




TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO

Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo  0000-0003-2761-0477
Me. Eduardo Henrique de Souza Machado  0000-0003-0696-2561
Me. Arneida Coutinho Carvalho Boniatti  0000-0002-6205-5686
Me. Laís Perpetuo Perovano¹  0000-0002-9567-3384
Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar algumas considerações sobre a trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual (baixa visão) no Ensino Superior. O referencial teórico que sustentará a pesquisa está alicerçado nas contribuições da História Oral, tendo como foco a narrativa, através da qual a estudante contará sua história. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujos procedimentos se baseiam num estudo de caso. A produção de dados baseou-se no relato de uma estudante com deficiência visual por baixa visão, que foi obtido a partir de sua trajetória de vida e da realização de uma entrevista semiestruturada. Os achados evidenciaram inúmeras barreiras presentes durante a realização dos cursos de graduação e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), as quais tornaram o percurso acadêmico mais complexo. A inclusão das pessoas com deficiência visual, como exposto neste estudo de caso, ainda é um processo em curso e que está sendo desenhado no Ensino Superior de forma morosa em relação às necessidades das pessoas com deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência visual; Ações afirmativas; Ensino Superior.

ACADEMIC TRAJECTORY OF A VISUALLY IMPAIRED STUDENT IN HIGHER EDUCATION: A CASE STUDY

ABSTRACT: This article aims to present some considerations about the academic trajectory of a student with visual impairment (low vision) in higher education. The theoretical framework that will support the research is based on the contributions of oral history focusing on the narrative, through which the student will tell her story. This is a qualitative research whose procedures are based on a case study. The production of data was based on the report of a student with visual impairment due to low vision obtained from her life trajectory and the performance of a semi-structured interview. The results obtained showed numerous barriers present during the completion of undergraduate and graduate courses (lato sensu and stricto sensu) that made the academic path more complex. The inclusion of people with visual impairments, as exposed in this case study, is still an ongoing process, which is being designed in higher education in a slow way in relation to the needs of people with visual impairments.

KEYWORDS: Visual impairment; Affirmative actions; University education.

¹ Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes)



1 INTRODUÇÃO

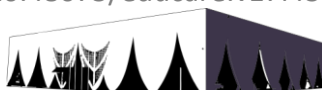
O presente estudo se justifica pela necessidade de relatar como os cursos e instituições de Ensino Superior vêm se organizando para garantir o direito à educação e à aprendizagem de pessoas com deficiência visual com condições adequadas para acesso, permanência e êxito na jornada acadêmica. Neste contexto, este texto tem como objetivo descrever sobre a trajetória acadêmica no Ensino Superior de uma discente com deficiência visual (baixa visão).

A proposta é fazer uma narrativa de vivências pessoais de história acadêmica, considerando cada etapa de maneira individual e singular, sem perder de vista a complexidade e os entrelaçamentos que emergem em decorrência de vários aspectos que fazem parte dessa trajetória. Nesse sentido, a partir do relato serão construídos eixos que nortearão a abordagem ora proposta.

Na legislação vigente existe um princípio democrático que ampara o acesso à educação, enquanto direito estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Nos art. 205, 206 e 208 (BRASIL, 1988) é assegurado aos estudantes com necessidades específicas o pleno acesso à educação de qualidade.

Posterior à lei maior, no Brasil, embora um pouco tardias, foram concebidas políticas públicas que colaboraram para fortalecer a garantia do acesso ao ensino regular por parte das pessoas com deficiência, o que contribuiu para o posterior ingresso no Ensino Superior. Dentre os principais documentos oficiais que passaram a guiar a discussão no país destacam-se: a Portaria nº 3.284, de 2003; o Decreto-Lei nº 5.773, de 2006; o Plano Nacional de Educação sobre os Direitos Humanos, de 2007; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; a Lei nº 13.005 de 2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015.

Referente ao acesso, elemento central e primário no cenário das políticas de ações afirmativas no Brasil, a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL,



2012), alterada pela Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016), dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Esse foi um dos passos mais alargados na evolução do debate, embora ainda muito careça ser alcançado.

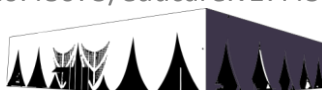
2 REFERENCIAL TEÓRICO

Quando se cria um diálogo a respeito de uma educação igualitária com pessoas com deficiências, a escuta de sua história educacional em sala de aula deve ser feita com atenção, cuidado e respeito, pois o sujeito que narra, na perspectiva da História Oral, também está aprendendo com a reconstrução da própria história, ao (re)conhecer as experiências educacionais vivenciadas através da escuta durante o processo de narrar a sua trajetória escolar e afetiva.

Segundo Louro (1990), na Educação, a História Oral pode trazer uma compreensão mais densa das salas de aula, bem como iluminar os lugares ocultos da vida escolar e apontar as formas mais sutis de resistência manifestada pelos diferentes agentes do processo educativo.

A História Oral, além de oferecer uma possibilidade de mudança no conceito de história, por ver o processo histórico como algo inacabado, valoriza e atribui sentido social à vida dos depoentes e dos leitores ao garantir-lhes sentido e pertencimento no contexto social ao qual estão circunscritos. Assim, de acordo com Lopes e Galvão,

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



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

Para Verena Alberti, é importante acionar as pessoas que possuam disponibilidade e relação com o tema para podermos entendê-lo “por dentro”. Assim,

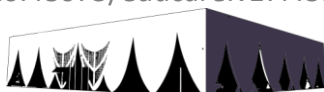
Quanto à escolha do método, então, é preciso compreender que a opção pela história oral depende intrinsecamente do tipo de questão colocada ao objeto de estudo. Por outro lado, ela também depende de haver condições de se desenvolver a pesquisa: não é apenas necessário que estejam vivos aqueles que podem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

Nesse sentido, a História Oral temática tem como foco de atenção a narrativa, através da qual o autor conta a sua história e reconstrói as próprias experiências a partir de suas vivências nos diversos grupos sociais.

Por isso, o pesquisador deverá se preocupar menos com a veracidade das informações e mais com a versão oferecida pelo narrador, uma vez que o objetivo não é a busca e eleição da verdade absoluta, nem a legitimidade do depoimento, mas a perspectiva que os narradores apresentam, o que faz deles sujeitos de autoridade no relato de suas próprias histórias.

3 METODOLOGIA

Neste estudo, empregamos uma abordagem de investigação de natureza qualitativa. Nela, o pesquisador realiza “contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. [...] as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 71).



Consideramos que se trata também de um estudo de caso. De acordo com Malheiros (2011, p. 94), um estudo de caso “consiste em pesquisar uma situação específica para entender determinada relação de causa e efeito. Para isso, observa-se o resultado que será obtido considerando uma variável específica implantada no evento com ou sem intenção”. Ressaltamos, no entanto, que os interesses do estudo de caso “[...] não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (GIL, 2017, p. 36).

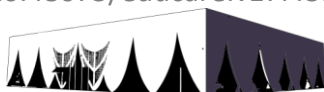
Como sujeito de pesquisa, temos uma mulher, a quem chamaremos pelo pseudônimo de Beatriz, e que possui deficiência visual - baixa visão. Para a produção dos dados da pesquisa utilizamos uma entrevista semiestruturada, isto é, um tipo de abordagem que

[...] refere-se às entrevistas abertas, em que as perguntas são previamente estabelecidas, mas não são oferecidas alternativas de resposta. [...] a situação mais frequente é a da entrevista em que as questões são predeterminadas, mas o pesquisador define a sequência de formulação no curso da entrevista (GIL, 2019, p. 128).

Para o estudo dos dados qualitativos, utilizamos a Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), que permite a análise de conteúdo resultante dos relatos da participante. Para tanto, as entrevistas foram integralmente transcritas, organizadas e analisadas segundo a técnica de Bardin (2011), que se divide em três momentos:

1 - Pré-análise: fase da organização propriamente dita, em que é possível escolher os documentos que serão submetidos à análise para a sistematização inicial das ideias, formulação de hipóteses e objetivos para a interpretação final. Nesta fase, foi realizada a leitura flutuante e a constituição do *corpus* de pesquisa.

2 - Exploração do material: caracteriza-se na codificação, decomposição e enumeração, considerando as regras previamente formuladas.



3 - Tratamento dos resultados e interpretação: os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos para as posteriores inferências.

Após a construção do *corpus*, foram operacionalizadas as codificações, identificadas as unidades de registros, e, posteriormente, as unidades de contexto. Estas foram encontradas nos registros e agrupadas, segundo suas semelhanças e significados identificados.

4 RESULTADOS

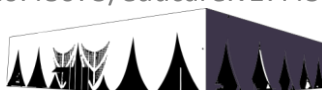
Para fins de organização da escrita, bem como pelas características singulares dos cursos, optamos por apresentar os dados obtidos em três tópicos, quais sejam: graduação, pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado).

4.1 Graduação

Em 1996, Beatriz prestou exame da primeira fase do vestibular na Universidade Federal do Espírito Santo, situada em Vitória, com expectativa de frequentar o curso de Pedagogia. No entanto, como o curso era ofertado apenas no turno matutino e ela trabalhava no período diurno, teve que se matricular em uma instituição particular, onde o curso era ofertado no período noturno.

Durante a prova do vestibular, Beatriz recebeu suporte: a prova foi adaptada, o material foi ampliado e ela também teve apoio de uma professora da Educação Especial, que auxiliou na leitura das questões. Entretanto, no ato da matrícula, devido à sua patologia ocular, teve uma crise de Uveíte, ocasionando a redução da acuidade visual, o que não lhe permitiu continuar os estudos utilizando letras ampliadas e lupas de ampliação.

Foi solicitado, então, o trancamento da matrícula, mas por se tratar do início do curso, isso não foi possível. A instituição não tinha experiência com alunos



com deficiência visual, embora tenham se mostrados dispostos a ajudar Beatriz a enfrentar esse novo desafio.

Nesse cenário, agravante se destaca no relato da participante: a ausência do suporte ao atendimento pedagógico itinerante, o qual era limitado até o Ensino Médio. Ainda assim, enfrentando todos os percalços e desafios, foi iniciado o tão sonhado curso de Pedagogia.

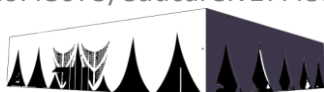
Nos primeiros quinze dias, a faculdade autorizou a estudante a ir acompanhada da irmã para assistir às aulas, a qual ficava o tempo todo na sala de aula. Após o período de quinze dias, a acompanhante desistiu da rotina, de modo que a opção restante de Beatriz foi a de frequentar a aula sozinha. Sobre isso, ela relata que:

No princípio, achei injusta a decisão, mas hoje eu só tenho a agradecer, pois foi daí que “dei meu jeito”. Cheguei à sala, fui lá na frente e conversei sobre a situação com a turma. Todos foram receptivos e solidários comigo para que continuasse a frequentar o curso.

A instituição de Ensino Superior ficava em um bairro de difícil acesso de ônibus, portanto, Beatriz, precisou contratar transporte escolar, conforme relata:

Encontrar um serviço de transporte escolar para ir à faculdade não foi nada simples, pois, quando percebiam que se tratava de pessoa com deficiência visual, recusavam. Trabalhava e não tinha condições de ir de ônibus, não apenas pelo acesso ao bairro, também pelo horário. Nesse contexto, lembrei de uma colega que tinha carro e dava aula em uma escola perto de minha casa, e comecei pegando carona com ela.

Contudo, a improvisação do transporte não era a solução, pois havia gerado outro problema: Beatriz passou a precisar sair mais cedo do trabalho para ir até a porta da escola e aguardar a saída de sua colega para então se dirigirem até a faculdade. Além disso, a participante narra que, muitas vezes, dependia do auxílio de sua mãe para fazer o trajeto mais rápido e chegar no horário.



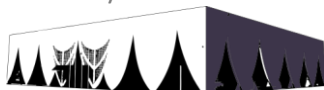
Após cerca de um mês de aula, Beatriz conheceu uma colega do curso que fazia transporte escolar. Mas, para contratar o serviço, teria que trocar o horário de trabalho. As tarefas diárias da entrevistada, segundo consta, consistiam em atender crianças da Educação Infantil, embarcando-as no transporte escolar às 17 horas e, no caminho, pegar outras crianças com ela e levar todas elas em casa. Somente após essa cansativa tarefa é que a participante podia ir para a faculdade. Como não teve outra opção, assim manteve a rotina como pôde.

Em relação ao uso de recursos de tecnologia assistiva, Beatriz mencionou que:

Durante o curso, iniciei usando braile, gravador de voz e conheci o “DOSVOX”, e comprei um computador de mesa para instalar o programa de voz. No segundo período do curso, as coisas se tornaram mais fáceis, pois a visão foi melhorando e comecei a usar letras ampliadas. A sala de recursos da biblioteca ampliava minhas provas, a turma era muito legal e parceira no cotidiano da sala de aula, na leitura dos textos e nos trabalhos em grupos.

Ainda, de acordo com relato da participante, os professores compreendiam e colaboravam para sua permanência, bem como o setor pedagógico estava sempre disposto a ajudar. Pouco tempo depois, a instituição recebeu um aluno cego no curso de jornalismo, e a equipe pedagógica passou a solicitar à Beatriz orientações e ideias para o atendimento a esse graduando, que recorria à simbologia braile.

Próximo do final da graduação, Beatriz sofreu outra crise de Uveíte e redução da acuidade visual. Contudo, após a formatura, passou por um procedimento cirúrgico no olho esquerdo, o que contribuiu para recuperar parte da acuidade visual (20% da visão periférica).



4.2 Pós-graduação lato sensu

Quando terminou a graduação, Beatriz optou por se especializar na área da deficiência visual, mais especificamente, no atendimento escolar de estudantes com essa deficiência. Assim, em 2001, ela foi ao Instituto Benjamin Constant – IBC, na cidade do Rio de Janeiro, para fazer a sua primeira especialização.

Como a instituição atende a alunos com deficiência visual, não surgiram problemas relacionados ao acesso aos materiais do curso. O material era ampliado conforme a acuidade visual de cada aluno. Além disso, a turma era bastante colaborativa, o que contribuiu bastante no aprendizado, segundo relata a entrevistada.

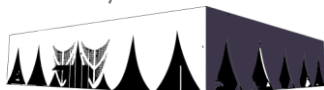
A permanência no Rio de Janeiro durou quatro meses. No mesmo período, a participante realizou outro curso de especialização, na modalidade à distância, em Educação Infantil Especial, na Universidade Cândido Mendes. Nesta instituição, os materiais do curso também eram ampliados conforme a acuidade visual da estudante, que precisava somente ir aos encontros presenciais para realizar as avaliações.

Em 2003, Beatriz mudou-se para o município de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul. Lá cursou três especializações na Faculdade da Serra Gaúcha (FSG): Deficiência Intelectual (2003), Deficiência Múltipla (2005) e Docência no Ensino Superior (2010).

De acordo com a entrevistada:

Nesta instituição não havia recursos didáticos e acessibilidade pedagógica para atender alunos com deficiência visual, assim, o material não era ampliado, e para leitura das apostilas e materiais, contava com a colaboração dos colegas. Os professores tentavam ajudar, faziam a descrição de imagens, liam as legendas dos filmes e alguns faziam ampliações.

Nessa época, já casada, a entrevistada narra que passou a contar também com a colaboração da sogra na leitura de apostilas e ampliações de textos, quando



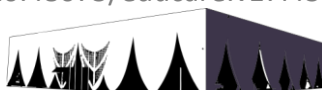
necessário. Foi nesse contexto que Beatriz concluiu as suas especializações, o qual foi considerado por ela como um período marcado por desigualdades: “É um espaço de muitas lutas e conquistas lentas e tardias”.

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

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

Beatriz afirma que, mesmo com todos esses entraves, hoje, a paisagem dentro da universidade já mudou bastante, pois já ocorrem avanços em relação à diversidade, e as pessoas já não fazem tantos acordos capacitistas como antigamente para conseguirem se inserir no ambiente universitário. Contudo, conforme corrobora a própria entrevistada, ainda falta muito para a propagação desses acessos efetivarem a inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente universitário.

Sabemos que inclusão estaciona mais em nível de discurso, encontrando como forte oponente a realidade de uma sociedade que não reflete sobre o acesso das pessoas com deficiência à informação, aos espaços, ao conhecimento. Outrossim, é possível observar que menos ainda se cogita que esse sujeito também possa ser agente das mudanças.



4.3 Pós-graduação *stricto sensu*

Durante uma das especializações na Faculdade da Serra Gaúcha, em Caxias do Sul, Beatriz conheceu um docente, pesquisador na área de Educação Inclusiva na Universidade Federal de Porto Alegre, que a convidou para participar do seu grupo de pesquisa e para tentar o mestrado nessa linha de estudo.

Inicialmente, ela ingressou como aluna especial em uma disciplina do mestrado de Educação Inclusiva. Durante esse processo, o professor faleceu e ela não se adaptou às mudanças ocorridas no grupo de estudo, vindo a desistir.

Em 2018, ela voltou a morar na cidade de Vitória, Espírito Santo, e a partir de então fez duas tentativas de ingresso no mestrado profissional: em Educação, no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES e no mestrado acadêmico em Educação, na UFES.

Sem sucesso nos processos seletivos, pensou em desistir. No entanto, incentivada por amigos, buscou por seu sonho mais uma vez, 2019. Sobre isso, ela comenta que: “Enfrentei dificuldades durante as etapas, pois, ainda que solicitado, a prova não estava ampliada de acordo com a minha acuidade visual, solicitação feita no ato do processo seletivo”. Todavia, após insistência para que seu direito fosse cumprido, ela conseguiu fazer a prova com ajuda de leitor, conforme solicitação.

Cumpridas as etapas do processo seletivo previstas no edital, Beatriz foi aprovada. As aulas iniciaram-se em setembro de 2020, de modo remoto, juntamente com as orientações no mesmo formato. Os professores foram comunicados sobre presença de uma aluna com deficiência visual e receberam orientações pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade.

Em relação ao formato de aulas remotas, que se deveu à pandemia do Covid-19, Beatriz afirma que:

Inicialmente, apresentei dificuldades para utilizar o recurso pedagógico utilizado pelo programa de mestrado – Google Sala de Aula. Os materiais



eram enviados no formato PDF, no entanto, houve ocasiões que eram enviados no formato JPEG, o que dificultava o acesso, pois, não são lidos pelos programas de leitura de voz do computador e celular. Quando isso ocorria, dependia de outra pessoa para ter acesso ao material, e isso ocasionava atraso no conteúdo a ser estudado.

Ainda de acordo com relato da participante, a universidade presta auxílio aos alunos com deficiência, através de um estagiário para acompanhar o desenvolvimento das atividades acadêmicas e pedagógicas.

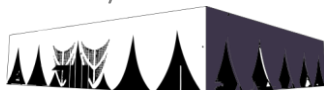
Salientamos que o orientador do curso de mestrado é também uma pessoa com deficiência visual. Devido às características particulares de ambos, foi necessária uma terceira pessoa, aluna do doutorado, para auxiliar na adaptação do material relacionado à dissertação, segundo Beatriz conta.

Para a leitura de livros e artigos, foi utilizado o recurso de áudio-book. Também foram usados textos digitalizados, além de livros e pesquisas disponíveis nas redes sociais.

A respeito desse percurso na pós-graduação *stricto sensu*, Beatriz relata:

Sinto que, ao longo dessa trajetória acadêmica, nós pessoas com deficiência visual sempre estamos andando de maneira desigual com os demais colegas de turma em relação aos acessos. Embora hoje temos a tecnologia ao nosso favor. Lembro-me que, com o tempo, a antiga máquina de datilografia, o gravador e as fitas cassetes que eu costumava usar durante as aulas, para fazer as provas e trabalhos na graduação, foram substituídos pelos computadores com sintetizador de voz, scanner, linha Braille, smartphone, tablet e outros. O que trouxe muitas vantagens e novos acessos para nós, porém, nem tudo ainda está resolvido. Isso fica evidente na minha vivência como pessoa com deficiência visual nessa etapa do mestrado. Principalmente quando se faz necessário pesquisar o acesso a vários sites em relação às pesquisas acadêmicas.

Ao longo dos relatos da entrevistada foi constatado que muitas teses, dissertações e artigos encontrados que foram imprescindíveis para a preparação da pesquisa não aceitavam a conversão necessária para serem lidos pelos sintetizadores, obrigando a discente a recorrer a outras pessoas e recursos. Segundo ela:



Para reeditar o texto de maneira acessível, muitas vezes, foi preciso até ler e gravar o texto em áudio. Noto que textos específicos que falam sobre a deficiência visual escritos por pesquisadores da área apresentavam esta dificuldade, textos que falam em acessibilidade, ironicamente, também não são acessíveis.

Conforme apontado pela participante, podemos notar, neste cenário, uma certa incoerência entre o discurso sobre deficiência e acessibilidade e a realidade, pois boa parte do material não era alcançável para as pessoas com deficiência visual, como as plataformas: Google Acadêmico, o Portal de Periódicos e de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento e de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Plataforma Brasil.

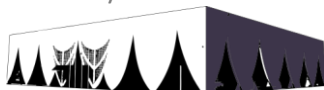
Além disso, existem as barreiras atitudinais, sobre as quais Beatriz destaca:

Hoje temos as redes sociais que disponibilizam muitos materiais como teses, artigos livros mais nem tudo é acessivo aos programas de voz. Tudo é muito desafiador, mas quando temos determinação tudo isso é superado.

No mesmo sentido, ela reforça: “muitas vezes, tenho a impressão de que somos, ainda, vistos como objetos e não como sujeitos, pois ninguém pensava em uma pessoa com deficiência visual como pesquisador, apenas como pesquisado”. Frente ao exposto, constatamos que, a cada passo que o indivíduo com deficiência visual tenta dar, ele depara-se com a descoberta do paradoxo em que vive. Diante os entrelaçamentos aqui descritos, percebemos que a sucessão de fatos ocorridos durante a trajetória escolar está cercada por instituições de ensino que ainda precisam se adequar em muitos aspectos para garantir o direito à educação e à aprendizagem de pessoas com deficiência visual e outras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da falta de estrutura pedagógica, no contexto investigado, as barreiras atitudinais são evidências constatadas conforme o relato da participante deste



estudo. Nesse sentido, podemos observar que pessoas com deficiência frequentemente chegam totalmente desamparadas no contexto educacional-acadêmico e, com o passar dos anos, vão se adaptando à estrutura ofertada. Muitas vezes, as possibilidades de aprendizagem não são percebidas, nem credibilizadas; diante do impedimento provocado pela sociedade.

Enfrentar esse panorama e propor mudanças para a efetivação do acesso e a permanência e aprendizagem de pessoas com deficiência no Ensino Superior constitui-se um desafio para as instituições de ensino superior. Neste estudo, os resultados sinalizaram uma divergência na legitimação dos direitos da estudante com deficiência no que tange às legislações vigentes. Portanto, a inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino superior deve basear-se num movimento permanente de lutas dentro e fora do meio acadêmico e científico visando assegurar o direito à educação e aprendizagem de todos que ali se encontram.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

BARDIN, L. L. A. R. AP. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2022

BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das



funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 6, 2006.

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

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

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). Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 2, 2015.

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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, seção 1, p. 3, 2016.

BRIOSCHI, L. R.; TRIGO, M. H. B. Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas. **Ciência e cultura**, v. 39, n. 7, p. 631-637, 1987.

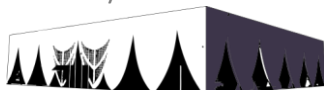
CASTRO, A. S. **Ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia de Pernambuco, Olinda, Pernambuco, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

LOURO, G. A história (oral) da educação: algumas reflexões. **Em Aberto**, v. 9, n. 47, 1990.



MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Recebido em: 15-08-2022

Aceito em: 05-09-2022

