



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**TRAJETÓRIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL: DA EDUCAÇÃO
BÁSICA A SUPERIOR**

INGRID ANTOCHIO

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosimeire Maria Orlando

**SÃO CARLOS
2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**TRAJETÓRIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL: DA EDUCAÇÃO
BÁSICA A SUPERIOR**

**TRAJECTORIES OF PEOPLE WITH SENSORY DISABILITY: FROM BASIC TO
SUPERIOR EDUCATION**

INGRID ANTOCHIO

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosimeire Maria Orlando

Trabalho de Conclusão de
Curso apresentado como pré
requisito para obtenção de
título Licenciada em
Educação Especial.

**SÃO CARLOS
2021**

A inclusão acontece quando... “se aprende com as diferenças e não com as igualdades”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus e a Nossa Senhora por terem me guiado até aqui.

À minha querida família, principalmente minha mãe e meu pai, que tiveram paciência com as minhas inquietações, que sempre estiveram ao meu lado, me incentivaram, apoiaram, acreditaram e confiaram nas minhas decisões e em mim.

Em especial, à minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Rosimeire Maria Orlando, a qual estive ao meu lado desde o início da graduação, sempre atenciosa, eu caminhei e cresci com você. Obrigada por me acolher com tanto carinho, pela paciência em me ensinar e por acreditar em mim, no meu potencial.

À toda a equipe do NEPEDE'EES pelas contribuições e aprendizado durante todos esses anos.

À todos os meus professores de graduação, por todo o conhecimento compartilhado, por me ensinarem a educar com amor e ser feliz com a profissão que eu escolhi.

À toda a equipe do curso, principalmente as pedagogas Vanessa e Mari, por terem me dado tanto apoio durante esses anos de graduação.

À todos os meus colegas de graduação, por cada riso, choro e experiência compartilhada.

Aos meus amigos, que estiveram ao meu lado sempre que eu precisei, que ouviram meus desabafos e me apoiaram.

Aos participantes dessa pesquisa, que contribuíram de forma significativa.

Agradeço a todos, que direta ou indiretamente contribuíram nessa jornada e dedicaram o resultado do trabalho.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular
IBC – Instituto Benjamim Constant (Instituto dos Meninos Cegos)
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
ProUni – Programa Universidade para Todos
P1- Participante 1
P2- Participante 2
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de publicações por tipo de produção.....	22
Tabela 2. Número de publicações por temáticas de estudo.....	22
Tabela 3. Número de publicações entre o período de 1989 a 2019.....	23
Tabela 4. Número de publicações por Instituições de Ensino Superior (IES) em que foram produzidas.....	24
Tabela 5. Número de publicações por procedimentos de coleta de dados.....	25
Tabela 6. Número de publicações por nomenclaturas utilizadas.....	26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações pessoais.....	34
Quadro 2: Informações de escolarização – Educação Básica.....	34
Quadro 3: Informações de escolarização – Ensino Superior.....	34
Quadro 4: Descrição da deficiência.....	35

RESUMO

A presente pesquisa teve como foco a escolarização de pessoas com deficiência, que concluíram a Educação Superior pública brasileira. Teve por objetivo geral: analisar a trajetória escolar de pessoas com deficiência que concluíram a Educação Superior pública brasileira; e por objetivos específicos: 1. Conhecer as potencialidades e dificuldades de formação das pessoas com deficiência que concluíram a Educação Superior pública brasileira; 2. Identificar possíveis apoios e suportes que estudantes universitários com deficiência receberam no âmbito pedagógico, familiar, clínico, entre outros, em seu percurso acadêmico. Trata-se de um estudo de campo, com método História Oral de Vida, de caráter descritivo, realizado com procedimentos metodológicos fundamentados na abordagem qualitativa. Teve como instrumentos de coleta de dados um questionário para levantamento de indicadores sociais; e um roteiro de entrevista semiestruturado. Participaram da pesquisa, duas pessoas com deficiências de diferentes regiões do Brasil, um da região Sudeste e outro da região Norte, que foram previamente contatados e selecionados. Os dados foram analisados e divididos em categorias a) educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio; b) educação superior: processo seletivo, graduação/pós-graduação; e possíveis apoios e suportes no âmbito pedagógico, familiar, clínico, entre outros identificados durante essas etapas e níveis. Os resultados da pesquisa demonstraram o quanto é desafiador o processo de escolarização para as pessoas com deficiência e que, pensar somente no acesso à escola, não basta, pois a questão da permanência caminha junto.

Palavras chave: Educação Especial. Trajetória Escolar. Educação Básica. Educação Superior. Pessoas com deficiência.

ABSTRACT

The present research focused on the education of people with disabilities, who completed Brazilian public higher education. Its general objective was: to analyze the school trajectory of people with disabilities who completed Brazilian public higher education; and for specific objectives: 1. To know the potential and difficulties of training for people with disabilities who have completed Brazilian public higher education; 2. Identify possible supports and supports that university students with disabilities received in the educational, family, clinical scope, among others, in their academic path. This is a field study, using the Oral Life History method, of a descriptive character, carried out with methodological procedures based on the qualitative approach. It had as instruments of data collection a questionnaire for survey of social indicators; and a semi-structured interview script. Two people with disabilities from different regions of Brazil participated in the research, one from the Southeast and the other from the North, who were previously contacted and selected. The data were analyzed and divided into categories a) basic education: early childhood education, elementary school, high school; b) higher education: selection process, undergraduate / graduate courses; and possible supports and supports in the pedagogical, family, clinical scope, among others identified during these stages and levels. The results of the research demonstrated how challenging the schooling process is for people with disabilities and that, thinking only about access to school, is not enough, because the question of permanence goes hand in hand.

Keywords: Special Education. School trajectory. Basic education. College education. Disabled people.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
OBJETIVOS.....	12
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL – BREVE HISTÓRICO.....	13
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	20
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
3.1 Participantes.....	31
3.1.1 Critérios de Inclusão.....	31
3.1.2 Critérios de Exclusão.....	31
3.2 Local de Realização.....	32
3.3 Cuidados Éticos.....	32
3.4 Equipamentos e Materiais.....	32
3.5 Instrumentos.....	32
3.6 Etapas da Coleta de Dados.....	32
3.6.1 Etapa 1.....	32
3.6.2 Etapa 2.....	33
3.7 Análise dos Dados.....	33
4 RESULTADOS.....	34
4.1 João (P1).....	36
4.2 Maria (P2).....	39
5 DISCUSSÕES.....	41
5.1 Educação Básica.....	41
5.1.1 Educação Infantil.....	41
5.1.2 Ensino Fundamental.....	41

5.1.3 Ensino Médio.....	48
5.2 Ensino Superior.....	50
5.2.1 Processo Seletivo.....	51
5.2.2 Graduação/Pós-Graduação.....	52
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	58
APÊNDICES.....	65

INTRODUÇÃO

Conforme determina a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146/2015, em seu Capítulo I, Artigo 2:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

As pessoas com deficiência passaram por um longo período de abandono e invisibilidade, foram segregadas, estigmatizadas e consideradas improdutivas e incapazes. Qualquer deficiência era vista como uma doença, não havia enfoque educacional (SILVA et al. 2016).

A escolarização das pessoas com deficiência é temática recente em nosso país. Fruto de movimentos sociais é somente após a Constituição Federal de 1988, que se consegue marcar no texto constitucional a responsabilidade com a dívida social brasileira, histórica e secular, pelo compromisso com os direitos sociais da pessoa com deficiência. Isso porque até a Constituição Federal, a história da educação especial no Brasil (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 1996) revela seu caráter filantrópico e assistencial e, não, um caráter de direito.

A presente pesquisa teve como foco a escolarização das pessoas com deficiência no contexto brasileiro e faz parte de um projeto mais amplo desenvolvido no âmbito da UFSCar. Trouxe como objetivo analisar a trajetória escolar de pessoas com deficiência que concluíram a educação superior pública brasileira; conhecer as potencialidades e dificuldades de formação das pessoas com deficiência que concluíram a educação superior pública brasileira; e identificar possíveis apoios e suportes que estudantes universitários com deficiência receberam no âmbito pedagógico, familiar, clínico, entre outros, em seu percurso acadêmico.

Algumas questões foram levantadas pensando no percurso escolar desses estudantes com deficiência: Diante dos desafios impostos por esta realidade, que afetam a escolarização destas pessoas desde a educação infantil a educação superior, cabe questionarmos: Como se dá a trajetória escolar de pessoas com deficiência que concluíram a educação superior? Receberam ou não apoios pedagógicos e/ou clínico durante a escolarização? Se sim, quais foram esses apoios? O que colaborou para a superação de condições adversas na educação superior?

A presente pesquisa apresenta relevância científica e social. Foi realizado um levantamento em três bases de dados (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior – Capes, *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, e Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações – BDTD) e pode-se observar que poucas pessoas estudam essa temática, há pouca visibilidade do tema, pois as publicações encontradas que abordassem toda a trajetória de pessoas com deficiência foram escassas.

A metodologia utilizada para responder as questões de pesquisa foi abordagem qualitativa com delineamento descritivo, com método de História Oral de Vida. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário para levantamento de indicadores sociais e foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturados. Participaram dessa pesquisa duas pessoas com deficiência que haviam concluído o ensino superior em universidade pública, de diferentes regiões do Brasil.

A pesquisa está dividida em cinco sessões: Educação Especial – Breve Histórico; Revisão de Literatura; Procedimentos Metodológicos; Resultados; Discussões e Considerações Finais.

Em Educação Especial – Breve Histórico, é exposto alguns marcos importantes referente a história da Educação Especial. Em Revisão de Literatura, é apresentado o mapeamento que foi realizado em bases de dados eletrônicas e as pesquisas encontradas em relação a esse tema. Na terceira sessão, encontra-se os procedimentos metodológicos. Na quarta e quinta sessão, encontra-se os resultados e as discussões, sucessivamente, para mostrar o que foi encontrado na coleta e análise dos dados. E na sexta sessão, as considerações finais.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Analisar a trajetória escolar de pessoas com deficiência que concluíram a Educação Superior pública brasileira.

Objetivos específicos:

1. Conhecer as potencialidades e dificuldades de formação das pessoas com deficiência que concluíram a Educação Superior pública brasileira; 2. Identificar possíveis apoios e suportes que estudantes universitários com deficiência receberam no âmbito pedagógico, familiar, clínico, entre outros, em seu percurso acadêmico.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL – BREVE HISTÓRICO

Historicamente, o médico Jean Marc Itard, no início do século XIX, ficou conhecido como o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para educar pessoas com deficiência, pois realizou as primeiras tentativas de educar um menino de doze anos de idade, Vitor, conhecido como “Selvagem de Aveyron”, acreditando que a inteligência de seu aluno era educável (COLE; COLE, 2004).

É possível identificar nesse período da história da educação especial, duas vertentes: o modelo médico-pedagógico “clínico” e o modelo psicopedagógico. O modelo médico-pedagógico não tinha foco educacional, sofria influências diretas da área médica, era totalmente terapêutico e todas as deficiências eram consideradas doenças, “os médicos é que orientavam o trabalho pedagógico com objetivo de reabilitar os sujeitos com indicativos de comprometimentos biológicos”, as atividades eram voltadas para a reabilitação e habilitação da deficiência (LEHMKUHL, 2011). A ideia de educação deslocou-se do médico para o psicólogo, dando abertura ao modelo psicopedagógico (LEHMKUHL, 2011). Esse modelo educacional, em sua teoria, defendia a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência, e assim, esse modelo foi influenciado pelas reformas educacionais (PESSOTTI, 1984; MENDES, 2006; 2010).

Neste contexto, havia diferentes formas de ver, conceber e tratar as pessoas com deficiência. No âmbito da Educação Especial, a história apresenta três maneiras distintas de atendimento às pessoas com deficiência, consideradas como paradigmas. O primeiro é o paradigma de institucionalização, baseado na ideia de proteger as pessoas com deficiência criando ambientes especiais para eles, separando-os de suas famílias e comunidade, o que bloqueava as interações e o convívio social. O segundo é paradigma de serviços, um modelo de regime semi-internato e/ou externato, com programas que ofereciam treinamentos que capacitavam essas pessoas para o convívio na sociedade. E o terceiro é o paradigma de serviços, que baseava-se na preparação da pessoa com deficiência em ambientes segregados, com o intuito de inseri-lo, mais tarde, para o convívio social (FONSECA; SANTOS, s.d.).

Dessa maneira, o atendimento especial às pessoas com deficiência, na época denominadas portadoras de deficiência, teve seu início no Brasil no final do século XIX, que, precisamente em 1854, D. Pedro II funda o Instituto dos Meninos Cegos (IBC), atual Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. Embora fosse de caráter elitista e excludente, pois atendia apenas 35 alunos cegos, dos 15848 existentes na época, deu-se abertura para que

surgissem outras instituições de cunho assistencialista, sendo uma delas, em 1857 o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (MAZZOTA, 1996; LANNA JÚNIOR, 2010; MENDES, 2010).

Cabe destacar que no contexto brasileiro, com inspiração do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi, em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul. Sua influência contribuiu para que em 1929, o governo do estado de Minas Gerais convidasse Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga russa, para propor uma organização na educação primária na rede comum de ensino com base em classes homogêneas e pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais. Em 1932 foi fundada a primeira Sociedade Pestalozzi, uma escola para crianças com deficiências. Esse marco impulsionou a criação da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte para os “excepcionais” na Fazenda do Rosário, sendo uma escola para a comunidade rural. Antipoff, também participou do movimento que levou a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (LANNA JUNIOR, 2010).

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), entidade particular, assistencial, de natureza civil e sem fins lucrativos, foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro, por iniciativa da sociedade civil, sobretudo familiares de crianças com deficiência intelectual. Destaca-se aqui que a ausência de iniciativas governamentais desencadeou esta organização da sociedade civil e a criação de outras unidades de instituições especiais no Brasil. (MAZZOTTA, 1996; LANNA JUNIOR, 2010).

Paralelamente a estes marcos, ocorreram lutas e movimentos a partir 1948 pela busca da educação pública e pela elaboração do anteprojeto da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que protelou-se por 13 anos e só foi aprovada em 1961. É somente então entre 1957 a 1993 que passaram a ter iniciativas oficiais nacionais relacionadas ao atendimento educacional, com a criação de diversas campanhas. Foi então criado em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que tinha por objetivo promover nacionalmente o crescimento e a melhoria no atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas. A partir disso, a Educação Especial passa por diversas mudanças administrativas, sendo que em 1975, este centro é alterado para Secretaria de Educação Especial – SESP, conservando a mesma estrutura e competência, e logo em 1990 a SESP é extinta e passa a ser responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb (SILVA et al. 2016).

Nos anos setenta, obteve-se o conceito de normalização. Nesse conceito, as pessoas com deficiência tinham seus direitos reconhecidos igual dos demais cidadãos de sua faixa

etária, mas tinha como intuito desenvolver as potencialidades das pessoas com deficiência de maneira com que seus comportamentos se aproximassem dos comportamentos considerados “normais”. Esse paradigma teve como objetivo “normalizar” o indivíduo a nível físico, funcional e social, educar o indivíduo até o limite de sua capacidade (SILVA, 2009).

No início dos anos 80 houve novas mudanças no contexto social, político e econômico brasileiro, todavia, indicavam práticas de integração de crianças e jovens com deficiência em instituições de educação e de ensino regular, visando o direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação social (SILVA et al. 2016). As instituições de ensino regular não promoviam possibilidades para que essas pessoas conseguissem se apropriar dos conteúdos escolares, não tinham as mesmas oportunidades de aprendizagem em relação a seus pares, já que, segundo Reis (2013), a escola não mudava sua rotina e nem sequer sua prática pedagógica, o aluno é quem precisava mudar para se adaptar a realidade e exigências escolares. Nesta direção, no que tange o conceito de integração, os alunos eram inseridos dentro da sala regular, junto com os demais alunos, mas ainda de uma maneira excluída, constituindo um grupo separado dos demais alunos.

Silva et al. (2016, p.8) indicam que “[...] com um grande descontentamento por parte dos interessados, a partir da década de 90 percebeu-se a necessidade de ir além em relação a esse processo”, então, com forte influência de movimentos internacionais, surge o conceito da Educação Inclusiva. Nessa direção, entendemos que a Educação Inclusiva

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Para Silva et al. (2016), a educação inclusiva propõe que o professor e o aluno se encontrem dentro do sistema de ensino, no qual a escola deve estar apta a realizar um projeto político-pedagógico, currículo, avaliação e atividades especializadas, voltadas para a diversidade.

Os referidos autores, salientam que:

As instituições de ensino juntamente com a sua equipe devem propor uma ação conjunta (metodologia) que promova todos os alunos, independente de suas limitações, e o desenvolvimento de suas potencialidades, pois somente dessa forma será possível consolidar o processo de inclusão e assim efetivar com êxito o ensino e a aprendizagem. (SILVA et al. 2016, p. 9).

De acordo com o paradigma da inclusão, a educação da pessoa com deficiência deve assegurar o pleno desenvolvimento, sem discriminação e com igualdade de oportunidades. Deve respeitar as diferenças, garantindo a participação social em todos os níveis ao longo da vida, além do acesso e a permanência em todos os níveis e etapas do ensino, e em destaque aqui, a Educação Superior (UNESCO, 1994; BRASIL, 2015).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) teve grande importância para a introdução de políticas sociais favoráveis à inclusão, como quando no ano de 1981 foi declarado o Ano Internacional de Pessoas com Deficiência, proclamada pela *Rehabilitation Internacional* e recomendada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, contribuindo para a inclusão social (UNESCO, 1994). Alguns anos mais tarde, o

[...] paradigma da educação inclusiva ficou evidente após a Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha, em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. Desse encontro resultou a Declaração de Salamanca, definindo princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, que estabelece os princípios políticos e as práticas de uma educação para todos. Assim, a educação inclusiva passou a ser alvo das políticas educacionais brasileiras, em todos os níveis: federal, estadual e municipal (TAZANI, 2010, p. 288).

Dessa maneira, a Declaração de Salamanca, propõe:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.3).

A inclusão é uma prática social, que se aplica em diversas situações, seja no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação e até mesmo dentro da sala de aula. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu Capítulo IV do Direito à Educação, artigo 27 aponta que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015)

Na história da educação especial o quadro de exclusão repete a exclusão social e educacional das camadas populares em nosso país (JANNUZZI, 2006). Dados do IBGE do último censo demográfico mostram que há 16 milhões de analfabetos; no entanto, ao se considerar a definição de analfabeto como sendo a pessoa com menos de quatro séries de estudo concluídas o número sobe para 30 milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais (MAPA; IBGE, 2003). Sobre as pessoas com deficiência, os índices apontam que a maioria vive, ainda hoje, da caridade, porque não tem renda e nem acesso aos serviços e bens públicos que garantem a dignidade da vida. Na educação o percentual de indivíduos com deficiência sem instrução é de 42,5%, enquanto para o grupo sem deficiência é de 24,5%.

E o quadro se agrava, quando Neri (2003) destaca que o direito à educação das pessoas com deficiência é temática recente no contexto brasileiro e embora os dados apontem avanços quantitativos nas matrículas destas pessoas no ensino comum, elas têm menor inserção na educação e, quando conseguem, têm dificuldade de acompanhar os alunos sem deficiência. Assim, o crescimento do número de matrículas de alunos da Educação Especial em classes regulares sem qualquer tipo de apoio parece expressar preocupação política com o aumento quantitativo dessas matrículas, mas pouco expressivo em relação à qualidade do ensino ofertado (MELETTI; BUENO, 2011). Mesmo aquém da demanda, dados oficiais indicam que há um aumento de matrículas de pessoas com deficiência da educação básica à educação superior (INEP, 2019).

No que diz respeito à Educação Superior, no Brasil, surge em 1808 com a chegada da família real, com caráter excludente e elitista, já que as oportunidades de frequentar os cursos profissionalizantes eram apenas para a Corte e sua família. A educação superior era direcionada para profissionais liberais tradicionais, com formação em medicina, direito e engenharia. Após 1850, ocorre uma expansão de instituições educacionais e a consolidação de determinados centros científicos. Somente em 1962, revisto em 1965, obteve-se o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que auxiliou a traçar novas estratégias para o Ensino Superior (BORTOLANZA, 2017). Foi uma legislação baseada em um modelo de universidade norte-americano que não foi bem implementado para a Educação Superior no Brasil. Dessa maneira, criou-se uma lei que propõe normas de organização e funcionamento dessa etapa de ensino, a Lei nº 5540 de 1968 (BRASIL, 1968).

Assim, alguns anos mais tarde,

Com a queda da instituição Império e a Proclamação da República (1889), ocorreram grandes mudanças sociais no Brasil e a educação acompanhou essas

mudanças. A Constituição da República descentraliza o ensino superior, que era privativo do poder central e aos governos estaduais, e permite a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema de ensino. Entre 1889 e 1918, fruto dos efeitos dessa constituição, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país. (BORTOLANZA, 2017, p.8)

Outros dois momentos importantes que tiveram a presença de conflitos e revoltas populares e que refletiram na política brasileira, foram o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918 e o início da República, em 1920. Foi fundada em 1920 no Rio de Janeiro, a Universidade do Rio de Janeiro, com a união dos cursos superiores existentes, foi a primeira universidade a oferecer cursos variados. A partir da Reforma Universitária, criou-se em 1927 a Universidade de Belo Horizonte (FRAGOSO FILHO, 1984).

Entre o período da Revolução de 1930 e levando em consideração o Golpe Militar, criou-se a União Nacional dos Estudantes – UNE, o qual levou os estudantes a movimentos estudantis, criando forças para defenderem seus direitos e a ganharem voz dentro das Instituições de Ensino Superior (IES). A fundação da Universidade de São Paulo surge logo depois, em 1934, e nesse mesmo momento, com a Constituição de 1934, criou-se o Conselho Nacional de Educação – CNE (CUNHA, 2007).

A partir do ano de 1980, Morgado (2017) relata que este período foi um tempo marcado por muitas lutas sociais protagonizadas pela população marginalizada, dentre elas, as pessoas com deficiência.

Signatário de importantes movimentos internacionais e a aprovação de políticas públicas do Estado brasileiro que visavam a inclusão de pessoas com deficiência a partir da promoção de acessibilidade, a universidade pública brasileira parece sinalizar no final do século XX algumas mudanças, dentre elas, um aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência em seu interior (ALMEIDA; BELLOSI; FERREIRA, 2015; CASTRO, 2011).

De toda forma, cabe problematizar essa realidade, pois mesmo que matriculados nas IES, houve um crescimento no número de evasão de alunos com deficiência, devido ao fato de encontrarem dificuldades em sua permanência dentro daquele contexto. Algumas ações governamentais marcaram este processo. Em 1996, é encaminhado aos Reitores das universidades federais o Aviso Circular nº 277, que tem o objetivo de orientar as Instituições de Ensino Superior em relação ao processo de acesso e permanência da pessoa com deficiência e, além disso, recomenda ajustes que se fazem necessários em momentos de inscrição e realização de provas (BRASIL, 1996).

A partir dos anos 2000, foram realizadas outras ações governamentais que legitimaram o acesso dos estudantes com deficiência ao nível de Ensino Superior. Uma delas ocorreu em 2005, com a criação do Programa Incluir (Programa de Acessibilidade na Educação Superior) pelo Ministério da Educação, e a partir do ano de 2007, impulsionou a criação de núcleos de acessibilidades nas Instituições de Ensino Superior (CABRAL, 2017). Podemos citar aqui também o Programa Universidade para Todos (ProUni).

Também com o intuito de promover o acesso e permanência de alunos com deficiência, embora com ênfase na Educação Básica, criou-se em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em defesa de todos estudantes estarem aprendendo e participando juntos sem discriminação (BRASIL, 2008).

É possível observar que a trajetória das pessoas com deficiência se deu por vários momentos de luta no que se refere à garantia dos direitos sociais. Apesar de todos os desafios, atualmente, verifica-se que há pessoas com deficiência matriculadas em escolas e IES brasileiras e até mesmo que já se graduaram na educação superior.

Contudo, é uma porcentagem relativamente baixa se comparada com o restante das matrículas na educação superior brasileira. Segundo o último Censo da Educação Superior - INEP (2019), o Brasil possui um total de 8.604.526 matrículas na educação superior, sendo que, 48.520 são de pessoas com deficiência, ou seja, 0,56% de estudantes.

Cabe destacar que essa visão desconsidera a realidade de um sistema capitalista, em que inclusão e exclusão se tornam parte de um mesmo processo, já que o capitalismo exclui (MARTINS, 1997).

2 REVISÃO DE LITERATURA

O que nos revela a produção acadêmica?

Foi realizado um estudo de revisão sistemática de literatura, respaldada pela metodologia de pesquisa bibliográfica integrativa, na qual foram analisadas produções científicas no período de 1989 a 2019, nessa mesma vertente. A revisão integrativa possibilita a síntese de vários estudos já publicados, permitindo geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores. (MENDES et al. 2008).

A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. O seu resultado não é uma simples relação cronológica ou uma exposição linear e descritiva de uma temática, pois a revisão sistemática deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado (FERNÁNDEZ-RÍOS & BUELA-CASAL, 2009 citado por KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014).

Justifica-se a escolha desse período pois no ano de 1989 houve a presença de um marco importante, em que a Lei no 7.853 diz sobre a área da educação

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1o e 2o graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989).

A revisão de literatura foi realizada nas plataformas digitais de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Ampliando a busca, se pesquisou, também, na plataforma digital da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BDTD), todos ambientes virtuais de bases de dados de acesso público.

A primeira etapa de busca foi utilizar os seguintes descritores, de maneira combinada: Educação Especial e Trajetória de Vida; Educação Especial e Educação Básica; Educação

Especial e Ensino Superior; Pessoas com Deficiência e Educação Básica; Pessoas com Deficiência e Ensino Superior; Pessoas com Deficiência e Educação Superior; Pessoas com Deficiência e Trajetória Escolar; Pessoas com Deficiência e Educação Especial; Deficiente e Ensino Superior; Deficiente e Educação Superior; Deficiente e Trajetória Escolar; Deficiente e Educação Especial; Necessidades Especiais e Ensino Superior; Necessidades Especiais e Educação Superior; Necessidades Especiais e Trajetória Escolar e; Necessidades Especiais e Educação Especial. A segunda etapa se definiu como critérios de inclusão, pesquisas nacionais, trabalhos completos e disponibilizados eletronicamente; termos de pesquisa expresso no título, resumo ou palavras-chave; artigos, teses e dissertações que tenham como foco a trajetória escolar de pessoas com deficiência. Os critérios de exclusão foram: pesquisas duplicadas, indisponíveis ou não disponibilizados eletronicamente com texto integral, que não tivessem os termos de pesquisa no título, resumo ou palavras-chave; que não fossem nacionais e que não tratassem da trajetória escolar de pessoas com deficiência.

Na base de dados digitais da CAPES foram encontradas 12 publicações que se adequaram aos critérios de inclusão. Para isso foi realizada a busca na opção avançada e foram utilizados os seguintes refinamentos para cada um dos descritores: somente artigos, somente artigos em português, seleção do período de ano de 1989 a 2019, seleção por título e seleção por resumo. Na base de dados digitais da *SciELO*, a busca realizada foi semelhante à na plataforma digital da Capes, utilizando dos mesmos refinamentos para cada um dos descritores. Resultou em 28 publicações, sendo que 22 eram duplicadas e foram descartadas, resultando em apenas seis publicações para análise. Na base de dados digitais da BDTD, com foco agora em teses e dissertações, foi realizado os seguintes refinamentos para cada um dos descritores: somente português, seleção do período de ano de 1989 a 2019, seleção por título e seleção por resumo. O resultado de publicações encontradas foi 89, sendo que 62 eram duplicadas e foram descartadas, sendo um total de 27 publicações selecionadas para análise. O resultado final foi de 45 pesquisas publicadas selecionadas para análises, entre artigos, teses e dissertações. Após, realizou-se uma leitura cuidadosa dos títulos e resumos para posterior análise.

Na análise dos dados foi realizada em cada uma das 45 publicações, a seleção das informações em relação aos seguintes eixos: (1) tipo de produção, (2) temática de estudo, (3) ano de publicação, (4) instituição de ensino superior no qual foi publicado, (5) procedimentos de coleta de dados e (6) tipos de deficiência; construindo assim uma tabela para cada eixo. Os dados que se apresentaram iguais foram contabilizados.

De maneira sistemática, os trabalhos encontrados foram distribuídos nas tabelas a seguir apresentadas e posteriormente analisadas. A Tabela 1 mostra o tipo de produções.

Tabela 1. Número de publicações por tipo de produção.

Tipo de produções	Número de produções
Tese	6
Dissertação	21
Artigo	18
Total	45

Fonte: Autoria própria.

De 29 produções, pode-se observar que a maioria foram produzidas em dissertações de mestrado, sendo 21 delas. As demais produções resultaram sendo 18 artigos e seis teses de doutorado.

Na Tabela 2, se apresenta as temáticas dos trabalhos.

Tabela 2. Número de publicações por temáticas de estudo.

Temáticas de estudo	Número de produções
Trajetória escolar	24
Percurso escolar	1
Avaliação da aprendizagem	1
Ensino superior	1
Inclusão no ensino superior	6
Inclusão de pessoas com deficiência	1
Facilitadores e barreiras	2
Cotidiano escolar	1
Vivência universitária	1
Ensino superior e mercado de trabalho	1
Trajetória de vida	1
Total	45

Fonte: Autoria própria.

Diante dessa distribuição, o total de pesquisas para análise foram reduzidas em 29 trabalhos, que pertenciam a temática trajetória escolar. As demais produções foram descartadas.

Em relação ao período de publicação das produções, os 29 trabalhos selecionados foram distribuídos da seguinte maneira:

Tabela 3. Número de publicações entre o período de 1989 a 2019.

Ano	Número de produções
1989 a 2005	0
2006	2
2007	2
2008	2
2009	5
2010	1
2011	1
2012	1
2013	1
2014	1
2015	4
2016	2
2017	2
2018	3
2019	2
Total	29

Fonte: Autoria própria.

No tocante aos dados apresentados na Tabela 3, o ano com o maior número de produções em relação ao tema dessa pesquisa foi o de 2015. Cabe retomar que o período foi escolhido pois a Lei no 7.853 de 24 de outubro de 1989, em seu Artigo 2o, inciso I,

Garante por parte do Estado, da evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira, inclusão no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1o e 2o graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios. (BRASIL, 1989).

Sobre às instituições de ensino superior nas quais os trabalhos foram produzidos, foram encontrados nas seguintes IES citadas na Tabela 4.

Tabela 4. Número de publicações por Instituições de Ensino Superior (IES) em que foram produzidas.

IES (Instituição de Ensino Superior)	Número de produções
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	1
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC – Campinas)	1
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	1
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	1
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	3
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	3
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	3
Universidade Federal do Pará (UFPA)	2
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	2
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	1
Universidade de São Paulo (USP)	2
Universidade Presbiteriana Mackenzie	1
Universidade Metodista de São Paulo	1
Não especificado	3
Total	29

Fonte: Autoria própria.

A distribuição se deu em 16 IES diferentes e em cada universidade citada houve uma produção. Observa-se que as Instituições de Ensino Superior que mais apresentaram produções foram: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Apenas 3 produções não especificaram a Instituição de Ensino Superior na qual a pesquisa foi produzida.

Sobre os procedimentos da coleta de dados, os 29 trabalhos foram assim distribuídos.

Tabela 5. Número de publicações por procedimentos de coleta de dados.

Procedimento de coleta de dados	Número de produções
Entrevista	25
Outros procedimentos	4
Total	29

Fonte: Autoria própria.

O procedimento de coleta de dados de entrevista foi a mais utilizada, sendo somente entrevista semiestruturada, com 16 produções, ou de maneira combinada com outros procedimentos, como: entrevista e filmagem, 1 produção; entrevista, questionário e análise de documentos biográficos, 1 produção; entrevista narrativa, 3 produções; entrevista-história oral, 3 produções; e entrevista e depoimento oral, 1 produção. O roteiro de entrevista semiestruturada “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.334)”.

Foi encontrado também, 1 pesquisa com procedimento de coleta de dados de sistemas conversacionais, 2 pesquisas com depoimentos orais, e 1 pesquisa autobiográfico.

Em relação aos tipos de nomenclaturas utilizadas, foram encontradas conforme a tabela a seguir:

Tabela 6. Número de publicações por nomenclaturas utilizadas.

Nomenclaturas	Número de produções
Surdez	2

Surdocegueira	1
Síndrome de Down	1
Deficiência visual	3
Deficiência física	1
Deficiência intelectual	1
Deficiente	1
Pessoas com deficiência	14
Crianças com deficiência	1
Mulheres com deficiência	1
Necessidades especiais	3
Total	29

Fonte: Autoria própria.

Algumas produções utilizaram o nome próprio de uma deficiência pois se tratavam especificamente dessa deficiência, como as nomenclaturas: surdocegueira, síndrome de down, deficiência visual, deficiência física e deficiência intelectual. As demais publicações utilizaram de outras nomenclaturas, na qual pode-se observar que a mais utilizada entre as produções foi pessoas com deficiência.

Nos resultados, das 29 produções analisadas, apenas seis delas se aproximaram da temática aqui estudada abordando a trajetória escolar. Essas serão apresentadas a seguir.

A pesquisa de Oliveira (2007) teve como objetivo analisar a trajetória escolar de pessoas com deficiência visual, da educação básica ao ensino superior. Para a coleta de dados, foram utilizadas fontes documentais e orais a partir de entrevistas semiestruturadas. Participaram seis adultos com deficiência visual, cegos (termo usado pelo próprio autor) e baixa visão. A análise dos dados se deu a partir dos seguintes eixos: formação de professores para educação inclusiva; práticas pedagógicas e interações no cotidiano escolar; escolarização do aluno com deficiência visual – recursos pedagógicos, papel da família e interações sociais; vida adulta – trabalho e participação social. Como resultado, a pesquisa apontou que o processo de escolarização, quer seja das pessoas com deficiência visual, que seja dos demais alunos, estará relacionado com as condições sociais em que estiverem inseridos.

A dissertação de Barbosa (2009) apresentou como objetivo estabelecer uma reflexão sobre a inclusão profissional frente às dificuldades enfrentadas diariamente na escola. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista e participaram dessa pesquisa somente professores com deficiência física. O trabalho teve como foco a análise da deficiência, da trajetória na educação básica em geral, o acesso e permanência no ensino superior, acesso ao mercado de trabalho, acesso e atuação como professor de ensino superior e a inclusão. Como conclusão, ficou evidente que a maior dificuldade para esses participantes foi a questão arquitetônica, a falta de acessibilidade nos ambientes. Muitas vezes as pessoas com deficiência não estão inseridas no mercado de trabalho não por causa da deficiência, mas sim por falta de ações concretas que permitam uma qualificação profissional adequada.

A dissertação de Morgado (2017) teve como objetivo analisar a trajetória escolar de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro; descrever as condições de acesso e permanência desse público nessa etapa de ensino; apontar, dentro da trajetória acadêmica, os embates na construção política da acessibilidade; e verificar as reestruturações ocasionadas pelas políticas relacionadas ao acesso de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Para a coleta de dados, foi utilizada entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa nove pessoas. A pesquisa teve como foco a análise de acesso e permanência no ensino superior, por meio de categorias, sendo elas: processo seletivo, ações afirmativas esporte e apoios; reestruturações das instituições de ensino superior com a presença de pessoas com deficiência; e núcleos de acessibilidade. Os resultados demonstraram a grande necessidade de efetivar o atendimento educativo adequado para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Já o estudo de Oliveira (2008) teve por objetivo buscar uma aproximação com as significações imaginárias e dos saberes construídos na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega (termo usado pelo próprio autor). Para a coleta de dados, foi utilizada entrevista semiestruturada afim de obter narrativas autobiográficas. Participou da pesquisa apenas uma pessoa com deficiência visual (cega) que se graduou em uma universidade privada. O estudo tratou da trajetória completa dessa participante, desde seu nascimento, e teve como foco analisar o imaginário social (significações instituídas e instituintes) e os saberes docentes. As conclusões apontaram que foi na prática que a participante conseguiu dar sentido à sua profissão, construindo os saberes necessários para a alfabetização de cegos (termo usado pelo próprio autor).

A dissertação de Ferreira (2018) teve como objetivo analisar como se deu o ingresso de jovens que possuem algum tipo de deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Viçosa –MG, buscando descrever o processo de ingresso dos mesmos, identificando os tipos de deficiência, e os quesitos de acessibilidade encontrados; apresentar as possibilidades e os recursos utilizados para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas nas instituições educativas; descrever seus sentimentos, bem como analisar as percepções dos jovens quanto à realização de suas metas acadêmicas. Esses estudantes ainda não graduaram-se na universidade. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. O trabalho teve como foco as barreiras encontradas em relação à inclusão, sejam elas arquitetônicas e urbanísticas, atitudinais e tecnológicas. Ao fim, a pesquisa apontou que uma das maiores dificuldades encontradas durante as etapas de ensino, é a questão da acessibilidade para além de suas deficiências.

O estudo de mestrado de Souza (2018) teve como objetivo compreender as particularidades da trajetória acadêmica de pessoas com deficiência que frequentaram e concluíram a educação superior e dos seus familiares. Para a coleta de dados, foi utilizado entrevista semiestruturada afim de resgatar o processo de escolarização vivenciado pelos participantes. Os participantes com deficiência foram dois adultos com cegueira e dois com surdez, e seus familiares. O trabalho teve como foco quais fatores levaram as pessoas com deficiência a concluírem o ensino superior, com base nas relações familiares e escolares. Ficou evidente a importância de uma base familiar durante o processo de escolarização bem como a força de vontade própria de cada estudante.

Sendo assim, os dois primeiros estudos abordaram somente uma deficiência específica, um obteve apenas participantes com deficiência visual e o outro somente participantes com deficiência física. Já a terceira pesquisa contou com participantes de diferentes deficiências, todos concluíram o ensino superior em universidade privada, relatou brevemente sobre a educação básica e teve como foco principal a trajetória escolar no ensino superior. A quarta pesquisa teve apenas um participante com cegueira, e essa concluiu o ensino superior em instituição privada. A quinta pesquisa teve participantes com diferentes deficiências, mas por se tratar de jovens com deficiência, estes ainda não concluíram o ensino superior, além disso, essa pesquisa abordou brevemente a educação básica e teve como foco a inclusão. A sexta pesquisa, apesar de um dos participantes ter iniciado a educação superior em uma universidade pública, ao final, todos concluíram a educação superior em instituições de ensino privada.

As demais publicações que eram da temática de trajetória escolar não entraram nos resultados finais porque algumas tratavam somente de uma parte da escolarização (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos ou somente sobre ensino superior).

Dessa forma, indica-se aqui, a importância de pesquisas que debruçam sobre esse tema, pois não foi encontrada nenhuma publicação que se enquadrasse nos critérios de inclusão e que estivessem nessas bases de busca (Capes, *SciELO*, BDTD) que abordasse toda a trajetória de pessoas com deficiência que concluíram a educação superior pública brasileira com foco na escolarização, apoios pedagógicos e/ou clínicos.

Retomando, a presente sessão abordou sobre o que vem sendo pesquisado na área em todo o Brasil, sendo assim, dando continuidade ao trabalho, a próxima sessão abordará os procedimentos metodológicos da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa apresenta um caráter com enfoque qualitativo e delineamento descritivo, caracterizado pela busca e análise dos dados em sua riqueza, respeitando ao máximo a forma em que foram registrados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A abordagem qualitativa dá uma profundidade aos dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, dos detalhes e das experiências únicas. Tem como foco apresentar suas questões mais importantes na pesquisa, refina-las e respondê-las, de forma que a ênfase é a de entender todo o processo, o que não apresenta medição numérica nas questões de pesquisa (SAMPIERI et al., 2006).

Creswell (2010) afirma que a abordagem qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. O esperado é que os materiais para análise sejam preparados, não eliminando informações valiosas relacionadas com a questão de estudo, e organizando o material de acordo com critérios previamente determinados.

Um dos caminhos para a realização de pesquisas com Trajetórias Escolares se dá com o uso do método História Oral de Vida. Entende-se como método de estudo o movimento que tem seu ponto de partida e de chegada na vida, nas práticas sociais. Como ponto de partida a vida se apresenta como fato natural, descontextualizado. No processo de estudo e de análise deve-se encontrar a historicidade e multideterminação das práticas sociais e desse modo pode-se, então, retomar a vida em sua complexidade (SAVIANI, 2000; VYGOTSKY, 1997).

Na década de 1960, a história oral passa a ficar conhecida como “militante”, pois era praticada por pesquisadores que identificavam na nova metodologia uma solução para “dar voz” às minorias, ou seja, pessoas que estavam à margem da sociedade. A partir disso, temas contemporâneos como família, vida cotidiana, rituais, passaram a ser considerados como campo de investigação (ALBERTI; PEREIRA, 2008).

A opção por trabalhar com histórias de vida é feita por se compreender a história de vida enquanto realidade empírica, enquanto um fragmento, ou uma síntese, que conserva múltiplas e complexas determinações da vida humana. Portanto, enquanto realidade empírica a história de vida de um indivíduo pode ser conhecida na sua aparência a partir de diferentes fontes, como: depoimentos orais, indicadores sociais, fotografias, documentos clínicos, escolares, trabalhistas.

De posse de todos os dados orais e documentais deve-se passar para uma análise categorial que relacione essa vida particular às relações sociais que a engendraram e, assim, possa-se apreender os processos de constituição de um indivíduo concreto, síntese de

múltiplas e complexas determinações. Mesmo com a possibilidade de utilização de diferentes e variadas fontes, não se nega aqui a primazia do depoimento oral como fonte relevante na construção dos dados.

Fontes orais são relatos ou depoimentos orais registrados (gravados) a partir de entrevistas. Esses relatos ou depoimentos são induzidos, estimulados a partir de um roteiro (perguntas, fotografias, recortes de jornal etc) que o pesquisador apresenta ao entrevistado com o objetivo de “aquecer” a memória, de conduzir a entrevista a partir dos objetivos do trabalho. Portanto, a fonte oral se concretiza como corpo documental quando ela é transcrita para ser então trabalhada pelo pesquisador (CAIADO, 2005).

3.1 Participantes

Participaram dessa pesquisa duas pessoas com deficiência congênita que concluíram a Educação Superior em universidade pública brasileira. Todas as regiões do Brasil foram consideradas na busca por participantes, bem como o tipo de deficiência, faixa etária, gênero e profissão. Por meio do recrutamento (critérios de inclusão e exclusão), foram contatadas somente essas duas pessoas, que deram retorno em querer participar da pesquisa. O número de participantes foi delimitado por se tratar de um Trabalho de Conclusão de Curso.

3.1.1 Critérios de Inclusão

Para a seleção da amostra, os participantes deveriam atender aos seguintes critérios:

- Ser pessoa com deficiência, desde que seja ela congênita ou adquirida durante a primeira infância (0 até 6 anos), considerando a trajetória de vida desde a infância;
- Ter concluído a Educação Superior em universidade pública brasileira;
- Aceitar participar do estudo;
- Até dois participantes.

3.1.2 Critérios de Exclusão

Pessoas sem deficiência; pessoas com deficiência adquirida durante o processo de escolarização (depois dos 6 anos de idade), mesmo que estes tenham tido acesso à educação superior; pessoas com deficiência que iniciaram mas não concluíram a educação superior; pessoas que não apresentam interesse em participar da pesquisa.

3.2 Local de Realização

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada participante. Uma entrevista foi realizada pessoalmente, no local de trabalho do participante, em seu horário livre. A outra foi realizada remotamente via internet (Skype).

3.3 Cuidados Éticos

Em respeito ao código de ética no tratamento do ser humano, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, com o Parecer nº 528/2009. Ressalta-se que as identidades dos participantes serão todas resguardadas e que as informações coletadas serão utilizadas para fins de divulgação científica.

3.4 Equipamentos ou Materiais

Os equipamentos utilizados foram: celular com gravador, notebook, impressora e internet. Os materiais utilizados foram: instrumento para coleta de dados impresso em folha sulfite A4 e caneta/lápis.

3.5 Instrumentos

Nessa pesquisa foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados:

1. Questionário para levantamento de indicadores sociais. O questionário é considerado um conjunto de perguntas sobre um determinado assunto, que mede a opinião do respondente, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica (GÜNTHER, 2003).
2. O roteiro de entrevista semiestruturada “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.334)”. As entrevistas terão roteiro semiestruturado focando três eixos temáticos: contexto familiar, processos de escolarização e convívio social.

3.6 Etapas da Coleta de Dados

3.6.1 Etapa 1

Iniciou-se a busca por participantes por meio de contatos pessoais, quando encontrados, houve o primeiro contato via redes sociais (um via e-mail e o outro via WhatsApp). Foi enviado um convite a estes participantes, no qual foi apresentado o desenvolvimento da pesquisa e seus objetivos. Após o aceite em participar da pesquisa, foi realizado um agendamento individual para a entrevista semiestruturada e o preenchimento do questionário socioeconômico com cada participante.

3.6.2 Etapa 2

Foi realizada a entrevista semiestruturada e o preenchimento do questionário socioeconômico individual com cada participante. Com o participante 1, a entrevista foi realizada pessoalmente, no seu local de trabalho, em seu horário livre. Com o participante 2, foi realizada remotamente via internet (Skype). Cabe ressaltar aqui que, para a entrevista com o participante 2, teve apoio de seu filho mais velho como intérprete. Após a realização da coleta de dados, as entrevistas foram transcritas e apresentadas aos participantes, para posterior análise dos dados.

3.7 Análise dos Dados

Após a transcrição das entrevistas, elas foram impressas em folha sulfite A4 e foi realizada uma leitura cuidadosa das informações obtidas, na qual essas foram separadas por categorias e por cores, grifadas manualmente com lápis de cor, da seguinte maneira: verde-água/azul piscina – diagnóstico/descoberta da deficiência; rosa – primeira infância/educação infantil; azul claro – ensino fundamental; laranja – ensino médio; verde claro – cursinho; azul escuro – vestibular; roxo – graduação; cinza – pós-graduação/mestrado; bege – doutorado; amarelo – família; verde escuro – contato com Libras.

Após análise dessa distribuição, buscou-se definir eixos temáticos que estivessem de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa. Os seguintes eixos foram elencados: a) educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio; b) educação superior: processo seletivo, graduação/pós-graduação; e possíveis apoios e suportes no âmbito pedagógico, familiar, clínico, entre outros identificados durante essas etapas e níveis de ensino.

4 RESULTADOS

Inicialmente será apresentada a caracterização dos participantes, que receberam nomes fictícios.

Quadro 1: Informações pessoais.

PARTICIPANTE	GÊNERO	FAIXA ETÁRIA	DATA DE NASCIMENTO	REGIÃO DO BRASIL	ESTADO	PROFISSÃO
JOÃO (P1)	MASCULINO	48 ANOS	07/01/1972	SUDESTE	SÃO PAULO	ASSISTENTE ADMINISTRATIVO
MARIA (P2)	FEMININO	38 ANOS	25/02/1982	NORTE	MACAPÁ	PROFESSORA DE LIBRAS

Fonte: elaboração própria.

Quadro 2: Informações de escolarização – Educação Básica.

PARTICIPANTE	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
JOÃO (P1)	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA REGULAR PÚBLICA	ESCOLA REGULAR PÚBLICA
MARIA (P2)	INSTITUIÇÃO PÚBLICA	INSTITUIÇÃO PÚBLICA (ATÉ OS 12 ANOS) ESCOLA REGULAR PÚBLICA	ESCOLA REGULAR PÚBLICA

Fonte: elaboração própria.

Quadro 3: Informações de escolarização – Ensino Superior.

PARTICIPANTE	GRADUAÇÃO	CURSO	PÓS GRADUAÇÃO	CURSO
JOÃO (P1)	IES PÚBLICA	BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS	MESTRADO – IES PÚBLICA	CIÊNCIAS SOCIAIS

MARIA (P2)	INICIOU SEUS ESTUDOS EM IES PRIVADA, MAS NÃO GRADUOU-SE. IES PÚBLICA	IES PRIVADA – PEDAGOGIA IES PÚBLICA – LETRAS/LIBRAS	ESPECIALIZAÇÃO – IES PRIVADA	DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
------------	--	---	------------------------------	-----------------------------

Fonte: elaboração própria.

Quadro 4: Descrição da deficiência.

PARTICIPANTE	DEFICIÊNCIA	CONGÊNITA/ ADQUIRIDA
JOÃO (P1)	BAIXA VISÃO	CONGÊNITA
MARIA (P2)	SURDEZ	CONGÊNITA

Fonte: elaboração própria.

São considerados público-alvo da Educação Especial, conforme determina a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, pessoas com deficiência “que tem impedimento a longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015); educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista; e educandos com altas habilidades e/ou superdotação (MEC,2020).

Sendo assim, ao que refere-se a natureza física: físico-motor – impedimento referente às funções e estruturas corporais que afetam a mobilidade, o movimento e/ou a fala (uso de sistemas comunicacionais, recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva). De natureza mental/intelectual: impedimento referente aos déficits nas funções intelectuais e no comportamento adaptativo. De natureza sensorial: auditiva – impedimento relativo à significativa perda auditiva bilateral ou surdez, o qual demanda a adoção do ensino bilíngue para educandos surdos e com deficiência auditiva que optam pela Libras; visual – impedimento referente à baixa visão ou à cegueira, o qual demanda o uso de códigos, como o sistema Braille; e auditivo-visual – impedimento referente às perdas sensoriais significativas dos surdocegos, as quais estão associadas à baixa visão/cegueira e perda auditiva/surdez. E a deficiência múltipla – associação de dois ou mais impedimentos de longo prazo (MEC,2020).

A pessoa com baixa visão ou visão subnormal apresenta uma redução na sua capacidade visual que interfere ou limita seu desempenho, mesmo após a correção de erros de refração comuns. A baixa visão pode ocorrer por traumatismos, doenças ou imperfeições no órgão ou no sistema visual. Um dos seus traços principais é a diversidade de problemas visuais que ela pode gerar. As pessoas com baixa visão podem ter baixa acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido e problemas na visão de contraste, entre outros (CARVALHO et al., 1992; VEITZMAN, 2000).

“A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanhos, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente” (MEC, 2007, p.15). Ela pode ser congênita ou adquirida e em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências (MEC, 2007).

Já a deficiência auditiva pode ser total ou parcial, congênita ou adquirida. Pode ser definida como: surdez leve/moderada (perda auditiva que dificulta mas não impede o sujeito de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana com ou sem a utilização de aparelho auditivo; e surdez severa/profunda, que impede o sujeito de entender, com ou sem o uso de aparelho auditivo, a voz humana (MEC, 2003).

4.1 João (P1)

João tem deficiência visual, congênita, tem 48 anos de idade. Graduou-se em 2000 em Ciências Sociais, de 2002 a 2005 concluiu o mestrado em Ciências Sociais, iniciou o doutorado mas não concluiu, ambos em universidade pública brasileira. Atualmente trabalha como assistente administrativo nessa mesma universidade.

Na educação infantil João estudou em escola pública, mas não possui muitas lembranças. No primeiro ano do ensino fundamental, 1979, estudou em uma escola pública, mas essa primeira experiência na escola não foi tão boa assim, pois sentava nos piores lugares e comentou que a escola não estava preparada para receber alunos com deficiência. Então repetiu a primeira série e mudou de escola, que ficava em outra cidade e dependia de ônibus para chegar, o qual também não apresentava nenhum tipo de acessibilidade. Entre a primeira e a segunda série, estudou em uma classe especial, na qual colocavam várias pessoas com deficiência e cada um fazia as atividades relacionado a sua série, o que era chamado de integração (os alunos estavam inseridos na escola regular mas de maneira separada). Foi alfabetizado e pode ir para a sala comum, pois essa escola já era um pouco mais preparada,

havia outros alunos com deficiência ali, tanto na classe especial quanto na sala regular, o que facilitou a inserção. João passou a sentar no meio, mas mesmo assim não acompanhava as aulas, porque nessa época os professores que davam aula no período da manhã, também davam aula no período da tarde e trabalhavam muito com lousa, então eles passavam o conteúdo de manhã e isso já ficava para a turma da tarde. Dessa maneira, João passou várias séries tendo que levantar da carteira, ir até a lousa para ver o que estava escrito, voltar para a carteira e copiar, e quando a lousa era muito grande, as vezes a professora já estava explicando português e ele ainda estava copiando matemática.

Outra situação que acabou prejudicando também seu processo, foi a questão de substituição de professores, pois a professora regular adoeceu. Os materiais adaptados eram poucos, utilizava apenas uma lupa quando ia para o atendimento da classe especial (sala de recursos multifuncionais); as provas eram todas iguais, só o tamanho da fonte que era ampliado; para estudar, utilizava as apostilas, o que copiava no caderno e os exercícios. O que ajudou muito João nesse período foram os colegas, que ditavam e até mesmo copiavam.

Para cursar da quinta a oitava série, há uma mudança abrupta, porque passa a ter várias matérias e as aulas passam a ter 50 minutos cada. João não conseguiu acompanhar as aulas, tirou várias notas vermelhas, houve uma greve nesse meio tempo e a classe especial deixou de existir nessa escola. João reprovou novamente e teve que mudar escola. Nessa outra escola, foi um pouco melhor, na qual ele passou a apresentar problemas de coluna então a escola adaptou uma mesa, que chegava na altura do peito. Mas ainda nesse período, houve outra mudança, o governo decidiu que de quinta a oitava série deveria ser de manhã, o que fez a ruptura com o atendimento da classe especial e ele passou a ter que fazer tudo sozinho. João relata outra vez a importância dos amigos nesse processo, a sala caminhava junto, se ajudavam, faziam trabalhos juntos.

João consegue se formar no ensino fundamental, e para cursar o ensino médio, teve que prestar um Vestibulinho. Conseguiu se classificar e optou por estudar em uma escola que ficava perto da sua casa. Não teve nenhum aparato por parte da escola, as provas eram iguais, não tinham nem a fonte ampliada, o que ajudou um pouco foi que João adquiriu uma lupa e teve apoio dos amigos, sentava ao lado de um amigo e esse amigo ditava o que estava na lousa, uma tutoria de pares. Com dificuldades, João consegue se formar no ensino médio.

A próxima etapa de sua trajetória escolar, foi fazer cursinho pré-vestibular. João ganhou uma bolsa da escola, teve que pagar somente a matrícula. Uma das partes ruins do cursinho para João, foi a estrutura que não era acessível, pois utilizavam das cadeiras de braço

e as salas possuíam escadas. Nessa etapa, também contou com o apoio dos amigos, que guardavam lugar para João sentar na frente e alguns até copiavam as coisas para ele no caderno, as apostilas, os exercícios e sua lupa. Para prestar as provas dos vestibulares, João teve a ajuda da avó de um amigo, que deu o dinheiro para ele realizar as inscrições. Na prova da Unicamp, realizou com apoio, era uma televisão bem pequena, na qual a prova foi filmada e projetada nessa televisão, João não se adaptou muito bem. Então na Unesp realizou a prova sem adaptação e sua maior dificuldade foi preencher o caderno de resposta. Na Fuvest também realizou a prova sem adaptação e sua dificuldade foi relação ao contraste, pois a Fuvest utilizava um sistema de cores para evitar fraude. Passou na sétima chamada da Fuvest.

No ensino superior, João estudava a base de xerox dos textos e livros da biblioteca, pois poucos professores levavam coisas ampliadas. João pegou a transição do trabalho de papel almaço para o trabalho digital. Com seu currículo conseguiu uma bolsa atividade do CNPq e dividiu com um amigo, que não havia conseguido, logo depois, conseguiu uma bolsa Fapesp, e a bolsa CNPq ficou toda para seu amigo. Teve apoio de alguns professores, de alguns amigos, e assim conseguiu se formar.

Já na pós-graduação, tentou mestrado em Campinas mas não conseguiu. Conseguiu mestrado na mesma universidade na qual cursou a graduação. Apesar de ter menos matérias, ainda era sem adaptação nenhuma. Foi contemplado novamente com uma bolsa Fapesp e teve que ficar dois anos viajando para São Paulo para realizar sua pesquisa. A informática era um pouco melhor, mas mesmo assim João ainda contava com a ajuda dos amigos para digitar. Sua maior dificuldade nessa etapa foi a questão da língua inglesa, pois era um requisito para que conseguisse graduar-se. João cursou então língua inglesa em uma escola com bolsa, teve ajuda dos amigos que liam os textos para ele, e teve que realizar a prova quatro vezes até conseguir passar e se formar.

Fez curso de espanhol e conseguiu passar no doutorado, mas não terminou. Conforme conta João, ele foi excluído do programa, pois ele não tinha bolsa, teve que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, o que dificultou seu desempenho.

Em relação ao apoio familiar, João teve o apoio da mãe durante a educação básica, mas não no ensino superior, teve que morar sozinho e aprender a fazer de tudo. João é o único da família que estudou e que possui a maior renda.

João pretende voltar a fazer o doutorado.

4.2 Maria

Maria é surda profunda, congênita, tem 38 anos de idade. Se graduou em 2012 em Letras-Libras em uma universidade federal e tem especialização em Docência do Ensino Superior. Atualmente trabalha como professora de Libras na área de linguística em uma universidade federal.

A mãe de Maria, com três meses de gravidez, descobriu que estava com rubéola, que havia pego de seu marido. Já nasceu surda e com um ano de idade, foi para São Paulo fazer exame de audiometria, sendo confirmado que era surda profunda. Em São Paulo havia uma escola especial para surdos, sua mãe queria que ela estudasse lá, mas seu pai não deixou. Maria foi matriculada então com um ano em uma instituição no Belém do Pará que também trabalhava com surdos.

Durante toda a educação infantil até o quarto ano do ensino fundamental, Maria estudou nessa instituição. O método utilizado por eles era focado no oralismo e na escrita do português, de modo que desenvolvessem a fala. Nessa instituição, Maria tinha acompanhamento clínico de fonoaudióloga. Quando Maria tinha 12 anos, saiu da instituição e foi para a rede regular de ensino, entrou em uma escola inclusiva e começou a estudar com pessoas ouvintes. Devido a mudança de escola, deixou de ter o acompanhamento com a fonoaudióloga, mas passou a ter Atendimento Educacional Especializado (AEE) com um professor especial que havia nessa escola.

Seu primeiro contato com a Libras (Língua Brasileira de Sinais) foi aos 15 anos, quando Maria foi passar as férias em Belém com a família e resolveu visitar sua antiga escola, a instituição. Ao chegar lá, percebeu que haviam mudado seu método de ensino, eles ensinavam a usar Libras, e na sua época de escolarização era proibido. Maria começou a ver, a pesquisar e a associar os sinais, teve contato com alguns amigos antigos que também a ensinaram. Identificou-se com a língua e assumiu sua identidade da surdez.

Maria começou a estudar com Libras e com a oralização, mas na escola usava somente o oralismo tanto com os amigos quanto com o professor do AEE, pois era a única aluna surda. Estudou nessa escola até se formar no ensino médio. Realizou o ensino médio em quatro anos, pois era junto com o magistério, que formava professores de primeira à quarta série.

Terminando o ensino médio, passou em uma faculdade particular para cursar pedagogia. Fez todas as etapas, mas não se formou porque não realizou o TCC. Nesse período contou com a ajuda de uma amiga que sabia Libras e auxiliava durante as aulas, já que eram da mesma sala. Não houve nenhum material adaptado, não havia necessidade.

Pouco tempo depois, Maria realizou o vestibular para entrar em uma universidade federal, sua prova foi adaptada, foi por videoconferência. Colocaram um telão na sala e passavam o vídeo da prova, e dentro da sala tinha tanto ouvinte quanto surdos. Maria foi aprovada para cursar Letras-Libras.

Nessa graduação, que era presencial, Maria teve uma ótima formação, cada disciplina tinha um CD adaptado em Libras para ela, não precisava de ajuda de ouvintes, de intérpretes. As provas eram adaptadas, todas em vídeo. Foram quatro anos de graduação.

Ao se formar no ensino superior, Maria fez uma especialização em Docência no Ensino Superior, em uma faculdade particular. Não apresentou grandes dificuldades, por ser bem oralizada, mas tinha que dedicar-se mais do que se houvesse adaptações.

Durante seu processo de escolarização, também teve o suporte da mãe, que era pedagoga e ajudava nas matérias, demonstrava o que deveria ser feito, como ser feito. Maria é a única surda da família e tem dois filhos ouvintes. Seu pai não sabia nada de Libras e sua mãe sabia um pouco, então utilizavam mais o oralismo.

Maria pretende fazer o mestrado.

5 DISCUSSÕES

Seguidos dos dados coletados durante as entrevistas, que foram organizados a partir dos diferentes eixos investigados, a saber, educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio; educação superior: processo seletivo, graduação/pós-graduação; e possíveis apoios e suportes no âmbito pedagógico, familiar, clínico, entre outros.

5.1 Educação Básica

Conforme a LDB, é dever do Estado garantir a educação básica gratuita dos 04 até 17 anos de idade, a qual é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996). Serão apresentados os dados das trajetórias escolares dos participantes em relação ao objetivo dessa pesquisa, sendo os possíveis apoios e suportes encontrados no âmbito pedagógico, familiar, clínico, entre outros.

5.1.1 Educação Infantil

A LDB traz que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, atualmente atende crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo obrigatória a matrícula somente para crianças de 4 e 5 anos, e deve buscar desenvolver os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e mentais da criança (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017).

Nessa etapa de ensino, ambos os participantes dessa pesquisa não possuem lembranças claras. Apenas Maira relatou que iniciou seus estudos com um ano de idade, em uma instituição especial para surdos.

5.1.2 Ensino Fundamental

No Brasil, o atual modelo de ensino fundamental foi implementado com a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005), no qual é obrigatório a matrícula de crianças de seis anos de idade. Assim, é ofertado para alunos de 6 aos 14 anos. Essa é a etapa mais longa da educação básica, antigamente tinha a duração de oito anos, conforme a vigência da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), e atualmente, com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) foi ampliada para nove anos de duração. Cabe ressaltar que os participantes dessa pesquisa não passaram por essas mudanças.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino fundamental é composto por cinco áreas gerais, sendo elas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Esse nível de ensino é dividido em duas etapas: ensino

fundamental I, de primeiro ao quinto ano; e ensino fundamental II, de sexto ao nono ano (BNCC, 2017).

João iniciou seus estudos no ano de 1979. Nesse seu início de escolarização, estava em vigor a LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que trazia em seu Título X sobre a educação dos excepcionais:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Dessa maneira, a escolarização de alunos com deficiência poderia ser realizada no local que melhor favorecesse seu desenvolvimento, e a escola comum não estava preparada para receber esses alunos, não tinha suporte a oferecer, o que é possível perceber na fala de João: “[...] você ficava em um ambiente em que você não acompanhava, você senta no pior lugar, que é na ponta, do lado da porta e a professora não estava preparada... repeti a primeira série, tive que começar tudo de novo” (P1).

João teve que mudar de escola, em outra cidade, e precisava pegar dois ônibus para ir e dois ônibus para voltar. Uma época em que não havia acessibilidade e política de passes estudantil. No estado de São Paulo, por exemplo, atualmente há a Lei nº 15.692, de 19 de fevereiro de 2015, que concede a isenção integral do pagamento de tarifa aos estudantes do ensino fundamental, médio e superior nos transportes públicos de passageiros, e em seu Artigo 2º, aplica-se aos estudantes

I - dos ensinos fundamental e médio regularmente matriculados nas instituições de ensino públicas;

II - regularmente matriculados em curso de ensino superior, ministrado por universidades e faculdades públicas, que comprovem baixa renda;

III - que cursem ensino superior ministrado em universidades e faculdades privadas que comprovem baixa renda ou que preencham qualquer das seguintes condições:

a) bolsistas do Programa Universidade para todos – PROUNI;

b) financiados pelo Fundo de Financiamento Estudantil – FIES;

c) integrantes do Programa Bolsa Universidade – Programa Escola da Família;

d) atendidos por programas governamentais de cotas sociais.

IV – dos cursos públicos e privados técnicos, tecnológicos e profissionalizantes, que comprovem baixa renda (SÃO PAULO, 2015).

No início dos anos 80 houve novas mudanças no contexto social, político e econômico brasileiro, que indicavam práticas de integração de alunos com deficiência em instituições de

educação e de ensino regular, que visava o direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação social (SILVA et al. 2016). Esse paradigma teve como objetivo “normalizar” o sujeito a nível físico, funcional e social (SILVA, 2009). A deficiência era vista, concebida e tratada de diferentes maneiras pela sociedade, o que levava a segregação.

Dessa forma, esse público era matriculado em escolas de ensino especial ou classe especial, estavam inseridas na escola, mas separados de seus pares sem deficiência da mesma faixa etária. João viveu esse contexto durante o primeiro e o segundo ano de escolarização:

Então na sala de aula colocava seis, sete pessoas com deficiência visual, cada um na sua série, fazia a sua lição. Nesse período de dois anos, 80 e 81, a gente é alfabetizado, tem todo o conteúdo porque a professora podia dar o mesmo conteúdo pra gente, então deu esse conteúdo que foi a alfabetização. Quando ela sentiu mais ou menos que poderia ir para a classe comum, em 82 fui [...] (P1).

A partir deste momento, João passou para o contexto da sala regular. Sobre a Educação Inclusiva, entende-se que

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições, sejam elas físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Neste contexto, João conta que havia outros alunos com deficiência na escola, e que, apesar de se sentar no meio, não conseguia acompanhar. João relata:

[...] os professores, o que eles faziam, hoje não tem mais essa possibilidade, ele tinha a turma da tarde e da manhã, eram dele, o que ele colocava na lousa de manhã, ficava pra tarde, deixava pronto, e qual era a diferença, dava aula com lousa, aí o que eu tinha que fazer: levantar da cadeira, ir até a lousa, lê e voltar, lê e voltar [...] e quando tinha duas lousas na sala, eu dava a volta na carteira, as vezes a professora estava explicando português eu estava copiando matemática... (P1).

As instituições de ensino regular não promoviam possibilidades para que essas pessoas conseguissem se apropriar dos conteúdos escolares, não tinham as mesmas oportunidades de aprendizagem em relação a seus pares, e isso vai ao encontro com Reis (2013), a escola não mudava sua rotina e nem sequer sua prática pedagógica, o aluno é quem precisava mudar para se adaptar a sua realidade e as suas exigências.

João relata que a única coisa diferente é que as provas eram ampliadas, mas eram todas iguais. Tinha que copiar tudo, as vezes passava o recreio copiando matéria, e utilizava desse material copiado, de livro de cada matéria e de exercícios para conseguir estudar e realizar as provas. Além de tudo, havia cobrança em relação a letra, na qual a letra de João não ficava boa, e ele perdia nota em suas atividades por isso. Outra questão que acabou atrapalhando o processo de escolarização de João durante a terceira e quarta série, foi a troca de professores, pois a professora regular adoeceu e a sala teve diversos substitutos. João foi questionado se esses professores sabiam de sua presença na sala de aula, e ele relata: “Sabiam nada, chegavam lá e substituía, dava os exercícios e passava o tempo, porque era só substituto, o terceiro só funcionou mesmo depois que essa última chegou...” (P1).

Já na quarta série, João foi um pouco melhor, tinha professor e foi pegando a base de estudar, criando autonomia.

João passa então do ensino fundamental I para o ensino fundamental II. Há uma mudança brusca, pois começa a ter várias matérias e as aulas passam a ser de 50 minutos cada. Não conseguiu acompanhar as aulas e a classe especial trocou de escola, João reprovou novamente e teve que mudar de escola. Mais uma vez esse participante baseou-se nos livros que cada disciplina oferecia, estudando sozinho. Outro ponto nas falas de João é sobre as aulas de educação física. João relata: “[...] você passa a fazer educação física, fazia um monte de coisa, não adaptado, hoje tem esporte adaptado, naquela época não se falava de nada adaptado.” Atualmente, ouve-se mais sobre o esporte adaptado dentro das escolas, e em relação a essa questão, Ribeiro (2009) diz que

No contexto escolar o esporte adaptado destina-se ao atendimento dos objetivos educacionais voltados à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física. As atividades são elaboradas seguindo uma metodologia que respeite e valorize as necessidades e características do aluno, em que experiências vividas por ele potencializem o seu repertório motor e em que as suas habilidades fiquem em evidência, e não as limitações causadas pela deficiência que possui (RIBEIRO, 2009, p.48).

Dessa maneira, João estava incluído de forma geral nas atividades escolares, mas tanto nas aulas de educação física como nas demais aulas, nada era pensado de modo que atendesse suas necessidades e valorizasse suas características.

João relata que teve apoio do atendimento da classe especial (sala de recursos multifuncionais) até 87, e a partir desse ano, houve outra mudança, sendo que: de primeira à quarta série seria somente no período da tarde, e de quinta a oitava série no período da manhã.

Isso fez a ruptura com a classe especial e João teve que continuar sem esse apoio até se formar.

Para Maria, essa etapa de ensino foi bem mais tranquila, pois passou a maior parte estudando em uma instituição para pessoas surdas. Essa instituição tinha como foco o oralismo e a escrita do português, Maria relata: “Lá o foco da escola era só o método do oralismo, eles usavam só o oralismo lá, queriam fazer com que desenvolvêssemos a fala” (P2). Lacerda (1998) aponta que em 1880 foi realizado o II Congresso Internacional em Milão no qual trouxe mudanças para a educação de surdos. A partir desse Congresso, no mundo todo, o oralismo foi o referencial assumido e assim as práticas educacionais foram desenvolvidas. Essa mesma autora ainda comenta

Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século. Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização (LACERDA, 1998, p.4).

Apesar disso, Maria conseguiu ser escolarizada a partir desse método e comenta “foi onde eu me desenvolvi muito” (P2). Essa participante teve apoio fonoaudiológico durante o período de escolarização na instituição, sendo assim, não passou por muitas dificuldades. Permaneceu nessa instituição até os 12 anos de idade, quarta série, depois sua família se mudou e ela foi para uma escola regular inclusiva, na qual estudou da quinta série até o quarto ano do ensino médio junto com pessoas ouvintes.

Sobre a escola regular, Maria relata: “dentro da escola eu só usava o oralismo, pois eu era a única deficiente auditiva que tinha lá, então eu só usava o oralismo tanto com os amigos da sala quanto com o professor do AEE” (P2).

Apoios pedagógicos: João relata alguns apoios que recebeu na segunda escola de primeira à quarta série, pois era uma escola que já recebia pessoas com deficiência visual. João já não sentava mais na ponta, passou a sentar no meio, apesar de ainda não ser o suficiente e ele não conseguir acompanhar. Os materiais não eram adaptados, apenas as provas, que eram feitas em fonte maior. Anos depois foi elaborado o documento Saberes e Práticas da Inclusão (MEC, 2003), que traz sobre algumas adequações de acesso ao currículo para pessoas com deficiência visual, sendo:

- [...] – textos escritos com outros elementos (ilustrações táteis) para melhorar a compreensão;
- posicionamento do aluno na sala de aula de modo que favoreça sua possibilidade de ouvir o professor; [...]
 - adaptação de materiais escritos de uso comum: tamanho das letras, relevo, softwares educativos em tipo ampliado, textura modificada, etc;
 - máquina braille, reglete, soroban, bengala longa, livro falado, etc; [...]
 - material didático e de avaliação em tipo ampliado para os alunos com baixa visão e em braille e relevo para os cegos [...] (MEC, 2003, p.45).

Sobre a quarta série, João relata “[...] uma coisa que eu fazia sempre que era incentivo deles, era ler a coleção vagalume: montanha encantada, a ilha perdida, as caravelas do diabo, li tudo essas coisas, nossa, vários livros [...] mas eu li normal, com a letra assim....” (P1). Segundo Sabino (2008), alguns autores consideram que a leitura promove a libertação do pensamento e a prática do exercício da cidadania e, deste modo, assume uma importância vital como estratégia de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, o que contribui para o desenvolvimento de crianças e jovens em relação as suas capacidades de análise crítica e de síntese. Essa mesma autora comenta que o estímulo pela leitura deve iniciar aos seis meses de idade, através de leitura efetuadas por familiares e amigos, e esse estímulo deve continuar a medida que a criança cresce, prolongando-se durante toda a idade escolar.

Em outra fala de João, ele diz que não usava lupa, nem nada. Usava uma luminária somente quando ia para o atendimento da classe especial, não tinha nenhum recurso em casa e nem na sala regular. No ano de 2010 foi disponibilizado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial o Manual de Orientação para o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Esse documento apresenta como objetivo apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Nesse documento, em seus anexos, constam algumas orientações sobre o que deve ter em uma SRM em relação a: equipamentos de informática, mobiliários, recursos para alunos com deficiência visual, e materiais didáticos pedagógicos. Dessa maneira, conforme o documento, para atender as pessoas com deficiência visual, as SRM’s devem estar equipadas com lupa eletrônica, lupa manual tipo I, lupa manual tipo II, lupa horizontal, alfabeto braille, plano inclinado, impressora braille, máquina de datilografia braille, calculadora sonora, reglete de mesa, punção, soroban, entre outros. Isso seria o ideal para dar um melhor suporte a esse público dentro das escolas, mas sabemos que mesmo nos dias de hoje, não é assim que acontece. As SRM’s não são totalmente equipadas, muitas vezes

por falta de verba, pois alguns recursos realmente possuem um alto custo, ou quando pior, nem mesmo possui a SRM na escola regular (MEC, 2010).

Da quinta à oitava série, João teve uma mesa adaptada por causa da coluna. O documento Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual aponta que “convém reservar um espaço na sala de aula com mobiliário adequado para a disposição dos instrumentos utilizados por esses alunos que devem incumbir-se da ordem e organização do material para assimilar pontos de referência úteis para eles” (MEC, 2007, p.22).

Sob a concepção de Maria, não precisou de apoios pedagógicos até os 12 anos de idade, pois estudava em uma instituição para pessoas surdas. Depois dos 12 anos, quando estava na quinta série, foi para uma escola regular. Sobre essa escola, Maria relata: “eu tive apoio do AEE da escola, que era um professor do ensino especial que dava um assessoramento durante esses anos” (P2).

Apoios familiares: João quase não teve. Ele comenta que sua mãe o acompanhava somente no primeiro dia de aula. Já Maria tinha um maior apoio dentro de casa, tinha acompanhamento da mãe, que era pedagoga e ajudava a realizar as atividades.

Apoios clínicos: João teve acompanhamento de oftalmologista, que orientava a parte de acessibilidade. Maria teve acompanhamento de fonoaudiólogo durante seu processo de escolarização na instituição, quando diz “o acompanhamento com fono foi do primeiro ano até a quarta série, que é quando eu estudava naquela escola, que tinha dentro, aí do quinto ao quarto ao do ensino médio eu não tive acompanhamento do fono” (P2).

Apoio dos amigos: outro apoio identificado nesse período de escolarização de João, foi dos amigos, por meio de tutoria por pares. A tutoria de pares, em geral, pode ser pensada como um sistema de ensino em que os alunos ajudam-se mutuamente no processo de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos (GOODLAD; HIRST, 1989). É possível identificar quando o participante comenta: “[...] a relação que eu lembro dos colegas, era boa, ajudavam, ditavam, até copiavam, nesse ponto, a solidariedade da classe comum era bom” (P1). Nogueira (2001) trata da importância dos relacionamentos sociais, tendo estes papel importante na constituição do sujeito como um todo, mediando a construção da identidade e mostrando os diferentes papéis sociais que podem assumir. João termina seu relato sobre o ensino fundamental dizendo

[...] mesmo assim a gente consegue passar, a mesma turma de colegas que foram da quinta série boa parte segue caminhando até a oitava série, a gente vai caminhando, ajudava tudo, fazia trabalho junto, continua lendo livros, participava das festas,

danças de quadrilhas, você vai caminhando até formar, teve festa de formatura na oitava série, até que terminou bem... (P1).

5.1.3 Ensino Médio

Segundo a BNCC, o ensino médio atualmente é a etapa final da educação básica, dividida em quatro áreas, sendo elas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas. O ensino médio tem duração de três anos, e conforme a LDB nº 9.394 (1996), em seu Art. 35, tem as seguintes finalidades

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Na época em que João tinha que cursar o ensino médio, eram poucas as escolas de segundo grau existentes. João teve que prestar o Vestibulinho, se classificou e pôde escolher entre estudar no centro ou perto de sua casa, o qual acabou optando por estudar perto de sua casa, pois dava para ir a pé. Teve várias dificuldades com algumas disciplinas, principalmente com química, física e inglês, e quase reprovou, o que ajudou um pouco foi que ele comprou uma lupa. Qualquer recurso que potencialize o funcionamento visual e propicie o desempenho da pessoa com baixa visão em suas atividades cotidianas pode ser compreendido como recurso de Tecnologias Assistivas (FERRONI; GASPARETTO, 2012). As pessoas com baixa visão podem ter suas habilidades visuais ampliadas com o auxílio de recursos ópticos, não ópticos, eletrônicos e de informática. Esses recursos facilitam a autonomia, a independência, a qualidade de vida e a inclusão social (GASPARETTO, 2009), seja em atividades de vida diária e vida prática ou nos processos de ensino e aprendizagem.

João relata novamente que o apoio dos amigos foi significativo nesse momento “[...] você conta com a ajuda dos amigos para ir passando de ano, nenhuma estrutura assim, uma cadeira decente, nada [...] então consigo terminar o segundo grau, claro, com muita dificuldade, sem aparato tecnológico nenhum, suporte nenhum, o único suporte é dos amigos” (P1). No ensino médio, nem mesmo as provas eram ampliadas para João.

Maria permaneceu na mesma escola. Seu ensino médio teve duração de quatro anos, pois era Magistério, o qual formava professores de primeira à quarta série. A LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, em seu Capítulo IV, aponta

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial (BRASIL, 1961).

Quando Maria estava com 15 anos de idade, teve seu primeiro contato com a Libras, e relata

“[...] na minha época era proibido a língua de sinais, e agora era tudo língua de sinais. Eu fiquei espantada com isso e comecei a ir vendo os sinais e associando. Comecei a pesquisar e também comecei depois a ter contato com alguns amigos antigos para me ensinarem também (P2).

Lacerda (1998) aponta que na década de 1960 começaram a surgir estudos sobre a língua de sinais utilizadas pelas comunidades surdas e que, apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, algumas escolas e instituições para surdos desenvolviam, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais. O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre língua de sinais levaram a novas propostas pedagógicas-educacionais em relação a educação desse público. Nos anos 70 surge então a comunicação total, na qual a pessoa surda pode expressar-se conforme sua modalidade preferida, seja ela com sinais, leitura orofacial, entre outras, o que favoreceu de maneira efetiva o contato com os sinais. Atualmente, a proposta educacional para surdos é a educação bilíngue, esse modelo contrapõe-se ao modelo oralista e defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos (LACERDA, 1998).

Mesmo tendo o contato com a libras, Maria relatou que “dentro da escola eu só usava o oralismo, pois eu era a única deficiente auditiva que tinha lá, então eu só usava o oralismo tanto com os amigos da sala quanto com o professor do AEE” (P2), e em relação a sua família comentou “meu pai não tinha nenhum contato com a libras, não sabia nada. Minha mãe sabia pouco mas continuava usando muito o oralismo. Os dois usavam muito o oralismo comigo” (P2).

Apoios pedagógicos: não houve apoio para João, nem mesmo a prova ampliada que havia antes na outra escola. Maria continuou com o acompanhamento do AEE da escola até ela se formar. “Tinha o suporte do AEE e na sala de aula, indicavam as páginas que tinha que estudar...” (P2).

Apoios familiares: mais uma vez João não teve. Maria ainda contava com o apoio de sua mãe, e comenta “[...] e dentro de casa minha mãe também era pedagoga e me ajudava nas matérias, ela mostrava o que tinha que ser feito, como era o processo para fazer os trabalhos...” (P2).

Apoios clínicos: João continuou a ter acompanhamento do oftalmologista. Maria não teve acompanhamento clínico nessa etapa de ensino.

Apoio dos amigos: João relata

[...] se não fosse pela ajuda dos amigos, três, quatro que senta, estuda, eu não conseguiria, ou o professor passava assim, empurrando [...] na maior parte os amigos ditavam, você pegava a carteira, colocava do lado dos amigos, era como a galera fazia, colocava duas, três carteiras do lado, você senta com o seu grupo, os grupos faziam isso, sentava perto do seu amigo ali e tal [...] todo mundo ficava perto dos seus amigos, independentemente de ser deficiente ou não... (P2).

Maria relata também brevemente, dizendo “[...] eu estudava na biblioteca, alguns ajudavam...” (P2). De modos distintos, os pares desempenharam um papel fundamental.

5.2 Ensino Superior

A LDB nº 9.394/96, explicita quais são as finalidade e objetivos da educação superior em seu Capítulo IV, Art. 43, em principal relevância aqui os incisos VI, VII e VIII

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Segundo essa mesma lei, o ensino superior abrange cursos e programas: sequenciais por campo de saber de diferentes níveis de abrangência; de graduação, a pessoas que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; de pós-graduação, o que inclui programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento, entre outros; e de extensão.

Esse nível de ensino poderá ser ministrada em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (BRASIL, 1996).

5.2.1 Processo Seletivo

Antes de realizar o processo seletivo, João procurou fazer um cursinho e conseguiu um desconto, no qual relata “[...] eu estava me inscrevendo, preenchendo, ai do jeito que me viu, “deixa eu conversar com você”, ai me chamou para conversar, “você não precisa fazer a prova não, você vai ter a bolsa, só paga a inscrição, a matrícula”, ai consegui pagar a matrícula e fazer o cursinho” (P1). Para João, a questão de acessibilidade foi uma de suas dificuldades, as cadeiras eram aquelas de braço, “[...] a sala era sala de escada, não era acessível, cadeiras impróprias aquelas cadeiras lá...” (P1). No cursinho, muitos usam da competitividade. João, mesmo não entendendo algumas coisas, permanecia lá, “[...] eu ia em todos, aula de reforço, eu aproveitava tudo o que eles davam, fazia uma redação por semana...” (P1), outros alunos iam embora antes, mas ele ficava até o final, assistia todas as aulas, até de sábado, fazia os exercícios, e o que o ajudou foi estar focado, as apostilas, “[...] o que aprova o cursinho é o cara estudar...” (P1).

A primeira prova que João prestou foi da Unicamp, “[...] eu fiz a prova com apoio, que eu preferi, depois me arrependi...” (P1). Conforme explicou João, eles utilizaram de uma pequena televisão, na qual pegaram o texto, colocaram embaixo, filmaram e colocaram para aparecer ali. João comenta “para uma prova isso foi errado porque quase que não terminei a prova, porque a prova da Unicamp é grande...” (P1).

Por não ter tido uma boa experiência com essa primeira prova, ao prestar Unesp, João decidiu fazer a prova sem adaptação. Sua maior dificuldade era passar para o caderno de respostas. Na Fuvest, a mesma coisa, prova sem adaptação, com cuidado redobrado ao passar para o caderno de respostas. Além disso, outro problema com a prova da Fuvest foi a questão do contraste, pois adotaram um sistema de cores para evitar fraude. João relata que não leu todas as questões, que algumas delas ele “chutou”. Passou para a segunda fase no limite, caprichou na redação, “[...] procurei no dia da prova fazer uma letra boa na Fuvest, responder, mas o espaço pra mim era pequeno, porque a minha letra se tornou grande” (P1). Foi aprovado e passou na sétima chamada.

Maria relatou que inicialmente não precisou realizar o processo seletivo, pois sua primeira faculdade foi em uma instituição privada. Para cursar na universidade pública, teve que passar pelo processo seletivo, no qual a prova foi adaptada e ela foi aprovada.

Apoio dos amigos: para João, o apoio foi que alguns amigos copiavam em seu caderno e guardavam lugar para ele se sentar na frente. Teve um apoio muito grande da avó de um amigo, que deu o dinheiro a ele para que pudesse pagar as inscrições dos vestibulares. Diante disso, pode-se perceber que esse participante não tinha boas condições financeiras.

Apoio dos professores: alguns professores, principalmente de redação, sentavam para ler o que João escrevia.

Apoio de recursos: a lupa que João havia comprado.

Em relação ao processo seletivo, tanto João quanto Maria tiveram a oportunidade de realizar os vestibulares de maneira adaptada. Atualmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 (2015) traz em seu Capítulo IV, Art. 30 especificamente sobre os direitos desse público referente ao processo seletivo no ensino superior

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade [...] (BRASIL, 2015).

Para João, a adaptação não estava muito bem adequada. Já Maria teve uma boa experiência, e relatou: “a prova da universidade federal ela foi adaptada, foi por videoconferência, eu tive uma prova por videoconferência. Colocaram um telão na sala e passavam o vídeo da prova, e dentro da sala tinha tanto ouvinte quanto surdos, e marcavam. Aí eu passei” (P2).

5.2.2 Graduação/ Pós-Graduação

João iniciou o ensino superior direto em universidade pública federal, no curso de Bacharelado em Ciências Sociais. João dependia dos textos para ser aprovado nas disciplinas “[...] eu li os textos, tudo a base de xerox, utilizava os livros da biblioteca...” (P1), usava a

biblioteca para estudar. Lia texto, passava o grifa texto, resumia para trabalhar a memória, xerocava tudo e encadernava.

Atualmente, a UFSCar conta com o Programa Núcleo de Acessibilidade da UFSCar (INCLUIR), vinculado ao Núcleo de Extensão da UFSCar, que se propõe a ser um centro de referência na eliminação das barreiras pedagógicas, de comunicação e atitudinais. A UFSCar oferece cursos e programas para a consolidação das ações direcionadas ao acolhimento dos estudantes, bem como à sensibilização e orientação de professores e técnico-administrativos da universidade no trabalho com esses estudantes. Além disso, foi criada a Comissão de Acessibilidade de forma a garantir o acesso e permanência dos alunos.

Uma mudança muito grande para João foi que nessa época, passou-se a usar os computadores, “[...] eu peguei a transição do trabalho de papel almaço para o trabalho digital, eu pagava amigos para digitar, formatar certinho, imprimir” (P1), com isso, dependeu mais uma vez do apoio dos amigos.

João conseguiu bolsas com seu currículo, na época, o valor era bastante, e o ajudou muito em questões financeiras. João trabalhou com pesquisa, escreveu sua monografia e conseguiu se formar no prazo certo.

Ao finalizar a graduação, João tentou mestrado em Campinas mas não conseguiu, então entrou para a pós-graduação da mesma universidade na qual cursou a graduação, “[...] o que me ajudou na Fapesp para o mestrado, os relatórios, os relatórios aprovados e graças tudo eu que fiz...” (P1). No mestrado eram menos matérias, mas mesmo assim não havia adaptações, tinha que ler. Foi contemplado com uma bolsa Fapesp novamente e tinha que ir para São Paulo para realizar sua pesquisa. Lá, João frequentava a biblioteca Mario de Andrade, porque arquivos digitalizados haviam poucos, e essa biblioteca estava em reforma, possuía muitas escadas e não era acessível.

Outra dificuldade para João durante a pós-graduação, foi a questão da língua inglesa. No programa de mestrado é solicitado a proficiência no início do curso ou no final, em alguns pode ser outro idioma, depende de cada programa de pós-graduação, e nesse programa em que João cursou o mestrado, exigia no final a língua inglesa. João não teve um bom aparato de inglês durante a educação básica, em específico o ensino médio, pois a LDB de 1961, em seu Título VII, Capítulo I traz que

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de

educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1961).

Sendo assim, a disciplina de inglês não era obrigatória e sim optativa. João aponta durante sua fala sobre o ensino médio “[...] você tem onze, doze anos, você não conhece nada mas vou te contar, isso acontece lá na frente, então você chega no colegial você sofre, porque o professor pensa que você sabe no mínimo a coisa do verbo to be, você não tem base...” (P1).

Então João começou a fazer língua inglesa para ter essa proficiência, teve bolsa e teve que realizar quatro de proficiência para passar. João consegue se graduar no mestrado.

Iniciou o doutorado e optou em fazer espanhol, o qual conseguiu passar com mais facilidade. João não tentou bolsa, tinha um emprego e não tinha como se afastar, e relata

[...] com muito custo eu fiz a disciplina, mas quando estava terminando, eu fui excluído do programa. Sem perguntar nada, ninguém falou nada, ninguém ligou nada, mas eles cobram se demora para a formatura, ninguém perguntou: “você precisa de um apoio para fazer, para terminar?”, pois ninguém perguntou (P1).

João pensa em retomar o doutorado, tem vontade disso, mas não agora, e pós-doutorado não pensa em realizar.

Maria iniciou o ensino superior em faculdade privada no curso de Pedagogia, fez todas as etapas mas não concluiu pois faltou o TCC, ela mesma não quis dar continuidade. Maria não precisou de muito apoio, não apresentava grandes dificuldades, mas contou com a ajuda de uma amiga, e comenta “[...] eu não tive nenhum material adaptado. Tudo era igual ao dos outros alunos” (P2).

Pouco tempo depois, Maria passou em uma universidade pública federal para cursar Letras-Libras. Nessa etapa, Maria teve apoio da própria universidade, do próprio curso e dos próprios professores. Tudo era adaptado para as necessidades da pessoa surda. Foram quatro anos de graduação e Maria se formou. Depois fez uma pós-graduação na área de Docência no Ensino Superior, em faculdade particular.

Apoios pedagógicos: João relata que teve apoio de algumas professoras na graduação que levavam materiais adaptados para ele, com fontes ampliadas. Nas provas, alguns professores ditavam. João também dedicou-se bastante em relação as leituras, lia todos os textos, resumia, passava a caneta grifa texto. Para Maria, na universidade pública, tudo era adaptado para as pessoas surdas. Maria comenta “[...] foi uma formação perfeita que eu tive, cada disciplina tinha um CD todo adaptado em Libras pra mim, e eu não precisava de ajuda de ouvintes, intérpretes, pois tudo era focado para mim” (P2). As provas eram adaptadas, tudo por vídeo.

Apoio familiar: João não teve muito apoio familiar, pois quando foi aprovado na universidade, sua mãe não queria que ele mudasse de cidade, por uma questão de proteção “[...] quem vai fazer comida pra mim, quem vai não sei o que, será que ele vai conseguir limpar tudo sozinho, ai não, ele se vira” (P1). Sua mãe foi poucas vezes para visita-lo.

Apoio dos amigos: João contou com os amigos principalmente com a parte de uso do computador, pagava alguns para ajudar a digitar, formatar e imprimir seus trabalhos,

[...] eu escrevia tudo, chegava lá para o meu amigo e ditava pra ele, ele fazia pra mim, ai que deu a monografia, os capítulos da bolsa ajudou isso, então o suporte era os amigos mesmo, porque eles ditavam, sempre faziam as coisas, ajudavam com trabalho, não tinha nenhum suporte institucional (P1).

Para Maria, na faculdade particular, ela teve como apoio uma amiga, no qual relata “[...] o que eu tinha era só uma amiga, bolsista na época, que sabia Libras e tudo mais, e me assessorou durante as aulas, já que éramos da mesma sala, ela me ajudava” (P2).

Atualmente, existem diversos tipos de bolsas estudantis, sendo elas: 1- bolsa moradia (bolsa moradia vaga: alocação em equipamento físico na universidade em vagas nos edifícios internos do campus ou casas alugadas pela universidade para essa finalidade; bolsa moradia em espécie: repasse financeiro ao próprio estudante para custeio de aluguel; bolsa mãe/pai: repasse financeiro ao próprio estudante para custeio de aluguel, destinado a bolsistas que tenham filhos); 2- bolsa alimentação: consiste no fornecimento gratuito de refeições no Restaurante Universitário da própria universidade; 3- bolsa transporte: consiste no repasse financeiro para o custeio de transporte coletivo; 4- bolsa atividade: destinada prioritariamente aos estudantes do primeiro ano de graduação, o qual o aluno deve desenvolver atividades acadêmicas e administrativas em projetos selecionados; 5- bolsa permanência: é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro pago diretamente a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas (PROACE, 2012)

Outros tipos de bolsas que podem ser citadas são: Programa Universidade para Todos (ProUni) – uma iniciativa do Governo Federal, que tem por objetivo ajudar o aluno de baixa renda a pagar uma faculdade particular; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) – é um órgão do Ministério da Educação (MEC) que mantém diversos programas de bolsas destinados a estudantes de graduação, mestrado e doutorado, tanto no Brasil como no exterior; e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, tem

diversos programas de apoio à pesquisa e oferece bolsas a estudantes do ensino médio, graduação e pós-graduação (GUIA DA CARREIRA). Entre outras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como questão de pesquisa entender como se deu a trajetória escolar de pessoas com deficiência que concluíram a educação superior em universidade pública brasileira. A partir disso, o objetivo foi analisar essa trajetória, conhecer as potencialidades e dificuldades de formação, e identificar possíveis apoios e suportes que esses participantes receberam no âmbito pedagógico, familiar, clínico, entre outros, durante o processo de escolarização, desde a educação básica à educação superior.

Por meio da análise das entrevistas realizadas com os participantes, foi possível perceber principalmente a importância da família e dos amigos, e quais fatores diferenciaram a trajetória de um participante para outro. Outro ponto importante que vale ser destacado, é a força de vontade dos próprios participantes entrevistados.

Os participantes viveram em um período em que a educação especial estava começando a ter importância, e não se pode negar que até hoje, com tantas leis, decretos, portarias, ainda há rejeição da presença de pessoas com deficiência, seja na vida social ou educacional. A pessoa com deficiência não deve ser vista por suas dificuldades e limitações, e sim por suas habilidades e potencialidades. Bem como essas pessoas estarem inseridas nas escolas, em questões de acesso, sem pensar em questões de permanência.

O estudo deixou algumas indagações a outras possíveis pesquisas que podem ser realizadas neste campo, como por exemplo: Se um dos participantes teve tantas dificuldades durante seu processo de escolarização, houve até a necessidade de ter ajuda financeira de terceiros, como era sua situação financeira? Se a pessoa com deficiência estudou em escolas particulares durante a educação básica, como se deu seu processo de escolarização? Como isso reflete no Ensino Superior?

Outra questão levantada foi pela diferença de idade entre os participantes dessa pesquisa. Então para pesquisas futuras, seria importante ter mais participantes com idades variadas, para realizar uma melhor comparação.

Realizar entrevistas com o método história oral de vida; permitiu conhecer os caminhos percorridos por outras pessoas. É rico, me permitiu explorar e pensar que, cada um nasce em uma estrada, e nessas estradas podem aparecer buracos, pedras, ou não, mas que todos podemos chegar aos nossos objetivos, cada um à sua maneira.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. **Possibilidades das fontes orais**: um exemplo de pesquisa. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 73-98, dez. 2008.

ALMEIDA, J.G.A.; BELLOSI, T.C.; FERREIRA, E.L. **Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira**: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.10, p.643-660, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7917/5433>>. Acesso em: 17 de jun. 2020.

BARBOSA, F. K. **Professores com deficiência física no ensino superior**: estudo de trajetórias escolares. 11 março 2009. 95p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/491.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTOLANZA, J. **Trajetória do ensino superior brasileiro** - uma busca da origem até a atualidade. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Paraná, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a\)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos.>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos.>)>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 11 março 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.>

&text=1%C2%BA%20Para%20efeito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau.>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Aviso Circular nº 277 MEC/GM**, de 08 de maio de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11114.htm#:~:text=6%C2%BA%20%2C%2030%2C%2032%20e%2087,aos%20seis%20anos%20de%20idade.>>. Acesso em: 12 de set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em Acesso em: 12 de maio de 2018.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 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/13146.htm>. Acesso em: 14 março 2020.

BRASIL. **INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 06 março 2020.

BRASÍLIA. MEC – Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial – Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASÍLIA. MEC – Ministério da Educação. **Advocacia-Geral da União Consultoria – Geral da união consultoria jurídica junto ao Ministério da Educação**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17214-parecer-171-2015-conjur-mec-20marc&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASÍLIA. MEC – Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASÍLIA. MEC – Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2003. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf> >. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASÍLIA. MEC – Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual.** Brasília, Distrito Federal, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dv.pdf >. Acesso em: 17 dez. 2020.

CABRAL, L. S. A. **Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas.** Rev. Educ. PUC-Camp., v. 22, n. 3, Campinas 371-387, set./dez. 2017. Disponível em: < <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3826> >. Acesso em: 17 ago. 2020.

CAIADO, K. R. M. **Histórias de vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa.** In: JESUS, D.M. (Org.) Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005.

CARVALHO, K.M.M. et al. **Visão subnormal – orientações ao professor do ensino regular.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em públicas brasileiras.** 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

COLE, M.; COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente.** 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas.** São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FERREIRA, L. Q. A. **Trajetórias de inclusão no Ensino Superior: uma análise na perspectiva de um grupo de jovens universitários com deficiência.** Universidade Federal de Viçosa – MG (Dissertação de Mestrado). Viçosa, 2018, 106 p.

FERRONI, M. C. C., & Gasparetto, M. E. R. F. (2012). **Escolares com baixa visão: Percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de Tecnologia Assistiva nas atividades cotidianas.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, 18(2), 301-318.

FONSECA, F.; SANTOS, J. **Novo paradigma para a educação especial: algumas reflexões e desafios.** Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, 7p. Disponível em: < <http://www.congressos.ifal.edu.br/index.php/connepi/CONNepi2010/paper/viewFile/740/432> >. Acesso em: 17 jan. 2021.

FRAGOSO FILHO, C. **Universidade e Sociedade.** Campina Grande: Grafset, 1984

GASPARETTO, M. E. R. F. (2010). **Orientações ao professor e à comunidade escolar referentes ao aluno com baixa visão**. In M. W. Sampaio, M. A. O. Haddad, H. A. da Costa Filho, & M. O. de C. Siaulyz (Orgs.), *Baixa visão e cegueira: Os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão* (pp. 347- 360). Rio de Janeiro: Cultura Médica, Guanabara Koogan.

GOODLAD, S., HIRST, B. *Peer tutoring: a guide to learning by teaching*. London: Kogan Page, 1989.

GUIA DA CARREIRA. **Conheças as principais bolsas de estudos disponíveis no Brasil**. Disponível em: < <https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/principais-bolsas-de-estudos/>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

GÜNTHER, H. Laboratório de Psicologia Ambiental. Planejamento de Pesquisas nas Ciências Sociais. **Como elaborar um questionário**. 2003. Disponível em: <http://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

INCLUIR. **Núcleo de Acessibilidade da UFSCar**. Disponível em: < <http://www.incluir.ufscar.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª edição. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014, 191 p.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. CEDES v.19 n.46 Campinas Set. 1998. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 29 nov. 2020.

LANNA, J.; Martins, M. C. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEHMKUHL, M. S. **Educação especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada**. Pós-Graduação em Educação (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011, p.292.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino*. **Cap.3: Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. São Paulo: EPU, 1986, 975p.

MAPA. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)**. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MARTINS, J. S. **A exclusão social e a nova desigualdade**, SP, Paulus, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**, São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, S.M.F.; BUENO, J.G.S. **Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambú. Anais. Caxambú: ANPEd, 2010. p. 1-17. (CD-ROM).

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, set./dez. 2006.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem**. Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, v.17, n.4, p. 758-779, out./dez. 2008.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n. 57, mayo/agosto 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

MORGADO, L. A. S. **Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência em instituições privadas do ensino superior brasileiro**. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2017.

NERI, M. **Retratos da Deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

NOGUEIRA, E.J. **Rede de relações sociais: um estudo transversal com homens e mulheres pertencentes a três grupos etários**. Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

OLIVEIRA, B. M. **Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega**. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6822/BIVIANEMORODEOLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

OLIVEIRA, L. C. P. **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da educação básica ao ensino superior**. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2008-02-14T144028Z-1384/Publico/Livia%20Cristiane%20Pereira%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. 204 p (1984). Marília: ABPEE, 2012.

PROACE. **Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos e Estudantis**. UFSCar: São Carlos, 2012.

REIS, M. B. F. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Deescubra, 2013.

RIBEIRO, S. M. **O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas (Tese de Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2009, 169 p.

SABINO, M. M. do C. (2008). **Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção**. Revista Iberoamericana De Educación, 45(5), 1-11. Disponível em: <<https://doi.org/10.35362/rie4552028>>. Acesso em: 07 ago. 2020.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº15.692 de 19 de fevereiro de 2015**. Autoriza o Poder Executivo a conceder isenção integral do pagamento de tarifa aos estudantes do ensino fundamental, médio e superior nos transportes públicos de passageiros, no âmbito da Secretaria dos Transportes Metropolitanos, na forma que especifica. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15692-19.02.2015.html#:~:text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a,Metropolitanos%2C%20na%20forma%20que%20especifica>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 8ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, M. O. E. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona**, p.135-153, 23 jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009>. Acesso em: 20 set. 2019.

SILVA, C. O.; ALENCAR, D. M. F.; OLIVEIRA, V. O. C. C.; ARAÚJO, R. C. S. S.; CASTRO, P. A. **A evolução da educação especial no Brasil: Pontos e passos**. III Congresso Nacional de Educação. 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID1304_11082016230920.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

SOUZA, T. A. **Trajetória escolar de pessoas com deficiência até a educação superior: análise das condições familiares e escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018. Acesso em: 26 nov. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180780/souza_ta_me_arafcl.pdf?sequencia=9&isAllowed=y>.

TAZANI, T. C. R. **Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva**. Educação, Santa Maria, v.35, n.2, p.287-301, maio/ago. 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 17p., 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 setp. 2019.

VEITZMAN, S. **Visão subnormal**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2000. (Coleção de Manuais Básicos CBO).

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectología. In: **Obras completas**. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74 - 87.

APÊNDICES



Universidade Federal de São Carlos
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Campus de Sorocaba
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
 E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



NEPEDE-EEs

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito
 à Educação - Educação Especial

PERFIL DO COLABORADOR

QUADRO 1: Perfil Pessoal	
Nome completo:	<input type="text"/>
Nacionalidade:	<input type="text"/> Etnia: <input type="text"/> Gênero: <input type="text"/>
Estado civil:	<input type="text"/> Idade: <input type="text"/> Naturalidade: <input type="text"/>
Data de Nascimento:	Casa no Nascimento: <input type="checkbox"/> Própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Cedida <input type="checkbox"/> Outros
Local de Nascimento:	<input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural País: <input type="text"/> Estado: <input type="text"/>
Cidade:	<input type="text"/> Endereço (Rua, Avenida...): <input type="text"/>
Bairro:	<input type="text"/> Número: <input type="text"/> Complemento: <input type="text"/> C.E.P.: <input type="text"/>
Local da moradia atual:	<input type="checkbox"/> Urbana <input type="checkbox"/> Rural Casa atual: <input type="checkbox"/> Própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Cedida <input type="checkbox"/> Outros
País:	<input type="text"/> Estado: <input type="text"/> Cidade: <input type="text"/>
Endereço (Rua, Avenida...):	<input type="text"/>
Bairro:	<input type="text"/> Número: <input type="text"/> Complemento: <input type="text"/> C.E.P.: <input type="text"/>
Telefone (s) (DDD):	<input type="text"/> E-mail: <input type="text"/>
Profissão:	<input type="text"/>
Trabalho atual:	<input type="text"/>
Deficiência:	<input type="checkbox"/> Congênita <input type="checkbox"/> Adquirida Se adquirida, em que momento: <input type="text"/>
Observações (Anotar aqui o que não se contemplou nos itens anteriores):	<input type="text"/>



Universidade Federal de São Carlos
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Campus de Sorocaba
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
 E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



NEPEDE-EEs

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito
 à Educação - Educação Especial

Formação – Nível de escolaridade:

Nível de Ensino	Instituição	Local (Estado/ Cidade)	Público ou Privado	Período (Início e Fim)
Educação Infantil				
Ensino Fundamental				
Ensino Médio				
Escola Especial				
Educação de Jovens e Adultos (EJA)				
Educação Profissional				
Ensino Superior				
- Graduação: <input type="text"/> <input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> em andamento				
- Pós-Graduação: <input type="text"/> <input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> em andamento <input type="checkbox"/> Lato sensu <input type="checkbox"/> Stricto sensu				
<input type="text"/> <input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> em andamento <input type="checkbox"/> Lato sensu <input type="checkbox"/> Stricto sensu				
<input type="text"/> <input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> em andamento <input type="checkbox"/> Lato sensu <input type="checkbox"/> Stricto sensu				

Observações (Anotar aqui o que não se contemplou nos itens anteriores):



Universidade Federal de São Carlos
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Campus de Sorocaba
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
 E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



NEPEDE-EEs

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito
 à Educação - Educação Especial

Participação Política: Sim Não

Como?

QUADRO 2: Perfil Familiar

Escolaridade do pai:

Profissão do pai:

Escolaridade da mãe:

Profissão da mãe:

Número de irmãos:

Posição entre os irmãos:

Algum irmão morto: Sim Não Quantos?

Casos de pessoas com deficiência na família? Sim Não

Quantas pessoas moram com você?

Quem mora com você?

QUADRO 3: Indicadores Sociais

Renda familiar e origem da renda: Você tem renda própria? Sim Não

Principal provedor na renda familiar? Sim Não

Renda Mensal Familiar* (moradores na mesma casa do colaborador):

Até 3 salários De 3 a 6 salários Mais de 6 salários

*Valor do salário mínimo no Brasil: R\$ 880,00



Universidade Federal de São Carlos
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Campus de Sorocaba
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
 E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



NEPEDE-EEs

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito
 à Educação - Educação Especial

Tipo de trabalho:	<input type="checkbox"/> Formal	<input type="checkbox"/> Informal	<input type="checkbox"/> Autônomo	<input type="checkbox"/> Outro	<input type="text"/>
Recebe algum tipo de benefício de assistência social*?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="text"/>		
*(Exemplos: BPC; Bolsa Família; Assistência Estudantil; Aposentadoria...).					
Aparelho de DVD:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantos?	<input type="text"/>	
Computador:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantos?	<input type="text"/>	
Máquina de lavar roupas:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantas?	<input type="text"/>	
Máquina de lavar louça:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantas?	<input type="text"/>	
Geladeira:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantas?	<input type="text"/>	
Aspirador de pó:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantos?	<input type="text"/>	
Veículo:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantos?	<input type="text"/>	
Televisão:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantas?	<input type="text"/>	
Rádio:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantos?	<input type="text"/>	
Freezer:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantos?	<input type="text"/>	
Banheiro:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantos?	<input type="text"/>	
Empregada mensal:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantas?	<input type="text"/>	
Empregada diarista:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantas?	<input type="text"/>	
Ar-condicionado:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantos?	<input type="text"/>	
Internet em casa:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não			

CONSIDERAR PARA O PREENCHIMENTO DOS QUADROS A SEGUIR:

SOBRE OS ATENDIMENTOS PELA CONDIÇÃO DA DEFICIÊNCIA, NARRAR AS MEMÓRIAS REFERENTES AOS ATENDIMENTOS PEDAGÓGICOS E CLÍNICOS QUE TEVE AO LONGO DA VIDA (QUADROS 4 E 5):



Universidade Federal de São Carlos
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Campus de Sorocaba
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
 E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



NEPEDE-EEs

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito
 à Educação - Educação Especial

QUADRO 4: Atendimento Educacional Especializado – Pedagógicos
Educação Infantil:
Ensino Fundamental:
Ensino Médio:
Ensino Superior:
Escola Especial:
Educação de Jovens e Adultos:
Educação Profissional:



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus de Sorocaba
Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
CEP 13032-780 - Sorocaba - SP - Brasil
E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



NEPEDE-EEs

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito
à Educação - Educação Especial

QUADRO 5: Atendimento Especializado – Clínicos e Reabilitação

Profissional:

Período da vida:

Descrição do AE:

DATA DA ENTREVISTA: LOCAL DA ENTREVISTA:

RESPONSÁVEL PELA ENTREVISTA:

RESPONSÁVEL PELA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA: