço escolar para que os estudantes com deficiência se sintam incluídos.

#### 4.2 “Enfim, eu tento ser o mais engajado possível”: a trajetória biográfica do estudante Fábio

No início da entrevista, a pesquisadora dirigiu a pergunta ao entrevistado de forma que o deixasse à vontade para falar e objetivando conhecer a sua história de vida.

- 1 Y: Vai ser uma conversa eh: você pode ficar à vontade não precisa se  
 2 preocupar com o tempo tá (.) e pode falar o que você quiser falar (.) né  
 3 sobre os temas eh: primeiramente eu gostaria de conhecer um pouco da  
 4 sua história de vida você pode me contar um pouco pode falar tudo que  
 5 você quiser  
 6 Fm: Eh então hoje: eu tenho 24 anos né (.) eh: na- sou natural do estado do  
 7 Piauí (.) nasci com Glaucoma Congênito né (.)

Fábio introduziu a sua fala informando a sua naturalidade e que nasceu com deficiência visual. Essa informação, ao início da sua fala, pode justificar o motivo pelo qual ele veio tão cedo para Brasília, ainda quando tinha 9 meses de idade, para fazer tratamento. Logo depois, ele narra como perdeu a visão. Chegou a enxergar cerca de 10%, mas teve uma úlcera de córnea que comprometeu a sua visão e um acidente doméstico que atingiu o outro olho. O estudante é músico profissional, toca nas recepções das unidades de um famoso laboratório em Brasília. Cursa Licenciatura em Canto na UnB e estuda na Escola de Música de Brasília. Também atua na comunicação de uma Associação do Centro de Deficientes Visuais de Brasília. Busca engajar-se da melhor maneira no segmento das pessoas com deficiência visual:

16 em: hoje: eu já toco música na profissionalmente no  
 17 Laboratório Sabin (.) tocando na recepção das unidades eh: entrei na  
 18 UnB pra Licenciatura em Canto (.) noturno (.) faço Escola de Música  
 19 também (.) ham: também (1) atuo na: comunicação de uma Associação  
 20 aqui do Centro de Deficientes Visuais também de Brasília (.) e: enfim,  
 21 eu tento ser o mais engajado possível aqui assim dentro da (.) no  
 22 segmento né de pessoas com deficiência (.) isso é uma coisa que eh: na  
 23 maioria, das vezes se a gente não conseguir fazer por nós mesmos né  
 24 aquela máxima da ONU né que é nada sobre nós sem nós né //uhum//  
 25 eh: não funciona muito bem né então é a minha intenção é incentivar  
 26 mais pessoas com deficiência a se inserir nos espaços tanto públicos  
 27 quanto privados né pra gente: ir ocupando aos poucos pra (.) tanto pra  
 28 gente: eh: mostrar que a gente é capaz para nós mesmos né (.) e muitas  
 29 vezes essa capacidade de nós mesmos é ? bem subestimada e também  
 30 pra compor (.) o=os ambientes os espaços pra que novas coisas possam  
 31 ser feitas direcionadas mesmo com uma maior assertividade pra gente  
 32 //uhum// e: acho que é isso

A sua ideia é incentivar mais pessoas com deficiência a se inserirem nos diversos espaços públicos e privados da sociedade para mostrarem que são capazes, pois muitas das vezes são subestimados, e para que novas coisas possam ser feitas voltadas para pessoas com deficiência visual de forma mais assertiva. Fábio busca mudar a visão capacitista<sup>2</sup> que ainda é muito presente na nossa sociedade, em que as pessoas com deficiência não são vistas como capazes. Ele acredita que essa mudança deve partir deles mesmos ao se enxergarem capazes e começarem a ocupar os diversos espaços sociais.

Em seguida, a entrevistadora pergunta sobre a sua trajetória escolar. Fábio conta que no início da sua escolarização, estudou no CEEDV, onde foi realizado todo o acolhimento a

---

<sup>2</sup>O capacitismo considera as pessoas com deficiência ou as que fogem do padrão da normalidade, como menos capazes, menos humanas, menos produtivas. Essa compreensão rejeita a variabilidade do ser humano e está tão enraizada na nossa sociedade que aparece como algo socialmente aceito e reproduzido” (BOCK; SILVA; GOMES; BECHE, 2020, p. 219).



ele e sua família. Lá cursou a 1ª série e depois foi para a Escola Classe 410 Sul. Depois estudou no Gama, 405 Norte e por fim, no Setor Leste.

Então, a entrevistadora dirige uma pergunta, objetivando conhecer as suas experiências escolares. O estudante fala sobre o CEEDV e descreve a experiência que teve lá como “bem rica”.

50 A: a do CEEDV foi uma: experiência assim bem rica né até porque (.)  
 51 tem uma convivência direta com outros PCDs também né //uhum// e às  
 52 vezes até de outras deficiências então (.) como geralmente todo  
 53 deficiente é a maioria dos deficientes visuais não se tem somente uma  
 54 deficiência visual né (.) eh: tem essa variabilidade muito grande né da as  
 55 especificidades (.) aí a gente acaba conhecendo várias pessoas de  
 56 diferentes (.) eh: tipos (.) é bem legal e lá foi onde eu aprendi escrever  
 57 eh ler e escrever né (.) em braille foi onde eu aprendi a andar sozinho a  
 58 fazer atividades de vida autônoma //uhum// aprendi a matemática na=no  
 59 formato do eh cego mesmo né que é com soroban e tudo eh: tive esse  
 60 aporte: inicial todo pra tá conseguindo ir pra educa- pra=pro ensino  
 61 regular né (.)

Ao narrar a experiência que teve no CEEDV, o estudante traz o aspecto de se ter convivência com outras pessoas com deficiência. Esse contato com o diferente proporciona aprendizado, pois a instituição atendia não só pessoas com deficiência visual, mas também com outras deficiências associadas. Além de que, foi onde Fábio foi alfabetizado em braille, aprendeu o soroban, a andar sozinho e fazer atividades de vida autônoma. Ele relata que a instituição proporcionou esse aporte inicial para poder ingressar no ensino regular.

Então, começa a descrever a sua experiência no ensino regular. Na Escola Classe 410, o estudante fez da 2ª a 4ª série, segundo ele foi tranquilo porque a escola era pequena e oferecia atendimento educacional especializado através da Sala de Recursos, onde havia 3 ou 4 professoras que ele destaca como muito importantes para a sua trajetória. Segundo ele, nesse período havia mais profissionais experientes e atualmente, infelizmente, não é mais assim. Para Fábio, ele vivenciou uma fase boa em que havia muito suporte às pessoas com deficiência visual.

Na sequência, o estudante conta sobre o período em que estudou no Gama, onde recebia atendimento de itinerância.

74 no Gama era um atendimento  
 75 mais (.) bem diferente assim (.) era o atendimento de: itinerância só que  
 76 nessa escola era onde a gente geralmente ficava então eu dei sorte  
 77 porque quem eu estudava numa escola diferente da=do “CED 08” (.) só  
 78 havia os professores de salas de recurso só algum eh: um dia ou outro na  
 79 semana @assim@ que eles iam na escola para perguntar o que que -tava  
 80 acontecendo e tal (.) hum eh: eu tinha 4 professores também lá: só que  
 81 daí já o suporte já não era tão bom porque -tava distante do CEEDV dos  
 82 CAPs não tinha impressora às vezes trabalho era tudo muito mais  
 83 manual a: mas foi u:ma escola em que eu aprendi a me virar sem a: com  
 84 essas dificuldades né me deu uma autonomia muito maior de ir de fazer  
 85 por mim mesmo assim (.) a: e: tá tendo essa: essa maio:r proatividade na  
 86 hora de ter não ter o material (.) a gente tem que se virar (.) //uhum//  
 87 infelizmente a gente tem que fazer isso; (.) faz parte da vida também

De acordo com Fábio, no Gama o atendimento era diferente. Apesar de ter Sala de Recursos na Escola, os professores realizavam atendimento de itinerância. Lá ele tinha 4 professores, mas por estar distante do CEEDV e dos CAPs (Centro de Apoio Pedagógico), não tinha o mesmo apoio. O trabalho às vezes era mais manual pela falta da impressora. Nessa escola, com essas dificuldades, ele teve que se virar e desenvolveu mais a sua autonomia. Segundo ele “faz parte da vida também” (linha 87). Em relação ao Setor Leste, o estudante traz que foi totalmente diferente, pois os professores eram bem experientes e já haviam trabalhado com outros deficientes visuais que passaram pela escola. Fábio a descreve como a melhor escola que teve em relação à atendimento e produção de materiais.

Nessa perspectiva, é importante diferenciar o trabalho especializado realizado no serviço de itinerância e na sala de recursos. De acordo com o Caderno de Educação Especial (2010), a itinerância constitui-se por um atendimento voltado a estudantes com deficiência visual, deficiência auditiva, altas habilidades/superdotação, deficiência intelectual, transtorno global do desenvolvimento e deficiência múltipla da rede pública de ensino do DF, tendo como objetivo eliminar as barreiras no processo de aprendizagem. O serviço de itinerância é oferecido nas instituições onde não há Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos. O profissional que atua como professor itinerante será lotado na instituição que tenha sala de recursos mais próxima à área de abrangência de sua atuação.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 50) a itinerância é conceituada como:

“serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino”.

Já o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos, é definido como serviço pedagógico, conduzido por professor especializado, que suplementa e

complementa o atendimento educacional ofertado nas classes comuns da rede regular de ensino. É realizado em escolas que tenham recursos e equipamentos adequados para atender os estudantes, possibilitando o atendimento a estudantes de escolas próximas que não possuem salas de recursos.

Na trajetória de Fábio, a música ocupa um lugar muito importante. Pois, além de estudar na Escola de Música de Brasília, ele estuda Canto na UnB e atua como músico profissional. Também atua ativamente na Comunicação em uma Associação de Deficientes Visuais. Esse posicionamento é resultado da busca pelos direitos das pessoas com deficiência visual se inserirem nos diversos espaços e terem assegurada a acessibilidade.

#### 4.3 “Eu percebi a diferença de como é estudar sem ter a visão e enxergando”: a trajetória biográfica do estudante Marcos

Para conhecer a trajetória biográfica de Marcos, a pesquisadora iniciou a entrevista solicitando que ele contasse um pouco sobre sua história de vida, aquilo que ele considerasse importante.

- 1 Y: Eh vai ser bem tranquilo Marcos é uma conversa mesmo você pode  
2 ficar à vontade  
3 Mm: L (Certo)  
4 Y: Tá (.) que: na pesquisa a gente não vai divulgar seu nome  
5 Mm: L//Uhum//  
6 Y: Nada que te identifique tá bom  
7 Mm: Tá ok  
8 Y: Então assim primeiramente eh gostaria que você falasse um pouco  
9 sobre: sua história de vida o que você quiser contar (.) eh: o que você:  
10 achar importante  
11 Mm: Ah até essa parte da: do ingresso na Universidade  
12 Y: Isso pode falar eh o que você achar relevante n- não sei da sua infância  
13 adolescência  
14 Mm: Beleza (2) eh: acho que um grande marco assim foi quando eu perdi a  
15 visão perdi a visão com: 9 pra 10 anos ainda -tava no: nos no período  
16 inicial ali do=do ensino (.) eh: eu perdi a visão decorrente de um  
17 descolamento de retina e: eu tive que parar 1 ou 2 anos pra poder fazer  
18 cirurgia pra ver se conseguia recuperar a visão acabou não recuperando e:  
19 eu voltei pro ensino regular né (.) eh: pouco tempo depois (.) eu fiz: alguns  
20 meses de: de reabilitação no: no Centro de Ensino Especial aqui né de  
21 Brasília mesmo CEEDV né que é uma: uma instituição voltada pra isso né  
22 //uhum// pra reabilitar e=e educar pessoas com deficiência visual pra  
23 aprender o braile e etc //uhum// fiz alguns meses antes de entrar pro e  
24 voltar pro ensino regular né (.) e: e voltei sempre estudei em: em escola  
25 pública né (.) e: eu percebi eu percebi sim uma diferença né de=de como é  
26 estudar sem sem ter a visão e=e enxergando né (.) //uhum// eh: as  
27 capacidades são desenvolvidas de formas diferentes (.) e: eu estudei em  
28 escola pública até o Ensino Médio até ingressar na=na Universidade né e:  
29 nesse espaço aí entre sair do Ensino Médio e entrar na Universidade eu  
30 acabei tentando fazer um cursinho (.)



que oferece uma boa estrutura através do Núcleo de Acessibilidade, diferencial que não se encontra em muitos conservatórios.

A educação inclusiva surgiu na EMB desde a estruturação do Núcleo de Musicografia Braille em 1985, que pretendia oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes cegos e com baixa visão, como também na produção de materiais didáticos acessíveis. Assim, na EMB, o atendimento educacional especializado envolve: a) Sala de Recursos Generalista, para Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com Deficiência Intelectual – DI, Deficiência Física – DF, Deficiência Múltipla – DMU e Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD; b) Sala de Recursos Específica para estudantes com Deficiência Visual – DV, destinada ao atendimento de Estudantes Cegos e com Baixa Visão; c) Preparação de material didático em Braille e ampliado; e d) Apoio Pedagógico para estudantes com Dificuldade de Aprendizagem e estudantes da terceira idade (CEP-EMB;2020).

Os docentes que fazem parte da equipe de atendimento educacional especializado também lecionam os componentes curriculares Musicografia Braille e Educação Inclusiva, como também outros componentes curriculares específicos do curso Técnico de Musicografia Braille. Esses professores precisam ter formação em música e conhecimento na área de educação especial e código braille (CEP-EMB;2020).

Marcos fala da estrutura e oferta de acessibilidade oferecidos pela EMB, que não é a realidade vivenciada por todos os estudantes nos diversos estados brasileiros, trazendo em evidência a desigualdade educacional existente relacionada à inclusão. Conforme Kassar (2012) quando se aborda a educação especial no Brasil, deve-se levar em conta dois aspectos que fazem parte da nossa constituição histórica: a desigualdade e a diversidade. O país é formado pela variedade de populações e histórias, mas de modo intensamente desigual. Apesar, dos avanços nas políticas voltadas para pessoas com deficiência, os serviços especializados são onerosos, diante disso, são oferecidos programas de massa para uma escola com estrutura muito precária, de modo que o aprendizado pelos estudantes não é assegurado. Assim, mesmo que todas as classes sociais apresentem deficiência, os efeitos das políticas educacionais as afetam de formas distintas “pois enquanto os 20% mais ricos da população podem escolher usufruir ou não das ações em implantação de educação inclusiva na escola pública, a maior parte da população não tem tantas escolhas” (KASSAR, 2012, p. 845).

Um marco na vida de Marcos foi a perda da visão, que fez reabilitação no CEEDV antes de se inserir no ensino regular. O estudante tem a percepção de como é estudar tendo a visão e como um estudante com deficiência visual. Ele enfrenta a dificuldade da falta de

acessibilidade em um cursinho privado, enquanto estudava para o vestibular. No entanto, essa situação não o desanimou. Marcos foi persistente e alcançou o seu objetivo, mesmo com a concorrência, conseguiu passar no curso que queria.

#### 4.4 “O médico falou que eu ia depender da minha mãe pro resto da vida”: a trajetória biográfica da estudante Vitória

A exposição sobre a trajetória da estudante Vitória foi motivada através da pergunta:

- 1 Y: Vitória vai ser uma conversa bem tranquila tá -cê pode ficar a vontade  
 2 pra fala:r eh: e a gente vai conversando mesmo não precisa se preocupar  
 3 com o te:mpo tá  
 4 Vf: Tá bom  
 5 Y: Então eu gostaria de conhecer um pouco da sua história de vida eh:  
 6 você poderia contar um pouco (.) pode falar tudo que você quiser  
 7 Vf: Tá certo então (.) eh: então (.) eh: eu eh: (.) nasci prematura (.) e por  
 8 causa da prematuridade eu perdi a visão (.) //uhum// perdi não (.) não  
 9 adquiri a visão né

Ela nasceu prematura e devido à prematuridade não adquiriu a visão. Ficou por 2 meses na UTI (Unidade de Terapia Intensiva) com oxigênio e quando foi para casa ainda era uma criança muito pequena. Seus pais só souberam que ela não tinha visão quando ela estava com uns 6-7 meses, então buscaram ajuda profissional e descobriram um sério descolamento da retina. Devido à gravidade, a chance de uma possível cirurgia ou correção era pequena.

- 22 então eu -tava completamente cega e o médico que me diagnosticou  
 23 eh: eu (.) fico=ficou muito marcado assim na=na cabeça da minha mãe  
 24 isso (.) eu achei isso até: de uma certa forma: interessante porque ela:  
 25 foi ao médico e ele disse pra ela que: eu (1) que a natureza tinha sido  
 26 muito ruim comigo (1) e que: eu ia depender dela pro resto da vida que  
 27 eu ia depender da minha mãe pro resto da vida °da vida° e: ela disse  
 28 que saiu arrasada do consultório e disse que esse médico é um dos  
 29 bambambãs da época (1) então assim todo mundo só dava ele como  
 30 referência aí minha mãe me levou em Belo Horizonte me levou no  
 31 outros lugares que eram referência nessa área de Oftalmologia (.) e: e  
 32 eles disseram justamente pra procurar esse médico que era justamente  
 33 o que a gente já tinha ido @da primeira vez@ minha mãe falou não  
 34 isso daí eu já (.) já procurei=eu não gostei dele não gostei do que ele  
 35 me disse //uhum// e eu queria outro médico (.) mas todo mundo só  
 36 indicava ele até fora daqui (.) e: aí acabou que não deu jeito minha mãe  
 37 me levou em vários locais e não tinha como mais reverter (.) e a minha  
 38 mãe conta que quando ela saiu desse hospital que o médico disse que  
 39 ela trouxe tinha sido muito ruim (.) ela disse que foi chorando pra casa  
 40 e aí quando me colocou na cama e foi me trocar ela fala que: eu -tava  
 41 de todas as cores possíveis assim eu -tava desfalecida sabe //uhum//  
 42 como se toda aquela tristeza toda aquele: aquele sentimento assim de  
 43 rejeição tivesse transfigurado pra mim assim tivesse sido transferido  
 44 pra mim (.) //uhum// eh:: e aí ela falou que quando me viu assim ela  
 45 disse que eh: enxugou as lágrimas e falou assim que não ia mais chorar  
 46 que não ia mais que ia correr atrás pra que eu tivesse uma vida o  
 47 máximo de com o máximo de normalidade possível //uhum// porque:  
 48 ela não queria me ver daquele jeito (2)

Após avaliação, o médico disse que “a natureza tinha sido muito ruim com ela” e que ela iria depender da sua mãe para o resto da vida, essa fala a marcou muito. A mãe de Vitória saiu do consultório e foi buscar opiniões de outros profissionais, que indicaram o mesmo médico, que era referência na área. Ao sair do consultório, a mãe levou para casa uma grande tristeza, sentindo como se todo aquele sentimento de rejeição tivesse sido transferido para sua filha. Nesse momento, ela enxugou as suas lágrimas e decidiu que não ia mais chorar, mas iria lutar para que Vitória tivesse uma vida com o máximo de normalidade possível.

O fala do médico demonstra a visão capacitista presente na sociedade quando ele afirma que “a natureza tinha sido ruim com ela”, como se tivesse acontecido uma tragédia na vida de Vitória, e ao afirmar que ela dependeria de sua mãe para o resto da vida, demonstrando uma visão preconceituosa, que vê a pessoa com deficiência como incapaz de desenvolver autonomia, trabalhar, estudar, formar uma família.

O capacitismo é estrutural e tem sido utilizado como ferramenta para segregar, oprimir e controlar as pessoas com deficiência. Esse controle está relacionado ao padrão estético pautado nos corpos, sobre as capacidades e até mesmo o valor que é atribuído a elas (SIQUEIRA, DORNELLES, ASSUNÇÃO, 2020).

Conforme Gesser (2019), a discussão relacionada à inteligibilidade das pessoas com deficiência é muito importante, pois os espaços sociais tem sido organizados baseados na lógica capacitista, quando são definidos determinados padrões para os corpos, nesse contexto transformam “determinadas vidas ininteligíveis, contribuindo para a produção de uma condição de precariedade da vida e produzindo relações ancoradas em concepções caritativas/assistencialistas e/ou medicalizantes dos corpos” (GESSER, 2019, p. 355).

Quando as normas capacitistas conduzem os enquadramentos da deficiência, tem-se as seguintes consequências:

- a) A responsabilização da pessoa com deficiência pela sua condição; b) a construção de estratégias voltadas predominantemente à reabilitação do corpo, para a adequação deste às normas que tornam possível o reconhecimento deste como humano; c) a acentuação da hierarquização das condições de deficiência, uma vez que, para alguns corpos, a inteligibilidade, em decorrência das normas, não é algo alcançável, por mais esses sejam objetos de intervenções médicas voltadas à correção dos supostos desvios; e d) a emergência de uma condição precária, uma vez que o Estado-nação fica eximido de garantir a adequação dos espaços com base nas variações corpóreas (GESSER, 2019, p. 355-356).

Nesse sentido, considera-se que a pessoa com deficiência é responsável pela sua condição e necessita de cuidados médicos, o foco está em sua reabilitação. O Estado fica livre de assegurar espaços com acessibilidade para as pessoas com deficiência, assim a sociedade

se torna menos inclusiva e menos compreensível à necessidade da adaptação nos diversos espaços sociais.

Então, um oftalmologista as encaminhou para o CEEDV, onde a estudante fez educação precoce e o acompanhamento necessário. Realizava atividades para desenvolver os outros sentidos, como audição, tato, olfato. O tato era estimulado para que pudesse ser introduzido o braille. Os pais de Vitória compravam todos os materiais que eram indicados pelos professores.

56 tudo o que os  
57 professores pediam pra minha mãe e meu pai comprar ele compravam (.)  
58 lanterna comprava (.) eles pediam pra deix- deixar eu rasgar jornal (.) eu  
59 rasgava jornal //uhum// fazia bolinha de papel que=é são tudo coisas que  
60 fazem parte da estimulação do tato pra depois quando for introduzir o  
61 braille eh: já -tá estimulado já -tá sensível né //sim uhum// e aí seria um  
62 (pouco) mais fácil o aprendizado (.)

A presença dos pais e interesse na vida escolar da estudante demonstrados influenciaram diretamente no seu desenvolvimento e no seu processo de aprendizagem, pois eles acreditavam que Vitória poderia desenvolver os outros sentidos e se tornar uma pessoa independente.

E educação precoce realizada no CEEDV atende crianças com deficiência visual, surdocegueira e outras deficiências associadas, com idade de 0 a 4 anos. Utiliza recursos estimuladores para desenvolver habilidades e competências. Objetiva também “proporcionar um ambiente adequado para a realização das ações educacionais relativas à coesão familiar como base para a inclusão social, priorizando o papel dos pais, para que eles próprios se constituam como agentes de mudanças” (CEEDV,2021, p. 30).

Conforme o Projeto Político Pedagógico do CEEDV (2021) a criança com deficiência visual possui potencialidades que devem ser desenvolvidas, assim como as outras crianças, porém, apresentam necessidades específicas de aprendizagem por conta da deficiência sensorial, necessitando de recursos educacionais especiais. Nesse sentido, elas precisam de mais tempo para se organizarem e construir seus conhecimentos. Quando a família e os docentes compreendem esses aspectos, poderão alcançar sucesso na inclusão social e escolar.

Os recursos utilizados na educação precoce são: cama elástica, rampa, escada, colchonetes, almofadas, bola suíça, velotrol, bicicletas, piscina de bolinhas, lanternas com pilhas, pula-pula individual, brinquedos diversos. Também há uma sala para aulas em grupo, uma sala para bebês, uma sala de psicomotricidades, uma sala para acolhimento e entrevista com as famílias, uma sala para atendimento dos pais, uma sala para coordenação de professores, uma piscina na área externa da escola, com vestiário, e um parque infantil de areia com brinquedos e casinha (CEEDV,2021).



Quando saiu do CEEDV, a estudante foi para o ensino regular, onde estudou do segundo ano até o terceiro ano do Ensino Médio. Passou por escolas que eram consideradas modelos de inclusão, onde havia Sala de Recursos e os recursos necessários para a sua aprendizagem. Estudou perto de casa por um ano, mas por falta de um acompanhamento adequado, ela foi prejudicada e voltou a estudar no Plano Piloto em uma escola que era bem preparada, e assim conseguiu se formar no Ensino Médio e ingressar no Ensino Superior.

A entrevistada fez os processos seletivos para ingressar na UnB e passou no vestibular de 2015. Teve um problema de saúde, ainda quando estava prestando vestibular, que fez com que ela perdesse os olhos, sendo necessário extrair e utilizar prótese. E ao final do mesmo ano, fez a segunda cirurgia para extração do outro olho.

91   então foi tudo uma: um vendaval na minha vida  
92       @assim@ nessa época e foi uma coisa muito **pesada** mesmo (.) foi pra  
93       me tirar da zona de conforto completamente porque eu tive que  
94       aprender muitas coisas inclusive foi nessa época que eu aprendi a andar  
95       sozinha (.) que eu aprendi a pegar um ônibus andar com a bengala a ter  
96       autonomia assim plena mesmo nas=nas minhas atividades que até então  
97       tudo era minha mãe tudo ela queria me levar e ela sempre tentou  
98       também me proteger da maneira dela e aí foi nessa época foi necessária  
99       essa quebra né desse desse a gente fala do cordão umbilical e teve que  
100      arran- teve que cortar (.) e aí (1) eh: foi quando eu aprendi a muitas e  
101      muitas coisas eu entrei em projetos de pesquisa comecei a me envolver  
102      né com tudo isso e: hoje né em 2021 já sou formada no=na minha  
103      graduação Letras Tradução Inglês pela Universidade (.) e -tô na  
104      segunda graduação agora -tô fazendo as matérias aproveitando as  
105      matérias pra pegar também o diploma de Licenciatura na: no mesmo na  
106      mesma: língua né no Inglês

A extração dos olhos representava a impossibilidade de enxergar, mas a estudante não recuou, apesar dos momentos dolorosos, e avançava em busca da realização dos seus sonhos. Vitória considera os desafios enfrentados por ela, que estavam presentes antes mesmo do seu ingresso na UnB como “um vendaval” (linha 91) que serviram para tirá-la da sua zona de conforto, proporcionaram uma mudança de rumo, reorientando sua vida. Nessa época, ela aprendeu a andar sozinha, pegar ônibus e ter autonomia nas suas atividades, sem a ajuda da sua mãe para levá-la para a Universidade. Houve, então, a “quebra do cordão umbilical” (linha 99), expressão esta utilizada para referenciar busca pela independência da estudante.

Apesar dos desafios enfrentados por Vitória, que marcaram a sua trajetória biográfica e acadêmica de forma significativa, ela percebe pontos positivos, que foram o seu aprendizado, desenvolvimento da autonomia, independência para se locomover e posteriormente, o engajamento em projetos de pesquisa. Hoje, ela já é formada em Bacharelado em Letras Tradução Inglês e está cursando Licenciatura em Letras Inglês.

Com o objetivo de conhecer as experiências escolares da estudante, a entrevistadora dirigiu a pergunta:

107 Y: e: você poderia me falar um pouco eh:  
 108 sobre a sua trajetória escolar eh: se tem al- experiências né que  
 109 marcaram  
 110 Vf: Ah sim (1) então (.) eh: na minha na minha época de escola eu tive  
 111 uma trajetória assim eu costumo dizer perfeita até os meus 8 anos de  
 112 idade né que foi quando eu -tava no CEEDV então eu tive //uhum// todo  
 113 o acompanhamento e aí eu me lembro assim da=dos meus professores  
 114 dizerem que eu enxergava com os dedinhos e eu aquilo era o meu  
 115 mundo eh: eu lembro assim das brincadeiras que tinha na hora do recreio  
 116 com as crianças (.) tinham algumas que eram que tinham baixa visão né  
 117 e aí a gente eh as pessoas que estudavam comigo ou eram cegas totais ou  
 118 eram baixa visão (.) e: então a gente brincava a gente corria pulava  
 119 amarelinho os meninos jogavam bola eu lembro que o estacionamento  
 120 ali do CEEDV era: fechado não podia entrar carro nem sair // uhum//  
 121 porque era onde os meninos ((jogavam)) bola (.) era um espaço que  
 122 tinha pra poder deixar eles jogarem bola (1)

Vitória teve uma trajetória até os 8 anos de idade, considerada por ela como “perfeita” (linha 111), ela estudava no CEEDV e tinha o acompanhamento necessário. Os professores diziam que ela “enxergava com os dedinhos” e ela se sentia no “seu mundo”. Ela traz boas memórias das brincadeiras com outras crianças, algumas cegas totais, outras com baixa visão. Essa sensação de pertencimento pode estar relacionada à estrutura que era oferecida pela instituição através dos recursos educacionais. Além disso, o acolhimento por parte dos docentes e colegas.

Na sequência, a entrevistada relata que teve um impacto quando saiu do CEEDV e foi para o ensino regular. Ela percebeu que as pessoas a olhavam diferente e começou a se questionar por que as pessoas usavam caderno, lápis de cor e ela não. Esse conflito justifica-se porque a estudante estava acostumada a ter os mesmos materiais que seus colegas no CEEDV. Outra mudança foi o tamanho da turma, ela saiu de uma classe com 5-6 alunos para uma de 30 alunos, muito cheia e barulhenta. A escola era enorme, onde ela se sentia perdida e não conseguia se movimentar para ir ao banheiro, necessitando de auxílio. Enquanto no CEEDV, ela conhecia cada espaço. Ela tinha a esperança de encontrar seus amiguinhos, mas quando chegou, não conhecia ninguém.

Muitas foram as mudanças vivenciadas de uma escola para a outra, Vitória relata que foi se acostumando aos poucos e percebeu que ela que era “a diferente” da sociedade inteira e nesse momento, infelizmente, ela começou a vivenciar o preconceito.



179 então eu me lembro de  
 180 participar de todo o passeio que tinha da escola participava eu me  
 181 lembro do professor de Geografia me colocando pra plantar na horta (1)  
 182 de: eh: capinar mexer com terra tipo raspar a terra afundar a terra pra  
 183 poder plantar e: eu fazia isso (.) eh: com ele (.) e no terceiro ano eh: eu  
 184 lembro que o pessoal da minha turma gostava muito de jogar né (1) e  
 185 assim toda vez que o pessoal ia jogar eu ficava de lado de fora porque  
 186 eram jogos que não eram adaptados não tinha braille não tinha nada (.) e  
 187 aí eu me lembro que eu -tava no: e eles gostavam de jogar  
 188 principalmente quando um professor faltava eh: de alguma aula de  
 189 alguma matéria e aí eh ficava o horário vago aí a coordenadora alguém  
 190 da direção ia lá passar um monte de atividade no quadro ninguém fazia  
 191 nada (.) todo mundo pessoal que jogava truco se juntava pra jogar truco  
 192 (.) o pessoal que uno era uma jogatina na sala (1) e aí o que a um cole-  
 193 um amigo meu nem fui eu que tive a ideia um amigo meu que ele quis  
 194 aprender o braille comigo dentro da sala assim brincando de=de zoação  
 195 mesmo de @sacanagem@ ele até acabou aprendendo de verdade o  
 196 braile (.) e aí ele falou assim ué e eu lá jogar fiquei de lado essa pessoa  
 197 jogar eu me afastei e fiquei num canto aí ele falou assim ué Vitória por  
 198 que que você não vem jogar com a gente eu falei ué como é que eu jogo  
 199 se não dá pra eu ver as cartas a cor e o número que tá escrito nas cartas  
 200 aí ele falou assim ué faz em braille ué (.) aí a gente pegou @a  
 201 máquina@ e começou a fazer as cartas em braille e eu comecei a  
 202 participar eh: também da brincadeira (.) e foi uma atitude dele da  
 203 convivência que eles tinham comigo (.)

Ainda no Ensino Médio, no terceiro ano, quando a turma ia jogar, ela ficava de fora, pois os jogos não eram acessíveis, não tinha braille. Mas, em certo momento, um colega quis aprender o braille, de brincadeira, mas ele acabou aprendendo de verdade. Ele a convidou para jogar, mas ela respondeu que não dava porque ela não via as cartas, não sabia as cores, os números. Então, ele teve a ideia de escrever em braille, e a partir daí, ela começou a participar da brincadeira. Esse fato marcou a estudante pois partiu da atitude de um colega que quis incluí-la no grupo. Também contribuiu para a descoberta da sua identidade pois ela teve a sensação de pertencer a um grupo, um desejo que está presente nos adolescentes nessa fase.

A trajetória de Vitória foi marcada por muitos desafios desde o seu nascimento, pois nasceu prematura e em decorrência da prematuridade não adquiriu a visão. Ao buscarem ajuda profissional, ela e sua mãe se depararam com um profissional com uma visão preconceituosa e que traz uma fala totalmente desesperançosa para o seu futuro. No entanto, a estudante foi encaminhada para o CEEDV e lá iniciou a educação precoce onde pôde se desenvolver. Teve um forte impacto ao entrar no ensino regular, vivenciou o preconceito, mas essas situações lhe proporcionaram crescimento. Os elementos de socialização marcaram a trajetória de Vitória, pois ela passou a se sentir acolhida e compreendida quando recebeu

convites para brincar na rua, participar do coral na igreja e jogar com os colegas no Ensino Médio.

#### 4.5 Análise comparativa da trajetória dos estudantes

A análise das trajetórias dos estudantes objetiva compreender os aspectos relacionados à constituição de suas histórias de vida, bem como as relações entre as experiências vivenciadas pelos estudantes com deficiência visual. A análise da intersubjetividade possibilitará apreender aspectos similares e divergentes. Dessa forma, de acordo com Schütze (2013), a entrevista narrativa produz dados textuais que apresentam os acontecimentos e acúmulo de experiências do entrevistado de forma integral, que só são possíveis em uma pesquisa sociológica sistemática. Não se limita somente ao curso “externo” dos acontecimentos, mas envolve também as “reações internas”, as experiências do informante com os acontecimentos e sua elaboração interpretativa por meio de modelos de análise levam a uma apresentação detalhada.

Com a análise comparativa das trajetórias biográficas dos participantes da pesquisa, foram evidenciados dois focos: o primeiro relacionado à condição de deficiência dos estudantes, em que todos, ao narrarem a sua história de vida, trazem em suas falas o modo como perderam a visão. O segundo relaciona-se às experiências escolares, com ênfase na acessibilidade, pois os entrevistados não falam da escolarização de forma geral, mas relatam aspectos relacionados ao atendimento educacional especializado e adaptação de materiais didáticos no espaço escolar. É notória a importância que a escolarização assume na trajetória dos informantes.

Em relação às instituições que frequentaram, é possível perceber algumas semelhanças, destaca-se o CEEDV e a EMB. Os jovens foram escolarizados e tiveram acesso à serviços de atendimento educacional especializado no CEEDV, desde a educação precoce até reabilitação, após a perda da visão. Mesmo quando os estudantes estiveram matriculados em escolas que não havia a estrutura adequada para o processo de inclusão, eles recebiam apoio da instituição através da adaptação de materiais em braille, que contribuía para a sua aprendizagem e acesso à informação como os demais estudantes. O CEEDV ocupa, portanto, um importante lugar em suas trajetórias.

A experiência na EMB, mencionada por três dos informantes, proporciona o conhecimento musical, elemento importante que empodera os estudantes de modo que eles

deixam de ser reconhecidos apenas pela sua condição de deficiência e passam a ser vistos pelo desenvolvimento de suas habilidades e talentos.

Os elementos de socialização aparecem na fala de todos os entrevistados, mas na fala de Vitória é mais marcante, desde o momento em que ingressa no ensino regular, ela começa a perceber diferenças entre ela e os colegas que antes não havia percebido e para se sentir incluída, passa a fazer as mesmas coisas, como assistir novelas, para estar inteirada dos assuntos e participar das conversas. No Ensino Médio, a estudante era muito participativa e tinha um bom relacionamento com os colegas que enxergavam, ela relata incômodo por parte dos colegas cegos. Mas para ela, ter esse engajamento na escola era importante, assim ela se sentia participante e incluída nas atividades escolares e pelos amigos.

## CAPÍTULO V - TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nos últimos anos, as matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior vêm aumentando. Uma grande parte desse crescimento é resultado da publicação de políticas públicas que garantem medidas protetivas para que as pessoas com deficiência tenham acesso e permanência no ensino superior, tendo atendimento voltado para as suas especificidades (CIANTELLI; LEITE, 2016).

O presente capítulo pretende caracterizar as trajetórias acadêmicas dos estudantes cegos na Universidade de Brasília, bem como a oferta de recursos e serviços de acessibilidade no contexto universitário, com base nas entrevistas narrativas realizadas. Também busca analisar as semelhanças e diferenças na trajetória dos estudantes, desde o ingresso no ensino superior, bem como os desafios e ações desenvolvidas pela Universidade que apoiam o seu processo de inclusão. Posteriormente, as suas trajetórias acadêmicas serão analisadas comparativamente.

### 5.1 “Quando eu entrei ninguém sabia ler partituras na UnB”: a trajetória acadêmica da estudante Camila

Com o propósito de compreender como ocorreu o ingresso da estudante Camila no ensino superior, ela foi questionada sobre qual foi a sua motivação para a escolha do curso:

66 e: sobre o seu ingresso na Universidade (.) eh:  
 67 você poderia falar um pouco, como que foi, o que motivou você a  
 68 escolher o curso,  
 69 Cf: Bom assim é (.) foi porque as professoras da escola de música (.)  
 70 elas me incentivavam muito pra=pra que eu fizesse a prova de (.)  
 71 habilidades específicas da UnB (.) e aí eu fiz essa prova e: eu também fiz  
 72 o Enem para poder entrar e: eu entrei no curso porque (.) eu sempre  
 73 gostei muito de música né=sempre gostei muito de: eh: tocar e cantar né  
 74 //uhum// e aí (.) eu entrei pra licenciatura em música

A entrevistada afirma que as professoras da EMB a incentivaram a ingressar na UnB. Ela realizou a prova de habilidades específicas e o Enem, também teve como motivação o interesse que tinha por tocar e cantar. Camila também relata o incentivo que recebeu de sua mãe para cursar Música no momento de dúvida em relação à escolha do curso, pois ela havia sido aprovada em Letra Português e em Música. Hoje ela se sente realizada e acredita estar mais feliz do que se tivesse feito a outra escolha.

Conforme Bonilha e Carrasco (2006) há uma relação entre a Música e as pessoas com deficiência visual. Aliás, há uma ideia bastante propagada de que as pessoas com deficiência visual, quando se dedicam, têm uma tendência a terem um resultado satisfatório na aprendizagem da música. Essa concepção está ligada à predisposição de habilidades relacionadas à percepção e memória musical que as pessoas com deficiência visual possuem. O interesse pela música pode estar associado ao fato das pessoas que não enxergam, utilizarem os outros sentidos, a exemplo, a audição para identificarem o espaço de maneira eficaz e adequada.

Em relação à experiência como estudante com deficiência visual na Universidade, a estudante destaca que ao iniciar o curso de Música, não havia ninguém na UnB que sabia ler partituras em braille:

91 Cf: Bom eh=eh quando eu entrei (.) eh ninguém sabia ler partituras na  
 92 UnB né=eh assim (.) pra poder transcrever pra mim né (.) partitura em  
 93 braile //uhum// e aí eh: eu eh os professores eles viram que eu precisava  
 94 muito de partitura né (.) e aí no começo eu tive que pedir ajuda (.) pras  
 95 professoras da Escola de Música né (.) algumas até aposentadas pra que  
 96 elas fizessem essa adaptação pra mim (.) e aí elas faziam (.) e o LDV  
 97 imprimia as partituras (.)

A estudante contou com o apoio das professoras da Escola de Música, que realizavam a adaptação de materiais e o LDV, que fazia a impressão. Com isso, o professor de piano conversou com a coordenadora do PPNE, atual DACES, sobre um projeto para adaptação dos materiais. O projeto teve início em 2019, em que estudantes de Música bolsistas aprenderam a adaptar os materiais e produziam as partituras em braille.

Bonilha e Carrasco (2006) realizaram uma pesquisa para compreender a percepção de alunos e professores de música acerca do ensino de Música para pessoas cegas. Após as análises, as autoras constataram que há uma falta de informação em relação à Musicografia Braille. Há docentes que não conhecem esse método de escrita, portanto, ensinam a leitura musical de forma improvisada e há aqueles que conhecem, mas não sabem acessá-lo, devido à pequena quantidade de materiais existentes e cursos que poderiam difundi-lo. Devido à essa escassez de informações, algumas crenças são criadas, como a que a Musicografia Braille é tão complexa que é praticamente inacessível, exigindo muito tempo e esforço para o seu aprendizado. Não obstante, os professores e estudantes com deficiência visual afirmam a relevância da Musicografia Braille como um recurso que proporciona a autonomia em seu processo de formação.



Em seguida, a pesquisadora dirige uma pergunta, com a intenção de conhecer melhor o relacionamento da estudante com os colegas universitários:

109 Cf: Nossa eu acho que é muito bom porque: quando eu entrei na UnB né  
 110 (.) eu achava que eu ia ficar mais sozinha mais isolada também (.) só que  
 111 aí (.) os colegas (.) eles me ajudaram muito né e eh: principalmente nesse  
 112 começo de adaptação porque eu não sabia andar sozinha lá (.) e (.) aí  
 113 depois eu comecei aprendendo né (.) a me locomover sozinha porque eu  
 114 me inscrevi nas aulas de Orientação e Mobilidade no CEEDV e aí nessas  
 115 aulas eu aprendi a andar sozinha (.) e eh: eu comecei a aprender (.) aos  
 116 poucos e hoje eu consigo andar no Departamento de Música e também  
 117 eh: ir pra Faculdade de Educação e também ir pro RU

Segundo Camila, ao entrar na UnB, ela tinha o pensamento de que ficaria mais solitária. Essa concepção pode estar associada às experiências anteriores vivenciadas por ela na escola, em que se sentia sozinha e tinha apenas uma amiga mais próxima. Mas, surpreendentemente, os colegas a ajudaram bastante, especialmente no período de adaptação em que ela não sabia se locomover dentro da Universidade sozinha. Diante disso, ela iniciou as aulas de Orientação e Mobilidade do CEEDV, que a ajudaram a desenvolver nesse aspecto e atualmente ela consegue se deslocar do Departamento de Música para a Faculdade de Educação e para o Restaurante Universitário.

Com relação ao relacionamento com os docentes, a estudante considera positivo, “mesmo que eles não saibam muito bem mas eles sempre tentam me ajudar sempre tentam eh: ver o que eu preciso né (.) e adaptar ( ) também=eles eh: são muito assim meus amigos também” (linhas 120 a 123). Nesse trecho, fica evidente que apesar de não terem muito conhecimento relacionado à acessibilidade e inclusão, os professores buscam conhecer o que a estudante precisa e fazer as adaptações necessárias, demonstrando também um relacionamento amigável.

A informante relata sobre os recursos e serviços oferecidos pela Universidade, ela utiliza os serviços ofertados pelo projeto de bolsistas com a adaptação de partituras em braille, como também do LDV e do PPNE. Em relação às atividades e avaliações, quando são escritas, ela utiliza o notebook e quando precisa fazer partituras, conta com a ajuda de algum colega.

Ao narrar as dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico, a entrevistada destaca a questão da acessibilidade arquitetônica:

139 Cf: Bom eh-eh quando eu -tava no presencial (.) eh: eu enfrentava  
 140 muito eh a dificuldade da UnB não ser totalmente acessível pra gente  
 141 porque (.) não tinha muitos pisos táteis eh nos lugares né //uhum// eram  
 142 poucos lugares (.) e: em nenhum lugar que eu passava tinha (.) e  
 143 também as faixas de pedestre ficavam longes eh: não ficavam assim

144 muito acessíveis pra gente atravessar (.) e também não tem semáforo né  
 145 eu acho que tem uma lei que não pode ter semáforo na UnB sinal  
 146 sonoro (.) e: também (.) eh: tem alguns lugares que tem alguns buracos  
 147 né (.) e teve até um tinha uma árvore assim muito grande que eles até  
 148 cortaram para que eu pudesse: passar também né=só que eu acho que (.)  
 149 muitas mudanças devem ser feitas ainda né porque (.) por exemplo eu  
 150 não consigo ir pro PPN- eh:: pro PPNE sozinha porque (.) quando eu  
 151 chego perto do ICC aí (.) sei lá tem um eh um vão com várias árvores e  
 152 eh: várias lanchonetes também e não tem tipo assim uma linha pra que  
 153 eu possa seguir sabe tem só sei lá um espaço assim (.) grande e: eu fico  
 154 muito perdida lá assim (.) eu acho que eu ainda não aprendi a andar  
 155 sozinha por lá //uhum// e também eh: outra dificuldade é que (1) eu  
 156 acho que eu deveria ter uma máquina de braille pra poder eu fazer as  
 157 partituras né (.) e: também alguma pessoa eh que pudesse: transcrever  
 158 as minhas partituras (.) porque eu acho mais fácil eu escrever as  
 159 partituras do que eu falar pros colegas

A falta de acessibilidade torna-se notória na fala da estudante com a ausência de pisos táteis e semáforo sonoro e faixas de pedestre distantes, além de buracos no caminho. Apesar das mudanças realizadas, a estudante acredita que não são suficientes. Todas essas barreiras dificultam ainda mais a sua locomoção dentro da Universidade. A máquina braille também seria um recurso importante para que ela pudesse fazer as partituras com mais autonomia, sem precisar falar para os colegas.

As dificuldades que foram mais marcantes na trajetória acadêmica de Camila foram a falta de partituras em braille no início da graduação, que ela teve que buscar ajuda de pessoas externas à UnB e a dificuldade que ela ainda apresenta para ir e voltar da UnB sozinha. Segundo ela, a sua mãe a levou por muito tempo e ainda hoje, volta com ela ou com a irmã.

Com o objetivo de compreender quais mudanças seriam importantes na UnB para que a entrevistada se sentisse mais incluída, a pesquisadora fez o seguinte questionamento:

170 Y: o que você acha que: que é importante pra que: você se sinta  
 171 incluída (.) na UnB  
 172 Cf: ((som de flauta ao fundo)) Eh eu acho que eh: eles poderiam colocar  
 173 eh: piso tátil (.) e: assim aqui só tem um ônibus que vai daqui da minha  
 174 cidade até a UnB (1) e: esse ônibus ele passa assim eh: bem mais cedo  
 175 assim né e eu queria que tive:sse (.) mais ônibus que passassem daqui  
 176 da minha cidade pra UnB eh: seria muito melhor pra mim (.) e: também  
 177 se os ônibus da L2 Norte fossem pra UnB também seria muito bom (.)  
 178 e: se tivesse sinal sonoro (.) mais faixas de pedestre (.) e também se  
 179 tivesse: eh: placas em braille (.) nas portas das salas também (.) ajudaria  
 180 muito //uhum// e: (8) eh e também eh: seria muito bom se eh: eles  
 181 pudessem descrever como que é a UnB pra gente tipo=se tivesse: na  
 182 internet um mapa eh em áudio ou então se tivesse alguma coisa em alto  
 183 relevo pra gente saber (.) qual o trajeto que a gente vai fazer e: //uhum//  
 184 como que é a UnB assim (.) mesmo (.) acho que é isso

A melhoria da acessibilidade se torna presente na fala da entrevistada, ela destaca a necessidade de piso tátil, de linhas de ônibus que vão direto para a cidade onde ela mora, semáforos com sinal sonoro, mais faixas de pedestre, placas em braille nas portas das salas, um mapa ou orientação em áudio sobre como é organizado o espaço da Universidade. Essas mudanças são muito pertinentes e tornariam o ambiente universitário muito mais acessível para a estudante se locomover pelos prédios, atravessar pistas e pegar o ônibus da UnB para casa e vice-versa. Além disso, são previstas na Resolução nº 0050/2019, que institui a Política de Acessibilidade da UnB, no art. 2º, em que se considera acessibilidade:

- I Acessibilidade arquitetônica e urbanística; aquela existente nos edifícios, nas vias e espaços abertos ao público ou de uso coletivo;
- II Acessibilidade nos transportes: aquela existente nos sistemas e meios de transporte (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA; 2021).

Conforme Lâmonica *et al* (2008) é saudável refletir acerca das dificuldades ao acesso pelas barreiras físicas, visto que colaboram com o repensar de ações e práticas que podem proporcionar saúde e qualidade de vida para as pessoas com deficiência. Além disso, proporcionam a convivência e mudança de atitudes e comportamentos.

Camila foi motivada para cursar Música na UnB pelas suas professoras da escola de Música, sua mãe e pelo interesse que ela tinha pela área. Ela se sente feliz com o curso, apesar dos desafios enfrentados desde o início da graduação com a ausência de partituras em braille, então ela foi apoiada pela EMB e pelo LDV. Até que surge o projeto de bolsistas que passam a fazer a adaptação das partituras. A estudante tem um bom relacionamento com os colegas e professores, que também a auxiliam nesse processo de inclusão. A questão da acessibilidade é uma dificuldade ainda muito presente na trajetória universitária da estudante, o que requer estratégias e ações da Universidade para garantir a inclusão e permanência de Camila na Universidade, bem como assegurar o seu direito de ir e vir com autonomia.

## 5.2 “Acho que uma coisa importante é os professores entenderem como conseguir ajudar a gente”: a trajetória acadêmica do estudante Fábio

Para compreender como é a trajetória acadêmica do entrevistado na UnB, inicialmente, a entrevistadora dirigiu uma pergunta para Fábio sobre como ocorreu o seu ingresso na Universidade e o que motivou a escolha do seu curso:

- 98 Y: Uhum (.) e: sobre o seu ingresso na universidade você poderia falar
- 99 um pouco e o que te motivou a escolher o curso que você está fazendo
- 100 Fm: Ah: (.) o meu ingresso UnB se deu no início de 2020 (.) eh: fui
- 101 aprovado em 2019 fiz todo o eh o Ene- eh fiz o Enem fiz o teste pra

102 específico de Música e tudo (.) e: foi motivado justamente por conta  
 103 do=do trabalho que veio antes que eu (.) me formei no Ensino Médio em  
 104 2016 (.) em 2017 consegui um emprego; de músico mesmo né (.) de eh:  
 105 profissionalmente lá no Sabin //uhum// e: daí foi unindo uma coisa à outra  
 106 eh: e (.) meio que por força @assim do destino@ já o emprego já surgiu  
 107 primeiro que=a que a; faculdade né (.) uma coisa assim bem eh incomum  
 108 né diria (.) e: (1) a necessidade de: me profissionalizar de me; especializar  
 109 (.) de aperfeiçoar me trouxe a vontade de fazer faculdade de música  
 110 mesmo (.) então mas eu já era da da música muito antes disso (.) então só  
 111 foi seguindo assim mais profissionalizante tudo

Fábio foi aprovado no Enem e no teste específico para Música em 2019 e ingressou na Universidade em 2020. A sua motivação está relacionada à sua vida profissional, pois o estudante já trabalhava como músico desde 2017, essa sequência de fatos fugiu do padrão, pois muitos jovens se formam no ensino superior para a partir daí, ter o seu primeiro emprego, como ele mesmo diz “já o emprego já surgiu primeiro que=a que a; faculdade né (.) uma coisa assim bem eh incomum né diria (.)” (linhas 107 a 108).

Em seguida, a entrevistadora pergunta como está sendo a experiência de estudar na UnB como estudante com deficiência visual. O estudante conta sobre o seu processo de adaptação às aulas online já no primeiro semestre. Ele conta que não teve o impacto de ter aulas presenciais e depois migrar para o online, como as pessoas que entraram no ensino superior antes dele. Ele considera as plataformas tranquilas com relação à acessibilidade e destacou a receptividade manifestada pelo PPNE. No entanto, as aulas remotas se apresentaram como um desafio para ele, que por fim, trancou o segundo semestre do curso:

131 mas a realidade de aula remota não  
 132 me adaptei muito assim até porque: eh: já fazia um tempo que eu não  
 133 estudava assim regularmente né uma questão de; ensino mesmo (.) então  
 134 (.) ter, que chegar ali numa Universidade com (.) com algumas ma- com  
 135 várias matérias e ter que conciliar todo o tempo dentro de casa com a  
 136 realidade dentro de casa (.) né e: os: os malefícios que a pandemia  
 137 trouxe de saúde mental né de organização de rotina acabei trancando o  
 138 segundo semestre que era (.) o que era possível no início né //uhum// aí  
 139 dei uma trancada no segundo (.) fiz primeiro e o segundo dei uma  
 140 trancada

Apesar disso, Fábio tem boas expectativas em relação ao retorno presencial pelo contato que ele vai ter de forma presencial com uma sala de aula.

No que diz respeito ao relacionamento com os docentes, o estudante o caracteriza como “bem positivo” (linha 143). Ele relata que teve a oportunidade de conhecer a coordenadora do curso que demonstrou ser bem acessível, e além disso, já tinha realizado trabalhos voltados para pessoas com deficiência. Com esse conhecimento, ela ministrou uma

aula acessível e inclusiva. Os demais professores também se apresentaram como pessoas tranquilas e flexíveis, manifestando o interesse de saber como poderiam proceder durante as aulas e em relação aos materiais. Fábio não teve muita interação com os colegas ainda por estar no ensino remoto, mas ele conta que teve contato através dos trabalhos em grupo e também os descreveu como acessíveis.

Na sequência, a entrevistadora dirige uma pergunta com o objetivo de conhecer os recursos e serviços de acessibilidade que o estudante utiliza hoje na UnB. Segundo ele, o primordial é a produção de materiais, ou seja, as partituras em braille. De acordo com Andrade e Alves (2020), a musicografia braille é um recurso essencial para apoiar os estudantes com deficiência visual no desenvolvimento de sua autonomia e independência, que tem a audição como fonte básica de sua relação com o mundo. Segundo as autoras, “apresenta-se como uma prática sociocultural que auxilia os alunos com DV a se situarem no mundo que o rodeia” (ANDRADE; ALVES, 2020, p. 93).

Ele também menciona as plataformas que possuem um suporte de acessibilidade das desenvolvedoras dos aplicativos, que são acessíveis. Conforme o documento Orientações para a Promoção da Acessibilidade no Ensino Remoto (2021), as plataformas virtuais são essenciais para o ensino remoto e para a Educação à Distância, portanto é necessário que esse espaço seja alcançável por todas as pessoas e para isso ele precisa ser inclusivo e acessível. Com esse propósito, o Centro de Educação à Distância da UnB (CEAD/UnB) firmou uma parceria com a Diretoria de Acessibilidade (DACES), da Universidade de Brasília. Estabeleceu-se dentro do CEAD, o Núcleo de Acessibilidade, que tem como função proporcionar acessibilidade nas atividades de educação a distância ou remotas desenvolvidas pelo CEAD/UnB<sup>3</sup>.

Com relação às avaliações e demais atividades, Fábio relata que os docentes se mostram compreensivos. Ele cita um dos professores que demonstrou flexibilidade quanto aos prazos, por conta do tempo que é demandado quando o material é produzido em braille.

Buscando conhecer melhor a realidade do estudante, a pesquisadora o questionou sobre as dificuldades que ele encontra atualmente no ambiente acadêmico e se há alguma experiência que foi mais relevante. Para Fábio, a maior dificuldade é aprender a utilizar plataformas diferentes e acessar diversos sites, pois ele vivenciou pouco o contexto presencial.

---

<sup>3</sup> As Orientações para a Promoção de Acessibilidade no Ensino Remoto (2021) estão disponíveis no link: < [https://cead.unb.br/images/Acessibilidade/Guia\\_de\\_acessibilidade\\_v5.pdf](https://cead.unb.br/images/Acessibilidade/Guia_de_acessibilidade_v5.pdf)>.

O entrevistado ressalta os pontos que considera importantes para que ele se sinta mais incluído na UnB. Fábio considera significativo que os docentes tenham conhecimento de como ajudar pessoas com deficiência visual:

213 Fm: Acho que é uma coisa importante é: professores entenderem como  
 214 eh conseguir ajudar a gente assim (.) //uhum// nesse dia até porque tem  
 215 muito pouco deficiente dentro da: da faculdade assim né (.) eh:  
 216 especificamente do meu: tipo de deficiência que é a visual tem muito  
 217 poucos (.) como uma deficiência visual total né que já muda (.) que pra  
 218 quem enxerga (.) tem uma porcentagem que consegue ler ainda dá=dá até  
 219 pra (2) ter outros tipos de adaptação e não tem uma mudança tão  
 220 drástica que por exemplo quem (.) tem baixa visão (.) consegue ler um  
 221 texto (.) como os outros lêem só que ampliado ou com outro contraste  
 222 enfim (.) no nosso caso já muda radicalmente pro braille que é uma coisa  
 223 que poucas pessoas sabem fazer (.) que tem uma produção na confecção  
 224 um a- u:m aparelho específico pra ser feito enfim e: eu acho que o  
 225 maior=maior ferramenta que a gente tem é=é o próprio diálogo com o  
 226 professor né diretamente (.) pra: que eles tenham essa sensibilidade de  
 227 entender que tem uma pessoa com deficiência ali: (.) de que  
 228 determinadas coisas eh: ele vai ter que descrever mais vai ter que ser um  
 229 pouco mais (.) ir com um, pouco mais de calma ali né nos conteúdos e (.)  
 230 ha:ver essa troca assim né de informações //uhum// eu acho que essa  
 231 formação assim não só professor né pra mim não tem essa carga espe-  
 232 específica pro professor mas sei lá um funcionário da limpeza de saber  
 233 como ajudar a gente quando a gente precisa de uma coisa (.) qualquer  
 234 outro tipo do=da Universidade assim qualquer funcionário saber como  
 235 ajudar a gente (.)

Quando Fábio afirma que há poucas pessoas cegas dentro da Universidade, compreende-se que se houvesse mais pessoas matriculadas, os professores já estariam mais preparados para desenvolver o seu trabalho com os estudantes cegos, pois através da experiência, iriam adquirir conhecimentos e poderiam auxiliar outros alunos.

O entrevistado considera que a adaptação de materiais exige uma mudança muito grande, pois requer conhecimento do código braille e ferramentas específicas. Assim, ele considera que o diálogo com os docentes assume uma grande importância nesse processo de inclusão para que o professor compreenda as necessidades dos estudantes e as mudanças que deverão ser feitas dentro de sala de aula.

O estudante considera essencial a formação não só para professores, mas para os demais funcionários que trabalham na Universidade, pois permite que mais pessoas auxiliem as pessoas cegas quando necessitarem. Ele considera esse conhecimento ainda inacessível para as pessoas em geral, afirma que há muitas pessoas que não ajudam as pessoas com deficiência, porque não sabem como fazer e elas ficam receosas de perguntar, mas se perguntassem, seriam respondidas com tranquilidade.

Fábio iniciou a sua trajetória profissional, antes mesmo de entrar na UnB. Esta foi a sua principal motivação para a escolha do curso. O estudante não vivenciou as experiências de

ter aulas presenciais porque ingressou na Universidade no período de pandemia e caracterizou as plataformas como acessíveis. No entanto, com a pandemia e os seus malefícios, o estudante teve dificuldade de conciliar os estudos com a rotina, vindo a trancar no segundo semestre do curso.

O entrevistado considera bom o relacionamento com os professores, considera-os flexíveis e compreensivos. Ainda não teve muito contato com os colegas, por estar no ensino remoto, mas pelo que ele percebeu, são igualmente flexíveis. No ensino remoto, o desafio maior tem sido o acesso aos sites e plataformas. Para que a UnB seja um lugar mais inclusivo, Fábio considera essencial a formação de professores e demais profissionais, pois assim, as pessoas com deficiência terão mais suporte e acessibilidade no ambiente universitário.

### 5.3 “A monitoria foi uma das melhores experiências que eu tive na Universidade até hoje”: a trajetória acadêmica do estudante Marcos

Com o objetivo de conhecer a trajetória acadêmica do entrevistado, a pesquisadora lançou uma pergunta relacionada ao seu ingresso na Universidade e motivação para escolha do curso:

77 Y: Uhum (.) e: sobre: o seu ingresso na Universidade eh: o que te  
78 motivou a escolher o curso  
79 Mm: Eh: eu sempre tive afinidade com essa área das Humanas eu curso  
80 Ciência Política atualmente né é bom @estudar na Universidade@  
81 //uhum// e: eu sempre tive afinidade com essa área das Humanas e -tava  
82 meio tentado a fazer ou Socio- Ciências Sociais Sociologia né aplicação  
83 de Sociologia (.) ou: o Economia e acabei optando por Ciência Política  
84 por ser um: um curso eh: diferente né a Uni- UnB é a única que uma das  
85 únicas que ofer- oferta esse curso como: grade independente né como  
86 bacharelado em Ciência Política (.) e: eu falei ah interessante eh tentei  
87 fazer o vestibular eh: a primeira vez não passei porque (.) não -tava bem  
88 preparado e tal (.) e não sabia como que era a concorrência do curso aí a  
89 segunda vez que eu fiz já: já ingressei

A sua motivação está bastante relacionada à afinidade com a área das Ciências Humanas. Marcos estuda Ciência Política na UnB, quando menciona isso, ele sorri, o que pode ser justificado pela satisfação que ele tem em ter passado na Universidade no curso que ele queria, apesar da alta concorrência.

Em relação à experiência de ser estudante com deficiência visual na UnB, Marcos a classifica em duas: a presencial e a remota. Em relação à presencial, ele relata que os professores se mostraram “mais abertos” (linha 94) do que os do Ensino Médio e os colegas mais receptivos. Ele justifica a sua fala afirmando que em alguns momentos teve dificuldade

em relação à adaptação dos materiais e apresentação de determinado conteúdo, no entanto, os docentes estavam abertos ao diálogo, disposto a realizarem adequações e também sugeriam estratégias.

Com relação ao modelo remoto, o estudante afirma “eu acho que é uma experiência nova que ainda está -tá em avaliação pela da minha parte”. Ele narra os problemas e os benefícios que tem vivenciado nesse período:

104 porque: a: da mesma maneira que eh=eh puxado por ter essa: essa: essa  
 105 coisa de ser aula assíncrona síncrona eh: de=de ter um contato limitado  
 106 ali com o professor eh pra mim em algumas partes é favorável (.)  
 107 principalmente essa questão de mobilidade né porque a Universidade é  
 108 muito grande @então@ //uhum// e eu -tava fazendo aula em casa eh:  
 109 não tendo que: atravessar de um lado do campus pro outro eh: até de  
 110 certa forma é positivo é bom (.) //uhum// né tem aquela=aquela  
 111 comodidade mas peca nessa questão pe- pedagógica né porque -cê eh:  
 112 limita o contato eh com o professor e pra gente que tem alguma  
 113 deficiência isso é complicado né porque: é sempre importante você ter  
 114 aquele vínculo com professor pra: eh: você ir pegando as nuances da  
 115 matéria e tal

O estudante destaca que não frequentar a aula presencialmente, tem as suas vantagens, principalmente pela questão da mobilidade. Essa visão pode estar associada à falta de acessibilidade no ambiente universitário, que apresenta um espaço muito grande e exige que os estudantes se desloquem de um lugar para outro, mas não apresenta adaptações no espaço físico, dificultando a locomoção. Entretanto, há um prejuízo na parte pedagógica pelo contato reduzido com os docentes, o que é essencial para as pessoas com deficiência.

Na sequência, o estudante narra que o PPNE fornece uma carta de apresentação<sup>4</sup> aos estudantes com deficiência, descrevendo aspectos em relação ao estudante, para ser entregue ao professor. Marcos afirma que eles são muito mais “abertos e dinâmicos” (linha 123) do que esse “contato contratual”. Ele relata que no começo, ele tinha receio de ter esse diálogo com o professor, mas ele viu que basta conversar, pois eles são acessíveis. Também conta que no primeiro semestre, um professor realizava a adaptação de materiais para ele.

Com relação aos colegas da Universidade, o entrevistado reafirma que foram mais receptivos que os colegas do Ensino Médio. Ele narra que quando entrou no curso, se enturmou e saía com colegas para festas, almoçavam juntos e formou-se um vínculo. Essa convivência que Marcos teve com outros jovens, foi muito importante para ele pois ele sentia

---

<sup>4</sup> A carta de apresentação foi substituída pelo parecer no SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas).



que era tratado da mesma maneira que qualquer outro jovem, sem ser estigmatizado pela sua deficiência.

A entrevistadora lançou uma pergunta com o intuito de conhecer os recursos e serviços de acessibilidade que são oferecidos pela Universidade e atendem ao estudante, ele conta sobre o trabalho desenvolvido pelo LDV, na adaptação de materiais, caracterizando-o como “incrível” (linha153) e faz uma comparação com o atendimento que recebia na Sala de Recursos. Segundo ele, não havia abertura para que ele pudesse solicitar o material de acordo com a sua preferência, ele preferia digitalizado por ter facilidade de utilizar o computador, mas eles não atendiam e só produziam o material em braille. Marcos traz então como ele vivencia atualmente essa situação na Universidade:

159 e no: no PPNE não (.) eu: quando eu cheguei eu falei que  
 160 precisava do material assim assim assim pra eh: ficaria ma- melhor pra:  
 161 pra minha utilização e=e sempre foi muito aberto né o pessoal eh: com  
 162 relação a isso o formato de documento e tudo mais (.) e=e a prestação  
 163 de serviço assim né de=de do auxílio porque: (houve) todo material  
 164 demora pra ser adaptado já percebi isso ao longo da minha vida porque  
 165 não é fácil né tem que revisar o tempo todo (.) mas: sempre foi me  
 166 entregue dentro do=dos prazos ali cabíveis pra uma Universidade isso é  
 167 muito: muito importante né e=e: e até que é pontual porque: a escola  
 168 ainda -cê pode é um material bimestral °não° na faculdade não (.) no  
 169 meu curso pelo menos é semanal né (.) //uhum// e: me aten- me atende  
 170 bastante o PPNE (.) o PPNE o LDV principalmente se não fosse: o  
 171 LDV eu acho que eu não -taria cursando a=a Universidade hoje em dia  
 172 porque: eh preciso da: da adaptação dos materiais né (.) dos materiais  
 173 legíveis então se não fosse isso meu curso é teórico né (.) se não fosse  
 174 os materiais eu não -taria estudando e se não fosse o LDV eu não -taria  
 175 lendo aqueles materiais então eu acho que é um recurso **fundamental**  
 176 pra: pra nossa existência como pessoa com deficiência visual dentro da  
 177 Universidade acho que sem isso °num° não rola

O entrevistado traz que ao solicitar o material para o PPNE, ele pôde escolher o formato que considera melhor para o seu uso e conta que os tem recebido dentro de prazos aceitáveis para uma Universidade, ele destaca o quanto isso é importante. O estudante conhece através da sua experiência, o processo de adaptação de materiais e sabe que requer um tempo prolongado. Ele necessita de materiais acessíveis pois faz um curso teórico e o LDV tem atuado dessa maneira, na oferta da produção de materiais acessíveis, segundo ele, sem o LDV ele não teria a possibilidade de ler os textos e nem estaria mais na Universidade, por isso destaca a importância que o LDV assume dentro da Universidade para as pessoas com deficiência.

Marcos demonstra a satisfação que ele tem com os serviços de acessibilidade oferecidos pela UnB, destacando em especial o PPNE<sup>5</sup> e o LDV. O PPNE tem o papel de propiciar a garantia de igualdade de condições para o desempenho acadêmico dos estudantes atendidos pelo programa e em parceria ao LDV oferta serviços especializados voltados para os estudantes com cegueira e baixa visão, realizando a adaptação de materiais para o formato digital acessível ou braille. Nesse sentido, a acessibilidade possibilita aos estudantes com deficiência a permanência no ensino superior e a conclusão dos seus estudos.

Na sequência, a pesquisadora questiona o estudante em relação à adequação nas avaliações e demais atividades. Marcos afirma que só necessita de adequação referente à acessibilidade e traz o exemplo de quando está apresentando algum slide e explica que não é possível apresentar apontando e o professor compreende. O entrevistado informa que não há adequação de questão, no Ensino Médio havia redução de questão, mas ele não vê mais necessidade. O que ele considera importante é a adaptação de materiais e quando há atividades muito visuais.

O estudante narra um acontecimento muito importante na sua trajetória, a participação em um projeto de monitoria da disciplina Introdução à Economia, em que ele ministrava aulas para outros colegas que enxergavam:

199 uma coisa que=eu eu fico: eu  
200 falo até hoje né uma das melhores experiências que eu tive até: eh hoje  
201 na Universidade foi a monitoria porque lá a gente produzia conteúdo de  
202 igual pra igual produzia produzia questão de igual pra igual e:  
203 obviamente tudo dentro da=das minhas limitações né //uhum// visuais e  
204 tudo mais mas eh: foi bem inclusivo nesse=nesse sentido

A equipe de monitoria foi receptiva com Marcos e ele fala da igualdade que havia dentro do grupo, ele descreve como “uma das melhores experiências” (linha 200) que teve até hoje na Universidade porque foi algo muito marcante, isso pode se justificar pelo fato do estudante se sentir participante dentro daquele grupo, além disso, pela possibilidade que ele tinha de compartilhar o seu conhecimento com os colegas de uma disciplina tão difícil e que muitas pessoas sentiam dificuldade. Marcos pôde se sentir valorizado e incluído ao não ser reconhecido apenas pela sua deficiência.

Com relação aos desafios no contexto universitário, o estudante destaca o “conteúdo de material” (linhas 210 a 211), pois segundo ele, grande parte dos conteúdos se encontra em livros físicos, como obras clássicas. Apesar de atualmente haver muitos livros digitalizados,

---

<sup>5</sup> O PPNE, o qual o estudante se refere é a atual DACES (Diretoria de Acessibilidade), instituída pelo Ato da Reitoria nº 0845/2020.

ele cita o exemplo de quando precisa de uma citação para um artigo, esse material não tem digitalizado, por isso essa questão é tida como uma “barreira acadêmica” (linha 219).

Para que a Universidade seja mais inclusiva, Marcos considera importante o “acesso à informação” (linha 223). “ter o mesmo a mesma capacidade de acesso à informação que os outros né porque: a inclusão na no=meu no meu ponto de vista: se resume a isso né acesso à informação né acesso a: ambientes e informação né” (linhas 223 a 226). A visão de Marcos é interessante pois sem acesso à informação o processo de aprendizagem fica comprometido.

Frequentemente, a acessibilidade só é executada baseando-se na dimensão física do seu conceito, que está relacionado a remoção de barreiras ambientais físicas, mas somente isso, não é suficiente para assegurar a inclusão das pessoas com deficiência. Há uma dimensão que reflete consideravelmente na sua vida acadêmica, a acessibilidade a conteúdos informacionais (DANTAS, 2017).

Conforme a Resolução nº 50/2019, que institui a Política de Acessibilidade da UnB, acessibilidade na comunicação ou informação é “aquela existente nos sistemas de comunicação e tecnologia da informação, e no acesso à informação e ao conhecimento” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019, art. nº2, inciso I).

Melo *et al* (2014) afirmam que para as pessoas com deficiência visual, as barreiras, ao ingressar no ensino superior, surgem com o enfrentamento da rotina de estudos, assim como o referencial teórico indicado nas aulas. Se essas dificuldades iniciais não são superadas pela falta de estrutura de serviços de apoio informacional, o estudante pode se sentir desmotivado por não acompanhar a turma, desistir de disciplinas e até mesmo ter a conclusão do curso comprometida, com a qualidade esperada. Os autores afirmam que em geral, os acervos das bibliotecas não favorecem o acesso à informação para as pessoas com deficiência visual, cegas ou de baixa visão.

A oferta de material acadêmico para os estudantes com deficiência visual pode promover transformações consideráveis no seu rendimento e participação nas aulas, nas discussões e produção de conhecimento, beneficiando o processo de ensino-aprendizagem. Ademais,

outro fator significativo volta-se para a autonomia direcionada ao estudo e a pesquisa ocasionando, inevitavelmente, o desenvolvimento intelectual dos mesmos, a influência quanto a capacidade de discernimento e aprendizado, tornando-os assim mais participativos, críticos e integrados à comunidade acadêmica (MELO *et al*, 2014, np).

Marcos teve como motivação o seu interesse pelo curso pela afinidade que tinha com os conteúdos. Ao falar das aulas presenciais e remotas, ele fala do ponto positivo em estar no

ensino remoto e não ter que “atravessar de um lado do campus pro outro” (linha 109), revelando a falta de acessibilidade ainda presente na Universidade. Ele considera que os professores e os colegas foram mais receptivos que os do Ensino Médio e apesar dos desafios, conta com o apoio e compreensão dos docentes. O estudante destaca a importância do papel do LDV e do PPNE para o acesso de materiais acessíveis e menciona a monitoria como uma das melhores experiências da Universidade. A fala do informante demonstra muito contentamento com a sua trajetória acadêmica.

5.4 “O que me fez sair daquele sofrimento profundo que eu estava tendo pela perda foi ter entrado na UnB”: a trajetória acadêmica da estudante Vitória

Para compreender a trajetória acadêmica da estudante, a pesquisadora a questionou sobre o seu ingresso na Universidade e o que a motivou a fazer a escolha do curso. Ela inicia a sua narrativa contando das dificuldades para a realização da inscrição no vestibular:

216 Vf: Então eu pra ingressar na UnB (1) a gente é uma novela né porque eu  
 217 fiz o PAS (.) não passei fiz o Enem também não passei e fiz o vestibular  
 218 logo em seguida que foi quando eu passei (.) mas pra começar pra se  
 219 inscrever a gente já tem uma uma: um empecilho porque você precisa  
 220 comprovar com laudo médico no ato da inscrição que você tem uma  
 221 determinada deficiência que você pra poder ter o direito de se inscrever e  
 222 ter direito ao atendimento especializa:do a um ledor né pra ler a prova  
 223 pra você e= e há vários outros recursos que se- eh: a gente que possui  
 224 algum tipo de deficiência quando vai realizar a prova de vestibular de  
 225 concurso público a gente tem direito (1) então **começa daí** (1)

A estudante relata que para ingressar na UnB “é uma novela” (linha 216), a expressão utilizada pode indicar o enfrentamento de uma série de acontecimentos e dificuldades até conseguir atingir o seu objetivo. A entrevistada conta que para se inscrever no vestibular, o candidato necessita comprovar com laudo médico que possui determinada deficiência para ter o direito ao atendimento especializado. Quando Vitória fez o vestibular, não havia cota para pessoas com deficiência, então ela concorreu pelo sistema universal, onde havia apenas 20 vagas para o curso de sua preferência. A escolha do curso foi motivada pelo interesse na Língua Inglesa, a estudante relata que não queria dar aula, então escolheu Letras Tradução Inglês.

Ao iniciar o curso, a estudante conta que havia uma estagiária e uma professora da Secretaria de Educação que estavam mantendo o LDV aberto, mas de repente, ele fechou pela falta de verbas. Essa estudante que atuava no LDV, realizava a adaptação de materiais para Vitória e se esforçava para auxiliá-la na medida do possível.

Conforme a entrevistada, durante o primeiro semestre foi assim e quando ela voltou para a UnB no segundo semestre, o LDV não funcionava mais. Segundo ela, durante cerca de 2 anos ela teve que contar com a “compreensão dos professores” (linha 255) e com o auxílio de uma voluntária que havia sido sua professora no Ensino Médio e se disponibilizou para realizar a adaptação dos materiais em braille.

Vitória narra como eram feitas as provas nesse período em que o LDV estava fechado:

261 pra eu não ficar prejudicada as provas eram feitas por ela também aí  
 262 como é que ela fazia ela fazia colocava o envelope eh dentro do  
 263 envelope lacrado as provas e: colocava a gente pra ela assinava eu  
 264 também assinava e aí eu ia pra UnB com a prova no dia da prova eu  
 265 imprimia com ela ou no na escola que eu estudei no Ensino Médio (1) eh  
 266 que tinha impressora em braile imprimia lá eles lacravam no papel  
 267 assinava todo mundo assinava colocava a lo- a logozinha da=da  
 268 Secretaria de Educação às vezes (.) da escola de alguma coisa assim (.)  
 269 ou então não colocava (1) e aí eu levava pra UnB abria na frente do  
 270 professor a prova na hora da prova e fazia lá na frente dele (1) e: eu tive  
 271 professores que resistiram que não aceitaram que inclusive falaram não  
 272 eh eu gravo em áudio eu leio a prova a- antes da aula em casa eu gravo a  
 273 prova coloco no pendrive você ouve aqui e faz (.) porque tinha assim e  
 274 eu (.) eu cumpria com minha palavra com a minha honra eu poderia  
 275 inclusive ver a prova antes se eu quisesse mas eu=eu fazia questão de  
 276 abrir na frente do professor (1)

A professora voluntária produzia as provas em braille e entregava para a estudante dentro de um envelope, o qual elas duas assinavam. No entanto, quando ela não imprimia junto com a professora, tinha que fazer a impressão na escola de Ensino Médio em que estudou pois lá havia impressora. Ela levava a prova para a UnB e só abria o envelope na frente do professor, mas alguns professores eram resistentes quanto a isso e propunham gravar a prova em áudio ou fazer a leitura para ela. Vitória relata que apesar da possibilidade de ver a prova antes, ela mantinha a sua lealdade. A estudante passou por esse processo e pelo fato de não ter uma pessoa dentro da Universidade para apoiá-la, necessitava da compreensão dos professores.

Após cerca de 2 ou 3 anos, quando já estava próximo ao fim do curso, o LDV foi reaberto, houve um concurso e uma professora assumiu a coordenação. Nesse momento, “as coisas começaram a funcionar” (linhas 281 a 282) e a estudante atuou dando uma consultoria e apesar dos obstáculos, foi um momento de muito aprendizado. A informante conta sobre um momento muito marcante na sua trajetória acadêmica, a apresentação de TCC. Segundo ela, houve uma grande comemoração, após a banca, todos foram almoçar em um restaurante japonês e ela teve a sensação de alívio por ter finalizado mais um ciclo.

A comemoração de TCC de Vitória foi tão intensa porque trouxe à sua memória um acontecimento muito marcante que havia ocorrido na mesma época, que foi a primeira cirurgia do seu olho:

304  
 305 coisa que me marcou muito nessa época foi justamente da UnB essa fase  
 306 que eu tive (.) porque foi a mesma: na mesma época que eu: fiz a cirurgia  
 307 (.) e foi um baque pra mim (.) eh: foi ,um susto muito grande foi um  
 308 medo muito grande e o que me fez sair da depressão sair daquele daquele  
 309 sofrimento profundo que eu -tava tendo pela perda foi ter entrado na UnB  
 310 porque diante de todas as dificuldades eu entrei na UnB naquele ano que  
 311 era meu objetivo naquele ano era entrar na UnB (.)

Foi um momento de muito medo, a estudante relata o momento de realizar a prova, que foi vivenciado com dor, que necessitou de analgésico e até mesmo morfina para suportá-la até chegar o momento da operação. Cursar o ensino superior é o sonho de muitos jovens que concluem o Ensino Médio, no caso de Vitória, houve algumas dificuldades no caminho, mas alcançar essa conquista superou todo o sofrimento que ela havia passado, pois ela estava realizando um grande objetivo pessoal, entrar na UnB.

No segundo dia de prova, a informante conta que foi no último momento mesmo desanimada e por pouco, ela conseguiu entrar:

327  
 328 no segundo dia que: eu acho  
 329 que Deus pensou assim não (1) você vai sim vai entrar (.) e mesmo no  
 330 último segundo eu entrei (.) então assim e=e Deus foi tão: (.) generoso  
 331 eu acho que o universo foi tão generoso comigo que eu fiz a prova a-  
 332 do lado da minha casa (2) então é porque ele queria @que eu  
 333 passasse@ porque se tinha tudo pra dar errado assim minha vida -tava  
 desmoronando e aí aconteceu isso (1)

Mesmo diante dos desafios, Vitória foi fazer a prova e ela percebeu que ela tinha que estar ali, pois as coisas se encaixavam de modo surpreendente. Hoje ela entende que apesar dos obstáculos que se apresentaram, aconteceram coisas maravilhosas que permitiram que ela chegasse à UnB.

A entrevistada começou o seu curso superior e quando estava se adaptando, começou a sentir dor no outro olho, o que a levou à realização de outro procedimento cirúrgico após 6 anos. Ela retoma o momento de apresentação de TCC e o descreve como um “mix de sentimentos” (linha 345). Em seguida, relata o momento em que recebeu a notícia pela sua prima, que havia passado na UnB. Ela estava deitada, sendo medicada, mas foi até à UnB para realizar o registro de aluna e a matrícula. Ela considera recompensador ter chegado até aqui “e: então foi: é muito gratificante sabe ver que acabou que a gente conseguiu superar todas as

dificuldades realmente (1) é muito longo mas eh: muito muito de muita: satisfação assim pra mim” (linhas 358 a 360).

A pesquisadora dirige uma pergunta para a entrevistada com o intuito de saber como está sendo a sua experiência como estudante com deficiência visual dentro da Universidade. Segundo ela, a reabertura do LDV trouxe melhorias, pois ela não dependia mais tanto dos ex-professores, de pessoas voluntárias externas à UnB. No LDV, havia estudantes bolsistas que passaram a se dedicar para aprender a utilizar o Braille Fácil e realizar transcrições.

Em 2018 para 2019, chegou uma profissional especializada nesse atendimento e os estudantes que estavam entrando na Universidade naquele momento, vivenciaram a UnB de outra maneira, segundo Vitória. Em 2020 chegou uma revisora braille e essas mudanças vieram para agregar ainda mais. Agora, fazendo a segunda graduação, a estudante se sente mais segura, com mais experiência para dialogar com os docentes e ela sente uma atenção maior por parte deles e dos colegas.

Com relação aos serviços e recursos de acessibilidade, a estudante recebe o apoio dos tutores mesmo nas aulas remotas. Nesse período, ela tem utilizado materiais em braille, que estão sendo entregues na sua casa e digitalizados, estão sendo realizados por uma equipe que está em home office e enviam por e-mail. Segundo a informante, as avaliações estão sendo realizadas comumente como para qualquer outro estudante. Ela realizou uma avaliação, a recebeu por e-mail, solicitou a adaptação para o braille para a equipe de acessibilidade e enviou respondida por e-mail novamente. São realizadas adequações de descrição de imagens e tabelas, mas a prova é igual a de todos, sem diferenciação.

A entrevistadora dirigiu uma pergunta à estudante relacionada às dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico. Para Vitória um dos desafios é ao início de cada semestre ter que se apresentar para os docentes e falar das adaptações que necessita porque segundo ela, todos os semestres são assim e essa situação é cansativa e constrangedora. A estudante considera que se houvesse uma preparação anterior com os docentes, seria mais fácil. Segundo ela, dependendo do professor, com o tempo, esse mal estar passa. Mas nem sempre é tão simples assim:

461 assim mas aí  
 462 dependendo do professor a gente consegue eh: desfazer esse  
 463 constrangimento ao longo do tempo ao longo do rela- da relação que  
 464 ele vai tendo com a gente (.) ao longo daí=ele vai conhecendo e ele  
 465 mesmo vai tendo algumas atitudes que vão confortando assim a gente  
 466 nesse sentido a gente se sente acolhido mas tem professor que resiste  
 467 mais tem professor que ele tem que ficar lembrando (todo) professor  
 468 tem eu aqui (.) professor não lê o slide desse jeito porque eu não -tô  
 469 enxergando (.) isso a: isso dá um: um cansaco (1) porque a gente nunca

470 é lembrado a gente sempre é deixado pra depois e (1) por que né a  
 471 gente precisa ser visto como uma pessoa tá como qualquer um mas não  
 472 a gente sempre: a gente sempre é o que precisa da acessibilidade é tipo  
 473 como se fosse algo separada tipo do resto (1)

Alguns professores apresentam uma resistência maior, nesses casos, a estudante conta que precisa ficar lembrando que ele tem um aluno com deficiência visual e que necessita de adaptações. A estudante se sente esquecida, pois considerando que ela faz parte da turma e tem os mesmos direitos como qualquer outro aluno, não deveria ser necessário ela ter que ficar solicitando acessibilidade nas aulas. Nesse sentido, Vitória considera a necessidade de uma reunião com o professor para prepará-lo.

Outra situação que a incomoda é a falta de compreensão de alguns docentes quando ela necessita do material com antecedência para enviar para a equipe de adaptação e os professores não entendem. Para a estudante isso acontece por “falta de conhecimento e sensibilização” (linhas 491 a 492), por isso ela vê a necessidade de uma ação voltada para a sensibilização dos professores para que eles compreendam e convivam de forma natural com os estudantes com deficiência.

De acordo com a Resolução CEPE nº48/2003, os estudantes com deficiência têm direitos relacionados a atividades e materiais pedagógicos, bem como recursos físicos, e podem solicitar com antecedência:

- I – adaptações de provas;
- II – tempo adicional para realização das provas;
- III – adaptação de recursos instrucionais; material pedagógico e equipamentos;
- IV – adaptação de recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas e adequação de ambiente de comunicação;
- V – apoio especializado necessário, intérprete de língua de sinais e leitor, conforme necessidade educacional especial apresentada (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2003, art. 3º).

A formação inicial ou continuada dos professores da educação e do ensino superior com bases inclusivas pode ser tida como um dos grandes obstáculos para a inclusão dos estudantes com deficiência. Embora a Universidade desempenhe uma atribuição fundamental nesse sentido, “ainda há um grande vazio em programas ou projetos que envolvam ações relacionadas à qualificação de seu corpo docente em propostas mais inclusivas” (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 140).

A pesquisadora, então, lançou uma pergunta para compreender se havia mais alguma coisa que a estudante considerava importante para se sentir mais incluída na Universidade:



498 Acho que pra começar por aí (.) e o restante o que vai vir=vier é lucro  
 499 né porque a gente tem já várias ações a gente tem grupos de pesquisa de  
 500 extensão (.) que já tentam fazer esse trabalho de conscientização a gente  
 501 tem a Diretoria de Acessibilidade né agora que é justamente pra discutir  
 502 sobre essas políticas pra discutir sobre essas eh: o eh que=que norte que  
 503 vai ter né eh como que deve ser feito essa parte de treinamento de  
 504 profissionais de capacitação da inclusão dos dos estudantes com  
 505 deficiência dentro da Universidade (.) eh as barreiras tanto atitudinais  
 506 como barreiras físicas (.) né que tem que precisa melhorar bastante (.)  
 507 eh: a acessibilidade também nas plataformas da da própria  
 508 Universida:de (.) que não são acessíveis pra quem usa leitor de te:la (1)  
 509 então eu acho que é isso

Para Vitória, o preparo dos professores antes de terem contato com os estudantes com deficiência já é um bom começo. A UnB já tem ações voltadas para a conscientização da comunidade acadêmica. Para ela, deve haver uma mudança em relação às barreiras atitudinais e barreiras físicas, além da acessibilidade nas plataformas da Universidade, que não são acessíveis para quem utiliza leitor de tela.

Conforme a Resolução nº 0050/2019, a acessibilidade atitudinal é “aquela existente nas atitudes e comportamentos, com vistas a garantir a participação social da pessoa com deficiência, em igualdade de condições e oportunidades, com as demais pessoas” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019, art. 2º, inciso IV).

Nesse sentido, Tavares (2013, p. 22) traz um exemplo para ilustrar onde surgem as barreiras atitudinais:

Muitas vezes, ao lidarmos com pessoas com deficiência, não percebemos que as nossas atitudes carregam sentimentos discriminatórios. Isso acontece quando excluímos ou fazemos restrições a uma pessoa por acreditarmos que ela é deficiente, incapaz ou inválida. Esses sentimentos estão na origem das barreiras atitudinais, as quais frequentemente tornam-se o centro de força para que haja outros tipos de obstáculos que impedem a acessibilidade.

Compreender a origem das barreiras atitudinais é importante pois nos permite refletir sobre nossos pensamentos e atitudes e possibilita a modificação dessas crenças limitantes acerca das pessoas com deficiência visual, pois só com a desconstrução dessa concepção poderemos modificar essa realidade.

Após a realização da entrevista com a estudante e codificação, houve a necessidade de dialogar novamente com a entrevistada para compreender melhor o seu relacionamento com os docentes e colegas. Acerca dos professores, Vitória afirma que teve um relacionamento muito bom, eles foram flexíveis e se mostraram dispostos em observar e auxiliá-la conforme as suas necessidades. Alguns deles, até fizeram adaptações de materiais. Porém, houve uma parcela deles que foram mais resistentes:

15                               mas tiveram algumas resistências alguns  
16 professores que não quiseram eh: realmente colaborar muito mas no final  
17 eles acabaram vendo né que era importante que eles participassem né e=e  
18 o legal é isso essa mudança de: de ideia assim vamos dizer de  
19 conceito=de conceito deles quando com a convivência, comigo no dia-a-  
20 dia e isso pra mim foi muito interessante durante a minha trajetória dentro  
21 da UnB

Apesar dessa objeção inicial, após a convivência com a estudante, os docentes tinham as suas concepções modificadas e passavam a perceber a importância da sua participação nesse processo.

O relacionamento com os colegas foi considerado positivo, segundo Vitória, não houve problemas nem preconceito por parte deles. Houve muita troca e partilha de experiências. Havia uma curiosidade para compreender de que modo a estudante realizava suas atividades:

29               eles tinham uma=uma curiosidade natural de saber como que a gente se  
30 virava como a gente dava conta de tudo como é que era eh: como que eu  
31 conseguia mexer no celular como eu conseguia realizar as atividades  
32 acadêmicas ali sem enxergar, quais eram os equipamentos que eu usava (.)  
33 eh e todos tinham essa curiosidade né (.) eh: e com=com o passar do te:m:po  
34 né com a convivência eles foram cada vez agindo com mais naturalidade eh:  
35 brincando com a minha situ=situação né de não enxergar (.) eh: muitos rela-  
36 relataram pra mim que: quando: d- eh: assim tiveram mais a convivência  
38 comigo eles passaram a ver as outras pessoas que estavam na rua (.) como  
39 elas se comportavam (.) comportavam; como que elas andavam, eh: eles  
40 tinham a disposição de perguntar se queria ajuda (.) então eles começaram a  
41 mudar, as atitudes deles por minha causa (.) e isso (.) foi muito inte- é muito  
42 interessante também né essa: (.) e isso, que acontece nas=nas relações que  
43 eu construo tanto dentro da=da academia quanto fora, né (1) nos ambientes  
44 que eu frequento

A curiosidade dos colegas para conhecer um pouco mais sobre a rotina de Vitória não a incomodava, ela considerava “natural” (linha 29). Ela relata que a cada dia, através da convivência, os colegas agiam com mais naturalidade ainda. Essa experiência proporcionou conhecimento, abriu os olhos dos estudantes e promoveu mudança de atitude. A partir daí, eles passaram a perceber outras pessoas e o oferecer ajuda. Segundo a estudante, essa mudança nas pessoas ocorre nas relações que ela constrói.

A trajetória acadêmica de Vitória foi marcada por muitos desafios desde o período de realização da prova de vestibular. A sua motivação para a escolha do curso foi o interesse pela Língua Inglesa. Pouco tempo depois após ingressar na Universidade, o LDV fechou e a

estudante teve que contar com a compreensão dos docentes e recorrer ao apoio de seus ex-professores na adaptação de materiais acessíveis. Com a reabertura do LDV, ela teve a oportunidade de dar consultoria para a equipe e acompanhar o seu crescimento gradativamente. A apresentação de TCC foi um momento muito marcante pois ela pôde encerrar mais um ciclo e sentir que venceu muitos obstáculos, também traz à memória o primeiro procedimento cirúrgico, que foi um momento doloroso, mas foi superado com a grande conquista de ter ingressado na UnB.

### 5.5 Análise comparativa da trajetória acadêmica dos estudantes

A partir da análise comparativa da trajetória acadêmica dos estudantes foi possível identificar dois focos: o primeiro está relacionado à dificuldade de acesso à materiais acessíveis em algum momento do percurso acadêmico. O segundo, está associado aos relacionamentos dentro da Universidade, tanto com os docentes, como com os colegas. Todos os estudantes afirmaram ter um relacionamento positivo e alguns até se surpreenderam com a receptividade que tiveram, pois não esperavam que seria dessa maneira.

Com relação à escolha do curso, os informantes estão fazendo algo relacionado ao que eles gostam. Dois estudantes cursam Música, uma estudante; Letras Tradução Inglês e outro estudante; Ciência Política. Essa opção é bastante interessante, pois alguns jovens ainda são muito motivados a escolherem um curso superior pela remuneração ou influência da família e não por ser algo que realmente os interessa.

As experiências como estudante na Universidade foram desafiadoras. Todos eles, em algum momento, tiveram dificuldade de acesso a materiais acessíveis. Duas das estudantes precisaram recorrer a ex-professores externos à UnB para oferecerem esse apoio. Camila, por exemplo, quando chegou na UnB, percebeu que não havia ninguém que sabia produzir partituras em braille, material essencial para o seu curso. Vitória também narra que no início do curso, o LDV fechou e ela precisou da ajuda de ex-professoras para adaptarem seus materiais em braille. Também tinha que contar com a compreensão dos professores, alguns deles se mostraram resistentes em relação ao envio do material com antecedência para ser adaptado. Mas a reabertura do LDV trouxe mudanças, pois havia uma equipe dentro da Universidade que fazia a adaptação de materiais. E daí em diante, só houve progressos, nesse sentido. Agora, ela se sente mais segura e experiente para dialogar com os professores e percebe um cuidado maior por parte deles e dos colegas.

Todos os estudantes consideraram o relacionamento com os docentes e com os colegas positivo. Camila foi surpreendida, pois esperava que ficaria mais sozinha. Mas os colegas a auxiliaram bastante principalmente no primeiro momento na Universidade, pois ela não sabia andar sozinha. Em relação aos docentes, ela os caracteriza como flexíveis e apesar de não terem domínio do conhecimento acerca da acessibilidade, buscam fazer o possível para dar o suporte que ela necessita. Fábio também considera os docentes tranquilos e acessíveis, dispostos a conhecer melhor as suas necessidades.

Marcos foi o que mais enfatizou a questão do relacionamento dentro da Universidade, ele considera que é melhor do que no Ensino Médio. Os professores são receptivos, mais abertos e dinâmicos. Um deles, se dispôs a realizar a adaptação de materiais, no primeiro semestre. O estudante criou um vínculo com os outros jovens e participava com eles, de eventos fora da Universidade. Ele não se sentia reconhecido apenas pela sua deficiência, mas como qualquer outro jovem. Para Vitória, o relacionamento com os colegas foi considerado muito bom, ela não sentiu preconceito por parte deles. Mas teve momentos de muita partilha de experiências e mudanças de atitude através do contato que eles tinham com ela. Com os professores, ela relata uma certa resistência no início, mas depois que eles a conheciam, compreendiam a necessidade da sua colaboração para o processo de inclusão da estudante na Universidade.

Em relação às atividades e avaliações, os entrevistados afirmam não haver adaptações de conteúdo, nem relacionadas à quantidade. As adaptações realizadas são referentes à digitalização do material ou transcrição e impressão do material em braille. Camila utiliza o notebook para realizar as atividades, quando necessita de partituras em braille, conta com o auxílio de colegas. Fábio relata a flexibilidade de professores em relação aos prazos. Marcos e Vitória afirmam que a prova elaborada é a mesma que para os demais estudantes, as adaptações são apenas com relação à acessibilidade.

As dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico estão bastante relacionadas à acessibilidade. Camila menciona a falta de acessibilidade arquitetônica ao relatar a falta de pisos táteis, semáforos sonoros e faixas de pedestre, o que tem dificultado a sua locomoção dentro dos espaços na Universidade. Fábio, que só teve contato com o ensino remoto, destaca a dificuldade para acessar as plataformas e sites. Para Marcos, a maior dificuldade é ter acesso à informação, pois muitos textos estão em livros físicos. Apesar de haver muitos materiais digitalizados, há momentos que ele só precisa de um trecho do livro e não há esse material digitalizado.

Para Vitória, ter que se apresentar todo início de semestre para os professores e ter que ficar lembrando dos recursos de acessibilidade que ela necessita é desafiador e cansativo. Pois, isso não ocorre de forma espontânea, ela se sente esquecida nessa situação. Também há a falta de compreensão por parte de alguns docentes que não disponibilizam o material com antecedência para adaptação, por isso ela destaca a necessidade de uma ação dentro da Universidade para sensibilizá-los.

Os estudantes destacaram aspectos que são importantes para que a UnB seja mais inclusiva. Para Camila, a acessibilidade arquitetônica é premente, através da inserção de pisos táteis, linhas de ônibus, semáforos com sinais sonoros, mapa que oriente a organização do espaço da Universidade. Todas essas mudanças iriam contribuir para a autonomia da estudante, tendo livre acesso aos diversos espaços dentro do ambiente acadêmico. Para Fábio, é indispensável que haja um diálogo e formação com os docentes para que eles compreendam o processo de inclusão das pessoas com deficiência. Também destaca que esse conhecimento deveria ser estendido a todos os profissionais da Universidade, pois assim eles poderiam ajudar as pessoas com deficiência quando necessário.

Para Marcos, o acesso à informação é essencial, pois ele acredita que a inclusão se fundamenta em ter acesso à informação e ambientes, como as demais pessoas. Já Vitória destaca a importância do desenvolvimento de um trabalho focado para a sensibilização e formação dos docentes para que eles possam compreender a deficiência e as suas especificidades, bem como ter uma convivência natural com as pessoas com deficiência. Ela também aponta que são necessárias mudanças em relação às barreiras atitudinais e físicas e também a acessibilidade nas plataformas da Universidade. Conforme Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p.141), uma universidade inclusiva só é realizável quando se busca eliminar barreiras de toda ordem, “desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado”.

## CAPÍTULO VI – PROJETOS DE VIDA

O termo *projeto*, Segundo Weller (2014, p. 39), é conceituado por Alfred Schutz como uma “conduta organizada para atingir finalidades específicas”. Desse modo, a conduta organizada é obtida no processo de socialização primária e secundária. Como instância de socialização secundária, a escola assume, junto à família a função de desenvolver projetos. No entanto, ainda há a visão, em alguns contextos sociais em que algumas escolas estão incluídas, que cabe a família a elaboração de projetos de vida e às escolas apenas a preparação para o mercado de trabalho.

Ao se referir à elaboração de projetos, Weller (2014) menciona o preparo que os jovens do Ensino Médio necessitam para descobrir os propósitos de seus projetos de vida, que vai além da escolha de uma profissão ou opção de constituição de uma família futuramente. Essa perspectiva de propósito, chamada de projeto vital (*purpose* em inglês) está sendo debatida pela psicologia do desenvolvimento humano e pela psicologia positiva.

Este capítulo objetiva identificar os projetos de vida dos jovens participantes da pesquisa a partir de suas narrativas. Também busca fazer uma análise comparativa com base na fala dos estudantes para indicar as semelhanças e diferenças entre os seus projetos de vida.

### 6.1 Projetos de vida dos universitários cegos da UnB

Para compreender quais são os projetos de vida da jovem Camila, a pesquisadora dirigiu a seguinte pergunta:

185 e sobre os seus projetos de futuro Camila (.) eh: você poderia  
 186 falar um pouco sobre eles também quais são os seus projetos de futuro  
 187 quando você concluir o curso superior  
 188 Cf: Bom quando eu terminar a faculdade eu quero passar em um  
 189 concurso público né //uhum// eu quero trabalhar ou numa escola assim  
 190 normal mesmo ou no CEEDV ou na Escola de Música (.) e: eu queria  
 191 muito dar aula de coral né se eu pudesse formar um coral eu queria muito  
 192 porque eu amo assim ver as vozes cantando juntas (.) eu acho muito  
 193 bonito

Camila afirma que quando concluir o curso superior ela deseja passar em um concurso público. Pretende trabalhar em uma escola regular, no CEEDV ou na Escola de Música. Ela almeja formar um coral e dar aula pois tem grande admiração pela junção das vozes no canto, esse desejo é expresso na passagem “se eu pudesse formar um coral eu queria muito porque

eu amo ver as vozes cantando juntas” (linhas 191 a 192). Este trecho representa a metáfora de foco da entrevista. Nesse momento, ela não pensa em fazer pós-graduação ou mestrado.

Quando a pesquisadora perguntou se Camila gostaria de acrescentar alguma coisa, ela afirmou que não. Então, a entrevistadora agradeceu pela participação e contribuições da estudante na pesquisa.

Com o objetivo de conhecer os projetos de vida do estudante Fábio, a entrevistadora o questionou:

242            você poderia falar um pouco sobre os seus projetos de futuro após  
243 concluir o curso superior  
244 Fm: Eu tenho algumas pretensões em relação à área da educação (.) eh:  
245 de projetos desenvolvendo mesmo a área de: reabilitação usando a  
246 música como ferramenta assim (.) de:, reinserção social através da  
247 música (.) e: até mesmo indo pra parte mais de saúde mesmo saúde  
248 mental e saúde física mesmo (.) eh: (.) ainda é uma área ampla assim  
249 que eu -tô pensando muito em fazer mas eu pretendo ( )fazer ir pra área  
250 de pesquisa eh se tudo dê certo (.) pra trabalhar dando aulas e aplicando  
251 esses conhecimentos (.) e: que a música disponibiliza que é muito  
252 amplo pra todas as áreas da vida (.) //uhum// pras pessoas também com  
253 deficiência (.) que eu vejo que vai ser minha=meu foco maior

Ao relatar sobre os seus projetos de vida, o jovem menciona os seus propósitos quanto à área da educação: “Eu tenho algumas pretensões em relação à área da educação” (linha 244). É notória a vontade que Marcos tem em atuar com ações que melhorem a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Ele pretende desenvolver projetos voltados para a reabilitação, saúde mental e física por meio da música para contribuir com a reinserção social. Também deseja ir para a área da pesquisa, dar aulas e aplicar os conhecimentos adquiridos para as pessoas com deficiência, que segundo ele, é o seu “foco maior” (linha 253).

A fim de conhecer as suas pretensões relacionadas à carreira acadêmica, a entrevistadora dirigiu uma pergunta “você pensa em seguir carreira acadêmica ou fazer pós-graduação ou mestrado?”. Segundo Fábio, é um dos seus objetivos porque ele deseja ingressar na Secretaria de Educação e adquirir uma estabilidade, pois aqui em Brasília é a opção que mais iria proporcionar essa segurança para ele.

A pesquisadora dirigiu uma pergunta com o intuito de compreender melhor a situação que o levou a trancar o curso por um período.

262 Y: Sobre o=o trancamento você poderia falar um pouco mais sobre isso?  
263 Fm: O trancamento aconteceu assim por uma série de motivos né ah: eu  
264 percebi que: a questão de adaptação de materiais isso é uma coisa que ia  
265 acontecer mas (.) eu ia perder um pouco de tempo né com isso que  
266 demora demandar um pouco mais de tempo pra ser produzido vários  
267 materiais (.) alguns alguns tavam prontos mas nem to:dos e: o semestre

268 encurtado também eh: eu agora assim (.) que eu fiquei mais receoso de  
 269 prosseguir (.) e: de não dar conta então (.) e: também acho que por  
 270 motivos pessoais assim saúde mental eu passei por um=uma: um  
 271 momento mais conturbado nessa questão de=de depressão né de:  
 272 conseguir tratamento aí nessa: nessa área mais estável assim eu acho que  
 273 tirando essa essa pressão (.) esse peso da UnB remotamente e: eh: já  
 274 melhorou bastante e também acho que: a questão de ser ham: (2) a  
 275 questão de ser online e essas alternativa mesmo de trancar né sendo um  
 276 prejuízo (.) e acabou sendo (.) acabei optando por isso mesmo

Conforme o estudante, houve uma série de motivos que o levaram a trancar o semestre. Ele menciona a adaptação de materiais, que apesar de alguns estarem prontos, o semestre se tornou mais curto e ele teve receio de não dar conta. A saúde mental também foi um dos aspectos trazidos pelo estudante, pois ele passou por um período delicado. Apesar do prejuízo, o jovem optou pelo trancamento, era o mais sensato a fazer no momento.

Ao final, a entrevistadora perguntou se o estudante desejava acrescentar alguma coisa que não foi contemplada na entrevista. Ele agradeceu e parabenizou a pesquisadora pelo seu interesse pela área pois, segundo ele, quanto mais pessoas tiverem esse interesse, mais o conhecimento sobre a área será difundido.

Com o intuito de conhecer os projetos de vida do jovem Marcos, a entrevistadora fez a pergunta:

227 e você poderia falar um pouco sobre os seus projetos de futuro  
 228 após concluir o curso superior  
 229 Mm: Eh: vamo lá @!@ eu às vezes penso em fazer seguir na área  
 230 acadêmica fazer um mestrado eh doutorado na=na Área da Ciência  
 231 Política //uhum// mas também uma coisa que me atrai bastante é fazer  
 232 outra graduação porque: eu sou: paralelamente a estudante de Ciência  
 233 Política eu sou músico também né (.) estudo Música na Escola de  
 234 Música já há muito tempo e: eu acho que também tem uma carência  
 235 nesse sentido de produção acadêmica voltada à pessoa com deficiência  
 236 na área da música também //uhum// que- eu quero produzir pras duas  
 237 áreas porque: eh: eu estudo nas duas tanto a Ciência Política né área das  
 238 Políticas Públicas quanto a área da Música eu vejo que tem carência  
 239 acadêmica eh curricular voltada à pessoa com deficiência né (1)  
 240 //uhum// então eu -tô nesse impasse se eu faço um mestrado na em  
 241 Ciência Política e depois vou pra Música ou se eu vou direto pra Música  
 242 não sei

Após concluir o curso superior, Marcos pretende dar prosseguimento nos estudos através de um mestrado ou doutorado na área da Ciência Política. Ele também pensa na possibilidade de fazer outro curso superior pois ele atua como músico e vê a necessidade da



produção acadêmica voltada à pessoa com deficiência na área da música. As duas áreas o interessam bastante, tanto a Ciência Política como a Música.

Em relação à profissão, o estudante deseja atuar como formulador de políticas públicas

245 Eu: pretendo trabalhar como formulador de Políticas Públicas né  
 246 independente da área que eu me especializar eu quero: trazer soli-  
 247 soluções a: pra problemas né isso envolvendo a pessoa com deficiência  
 248 né porque: acho que não adianta nada a gente não produzir pra nós  
 249 mesmos então (.)

Marcos afirma: “eu quero trazer soluções para problemas envolvendo a pessoa com deficiência” (linha 246 a 247), expressa o desejo de trazer medidas que minimizem as barreiras e contribuam para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Ele considera a necessidade de produzir algo nesse segmento, sendo uma pessoa com deficiência. Isso deve estar associado às experiências que ele teve. Ele sabe como é ser um jovem com deficiência e vivenciar as limitações na sociedade.

Com base em William Damon, Weller (2014) traz que o autor compreende projetos vitais como objetivos que abrangem um longo período, que podem ter relação com a procura de um sentido para a vida pessoal, outrossim, trazendo também um componente social ou coletivo. Mesmo que tais projetos não sejam concretizados, não podem ser tidos como ingênuos.

Os projetos vitais para além de atribuir sentido à biografia dos sujeitos, estão relacionados às causas sociais e coletivas mais abrangentes. No entanto, é necessário ter cautela na análise desses projetos vitais que não se associam às questões sociais ou coletivas que são consideradas de maior importância (WELLER, 2014).

A fim de conhecer os projetos de vida da estudante Vitória, a entrevistadora solicitou que ela contasse um pouco dos seus projetos de vida ao concluir o curso superior:

510 Uhum (1) Vitória você poderia falar um pouco sobre os seus projetos  
 511 de futuro após concluir o curso superior  
 512 Vf: Então eu: eh meu projeto é passar num concurso (1) né eu quero  
 513 trabalhar num órgão público (.) em especial no Senado (.) é o que  
 514 eu=eu é o meu projeto de vida (1) e eu -tô lutando pra isso aí já tem  
 515 um tempo (1) e também eu -tô iniciando um projeto eh: na numa  
 516 Clínica de Oftalmologia pra começar um trabalho de reabilitação pra  
 517 pessoas que -tão perdendo a visão (1) então vai consistir em algumas  
 518 atividades que vão ser oferecidas a essas pessoas pra que elas (.) eh:  
 519 tenham luz pra que elas percebam que a falta da visão não é o fim da  
 520 linha e pra desafogar um pouco as instituições públicas o CEEDV pra  
 521 ti- eh desafogar um pouco a responsabilidade do CEEDV (.) e a gente  
 522 fazer eu -tô tentando montar um projeto aí pra começar a trabalhar  
 523 nessa clínica fazendo esse atendimento humanizado ao paciente com  
 524 deficiência visual (1) dentro da pró- da clínica junto com os  
 525 profissionais os médicos

A jovem tem como projeto de vida passar em um concurso público, em especial, no Senado Federal e ela já vem batalhando para obter essa conquista. Atualmente, ela está dando de aula de braille e iniciou um projeto em uma Clínica de Oftalmologia voltado para a reabilitação de pessoas que estão perdendo a visão. Ela tem como objetivo mostrar para as pessoas que perder a visão “não é o fim da linha” (linha 519). A estudante pretende ajudar as pessoas nessa fase tão delicada para que elas possam ter o suporte necessário para superá-la e continuar a sua vida da melhor maneira possível. Esse desejo pode estar relacionado à vontade de ajudar as pessoas que perdem a visão, pois Vitória vivenciou um momento muito doloroso quando houve a perda do seu olho e ela teve que se submeter ao procedimento cirúrgico. A jovem também deseja prosseguir com os estudos na área da acessibilidade.

Leão, Dayrell e Reis (2011), afirmam, com base em Schutz, que o projeto de vida faz referência a um plano de ação que pode estar relacionado às áreas profissional, escolar, afetivo etc. Este está associado ao contexto socioeconômico e cultural o qual o sujeito está incluído e que abrange as suas experiências. O projeto dispõe de uma dinâmica própria

transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no seu campo de possibilidades. Eles nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicando, de alguma forma, uma relação com o passado e o futuro. Nesta formulação, falar em projeto é referir-se a uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro, e especificamente às formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1072).

O projeto de vida está correlacionado aos diversos âmbitos da nossa vida, compreende as experiências vivenciadas pelo sujeito. Pode passar por modificações conforme o amadurecimento dos jovens e está relacionado com o passado e o futuro. No entanto, é no presente que ele se consolida.

Ao questionar a informante sobre a profissão que deseja seguir, ela afirma que ainda está em um processo de se conhecer. Apesar de ter feito o curso de Tradução, hoje ela reconhece que ela gosta de ensinar, então pretende trabalhar com algo que envolva a área da deficiência visual e a acessibilidade. A estudante complementa:

543  
544 a minha experiência eh: eu acho que é isso que eu quero mesmo sabe é  
545 compartilhar minha experiência: pro mundo pra sociedade estimular a  
546 profissionalização da pessoa com deficiência (1) eh: a parar com essa  
547 coisa do coitadinho que as pessoas que ainda dessa imagem que as  
548 pessoas têm relação à=às pessoas com deficiência principalmente visual  
549 que é o que eu convivo né mais (1) mas é isso é estimular empresas a  
550 contratarem pessoas com deficiência fazer alguma coisa nessa área da

eh: ou então compartilhar

551 acessibilidade que inova alguma coisa bem inovadora nesse sentido

Quando a jovem expõe: “eu acho que é isso que eu quero mesmo sabe é compartilhar minha experiência: pro mundo pra sociedade estimular a profissionalização da pessoa com deficiência” (linhas 544 a 546). A sua fala expressa o desejo de compartilhar as suas vivências e experiências com todos, estimular a capacitação das pessoas com deficiência, romper com paradigmas presentes na nossa sociedade em que as pessoas com deficiência são vistas como “coitadinhas” e contribuir com a inserção das pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho.

A pesquisadora questionou a estudante para saber se ela gostaria de acrescentar alguma coisa. Vitória contou um pouco mais sobre o projeto que ela está desenvolvendo:

554 Não eu acho que: eu acho que (assim) e: só queria dizer né se você se  
 555 isso for relevante pra você que esse proce- esse projeto que eu -tô  
 556 montando (.) ele consiste nessa: num acolhimento à-à pessoa com  
 557 deficiência à pessoa que -tá=tá perdendo a visão (.) então seria um  
 558 atendimento médico e depois esse acolhimento eu ia levantar o histórico  
 559 com as perspectivas dessa pessoa (.) e aí eu ia introduzindo eh: algumas  
 560 algumas atividades que vão faz- eh: proporcionar que essas pessoas  
 561 tenha autonomia (.) no dia a dia dela em casa com a família pra que  
 562 estimu- eu estimule nessa pessoa a vontade de evoluir eh de reaprender  
 563 a viver novamente eh com respeitando as limitações que ela vai ter (.) e  
 564 tentando aceitar isso da melhor forma possível (.)

A estudante relata sobre o acolhimento da pessoa que está perdendo a visão, no projeto. A pessoa teria um atendimento médico, depois ela levantaria o histórico da pessoa junto com as suas perspectivas e iria introduzir atividades para promover a sua autonomia no cotidiano. Seria uma forma de reaprender a viver, aceitando a sua deficiência e as suas limitações levando a um aceitamento de forma tranquila.

A origem desse desejo se encontra na experiência negativa vivida por Vitória ao perder o seu olho. Apesar de ter uma estrutura, através do apoio de sua família e do CEEVD, ela não se recorda desse momento com alegria. Ela pensa que se tivesse tido o acolhimento por parte de uma pessoa que passou pela mesma situação, seria diferente. Então, hoje ela quer proporcionar isso a outras pessoas para que elas não sofram tanto. A estudante acredita que foi necessário passar por essa experiência para que hoje ela tenha essa preparação de ajudar outras pessoas que precisam.

## 6.2 Análise comparativa dos projetos de vida dos estudantes participantes da pesquisa

Com base na análise comparativa dos projetos de vida dos estudantes foram constatados dois focos: o primeiro está relacionado à vontade de atuar com algo relacionado à educação. O segundo, tem relação com o desejo de contribuir com algum projeto voltado às pessoas com deficiência visual e modificar a sua realidade, no sentido de promover acessibilidade, atuar na reinserção social, na reabilitação e na estimulação à profissionalização.

A música foi presente na fala de alguns jovens, já é uma área presente na vida de alguns deles, seja no contato com a Escola de Música, no curso superior na UnB ou na sua profissão. A música foi apresentada como ferramenta potencial para a reabilitação de pessoas com deficiência. Também, surgiu o desejo entre os jovens de contribuir com a produção acadêmica na área da música voltada para a pessoa com deficiência, que ainda é uma área carente de pesquisas.

A educação foi recorrente entre os projetos de vida dos estudantes. Alguns deles mencionaram o desejo de lecionar, de ir para a área da pesquisa e compartilhar os conhecimentos adquiridos e ingressar na Secretaria de Educação do Distrito Federal. A educação também foi destacada em projetos de reabilitação social, assim como a música. Também apareceu o interesse pelo ensino, mais especificamente na área da deficiência visual e acessibilidade.

Outro ponto que merece destaque entre a fala dos jovens é o desejo de trabalhar com algo que contribua com as pessoas com deficiência, com a sua acessibilidade e inclusão na sociedade. Um dos jovens traz o interesse em atuar como formulador de Políticas Públicas para apresentar medidas para a resolução de problemas para as pessoas com deficiência. Também merece destaque a fala de uma das estudantes que demonstra o interesse em compartilhar a sua experiência para a sociedade, desenvolver algum projeto inovador para contribuir com a acessibilidade das pessoas com deficiência visual e o desejo de estimular a profissionalização da pessoa com deficiência, para que elas possam ser reconhecidas pela sociedade pelas suas potencialidades e não pela sua deficiência.

É evidente na fala dos entrevistados a relação das suas experiências como pessoa com deficiência visual e os seus projetos de vida. Eles demonstram o desejo de contribuir com a inclusão e acessibilidade das pessoas com DV, bem como a sua reabilitação e inserção social proporcionando-lhes uma melhor qualidade de vida. Para além disso, os estudantes pretendem mostrar para as pessoas com deficiência que elas são capazes de enfrentar os obstáculos,

superá-los e alcançar o lugar que elas querem estar na sociedade, pois eles conseguiram chegar em um lugar que muitos não chegaram antes, o ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve origem na necessidade de compreender como se constituem as trajetórias biográficas e educacionais de estudantes universitários cegos na Universidade de Brasília e os seus projetos de vida. A partir desse objetivo chegou-se a algumas conclusões. A realização das entrevistas narrativas e o uso do método documentário foram essenciais para esse processo.

Em relação à trajetória dos estudantes, evidenciou-se que todos eles trouxeram em suas narrativas a sua condição de deficiência, cegueira congênita ou adquirida. Alguns trazem com mais detalhes como foi o diagnóstico, outros explicam de forma mais resumida. Porém todos mencionam como foi a perda da visão. Outro ponto importante está relacionado à escolarização, que assume grande importância para os estudantes entrevistados pois apesar da entrevistadora ter dirigido a pergunta para a trajetória de vida dos participantes, eles pautaram as suas narrativas a partir da sua trajetória escolar. Trazendo em especial, aspectos relacionados à acessibilidade nas instituições de ensino que frequentaram desde os primeiros anos escolares.

O CEEDV destacou-se como uma instituição essencial que ofereceu suporte para os estudantes desde os primeiros anos de vida ou até mesmo para quem perdeu a visão depois e teve que se adaptar à nova realidade. Foi essencial na trajetória dos estudantes, até mesmo na contribuição dos seus projetos de vida. A EMB também foi marcante na trajetória dos jovens no que diz respeito à aprendizagem e oferta de atendimento educacional especializado, além de favorecer o aprendizado da área da música, que se tornou a escolha profissional de alguns dos estudantes. Também oportunizou aos estudantes o desenvolvimento de habilidades fazendo com que eles se sentissem valorizados e fossem reconhecidos pelo seu talento.

No que diz respeito à trajetória acadêmica dos estudantes, a motivação para escolha do curso está bastante relacionada aos seus interesses. Também, no percurso acadêmico, revelou-se a dificuldade de acesso à materiais acessíveis na Universidade pois todos os estudantes em algum momento passaram por isso, o que dificulta o processo de inclusão e pode favorecer a desistência e não conclusão do curso superior.

Também foi evidenciada a importância dos relacionamentos no contexto acadêmico, tanto com os docentes como com os colegas. Os estudantes se surpreenderam com o modo

como foram acolhidos. Os professores se mostraram receptivos e flexíveis e mesmo os que não tinham conhecimento sobre como adaptar os materiais, buscavam auxiliá-los conforme as demandas que apresentavam. Os colegas também se mostraram muito receptivos e alguns deles se dispunham a dar suporte para os jovens cegos nas atividades acadêmicas. Esse vínculo estabelecido com outros jovens sem deficiência gerou bons resultados, pois houve troca de experiências e rompimento de paradigmas acerca da deficiência em que eles puderam perceber que antes dos colegas serem pessoas com deficiência, são jovens que sentem a necessidade de ter amigos, se relacionarem e se sentirem parte de um grupo.

Com relação às atividades e avaliações, os jovens afirmaram não haver adaptações quanto ao conteúdo nem quantidade, apenas referente à acessibilidade. Ou seja, ao formato de adaptação, em braille ou digitalizado. Há também a flexibilização quanto aos prazos. Com relação ao sistema braille, é importante destacar a sua importância para os estudantes com deficiência visual. Para as crianças que nascem cegas, é determinante, pois permite a alfabetização, a comunicação, o desenvolvimento e o acesso ao conhecimento.

Há desafios relacionados à acessibilidade arquitetônica no campus, a falta de pisos táteis, faixas de pedestre e sinais sonoros nos semáforos tem sido um empecilho para os estudantes andarem sozinhos e desenvolverem mais autonomia. Outro ponto indicado na fala dos estudantes foi a necessidade de haver diálogo e formação para os docentes e demais profissionais da UnB. Dessa forma, os professores compreenderiam a importância da adaptação de materiais e teriam aulas com mais acessibilidade. Além, disso haveria mais profissionais capacitados nos corredores, nas secretarias e demais espaços da Universidade.

Nesse sentido, os sistemas de ensino devem promover uma educação de qualidade, oferecendo uma estrutura adequada que considere as diferenças e ofereça as ferramentas necessárias para a inclusão de todos os estudantes, independente das suas limitações. Também, não basta oferecer recursos, é necessário que se tenha profissionais preparados, que compreendam a necessidade da acessibilidade para garantir a permanência dos estudantes nos espaços de ensino e conclusão dos seus estudos.

A respeito dos projetos de vida dos estudantes, a área da música apareceu na fala de alguns dos jovens, na intenção de utilizá-la como instrumento para auxiliar a reabilitação de pessoas com deficiência. Também foi constatado o desejo de atuar na área da educação, alguns dos jovens demonstraram o interesse em lecionar, de realizar pesquisas na área e difundir os conhecimentos obtidos. Da mesma forma houve o interesse em trabalhar com

algum projeto em prol das pessoas com deficiência, contribuindo com a reinserção social, reabilitação e profissionalização.

As experiências dos entrevistados estão bastante articuladas com os seus projetos de vida. Isso se torna evidente através do desejo de trabalhar com pessoas com deficiência, da vontade de modificar a sua realidade e minimizar os impactos das experiências negativas vivenciadas por eles. Os jovens pretendem encorajá-las e incentivá-las a acreditarem no seu potencial e conquistarem os seus objetivos.

É importante enfatizar o papel das políticas públicas nesse processo, pois o seu principal objetivo é efetivar os direitos das pessoas com deficiência. Nesse contexto, as pessoas com deficiência não devem ser vistas como sujeitos que recebem favores ou privilégios, mas que devem ter seus direitos garantidos como qualquer pessoa e tenham a possibilidade de estar onde elas quiserem, seja nas escolas, nas universidades ou nos órgãos públicos.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise Oliveira de. **Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: Representações Sociais que produzem sentidos e (re) desenham cenários**. 2015. 312f. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ANDRADE, Maihara Pereira Franco de; ALVES, Carla Rosane da Silva Tavares. **Musicografia braille no processo de inclusão de pessoas com DV**. Revista Di@logus, Cruz Alta, v. 9, n. 3, p. 89-94, set./dez., 2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - **ABNT. NBR 9050/2015: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2015. BRASIL.
- BONILHA, Fabiana; CARRASCO, Claudiney. **Leitura musical na ponta dos dedos: o ensino de musicografia Braille**. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), Brasília, p. 52-55, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 de set. de 2020.
- BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso em: 22 de set. de 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 500, de 15 de janeiro de 1962**. Institui a Fundação Universidade de Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/historicos/dcm/dcm500.htm#:~:text=DECRET O%20No%20500%2C%20DE,Art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dcm/dcm500.htm#:~:text=DECRET O%20No%20500%2C%20DE,Art). Acesso em: 09 de out. de 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 22 de set. de 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 25 de ago. de 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 23 de set. de 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 66.541, de 8 de maio de 1970**. Aprova o novo Estatuto da Universidade

de Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D66541.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D66541.htm). Acesso em: 09 de out. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-norma-actualizada-pe.pdf>. Acesso em: 25 de ago. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001, 79 p.

BRASIL. **Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l3998.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3998.htm). Acesso em: 09 de out. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 de set. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 23 de set. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm). Acesso em: 28 de ago. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ingresso%20nas,m%C3%A9dio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ingresso%20nas,m%C3%A9dio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 15 de out. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 23 de out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 22 de out. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm). Acesso em: 14 de out. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro (GM). **Aviso Circular nº 277**. Brasília: MEC/GM, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. SECADI/SESu - 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 14 de out. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2018**. Brasília: MEC/INEP, 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.**

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

BRASIL. **Portaria Ministerial n. 1.793/94**. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n. 1.679/99**. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade à pessoa portadora de deficiência para instruir processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamentos de instituições. Brasília, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 fev. 2002.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOHNSACK, Ralf; tradução HEDIGER, Markus A.; revisão da tradução WELLER, Wivian; prefácio à edição brasileira de WELLER, Wivian. **Pesquisa social reconstrutiva: Introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2020.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. Tese de doutorado (doutorado em educação). São Paulo: UFSCar, 2011.

CENTRO DE ENSINO ESPECIAL DE DEFICIENTES VISUAIS. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: CEEDV, 2021.

CEP- ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: CEP-EMB, 2020.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. **Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidades nas universidades federais brasileiras**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Jul.-Set., 2016.

CODEPLAN. **Perfil das Pessoas com Deficiência no Distrito Federal**. Brasília: Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2013.

DANTAS, Gabriella Lima. **Acessibilidade informacional para pessoas com deficiência visual em bibliotecas universitárias**: estudo aplicado na Biblioteca Digital e Sonora da Universidade de Brasília. I Encontro de Estudos de Uso e Usuários da Informação, Fortaleza, junho, 2017.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In:\_(Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência. In: DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FAIRBROTHER Gregory, P.; Enfoques quantitativos e qualitativos na Educação Comparada. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. (Org.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

FIGUEIREDO, Fernando José Costa. **Cegueira Congênita na construção da realidade psicossocial em contexto escolar**. Cadernos de Pesquisa, Campinas, v. 43, ed. 149, p. 724-743, Maio-Agosto 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200017>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000200017&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000200017&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 02 de abr. de 2020.

GATTI, Bernadette; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. **Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade**. Ciências & Saúde Coletiva, [s. l.], v. 21, n. 10, p. 3061-3070, 2016.

GESSER, Marivete. **Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades**. In: VEIGA, Ana Maria, *et al* (orgs.). Mundos de mulheres no Brasil. Curitiba: CRV, 2019. p. 353-361.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; SILVA, Solange Cristina da; GOMES, Débora Marques; BECHE, Rose Clér Estivaleta. **Estudos da deficiência na educação**: reflexões sobre o capacitismo no ensino superior. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula (orgs.). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. 248 p.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin, W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUVÊNCIO, Vera Lúcia Pontes. **Contribuição das tecnologias da informação e comunicação (tics) para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual: o caso da Universidade Federal do Ceará**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

Kassar, Mônica Carvalho Magalhães. **Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade**. Educação & Sociedade [online]. 2012, v. 33, n. 120 [Acessado 25 Janeiro 2022] , pp. 833-849. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>.

Lamônica, Dionísia Aparecida Cusin; ARAÚJO-FILHO, Paulo; SIMONELLI, Simone Berriel Joaquim; CAETANO, Vera Lúcia Santos Butiquiol; REGINA, Márcia Regina Rodrigues; REGIANI, Denise Maria. **Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 14, n. 2, p. 177-188, Mai.-Ago., 2008.

LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. **Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola**. Caderno Cedes, Campinas, v. 28, ed. 75, p. 209-227, Maio-Agosto 2008. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000200005>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000200005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 2 abr. 2020.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 1067-1084, ed. 117, p. 1067-1084, Outubro- Dezembro 2011.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **Deficiência sob a ótica dos direitos humanos**. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de *et al.* (Org.). Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Editora Síntese, 2003, p. 235-236.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos**. Revista Científica de Direitos Humanos, v. 1, n. 1, p. 105 a 131, 23 nov. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

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

MEC/INEP. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

MELO, E. S. F. de; BARBOSA, V.; MELO, F. R. L. V. de; FURTADO, M. M. F. D.; ARAÚJO, A. B.; RIBEIRO, E. S. K.; SANTOS, E. C.; **Acessibilidade comunicacional relato de experiência**. Seminário Nacional de Bibliotecas Braille - Cultura, Educação e Inclusão, São Paulo, Abril, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, [s. l.], v. 22, n. 57, mayo-agosto 2010.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. **Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco**. Educar em Revista, Curitiba, ano 41, p. 125-143, Julho-Setembro 2011. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300009>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 2 abr. 2020.

OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso de; REILY, Lucia Helena. **Relatos de músicos cegos: subsídios para o ensino de música para alunos com deficiência visual**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, ed. 3, p. 405-420, Julho-Setembro 2014. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300007>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000300007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000300007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 2 abr. 2020.

OLIVEIRA, Marla Vieira Moreira de. **Acessibilidade e ensino superior: desvendando caminhos para o ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri – URCA sob a perspectiva da avaliação educacional**. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

PAULINO, Vanessa Cristina. **A criança com cegueira congênita na escola: uma análise da mediação de conceitos**. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

PAULINO, Vanessa Cristina. **Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita**. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise; LEITE, Lúcia Pereira. **Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro**. Educar em Revista, Curitiba, v. 33, ed. 3, p. 87-106, dezembro 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-406020170007000087&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-406020170007000087&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 4 dez. 2020.

RAPOSO, Patrícia Neves. **O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual**. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 de out. de 2020.

ROSS, Paulo Ricardo. Contribuições ao conceito social da deficiência e a natureza humana. In: DE CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro (org.). **Deficiência visual e inclusão escolar**: desfazendo rótulos. Curitiba: CRV, 2016. p. 41-63.

SCHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

SERRA JÚNIOR, Lúcio Ricarte. **Luz do conhecimento na escuridão do olhar**: acessibilidade aos estudantes de ensino superior com deficiência visual no Ensino à Distância. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SILVA, Marily Dilamar da. **O ensino de ciências da natureza nos anos iniciais do ensino fundamental a estudantes com cegueira**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SIQUEIRA, Denise; DORNELLES, Tarso Germany; ASSUNÇÃO, Sabrina Mangrich de. **Estudos da deficiência na educação**: reflexões sobre o capacitismo no ensino superior. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula (orgs.). *Experienciando capacitismo: a vivência de três pessoas com deficiência*. Curitiba: CRV, 2020. 248 p.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. **Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, ed. 1, p. 127-136, Janeiro-Abril 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000100010>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000100010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010). Acesso em: 02 de abr. de 2020.

SOUZA, Amaralina Mirande de; SOARES, Daniele Lessa; EVANGELISTA, Glauro Borges Morais Gasparino. **A Universidade de Brasília e a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais**. Linhas Críticas, Brasília, v. 9, n. 16, jan./jun. 2003.

TAVARES, Ana Paula da Paz. Cadernos de Pesquisa. **Educação especial no ensino superior**: acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência. 2014. 141 f. Dissertação (De Mestrado Psicologia Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes) - Universidade Estadual de Maringá, Campinas, 2014. DOI <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3039>. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3039>. Acesso em: 2 abr. 2020.

TAVARES, F. **Barreiras atitudinais e a recepção da pessoa com deficiência**. In: TAVARES, L. B. (org). *Notas Proêmias: Acessibilidade Comunicacional para Produção Culturais*. Pernambuco: Cepe Editora, 2013. p. 22-31.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília**, 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº48/2003**. Dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares Portadores de

Necessidades Especiais (PNEs) da UnB. Disponível em:  
[http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=36&Itemid=70](http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=70)  
 8. Acesso em: 14 de out. de 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 10/2007**. Cria o Programa de Tutoria Especial (PTE), normaliza o apoio acadêmico a estudantes com necessidades especiais e dá outras providências. Disponível em:  
[http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=37&Itemid=70](http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=70)  
 4. Acesso em: 14 de out. de 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019**. Institui a Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília. Disponível em:  
[http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=40&Itemid=71](http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=40&Itemid=71)  
 2. Acesso em: 14 de out. de 2020.

VIGENTIM, Uilian Donizeti; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Tecnologia assistiva: analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

WELLER, Wivian; 2005. **A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos**. *Sociologias*, v. 7, n. 13, p. 260-300, 2005.

Weller, Wivian. **Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro**. In: Dayrell, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Org.). *Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 135-154.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara. **Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação**. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

ZARDO, Sinara Pollom. **A deficiência na perspectiva dos direitos humanos e da justiça social: contribuições para a organização de sistemas educacionais inclusivos**. 18º Congresso Brasileiro de Sociologia, Grupo de Trabalho: Reconhecimento, justiça e desigualdade, p. 1-16, 26-29 de julho 2017.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à Educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino**. 2012. 328f. Tese de Doutorado. (doutorado em educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ZARDO, Sinara Pollom. **Biographical-Educational Trajectories and Future Projects of Blind Young People: Contributions to Narrative Analysis from a Critical Perspective**. In: CHANTAL, Figueroa; HERNÁNDEZ-Saca David I. (Org.). *Disability in the Americas: The Intersections of Education, Power and Identify*. Palgrave Macmillan, 1st ed., 2021.

ZARDO, Sinara Pollom; JESUS, Layne Silva de; SOUZA, Raiany Alves de. Produção de



material informacional acessível: as tecnologias como recurso para apoiar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual da UnB. **Anais do I Seminário Nacional de Educação Inclusiva e Acessibilidade**, Cidade de Goiás, p. 85-92, 04 a 06 de julho 2018.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Carta de Apresentação

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa Estudos Comparados em Educação

Prezado(a) estudante,

Eu, Layne Silva de Jesus, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sinara Pollom Zardo, estou desenvolvendo a pesquisa “Trajetórias biográficas e educacionais de jovens cegos da Universidade de Brasília”. O objetivo da pesquisa é compreender como se constituem as trajetórias biográficas e educacionais de estudantes universitários cegos da Universidade de Brasília e quais são os seus projetos de vida.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizaremos entrevistas narrativas com perguntas relacionadas à trajetória biográfica e acadêmica dos estudantes, os recursos e serviços de acessibilidade que utilizam no ambiente universitário e seus projetos de vida. Garantimos o sigilo de todas as informações.

Caso necessite entrar em contato com a pesquisadora, poderá ser feito pelo telefone (61) 981524121 ou pelo e-mail: layne.silva11@gmail.com.

Agradecemos desde já a sua colaboração!

Atenciosamente,

Layne Silva de Jesus  
Mestranda do PPGE – FE/UnB  
Matrícula:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sinara Pollom Zardo  
PPGE- FE/UnB  
Matrícula:

**APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido**

Prezado(a) estudante,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Trajetórias biográficas e educacionais de jovens cegos da Universidade de Brasília”, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Sinara Pollom Zardo. A pesquisa tem como objetivo compreender como se constituem as trajetórias biográficas e educacionais de estudantes universitários cegos da Universidade de Brasília e quais são os seus projetos de vida.

Para a realização da pesquisa, serão realizadas entrevistas narrativas. Asseguramos que as informações que vocês nos fornecerem serão guardadas em sigilo. Estamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Por gentileza, se você concordar participar, solicitamos que assine o presente “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. A sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento de pesquisas na área. Desde já, agradecemos a sua colaboração!

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura do(a) entrevistado(a)

---

Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE C –Tópico-guia para entrevista narrativa

Blocos/eixos para a Entrevista Narrativa

**Bloco I** - Trajetórias biográfico-escolares dos jovens universitários cegos

**Pergunta principal:** Você poderia me contar sua história de vida?

**Perguntas secundárias:** Você poderia me contar como foi a sua trajetória escolar até chegar no Ensino Superior?

Você poderia falar sobre os principais desafios que você enfrentou na sua trajetória escolar?

Você poderia falar sobre o que te motivou a cursar o Ensino Superior?

**Bloco II** - Trajetória acadêmica e os recursos e serviços de acessibilidade

**Pergunta principal:** Fale um pouco sobre a sua trajetória na educação superior.

**Perguntas secundárias:**

Como se deu a escolha do curso?

Você poderia falar sobre os recursos e serviços de acessibilidade que você recebe hoje na Universidade?

Há alguma adequação nas avaliações e demais atividades que você participa?

Quais são as dificuldades que você enfrenta atualmente no ambiente acadêmico?

Você poderia falar sobre como é o seu relacionamento com seus colegas na Universidade?

O que você considera importante para que você se sinta incluído na Universidade?

**Bloco III** - Projetos de vida dos jovens universitários cegos

**Pergunta principal:** Você poderia falar um pouco sobre os seus projetos de vida quando concluir o ensino superior?

**Perguntas secundárias:** Você pensa em seguir carreira acadêmica e fazer pós-graduação ou mestrado?

**Bloco IV** – Outros

**Pergunta principal:** Não tenho mais perguntas, você gostaria de comentar algo que não foi contemplado na entrevista?