

A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL¹

THE CHALLENGE OF INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: EXPERIENCES OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Jailma SILVA²
Adriana PIMENTEL³

RESUMO: Este artigo analisa o ponto de vista dos/as estudantes com deficiência visual sobre o seu ingresso e a sua permanência na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e busca refletir sobre o processo de inclusão por eles/as vivenciado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com oito estudantes com deficiência visual matriculados/as em diferentes cursos dessa instituição. A análise do material textual demonstrou que o ingresso e a permanência no Ensino Superior foram marcados por dificuldades relacionadas às barreiras físicas, à disponibilidade e ao acesso a recursos materiais, didáticos, pedagógicos e tecnológicos, bem como às barreiras atitudinais, que agudizam o desempenho acadêmico dos/as estudantes com deficiência visual. Desse modo, a inclusão educacional, em processo de construção na UFBA, requer envolvimento e participação de toda a comunidade acadêmica para que de fato se concretize.

PALAVRAS-CHAVE: Aluno com deficiência. Universidade. Inclusão educacional. Acesso e permanência.

ABSTRACT: This paper analyzes the point of view of students with visual impairment on their admission and permanence at the *Universidade Federal da Bahia* (UFBA), Brazil, and seeks to reflect on the inclusion process experienced by them. This is a qualitative investigation which was carried out through semi-structured interviews with eight students with visual impairment enrolled in different courses of this institution. The analysis of the collected material demonstrated that access to and permanence in Higher Education were characterized by difficulties related to physical barriers, availability, and access to didactic, pedagogical, and technological resources, as well as attitudinal barriers, which exacerbate the academic performance of students with visual impairment. Therefore, the educational inclusion, which is being built in UFBA, requires the involvement and participation of the entire academic community so that it is actually implemented.

KEYWORDS: Students with Impairment; University; Educational Inclusion; Access and Continuation

1 INTRODUÇÃO

A democratização do Ensino Superior nos últimos anos tem contribuído para a inserção de estudantes que se autodeclaram pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES). Tal processo é fruto de um movimento mundial que vem ocorrendo desde os anos de 1980, embora, no Brasil, do ponto de vista legal, tenha tomado força apenas a partir dos anos 2000 (Cabral & Melo, 2017). Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) preconiza que, no Ensino Superior, deverão ocorrer ações de acesso, permanência e participação de estudantes, com garantia de acessibilidade, em diferentes âmbitos, tais como arquitetônico, pedagógico, de comunicação, entre outros, e disponíveis em todas as etapas do processo, da seleção ao ingresso. Esse

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>

² Bibliotecária Documentalista na Prefeitura Municipal de Amélia Rodrigues (PMAR) na Bahia (BA). Bacharel em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Planejamento e Gestão da Inovação pelo Núcleo de Pós-Graduação em Administração (NPGA/UFBA). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU/UFBA). Feira de Santana/BA/Brasil. E-mail: yllmac@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0189-4865>

³ Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU/UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação (PPGREAB/UFBA). Doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador/BA/Brasil. E-mail: adriana.pimentel@ufba.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9386-979X>

documento assume a maior relevância entre outros que orientam as ações que vêm garantindo o acesso das pessoas com deficiência à formação básica e que, particularmente nos últimos anos, vêm contribuindo para o aumento significativo desses/as estudantes no Ensino Superior.

Houve aumento significativo de matrículas entre os anos de 2012 e 2018, percentual de crescimento de aproximadamente 35% no ingresso de pessoas com deficiência nas IES e quase o dobro de estudantes com baixa visão, embora tenha havido diminuição no número de alunos cegos no período destacado, segundo o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2012, 2018). Apesar de o acesso ao Ensino Superior de pessoas com deficiência visual ter sido expressivo, a produção científica mesmo crescente ainda é tímida, concentrando-se em estudos realizados nas Pós-Graduações das Instituições Federais, como demonstram os estudos de Brito e Zeppone (2013) e Neres e Corrêa (2018). Esse fato justifica a necessidade de estudos sobre a situação das pessoas com deficiência no Ensino Superior.

A revisão de literatura efetuada por Silva e Pimentel (2021) identificou que parte considerável dos estudos analisados tratou do acesso e da permanência de estudantes com deficiência visual nas IES, mas revelou que a inclusão, tal como está preconizada nos documentos e na legislação, não se concretiza na prática. Além disso, a maioria das investigações analisadas não focalizou as experiências dos/as estudantes em seus processos formativos. A literatura aponta, ainda, que o processo de inclusão dos/as estudantes nas IES é caracterizado por desafios e dificuldades devido a diferentes entraves relacionados com infraestrutura e recursos humanos, bem como com o material pedagógico e as estratégias metodológicas disponíveis nas instituições. A garantia de acesso é vista inicialmente como porta de entrada para esses/as estudantes na universidade, mas tal ingresso, embora amparado por leis e políticas específicas, não é suficiente; ao contrário, só passa a fazer sentido quando encontra, em suas bases, relação direta com o processo de permanência.

À vista desse panorama, iniciamos uma pesquisa de campo partindo dos seguintes questionamentos: quem são os/as estudantes com deficiência visual e quais as dificuldades e os desafios identificados por eles/as para ingressar e permanecer na universidade? No que concerne as suas experiências cotidianas na universidade? Como têm sido a disponibilidade e o uso dos recursos físicos, materiais e humanos na instituição? Com base nessas indagações, este artigo analisa o ponto de vista dos/as estudantes com deficiência visual quanto ao ingresso e à permanência na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e busca refletir sobre o processo de inclusão por eles/as experimentado.

2 MÉTODO

Este estudo orienta-se pela perspectiva do modelo social da deficiência. Nele, criticam-se os modelos hegemônicos de compreensão da deficiência centrados em uma perspectiva moral e/ou reparadora, e entende-se que as pessoas com deficiência são agentes determinantes nos processos de participação, de definição de estratégias, de formulação de políticas e de tomada de decisões sobre as questões nas quais estão envolvidas. Tal modelo foi impulsionado por uma concepção de deficiência que preconiza que a restrição à participação plena é provocada pelas barreiras sociais (Diniz et al., 2009). O modelo social opõe-se ao modelo biomédico predominante nas práticas e nas ações desenvolvidas “para” as pessoas com deficiência, no qual prevalece a lógica da normatização dos corpos no intuito de diminuir e até extinguir a dife-

rença. Para o modelo biomédico, o “problema” está com as pessoas, que deverão adaptar-se, adequar-se ao que está estabelecido na sociedade⁴. Diniz et al. (2009) apontam duas narrativas sobre a deficiência que convivem: a) impedimentos que se dão por causa das barreiras sociais, resultado de sociedades não inclusivas; b) impedimentos que se sustentam por uma desvantagem natural cuja lógica é a necessidade de reparar tais impedimentos para garantir-se um padrão de funcionamento mínimo que satisfaça uma normalidade compartilhada socialmente. Para este estudo, portanto, é necessário refletirmos sobre a experiência de desigualdade que se manifesta no interior de um espaço, a universidade, historicamente não pensado para incluir o diferente; que, ao contrário, foi sempre pouco sensível à diversidade por sua própria história de constituição. Apesar disso, as políticas de ações afirmativas, fruto das lutas de populações e de grupos considerados ou comumente chamados “minorias”, deflagram um novo movimento no interior dessas instituições que lhes impõe mudanças, ou mesmo perturbações. Tal movimento é protagonizado, entre outros/as, pelos/as estudantes com deficiência que “ousaram” ingressar no Ensino Superior.

O estudo foi orientado pela abordagem qualitativa, com dados produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, cujo instrumento foi elaborado pelas autoras. As entrevistas foram realizadas por uma das autoras com oito estudantes, dois com baixa visão e seis com cegueira total, de diferentes cursos de Graduação e Pós-Graduação da universidade (Tabela 1), acompanhados/as pelo Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAPE) da UFBA no ano de 2017. O NAPE foi criado por meio da Portaria nº 74, de 26 de março de 2008, respaldado por documento preliminar do Programa Incluir – Programa de Acessibilidade na Educação Superior (2013), o qual apresenta propostas visando a criação de uma política de inclusão e de acessibilidade nas IES (Cantorani et al., 2020). O NAPE assume grande importância como setor responsável por apoiar pedagogicamente os/as estudantes com deficiência matriculados/as na UFBA, minimizando, assim, as dificuldades desses/as estudantes no que se refere ao acesso aos recursos materiais. Por tais características, o Núcleo foi escolhido para identificação dos/as estudantes interlocutores/as da pesquisa.

Tabela 1

Estudantes interlocutores/as

Nome	Curso
Ana	Graduada em Serviço Social
Bruno	Graduado em História e Mestrando em Educação
Daniel	Graduando BI em Artes
Fabio	Graduando em Serviço Social
Iza	Mestranda em Dança
Liz	Graduada em Pedagogia/ Graduanda BI em Humanidades
Wel	Graduado em Comunicação/ Graduando em Produção Cultural

Legenda: BI - Bacharelado Interdisciplinar.

⁴ O modelo médico, ou biomédico, da deficiência reforça o modelo moral, da tragédia pessoal como desvantagem natural e responsabiliza o indivíduo pelos infortúnios (Gaudenzi & Ortega, 2016).

As entrevistas foram efetuadas em local e data pré-determinados, após identificação e aceitação dos/as estudantes participantes. Por tratar-se de um público com limitações visuais, o roteiro de entrevista e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram escritos com letras ampliadas e traduzidos na escrita Braille, e as entrevistas foram gravadas com um aparelho MP4. Para o tratamento das entrevistas, adotamos a análise de conteúdo, que consiste em descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação por meio de falas, de textos, seguindo o método fundamentado por Bardin (2016). O tratamento do material produzido respeitou os seguintes passos: a) foi realizada a transcrição dos áudios, seguida da leitura exaustiva do material textual; b) a partir da leitura atenta, foram sistematizados os fragmentos de textos em planilhas-síntese obedecendo as categorias teóricas previamente estabelecidas no instrumento, entre elas: ingresso no Ensino Superior, cotidiano no ambiente universitário, uso de equipamentos, recursos e relações interpessoais; c) desse processo de sistematização e releitura, foi identificada uma categoria analítica – ingresso e permanência – que se subdividiu em três subcategorias, a saber: barreiras arquitetônicas e atitudinais, recursos materiais e processo de inclusão na universidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, discutimos sobre o ingresso, a permanência e o aprendizado das pessoas com deficiência na universidade, bem como sobre a inclusão educacional dessas pessoas nessa instituição.

3.1 INGRESSO, PERMANÊNCIA E APRENDIZADO NA UNIVERSIDADE

Os/As estudantes com os/as quais dialogamos durante este estudo ingressaram na UFBA entre 2012 e 2018. A fim de preservar suas identidades, optamos pelo uso dos seguintes nomes fictícios: Ana, Iza, Liz, Fábio, Wel, Daniel, Bruno e Ítalo. Dos/as oito estudantes entrevistados/as, três são do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades entre 30 e 56 anos. Suas histórias pessoais são marcadas por descontinuidade no processo de formação decorrente de interrupções e de adiamentos dos estudos associados a dificuldades financeiras, questões familiares, mas particularmente a impedimentos provocados pela ausência de recursos físicos, materiais e humanos nas diferentes instituições e por situações pelas quais passaram. Isso pôde ser observado nos relatos do conjunto dos/as entrevistados/as, todos/as com mais de 30 anos e com ingresso tardio na universidade. No fragmento a seguir, Daniel apresenta algumas questões relevantes:

Queremos, no futuro da universidade, pessoas jovens com deficiência na universidade. Por que jovens com deficiência visual não ingressam cedo na universidade? Por quê? Veja as pessoas com deficiência visual que temos aqui na UFBA. Quais as idades deles? Temos garotos de 17 e 18 anos muito inteligentes, por que não estão aqui? Não se sentem motivados? Por que as portas estão fechadas? Por que se sentem discriminados na própria seleção do ENEM? Tem algum fator que ainda é um empecilho muito grande nesse processo. (Daniel)

Qual seria o *empecilho* para que estudantes com deficiência visual estejam na universidade? Um dos *empecilhos* mencionados, sobretudo pelos/as estudantes que estão na universidade há mais tempo, refere-se ao processo seletivo e às possibilidades de ingresso no Ensino

Superior. Entre as possibilidades concretas de acesso relatadas por eles/as, encontram-se a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pela universidade⁵; a implementação das Políticas de Ações Afirmativas destinadas, entre outros grupos, às pessoas com deficiência; a criação, a partir de 2007, de modalidades de ensino inovadoras, como os Bacharelados Interdisciplinares, mediante o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Para Wel,

nesse primeiro momento no vestibular não tinha nenhum recurso de acessibilidade para me acompanhar, então eu perdi. Desanimei um pouco com relação a entrar na universidade. Mas com o passar do tempo, com o aumento de políticas públicas de apoio a pessoas com deficiência, eu, incentivado pela família e também por interesse próprio, aqui no caso da UFBA, eu soube que estava oferecendo um conjunto de cursos chamado BI que era os Bacharelados Interdisciplinares, aí eu já tinha feito talvez uns dois ENEM, daí, no segundo ou terceiro, eu me inscrevi e passei, fui então selecionado. (Wel)

Destaca-se no fragmento do estudante e de outros/as interlocutores/as que o ENEM, ao contrário do vestibular anteriormente realizado pela instituição, favoreceu o seu ingresso na universidade porque, entre outros aspectos, também incluía, em seu processo seletivo, recursos e mecanismos facilitadores para os/as estudantes com deficiência. Segundo os/as estudantes, de fato, foi a presença de diferentes barreiras, quer arquitetônicas, quer atitudinais, bem como a falta de recursos materiais de toda ordem, que determinaram a descontinuidade no processo formativo, desde a formação básica, depois na preparação para o processo seletivo e sucessivamente para o ingresso na universidade. Para eles/as, essas faltas remetem às dificuldades das instituições de ensino no que diz respeito às instalações físicas, aos recursos materiais, pedagógicos e de pessoal especializado, mas principalmente à compreensão dos diferentes agentes sobre os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência. Todas essas faltas e dificuldades se refletiram substancialmente no tempo que cada estudante levou para concluir as etapas de formação básica e para ingressar na universidade, com resultado garantido, na maioria das vezes, pelo esforço próprio – *uma força de vontade, de determinação* do/a estudante – ou pela contribuição de instituições especializadas que ofereceram uma atenção diferenciada para as pessoas com deficiência visual, como podemos observar na história de Bruno:

Eu hoje, professor de História, mestre em Educação e preocupado com a Educação Especial, na perspectiva de educação inclusiva, é necessário fazer uma retrospectiva para compreender como situa e de que forma condiciona esta educação que a mim foi oferecida. Bem, eu fui interno do Instituto de Cegos da Bahia, no bairro do Barbalho que, na época, era educação de internato. A criança, ela morava na instituição, por isso o Instituto tinha a obrigação de oferecer a moradia, porque a maioria dos internos era do interior do estado, e ali os estudantes recebiam os primeiros atendimentos básicos. Esses atendimentos, na maioria das vezes, eram reabilitação da pessoa com deficiência visual. Cheguei lá com 10 anos e lá tive meus primeiros contatos com a educação, tive contato com terapia ocupacional, música, esporte, entre outras atividades. Como também fui incluído no ensino regular, fiquei lá até completar 18 anos. Continuei meus estudos sendo atendido pelo Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiências (CAP). (Bruno)

⁵ A UFBA adotou o ENEM para ingresso nos Bacharelados Interdisciplinares (BI) e Cursos Superiores de Tecnologia (CSI) a partir de 2008 e, em 2009, como única forma de ingresso para os demais cursos.

A história de Bruno mostra a relevância das instituições especializadas, na maioria das vezes filantrópicas, assistencialistas, pelas quais parte considerável das pessoas com deficiência passou e ainda passa, que foram recentemente incorporadas à Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência do Sistema Único de Saúde (SUS) como Centros Especializados de Reabilitação (CER). Muitos desses equipamentos estão localizados nos grandes centros urbanos e constituem a única possibilidade de assistência para pessoas com deficiência residentes no interior do estado. No fragmento anterior da entrevista, chama-nos atenção o processo que o estudante galgou, fazendo uso de todos os recursos e oportunidades que encontrou, resistindo às dificuldades e identificando alternativas próprias para atingir seus objetivos. Desse modo, percebemos que a ausência de recursos e de possibilidades que equiparariam as condições entre estudantes com e sem deficiências foi algo que acompanhou os/as entrevistados/as ao longo do seu processo de formação, e isso continuou acontecendo na sua preparação para o processo seletivo, como se refere Ana:

Eu concluí o Ensino Médio e, após cinco anos, eu busquei um cursinho pré-vestibular. Nesse cursinho, inicialmente, eles não queriam que eu participasse alegando que não tinham como auxiliar uma pessoa com deficiência visual. E eu falei pra eles que eu seria apenas um ouvinte, que eu só queria uma cadeira, que eu levaria o meu gravador e assistiria às aulas. E aí eu fiz o cursinho, passei na UFBA. (Ana)

Conforme o relato da estudante, sua solicitação soa como um pedido de favor, uma concessão e não como um direito. A justificativa dada por diferentes instituições de não aceitarem estudantes porque eles/as têm uma deficiência é recorrente também nos estudos de Duarte et al. (2013), Santiago (2014), Martins e Silva (2016) e Pimenta (2017). É notório, nas entrevistas, todo o esforço que cada estudante realizou para garantir sua participação no processo seletivo, para garantir sua vaga e, continuamente, para garantir sua permanência na universidade.

Martins e Silva (2016) definem a categoria “acesso” de duas maneiras: na primeira acepção, o termo está relacionado diretamente aos recursos materiais facilitadores do aprendizado dos estudantes; na segunda, assume o sentido de ingresso no sistema universitário. As autoras esclarecem, ainda, que o acesso de pessoas com deficiência visual advém da elaboração de políticas públicas que assegurem medidas protetivas, amparadas pela legislação. Já a permanência, segundo elas, consiste na possibilidade de usufruir dos espaços e dos recursos tecnológicos e educacionais de forma isonômica à oferecida aos demais alunos da instituição. Para Pimenta (2017), mesmo com algumas ações institucionais que favorecem o acesso, a permanência de estudantes é um desafio, pois são obrigados/as a enfrentarem barreiras existentes tanto no espaço físico quanto no pedagógico. Do mesmo modo, as entrevistas revelam que a permanência dos/as estudantes com deficiência visual na UFBA está associada a três elementos-chave: as barreiras arquitetônicas; a disponibilidade dos recursos materiais, pedagógicos e educacionais; a capacitação e a atuação dos recursos humanos, na figura de gestores/as, técnicos/as-administrativos/as e particularmente dos/as docentes. Todos esses elementos resultaram em um processo que se configurou para os/as estudantes como excludente, tal como também demonstrou o estudo realizado por Cantorani et al. (2020).

Fialho e Silva (2012) e Guerreiro et al. (2014) atentaram para a importância de avaliar com os/as estudantes com deficiência a qualidade das adequações realizadas nas edificações

universitárias a fim de oportunizar maior autonomia a eles/as. De acordo com Galvão et al. (2015), a acessibilidade deve ser sinônimo de proporcionar aos/as estudantes materiais adaptados, entre outras estratégias necessárias para seu acesso e sua permanência na universidade. Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, promulgada em 6 de julho de 2015, ressalta o direito de acesso, destacando que este deve ser assegurado e, para tal, deve promover condições de equidade. Apesar dos esforços já empreendidos pelas instituições de ensino, na destinação de recursos para efetivação dessas políticas, notamos que o cenário da inclusão educacional no Brasil necessita de ações mais eficazes.

Neste estudo, todos/as os/as entrevistados/as relataram problemas quanto às estruturas físicas e arquitetônicas da universidade e ao transporte. Segundo eles/as, tais problemas traduzem-se, por exemplo, na ocorrência de aulas não só em diferentes *campi* dentro da cidade, mas também em disciplinas que finalizam no mesmo horário em que outras iniciam, sem que haja transporte adequado para irem de um local a outro: “Eu achava um absurdo eu ter que sair de Ondina três horas e estar em São Lazaro três horas, que é assim, né?” (Ana). Incluem o desconhecimento, antes e depois do ingresso, sobre equipamentos e espaços como laboratórios, auditórios, bibliotecas, pavilhões de aulas, bem como sua inadequação para serem acessados pelos/as estudantes: “Faltava cadeira para eu sentar, já que eu escrevo em cadeira com mesa e a maioria das salas só tinha cadeira de braço” (Liz). Entre as dificuldades de acesso, por fim, encontram-se a presença de escadas, de buracos e a falta de sinalizações nos diferentes ambientes. Para os/as estudantes, há problemas na estrutura física em toda a universidade, mas as barreiras atitudinais agravam sobremaneira o uso das instalações, dos equipamentos e dos serviços disponíveis: comportamentos como discriminação, preconceito, estigma, que obstaculizam ainda mais o processo de inclusão (Ponte & Silva, 2015). Como se refere um estudante: “Não adianta ter uma rampa, um elevador, se as pessoas ao redor não sabem tratar e respeitar o diferente” (Fábio).

Nos fragmentos de entrevistas dos/as estudantes, as barreiras atitudinais referem-se ao modo como gestores/as, técnicos/as-administrativos/as e docentes se relacionam com os/as estudantes com deficiência visual na universidade. Fabio relata:

Eu fiquei sem almoçar porque não tinha uma pessoa para me levar até o Restaurante Universitário [RU], nem um colega de sala de aula, foi aí que um colega [José] me levou até a sala da Diretora do *campus* e solicitei falar com ela. Esperei uma hora e, ao conversar com ela, falei a situação, que precisava de uma pessoa para me acompanhar para almoçar e ela deslocou uma pessoa para isso. Também houve a situação de um colega deficiente visual subir na cadeira e descer as calças no RU de Ondina para que fosse percebida a presença dele e fosse atendido. (Fabio)

As ações de acolhimento e as barreiras atitudinais assumem grande relevância para a autonomia e o desenvolvimento formativo exitoso do/a estudante, embora a comunidade acadêmica ainda não esteja convencida de que seu envolvimento e sua participação sejam decisivos nesse processo.

Outra situação apresentada em entrevista foi a trazida por Bruno sobre as bibliotecas: “deveriam ser mais atuantes na universidade, é um dever disponibilizar informações para toda a comunidade acadêmica”. O estudante sugere que, dentro de cada *campus* da UFBA, deveria haver ações de inclusão efetiva, que contemplassem todos/as os/as estudantes ali matriculados/

as no que se refere ao acesso e à disseminação da informação. Ele relata uma situação vivenciada dentro do *campus*:

Quando eu adentrei a primeira vez na biblioteca da UFBA foi uma infelicidade, eu estava acostumado com o atendimento da Biblioteca Pública do Estado da Bahia. Lá, quando chega uma pessoa cega, logo vem uma pessoa recepcionar e oferecer ajuda; na UFBA precisei várias vezes pedir ajuda de colegas estudantes para fazer a pesquisa. (Bruno)

Em ambas as situações apresentadas, no RU e na Biblioteca Universitária, esperávamos que os relatos se voltassem para as barreiras arquitetônicas, que, com certeza, existem; porém, os/as estudantes ressaltaram a ausência de apoio e de acompanhamento, assim como o despreparo da comunidade acadêmica para lidar com o/a estudante com deficiência visual. Há, também, manifestações de preconceito, apontadas por vários/as pesquisadores/as como Diniz et al. (2009), Duarte et al. (2013), Martins e Silva (2016) e Pimenta (2017). A esse respeito, outro estudante relata:

Os técnicos administrativos são bem parecidos com os professores, boa parte é inerte ou ausente com relação aos alunos como um todo. Há uma indiferença, ou talvez medo e preconceito. São poucos que me ajudam, um exemplo são os seguranças, de dez que encontro apenas um me oferece ajuda para descer ou subir escadas. Um outro problema seríssimo que aconteceu comigo foi no primeiro dia de aula, fui procurar saber onde era minha sala, e a atendente simplesmente nem olhou para o meu rosto e falou: “olhe no mural, nós colocamos a relação de sala e professores no mural”. (Wel)

Situações como as apresentadas anteriormente, entre outras experimentadas em sala de aula, são frequentes também com professores/as e colegas de turma. Há uma mistura de desconhecimento sobre a deficiência, seus limites e alcances, mas há particularmente um desinteresse pela diferença, pela diversidade e pelas possibilidades de existência deste Outro na universidade. Em seu relato, o estudante afirma: “a atendente simplesmente nem olhou para o meu rosto”. Wel é cego e o que nos faria pensar a expressão “nem olhou para o meu rosto”? Poderíamos supor que o atendente não olhou porque o estudante poderia estar acompanhado de outra pessoa; ou talvez pela expressão do técnico demonstrando desinteresse. No entanto, o *não olhar* para o Outro, como referido pelo estudante, tem sido uma constante em tempos atuais, e isso diz muito sobre nossas ações cotidianas e sobre como nossas práticas refletem este *não olhar*. Esse Outro é o diferente de “nós”, “normais”, “desejáveis”, “habilitados”, como refletem Lopes et al. (2010). Para as autoras, a modernidade inaugura um modo de classificar e de controlar o mundo e as pessoas, entre o nós e os outros; entre aquilo que se enquadra em um padrão esperado de normalidade e de produtividade, e o que não se enquadra e que precisará ser conhecido e reparado para ser *integrado*, ou nos termos atuais, incluído. Nossos olhares, nestes tempos modernos, estão sempre procurando classificar o mundo e as pessoas, tentando encaixá-las em um lugar confortável para “nós”, os adequados, de preferência sem alterar aquilo que já está conformado, aceito, definido.

Isso aparece nos relatos a respeito da forma como são atendidos/as ou recebidos/as por técnicos/as e docentes. Os/As estudantes ingressaram na universidade, mas a comunidade acadêmica parece *não ver*, ou *não querer ver*, e necessita *re-ver* posturas, metodologias e modos de atuar com a diversidade de estudantes que fazem parte atualmente do corpo estudantil nas

universidades brasileiras. Os grifos aqui são utilizados para enfatizar a necessidade de questionarmos se o que nos impede de entrar em contato, de estar com o Outro é a deficiência, como limitação de um órgão ou da função do corpo, ou o que está por detrás de nossa maneira de representá-la, fruto de modelos morais e reparadores que estão em nosso imaginário. Tais aspectos também foram referidos por Iza: “Os professores continuam dando aula como se não tivesse aluno com deficiência em sala, eles dão andamento ao planejamento de aula, não têm um plano a, b, c [...]. Os professores deveriam procurar compreender e mudar sua metodologia”. Nesse sentido, Liz comenta: “Os professores nem todos são comprometidos e responsáveis. Lembro sempre de uma frase quando eles chegavam na sala e me falavam ‘Ah, esqueci de você’”.

Os fragmentos anteriores evidenciam o *esquecimento* dos/as professores/as, ou um certo “descuido” quando “continuam dando aula como se não tivesse aluno com deficiência na sala”; mais oportunamente, poderíamos falar de uma dificuldade do/a professor/a de olhar para além de uma “massa” de estudantes, como se todos/as fossem iguais, à espera de que o conteúdo seja transmitido. Isso nos convoca, a todos/as, a pensar nas pessoas com as quais dialogamos cotidianamente, cada uma com sua singularidade e diferença, e a nos perguntar: Quem são os/as estudantes da UFBA atualmente? De onde vêm? Como chegaram até aqui? Onde vivem? Trabalham? Possuem filhos/as? Como estão acompanhando as aulas e as atividades? Como se sentem nesse ambiente? O que produzem e em que circunstâncias o fazem? Essas são questões que teremos de enfrentar em algum momento, se desejamos de fato uma universidade inclusiva, com diferentes agentes, saberes e modos de construir esse espaço, almejando a *pluriversidade*, como tem sido proposto por alguns autores críticos do atual modelo hegemônico característico das universidades latino-americanas (Castro-Gomez, 2007; Santos, 2019).

É importante ressaltarmos que as histórias, permeadas de experiências de resistência frente às adversidades e às negligências de toda ordem pelas quais passaram estes/as estudantes, têm possibilitado inúmeras formas de enfrentamento na universidade. Como já mencionamos, ficar nu no restaurante para chamar a atenção dos/as servidores/as quanto à presença de um estudante cego foi uma delas. Outra foi apresentada por Ítalo: “Quando eu procuro estes espaços, eu busco estabelecer estratégias que minimizem estas dificuldades, me relacionar bem com as pessoas que solicito para ir lá junto comigo realizar as buscas”. Essa é outra forma que, de algum modo, “resolve” momentaneamente as dificuldades do estudante, e um “jeitinho” que se costuma encontrar para lidar com a falta daquilo que lhe seria de direito, sem provocar constrangimentos e conflitos.

Entretanto, conhecer seus direitos e demandá-los frente à comunidade acadêmica também tem sido outra estratégia relevante e necessária, já que a universidade deve ser um espaço de aprendizagem e de formação para todos/as, inclusive para professores/as e técnicos/as-administrativos/as. Nessa perspectiva, Daniel relata: “Teve uma professora que perguntou: ‘Como vou resolver seu problema?’ Daí respondi: ‘O problema não é meu, o problema é seu!’”. O posicionamento desse estudante mostra como, em geral, a sociedade se acostumou a achar que o problema causado por suas limitações ou por sua “anormalidade” é da pessoa com deficiência e que caberá a ela, portanto, resolvê-lo. Da mesma forma, as instituições e seus representantes costumam responder às situações que fogem à norma, questionando: Como vou resolver seu problema? E nos perguntamos: De quem é o problema? As situações trazidas nas entrevistas, muitas vezes ocorridas na sala de aula, poderiam ser momentos de aprendizado e

de formação, inclusive para os/as outros/as estudantes. Alguns/mas entrevistados/as relataram ter sofrido preconceito por parte dos/as colegas dentro e fora da sala de aula, na maioria das vezes por estes/as não entenderem que a deficiência visual diz respeito apenas a uma limitação e que há singularidades no modo como essas limitações se manifestam em cada pessoa. Segundo Wel: “Dentro do trabalho de equipe, ainda esta exclusão existe, existe com o silêncio, não me chamar para opinar, e também não acreditar no meu potencial, e isso pra mim é o mais grave”.

A limitação de um órgão ou de uma função assume uma proporção de totalidade da pessoa: toda ela é deficiência; a limitação é transferida para a pessoa como um todo e assume também características cognitivas, motoras, emocionais, retirando da pessoa a possibilidade de participar da vida, ou até de existir. Podemos, aqui, pensar no quanto estamos impregnados de um modelo de existência que nos foi imposto. Um modelo que insiste em valorizar o homem, branco, heterossexual, produtivo e, neste caso particularmente, capaz. Para Morán e Tiseyra (2019), o *capacitismo* é um aspecto que deve ser considerado nos estudos críticos sobre a deficiência, um dos elementos definidores do que eles denominam *modernidade colonial capacitista*⁶, que nega a possibilidade de ocorrência de outras vozes, narrativas e formas de existência em diferentes contextos sociais, especialmente no latino-americano.

Expressões como: “O que esse cego quer aqui?” (Bruno); “com os professores, realmente, não faziam questão de compreender, perguntavam o que que eu estava fazendo ali” (Ana); “Teve uma professora que procurou o colegiado para questionar minha presença em sala de aula” (Daniel), são comuns nas entrevistas dos/as estudantes. Os termos *silêncio*, *silenciosos* também aparecem frequentemente quando esses/as estudantes se referem ao modo como colegas, docentes e técnicos/as se comportam diante deles/as em diversas situações. Identificamos o *silêncio* tratado por autores/as que discutem as questões étnico-raciais no ambiente escolar, tal como no trabalho de Gonçalves (1985) como citado em Gomes (2012). Assim como acontece com a questão racial, a deficiência também não é discutida, não tem espaço para revelar-se e se mostra velada até que a criança e o/a jovem se deparam com uma sociedade que continua “fingindo” não notar. Para Gomes (2012), “o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela [a discriminação racial] se expressa” (p. 10). Segundo a autora, não é possível confundir o *silêncio* com desconhecimento ou invisibilidade. Do mesmo modo, podemos pensar a presença da pessoa com deficiência visual na universidade. Conforme Wel:

A minha relação com os professores, embora seja amistosa, são muito educados, mas muito silenciosos. Há um desconhecimento por parte dos professores de como ensinar para um aluno com deficiência visual, eles já estão impregnados nas suas rotinas de metodologias visuais e isso para a pessoa cega é terrível, porque eles não descrevem as imagens. Às vezes os professores apresentam filmes legendados e esquecem que na turma tem um aluno cego. (Wel, ênfase adicionada)

O *silenciamento*, no fragmento anterior, é definido pelo estudante como uma dificuldade do/a professor/a lidar com uma situação desconhecida. Como o/a docente não sabe o

⁶ A noção de capacitismo vincula-se à perspectiva dos estudos decoloniais que tem como princípio fundador um entendimento de que nossa compreensão de mundo, de ser humano, de modos de conceber e de produzir conhecimento, entre outros aspectos definidores de nossas representações e nossos gostos, são norreados por um modelo eurocentrado que se sobrepôs a todas as demais culturas das quais se apropriou e colonizou a partir do século XVI. Para os/as autores/as desse amplo movimento crítico epistemológico que se expande atualmente, a colonialidade resiste ao colonialismo, e ela permeia ainda nossos modos de produzir e de existir, negligenciando valores, contextos, história e singularidades.

que fazer, não recebeu orientações para lidar com essas situações e não está acostumado/a com elas em sua prática, ele/a se distancia, não se mostra, não assume o não-saber – algo bastante comum no ambiente universitário – e continua agindo como se não houvesse uma situação nova. A expressão usada pelo estudante “eles já estão impregnados nas suas rotinas de metodologias visuais” pode ser indicativa de que algo precisa ser revisto. Faltam recursos materiais, audiovisuais, pedagógicos e tecnológicos para os/as estudantes e para os/as professores/as, mas as entrevistas revelam que, para além da falta desses dispositivos, há uma ausência de reflexão e de envolvimento de parte do corpo docente para repensar o modo como se ensina e para quem se ensina na universidade. *Slides*, projeções, vídeos são usados intensivamente; embora tais ferramentas facilitem a exposição de temáticas e, inegavelmente, favoreçam o processo de aprendizagem, não valem para todos/as os/as estudantes, ou pelo menos não podem ser a única opção, menos ainda sem as devidas adequações.

No que concerne a esse aspecto especificamente, o NAPE é trazido nas entrevistas como o principal agente que tem favorecido mudanças no processo formativo dos/as estudantes. Os/As entrevistados/as fazem questão de mostrar, por um lado, a importância do Setor e do trabalho que nele se desenvolve, mesmo diante de tantas dificuldades e da falta de recursos materiais e humanos, bem como o comprometimento e o bom acolhimento do pessoal que os/as atende. Por outro lado, identificam como principais problemas diretamente relacionados ao Setor a sua difícil articulação com outras Unidades e outros Órgãos da universidade e com a comunidade acadêmica em geral. Entre as dificuldades relatadas, os/as estudantes sublinharam a demora dos/as professores/as em disponibilizar os textos, visto que a maior parte do material precisa ser preparado e só depois adaptado para um arquivo digital. O material deve passar pelo processo de edição realizado pela equipe técnica do NAPE, pois muitas vezes existem rasuras que comprometem a qualidade do texto. Eles/as explicaram que somente alguns/mas professores/as se preocupam em encaminhar os textos em *Portable Document Format* (PDF), facilitando a leitura por sintetizadores de voz. Sobre a demora nesses procedimentos, um entrevistado que ingressou na universidade quando o Setor ainda estava sendo implantado refere: “Lembro que entreguei um livro para ser adaptado no formato digital e eles levaram um ano para me devolver, então tive que buscar outras estratégias, outros caminhos” (Ítalo). Acerca do Núcleo, Daniel afirma: “O NAPE, assim como uma pessoa com deficiência, é um núcleo discriminado na universidade por atender pessoa com deficiência, ele já é discriminado pela comunidade acadêmica. Por desinteresse da gestão eles acabam transferindo o papel do professor pra gente”. Além disso, Ana relata: Logo que conheci, tinha expectativas, mas depois fui percebendo as lacunas, que era mais um órgão deficiente”.

Na fala dos/as entrevistados/as, o *estigma* atrelado às pessoas com deficiência transfere-se também para o Núcleo, equipamento criado para apoiá-las. Do ponto de vista dos/as estudantes, é “um órgão deficiente”, e isso se deve, em parte, ao descompasso nas ações empregadas. Há um serviço disponibilizado pelo Setor, por exemplo, a digitalização do material didático, mas isso não vai ocorrer se, novamente, o/a docente não estiver devidamente orientado/a e ciente dos/as estudantes que têm em sala e de suas necessidades. Foi criado um setor para acompanhá-los/as em seu processo formativo, mas que depende da interação com outros setores e do envolvimento de técnicos/as e docentes com os/as estudantes para identificar suas demandas e buscar resoluções, que só serão encontradas com a participação de todos os

envolvidos. O termo “participação” está diretamente relacionado com o que trataremos a seguir a respeito da inclusão educacional na universidade.

3.2 A INCLUSÃO EDUCACIONAL NA UNIVERSIDADE

A inclusão, em especial a educacional, deve ser entendida como um conjunto de ações discutidas entre gestores/as, professores/as, estudantes e demais profissionais agentes desse processo, os/as quais participam em sua deliberação. Para Pimenta (2017), refere-se a um processo de reconhecimento do direito das pessoas com deficiência ao ensino regular. Nesse sentido, de acordo com a análise do/as estudantes entrevistados/as, tal processo está em construção na universidade. Segundo Ana: “a inclusão é bonita, mas não vou mentir que dá trabalho. E é um exercício, se todo mundo tivesse isso em mente, praticasse, não seria tão trabalhoso. A inclusão ainda está em processo”.

No fragmento anterior, Ana destaca que “a inclusão ainda está em processo”, “*é um exercício*” que todos precisam *ter em mente* e praticá-lo. Esse ponto ressalta, ainda mais, a complexidade do fenômeno, pois talvez esse seja um exercício que nem percebemos que precisa ser *praticado* para que mudanças de fato ocorram nas instituições. Esse processo está em construção, desde que as pessoas com deficiência estejam no interior dos espaços e reivindiquem seus direitos. Desse modo, a inclusão não pode estar concentrada nos núcleos de acessibilidade, uma vez que precisa transcendê-los. Para Dallabona (2011), é necessária a integração da comunidade universitária, representada por professores/as, técnicos/as e estudantes, como forma de melhorar o acesso e de assegurar a permanência desses/as estudantes. Glat e Pletsch (2010) acrescentam que a inclusão educacional é um grande desafio para a formação docente, entendendo que a universidade deve formar profissionais que não sejam apenas ferramentas de difusão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade. De acordo com Lira (2014), as pessoas com deficiência necessitam, por sua vez, de acesso igualitário ao conhecimento, que lhes possibilite atuar na mediação do processo de ensino e de aprendizagem de maneira condizente com suas necessidades. Para isso, o/a docente deve estar preparado/a para receber diferentes perfis de estudante em sala de aula. Os/As docentes devem construir estratégias de ensino, adaptar o conteúdo e a metodologia, de modo que se tornem efetivos tanto a aprendizagem como o desenvolvimento de todos os/as estudantes. Refletindo sobre o papel da universidade, **Ítalo** relata que

a universidade deve fazer com que o aluno faça parte daquele universo do pensamento universitário. O objetivo da universidade é formar e, através da formação, transformar e através da transformação: informar. Informar a todos que ali é um lugar de formação e de transformação. Mas essa formação e essa transformação, essa unidade deixa de ser uma unidade modificadora da sociedade quando não pensa uma política para todos em sua prática efetiva e inclusiva, onde dentro da própria universidade que se defende e se protagoniza transformadora social da informação, nós temos a exclusão e suas práticas excludentes dos seus próprios servidores, seja professores, técnicos e funcionários terceirizados. (*Ítalo*)

Revela-se como uma constante, nas entrevistas com os/as estudantes, o fato de que esse é um processo complexo, árduo, desconhecido para muitos, porém, ao que parece, a universidade não se abre para o diálogo, para uma reflexão conjunta sobre possibilidades de en-

frentamento dos problemas. Ítalo define o papel da universidade como um espaço que forma, mediante a formação, para transformar, *modificar a sociedade*. A partir disso, indagamos: Como ela tem desempenhado esse papel ou mesmo refletido sobre isso quando práticas excludentes se apresentam de forma tão visível? Para Lopes et al. (2010), inclusão e exclusão são invenções deste mundo. Seguindo uma perspectiva foucaultiana, as autoras referem que esses termos não podem estar dissociados, pois, com as mudanças ocorridas no século XX, vários grupos que, no passado, estavam submetidos ao abandono e à estigmatização passaram, de algum modo, a ser incorporados em políticas, espaços e ações governamentais, também por interesse do mercado. Segundo elas, esses grupos são pouco a pouco incorporados no sistema educacional e no mercado de trabalho, passando a ter acesso a bens e recursos antes não disponíveis; há uma *tolerância* para eles agora. Para as autoras, são formas de solidariedade para com esses grupos, mas que não têm favorecido de fato uma participação real; ao contrário, têm sido um modo de imposição da aceitação, um *gerenciamento dos riscos produzidos na vida social*, como referem.

Incluir, muitas vezes, significa desenvolver práticas que envolvem e submetem os sujeitos à lógica do Estado. Podemos pensar o quanto continuamos a submeter os indivíduos a uma lógica determinada que não corresponde a das pessoas, mas, sim, a já preestabelecida pelas instituições de Ensino Superior e que os indivíduos devem seguir (Lopes & Fabris, 2017). Ítalo reflete:

A meu ver o que é de fato estar incluído? Porque o mundo é essa diversidade e a adversidade, então não vamos encontrar tantas facilidades. Mas as adversidades, elas podem ser superadas, com desenvolvimento de estratégias e como cada sujeito lida com as informações. Agora, a gente não pode ser romântico, achar que você tem um discurso e uma teoria extremamente superficial sobre inclusão, participação e respeito às diferenças, sendo que isso não pode se configurar numa prática; isso não vai se configurar num cenário propício, pois, de um modo geral, as pessoas não estão nem aí para as pessoas com deficiência, as pessoas não estão nem aí para os diferentes, mas se descrevem num mundo que às vezes não existe. Merleau Ponty diz que “o mundo não é o que penso, o mundo é o que vivo”, é um espaço de diversidade e de adversidade, devemos estar preparados para o enfrentamento. O mundo é ditado para quem vê, devemos estar preparados para o mundo sem ver e enfrentando todos os dilemas, não achar que as coisas serão necessariamente simples e fáceis. (Ítalo)

Esse fragmento aponta questões relevantes para que o processo de inclusão possa ser mais dialógico, tais como: Que estratégias estão sendo conduzidas para o enfrentamento dessas situações vivenciadas pelos/as estudantes? De que modo a universidade está de fato aberta para o diálogo com eles/as? Esse é um processo que não se dará sem enfrentamentos, e isso já ocorre, porém em desequilíbrio de posições. Podemos dizer que é neste mundo, moldado e que se move para as pessoas que veem, que caberá às pessoas que estão fora do padrão de normalidade estabelecido enfrentar não o que pensam que é inclusão, mas o que vivem em seu cotidiano, tal como o estudante refere, citando Merleau-Ponty. Para Lopes e Morgenstern (2014), a inclusão conjuga saberes diversos, relações de poder e diferentes formas de subjetivação próprias de nosso tempo. Nesse sentido, há de considerarmos todos os elementos e os atores envolvidos em cada situação particular e as experiências que vão sendo desenvolvidas e vividas nesses contextos. Lopes e Morgenstern (2014) falam de uma “matriz de experiência” e ressaltam que esses processos de inclusão não devem ser entendidos como algo isolado de um indivíduo ou de situações particulares, mas “de uma atmosfera ou de um ambiente de onde os indivíduos emergem, são constituídos e também constituem verdades que alimentam e mantêm um ecos-

sistema em tensão” (p. 190). Não sendo dessa maneira, a inclusão, para as autoras, assume uma vertente que responsabiliza os indivíduos pelo êxito ou não no processo e desloca da cena todos os outros que participam desse ecossistema.

4 CONCLUSÕES

As pessoas com deficiência historicamente vivenciam contextos de iniciativas isoladas, assistencialistas e insuficientes para proporcionar o apoio e o acolhimento necessários no sistema de ensino regular. A inclusão educacional é um processo complexo, que envolve o acesso dos/as estudantes às instituições, mas particularmente envolve as condições oferecidas para que os/as estudantes permaneçam e concluam sua formação com êxito.

Os/As estudantes deste estudo evidenciaram os desafios que estão postos para garantirem a sua permanência na universidade. São dificuldades que dizem respeito às condições físicas, materiais, pedagógicas, comunicacionais, mas sobretudo às barreiras sociais, que mais comprometem não apenas o uso dos espaços e dos recursos, mas a emergência de tensões que possam desencadear uma busca de soluções coletivas e criativas. Alguns estudos mostram que há muito a ser feito e uma carência de recursos financeiros destinados às instituições de Ensino Superior que compromete ainda mais a operacionalização do que foi preconizado (Cantorani et al., 2020; Castro & Almeida, 2014; Ciantelli & Leite, 2016). Tais estudos são fruto da existência de estudantes com deficiência nessas instituições, os/as quais vivenciam cotidianamente dificuldades e reivindicam mudanças. É possível que ainda sejam experiências particulares e com pouco envolvimento da comunidade acadêmica, mas o incômodo e o desconforto nesses espaços têm sido grandes e é isso que têm provocado discussões e demandas cada vez mais urgentes à instituição universitária.

Este estudo buscou evidenciar o modo como os/as estudantes experimentam o cotidiano universitário, em diálogo com perspectivas críticas sobre a deficiência, com o intuito de que situações que nos desarmem tenham espaço para ocorrer. Podemos aprender com o conflito, podemos tomá-lo como objeto de nosso fazer docente, do nosso estar com um outro que, em larga medida, desconhecemos. Os/As estudantes têm muito a dizer e têm se expressado de diferentes modos. Uma parte dessas vozes alimentaram este estudo e poderão trazer contribuições para a transformação da prática pedagógica e principalmente para a construção de uma cultura inclusiva na universidade.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brito, J., & Zeppone, R. M. O. (2013). *Mapeamento de Teses e Dissertações sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil*. Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, Paraná, Brasil. <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-010.pdf>.
- Cabral, L. S. A., & Melo, F. R. L. V. (2017). Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, 33(3), 55-70. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41046>

- Cantorani, J. R. H., Pilatti, L. A., Helmann, C. L., & Silva, S. C. R. (2020). A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250016, 1-26. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250016>
- Castro, S. F., & Almeida, M. A. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 179-194. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>
- Castro-Gomez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el dialogo de saberes. In S. Castro-Gomez, & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más a allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Siglo del Hombres Editores.
- Ciantelli, A. P. C., & Leite, L. P. (2016). Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3), 413-428. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>
- Dallabona, K. G. (2011). *A inclusão de deficientes visuais no curso superior na educação a distância* [Apresentação de artigo]. XVII Congresso Internacional de Educação a Distância, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/66.pdf>.
- Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *SUR*, 6(11), 65-77. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>
- Duarte, E. R., Rafael, C. B. S., Filgueiras, J. F., Neves, C. M., & Ferreira, M. E. C. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 9(2), 289-300. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200011>
- Fialho, J., & Silva, D. O. (2012). Informação e conhecimento acessíveis aos deficientes visuais nas bibliotecas universitárias. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 17(1), 153-168. <https://doi.org/10.1590/S1413-99362012000100009>
- Galvão, N. S., Fraga, C. C. S., Santos, C. S., Melo, M. W. S., Viana, R. C., dos Santos, V. N., & Santos, Z. F. (2015). Deficiência visual e o acesso aos conteúdos textuais no Ensino Superior. *Revista Entreideias – Educação, Cultura e Sociedade*, 4(1), 143-160. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v4i1.7149>
- Gaudenzi, P., & Orteza, F. (2016). Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3061-3070. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16642016>
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2010). O papel da Universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, 23(38), 345-356. <https://doi.org/10.5902/1984686X2095>
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98-109.
- Guerreiro, E. M. B. R., Almeida, M. A., & Silva Filho, J. H. (2014). Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. *Avaliação*, 19(1), 31-60. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000100003>
- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2012). *Sinopse Estatística da Educação Superior*. INEP/MEC. https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf

- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Sinopse Estatística da Educação Superior*. INEP/MEC. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf
- 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). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Lira, D. (2014). *Acessibilidade na educação superior: novos desafios para as universidades* [Apresentação de artigo]. X ANPED SUL, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/659-0.pdf.
- Lopes, M. C., & Fabris, E. H. (2017). *Inclusão & Educação*. Autêntica.
- Lopes, M. C., Lockmann, K., Hattge, M. D., & Klaus, V. (2010). Inclusão e Biopolítica. *Cadernos IHU Ideias*, 144, 1-37.
- Lopes, M. C., & Morgenstern, J. M. (2014). Inclusão como matriz de experiência. *Pro-Posições*, 25(2), 177-193. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200010>
- Martins, L. M. S. M., & Silva, L. G. S. (2016). Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior. *Revista Educação em Questão*, 54(41), 251-274. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n41ID10165>
- Morán, J. A. P., & Tiseyra, M. V. (2019). Encuentro entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), 497-521. <https://doi.org/10.21501/22161201.2893>
- Neres, C. C., & Corrêa, N. M. (2018). Análise dos artigos na área da deficiência visual publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2017). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, 153-166. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400011>
- Pimenta, C. M. F. M. (2017). *Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Educação Superior* [Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24927>
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2008). Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Ponte, A. S., & Silva, L. C. (2015). A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 23(2), 261-271. <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0501>
- Portaria, n. 074, de 26 de março de 2008*. Universidade Federal da Bahia. Gabinete do Reitor. Dispõe sobre a criação do Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidade especial - NAPE/UFBA, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD. Boletim de Pessoal. Salvador, 26 de março de 2008. Naomar Monteiro de Almeida Filho - Reitor.
- Programa Incluir*. (2013). Documento Orientador. Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu. http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=12737&Itemid=

- Santiago, C. A. (2014). *Políticas públicas e estratégias para a garantia da acessibilidade de alunos com deficiência: o caso do Campus de Salvador do IFBA* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Administração, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17217>
- Santos, B. S. S. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Edições Almedina.
- Silva, J. C., & Pimentel, A. M. (2021). Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2904, 1-18. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoar2193>

Recebido em: 20/01/2021

Reformulado em: 10/10/2021

Aprovado em: 29/10/2021