

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Roberta Gonçalves Duarte

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF). Assistente em Administração da UFES.

Email: betagd87@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3873-2605>

Débora Monteiro do Amaral

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Departamento de Educação, Política e Sociedade da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com atuação na Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo do Espírito Santo (GEPECES) e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF).

Email: deboramdoamaral@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8397-864X>

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar os desafios do acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, especialmente no curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Como metodologia utilizou-se o estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com o primeiro estudante com deficiência visual desta Licenciatura e com gestores da UFES, bem como análise bibliográfica e documental. O suporte teórico baseou-se na legislação existente a respeito das temáticas de Educação Especial, Educação do Campo e da perspectiva educacional inclusiva, dialogando com os princípios da educação emancipatória e popular de Paulo Freire. Como resultado deste levantamento, foi verificada a necessidade de criação de políticas e práticas que garantam não apenas o acesso, mas a permanência, participação, apropriação do saber e a conclusão acadêmica desses estudantes em cursos de Licenciatura em Educação do Campo, bem como em outras Licenciaturas. Estas políticas devem estar articuladas com as esferas pedagógica, social e administrativa da Universidade, levando em consideração as especificidades do curso e de seus sujeitos.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Educação Especial. Acesso e permanência.

THE DEMOCRATIZATION OF THE ACCESS TO HIGHER EDUCATION AND THE CHALLENGES OF THE ACCESS AND PERMANENCE OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE RURAL EDUCATION DEGREE COURSE

ABSTRACT

This study aims to investigate the challenges of the access and permanence of students with disabilities in higher education, especially in the Rural Education Degree course - Goiabeiras Campus, in the Federal University of Espírito Santo (UFES). As a methodology a case study was used, having as its instruments of data collection semi-structured interviews with the first student with visual impairment of this Course. Moreover, managers of UFES were also interviewed, as well as bibliographic and documentary analysis were made. The theoretical support was based on existing legislation regarding Special Education, Rural Education and inclusive educational perspective, dialoguing with the emancipatory and popular education principles of Paulo Freire's conception. As a

result of this survey, has been verified the need to create inclusive policies and practices that guarantee not only access, but the permanence, participation, appropriation of knowledge and the academic conclusion of these students in undergraduate courses in Rural Education, not to mention in other Teacher Education courses. These policies must be articulated with the pedagogical, social and administrative spheres of the University, taking into account the specificities of the course and its subjects.

Keywords: Rural Education Degree Course. Special education. Access and permanence.

LA DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS DESAFÍOS DEL ACCESO Y LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DEL CAMPO

RESUMEN

Este estudio investiga los desafíos del acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior, especialmente en la Licenciatura en Educación del Campo – *campus* Goiabeiras de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Utilizamos el estudio de caso como metodología, teniendo como instrumentos de recolección de datos los análisis bibliográfico y documental y las entrevistas semiestructuradas con gestores de la UFES y con el primer estudiante con discapacidad visual de esa Carrera. El soporte técnico se basó en la legislación existente sobre las temáticas de Educación Especial, Educación del Campo y de la perspectiva educativa inclusiva, dialogando con los principios de la educación emancipadora y popular de la concepción de Paulo Freire. Como resultado, se verificó la necesidad de la instauración de políticas y prácticas inclusivas que garanticen no solo el acceso, sino la permanencia, participación, apropiación del saber y la graduación de esos estudiantes en cursos de grado en Educación del Campo, así como en otras licenciaturas. Esas políticas deben estar articuladas con las esferas pedagógica, social y administrativa de la Universidad, teniendo en cuenta las especificidades de la carrera y de sus sujetos, con el fin de fomentarse, de hecho, la inclusión de personas con discapacidad en la Educación Superior.

Palabras clave: Licenciatura en Educación del Campo. Educación Especial. Acceso y permanencia.

Introdução

A partir do início dos anos 2000 a democratização da educação superior brasileira ganhou espaço nas pautas públicas, promovendo avanço no acesso e permanência de parcelas da população até então excluídas desta modalidade de ensino. Dentre as ações desenvolvidas estão o aumento no número de vagas¹ e a criação de medidas de inclusão social mediante políticas de ações afirmativas, que se destinam principalmente a estudantes pobres, negros, indígenas, oriundos de escolas públicas, camponeses e pessoas com deficiência, segmentos populares marginalizados e vítimas de exclusão (BRASIL, 2016).

Diante desse cenário, as instituições de ensino superior encontram-se frente ao desafio de garantir não apenas o acesso, mas a permanência, aprendizagem, formação crítica,

¹ O Censo da Educação Superior 2016 (BRASIL, 2016) traz o detalhamento do número de matrículas em cursos de graduação no período de 1980 a 2016.

participativa e emancipatória do cidadão, como preconiza Paulo Freire (2017), considerando a ainda numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, principalmente das universidades, espaços marcados por uma cultura elitista e seletiva.

Para as pessoas com deficiência este desafio é ainda maior, pois sendo a educação direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988), garantido constitucionalmente, é preciso fazer com que este direito esteja ao alcance de todos para atender à expectativa de democratização da educação.

Pereira (2016, p. 148) explica que a inclusão “[...] é um movimento educacional, social e político que defende o direito de todas as pessoas a participarem da sociedade e de serem respeitados naquilo que os diferencia dos outros”. Já a educação inclusiva é assinalada por Prieto (2013, p. 17) como “compromisso ético-político, que implica em garantir direito à educação, pela via da democratização e da universalização do acesso às escolas com qualidade de ensino [...]”, a fim de combater a exclusão e injustiça social.

Vinculada à perspectiva educacional inclusiva, a Educação Especial é definida pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Posteriormente, a Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, retirou o termo “preferencialmente”, garantindo que o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais seja realizado em classes comuns (PRIETO, 2013).

Para Mendes (2018, p. 63), o termo inclusão escolar seria, então, “[...] convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares”. Ao integrar o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a Educação Especial deve ser realizada de forma transversal e interativa pelas instituições, atingindo projeto, currículo, organização e prática pedagógica.

Nesse contexto, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) contava, em maio de 2018, com 303 estudantes² que declararam possuir alguma necessidade educacional especial. Após quase quatro anos desde o início de sua oferta³, o curso de Licenciatura em Educação do Campo - *campus* Goiabeiras da UFES recebeu em 2018 seu primeiro estudante

² Dados do Núcleo de Acessibilidade da UFES.

³ A Licenciatura em Educação do Campo foi criada na UFES em 2013, sendo ofertada nos *campi* de Goiabeiras e São Mateus a partir de 2014.

com deficiência. O ingresso deste discente cego nos levou a problematizar como se dá a inclusão escolar em um curso organizado em alternância, que prevê flexibilização do tempo-espço formativo, com etapas presenciais ofertadas alternadamente entre o tempo-universidade (realizadas no *campus* universitário) e o tempo-comunidade (realizadas nos locais de trabalho e/ou moradia dos estudantes), articulando a realidade concreta dos discentes do campo com a educação superior.

Aliar, então, a Educação Especial e a Educação do Campo configuram o que Caiado e Meletti (2011) indicam como desafiador, pois ambas as áreas foram consideradas apenas recentemente como direito social e incluídas como políticas públicas. Além disso, o direito à educação foi historicamente negado para estes sujeitos. Assim, este trabalho se propôs a problematizar a soma destes fatores: ser um estudante campesino e com deficiência visual no ensino superior.

Para esta investigação⁴ utilizou-se estudo de caso de caráter qualitativo, tendo como instrumentos de produção de dados análise documental de materiais enviados por e-mail pelo Núcleo⁵ de Acessibilidade da UFES (Naufes) e pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), e bibliográfica, a partir de teóricos que pesquisam sobre Educação do Campo, Educação Especial e Inclusão Escolar, bem como da legislação existente no âmbito dessas temáticas. Foram realizadas, ainda, entrevistas⁶ semiestruturadas com um estudante cego recém ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da UFES, que neste estudo identificaremos como Leonardo, e com gestores da instituição. O estudante foi escolhido por ter sido o primeiro ingressante no curso que declarou possuir uma deficiência.

A produção dos dados foi iniciada em março de 2018 com uma entrevista com Leonardo, que teve a participação de sua filha, também ingressante no mesmo ano no curso e que será identificada como Laura. Na entrevista foram apontadas as principais necessidades do discente no que se refere à sua vivência no *campus* universitário e à realização das diversas atividades acadêmicas propostas no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Posteriormente, realizamos entrevistas com a coordenação do Naufes e com a direção da Biblioteca Central da Universidade, para compreensão das políticas de acessibilidade

⁴ Este estudo é fruto de uma disciplina realizada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES.

⁵ Criado pela Resolução nº 31/2011, o Naufes tem como público-alvo os estudantes da UFES com deficiências auditivas, autismo, baixa visão, cegueira, física, intelectual/mental, múltipla, surdez e surdocegueira (UFES, 2015).

⁶ As citações serão identificadas por pseudônimos ou pelo cargo ocupado, no caso dos gestores da Universidade, a fim de preservar suas identidades.

desenvolvidas nestes espaços e levantamento de informações sobre os discentes com deficiência. A Prograd foi consultada para obtenção de dados estatísticos.

Bogdan e Biklen (1994, p. 134) explicam que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Dessa forma, a escolha da entrevista nos pareceu acertada para este estudo de caso.

Após a transcrição do material, foi realizada análise de conteúdo, que se somou às informações recebidas por e-mail. Para Bardin, neste tipo de análise “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (1977, p. 101). Gomes (2002, p. 74, grifos do autor), por sua vez, atribui à análise de conteúdo a função de “[...] *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Nesse sentido, buscamos seguir as fases elencadas por Bardin para a análise de conteúdo, a saber: pré-análise dos dados, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

O acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior

A legislação considera a pessoa com deficiência como sendo aquela que possui “[...] 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). Ou seja, a definição não se esgota com o diagnóstico de deficiência, distúrbios, transtornos e aptidões, incluindo o grau de dificuldade de integração social.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o dinamismo social “[...] exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão” (BRASIL, 2008, p. 15), de forma que sejam ressaltados os ambientes heterogêneos na promoção da aprendizagem. Especificamente em relação às populações camponesas, esta situação torna-se ainda mais complexa, considerando o contexto de ausências nas áreas rurais que impedem que os camponeses vivam com dignidade.

A educação escolar é fundamental no exercício da cidadania, implicando na participação dos indivíduos na vida social. Contudo, o amparo e a garantia legal da inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino são recentes no país. Segundo Moreira et al (*apud* KLAUCH; MÜLLER, 2013, p. 100),

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência passa a ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino e, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, a educação especial passa a ser concebida como uma modalidade de educação escolar.

Importante na abertura de novas oportunidades na educação das pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, inovou em 1994 ao defender que não é o indivíduo que precisa mudar, mas a escola que deve se adequar para receber todos os estudantes (WELLICHAN; SOUZA, 2017).

A partir daí, destaca-se o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a lei sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a Educação Especial como modalidade de educação escolar que deve permear transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; e o Plano Nacional da Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aponta a necessidade da construção de escolas inclusivas em atendimento à diversidade.

Em relação ao ensino superior, Pereira (2016, p. 149) frisa que a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, aprovada em 1998, “determina a igualdade de acesso a este nível de ensino”. Associada à Educação do Campo, a interface com a Educação Especial aparece em alguns instrumentos normativos, como nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; na Resolução nº 2/2008; na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; e no Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CAIADO; MELETTI, 2011).

Todavia, Nozu e Bruno (2017, p. 02) advertem que as normatizações apresentam fragilidades conceituais e ausência de diretrizes em relação à operacionalização desta interface, configurando-se “[...] como uma justaposição formal entre as modalidades de Educação Especial e Educação do Campo”, caracterizando “no sentido estrito do termo, um significante sem significado” (LACLAU *apud* NOZU; BRUNO, 2017 p. 02).

Juntamente com a garantia de acesso à educação básica, os estudantes com deficiência conquistaram também o direito de ingresso no ensino superior. O crescente número de matrículas de estudantes com deficiência nas universidades nos últimos anos reflete essa realidade. Conforme dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016), em 2016 as universidades brasileiras contavam com 35.891 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o que representa um aumento de mais de 80% em relação às matrículas desta parcela da população no ano de 2010.

Entretanto, o ingresso desses estudantes no sistema educacional ainda não se dá de forma democrática. Jannuzzi (*apud* CAIADO, 2013, p. 115) denuncia que “na história da educação especial, o quadro de exclusão repete a exclusão social e educacional das camadas populares em nosso país”. Caiado (2013, p. 115) apresenta uma preocupante reflexão nesse sentido, ao afirmar que “pobreza e deficiência se entrelaçam nas regiões mais pobres e miseráveis do país”. O Censo Demográfico de 2010 comprova que a pobreza ainda se encontra nas zonas rurais do país. Segundo o levantamento, 20,8% da população abaixo da linha da miséria (até R\$ 70,00 de rendimento domiciliar per capita) reside no meio rural, contra 3,7% no meio urbano (IBGE, 2011), o que demanda intervenções do poder público para transformar essa realidade.

O Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, criado pelo governo federal em 2005, desenvolveu ações para promover a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior público. Klauch e Müller (2013, p. 101) relatam que o programa incentiva a criação de núcleos de acessibilidade, “[...] os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica [...]”. O Documento Orientador do Programa determina ainda que

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013a).

Esses órgãos têm a missão de eliminar as barreiras que interferem na vida acadêmica dos universitários com deficiência, no que diz respeito ao estudo, pesquisa e extensão. Para isso, a política de acessibilidade no ensino superior deve se estruturar em eixos de *infraestrutura*, com projetos arquitetônicos e urbanísticos implementados atendendo aos princípios do desenho universal⁷; *currículo, comunicação e informação*, por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, equipamentos de tecnologia assistiva⁸ e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de

⁷ O conceito de desenho universal objetiva atender à maior gama de variações possíveis de características da população, para que espaços, ambientes e serviços sejam utilizados por todas as pessoas de forma autônoma, segura e confortável (BRASIL, 2013b).

⁸ A expressão tecnologia assistiva “é utilizada para identificar todo o arsenal de recursos que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão” (BRASIL, 2013b, p. 51).

Sinais (Libras); e *programas de extensão* fundamentados no princípio da transversalidade e na valorização da diferença humana (BRASIL, 2013a).

Com a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, e o decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, as pessoas com deficiência foram incluídas nas reservas de vagas para cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Segundo levantamento do Naufes, 89 estudantes ingressaram na UFES em 2018 por meio desta política, sendo 59 no *campus* Goiabeiras.

Os estudantes com deficiência já ocupam, então, os espaços da educação superior. Cabe às instituições a adequação às necessidades desses discentes, de forma a garantir acessibilidade e aprendizagem, caso contrário, a inclusão ficará restrita ao cumprimento de instrumentos legais. Manzini (2010, p. 285) alerta para a diferenciação entre os termos acesso e acessibilidade, argumentando que “a palavra acesso implica processo de mudança, busca”, como a implantação da reserva de vagas, enquanto “a palavra acessibilidade indica um produto concreto”, que pode ser mensurado, implementado, legislado e avaliado.

Wellichan e Souza indicam que ainda há desconhecimento e despreparo no ensino superior no que se refere ao atendimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência, e entendem que considerar uma instituição de ensino como inclusiva vai além da eliminação de barreiras arquitetônicas. Para as autoras, a concepção de inclusão deve “[...] envolver o respeito pelas diferenças e pela diversidade, incluindo mudanças de postura profissional e consequentemente de toda comunidade local (colaboradores, corpo docente e discente)” (WELLICHAN; SOUZA, 2017, p. 150).

Entendemos que são imprescindíveis as adaptações, construções e disponibilização de tecnologias e recursos pedagógicos que promovam as mais diversas formas de acessibilidade, seja por meio da extinção de barreiras arquitetônicas, em atendimento às indicações da NBR 9050⁹, bem como de comunicação ou informação.

Da mesma forma, é necessário romper com as barreiras atitudinais que reforçam processos sociais de exclusão e discriminação. Ou seja, é preciso que a instituição assuma uma posição política diante da inclusão desses discentes, o que envolve planejamento administrativo, organização de recursos e utilização de metodologia diferenciada, com docentes habilitados a adequarem as atividades acadêmicas de forma a estimular a criatividade dos estudantes.

⁹ Norma brasileira que dispõe sobre acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

Uma instituição que se propõe democrática deve possibilitar a autonomia do saber dos estudantes com deficiência, pois a educação tem como princípio a emancipação humana e a formação cidadã. O ensino superior, por sua vez, tem em sua essência o dever com a responsabilidade social, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão universitária, que deve ir além da disseminação e desenvolvimento do saber científico. Nesse caminho, Sobrinho e Almeida (2017, p. 79) defendem que “[...] as práticas pedagógicas e a produção do conhecimento em âmbito universitário somente têm sentido no estabelecimento de um diálogo sistemático com a sociedade em geral”.

Deste modo, garantir o direito à educação para os sujeitos com deficiência significa respeitar as diferenças e reconhecer suas necessidades, e isso apresenta-se como um desafio contemporâneo para as instituições de ensino superior.

Ser estudante cego no ensino superior: a experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFES

Na perspectiva da educação inclusiva, tão atual quanto as discussões sobre a Educação Especial é a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que se tornaram política pública permanente de formação de professores a partir de experiências-piloto desenvolvidas em 2007 pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

Caiado e Meletti (2011, p. 94), ao pesquisarem sobre a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, destacam que “assim, com suas particularidades e complexidades, revelam-se duas áreas marcadas pelo histórico descaso de ações na área de políticas públicas”. As autoras sinalizam a invisibilidade com que essas duas modalidades são tratadas na área acadêmica e nos sistemas públicos de ensino.

Ao problematizarem esta invisibilização, Jesus e Anjos (2017) argumentam que a formação inicial dos professores não tematiza este movimento entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Contudo, para os autores, estas áreas têm se aproximado mediante demandas trazidas pelos próprios estudantes dos cursos de Licenciatura, que muitas vezes residem no campo.

A Licenciatura em Educação do Campo nasceu da luta dos movimentos sociais em busca de uma educação capaz de reduzir as desigualdades sociais e que atenda às necessidades dos camponeses. Tem como finalidade “formar profissionais para atuação nos

anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468).

No *campus* Goiabeiras da UFES, esta Licenciatura oferta pelo Centro de Educação as habilitações em Linguagens e Ciências Humanas e Sociais. Em 2018, o curso recebeu seu primeiro estudante com deficiência. Com 68 anos, Leonardo possui deficiência visual desde o nascimento, tendo a perda total da visão diagnosticada há 20 anos. Antes de ingressar na UFES, atuou como professor e concluiu dois cursos técnicos. Segundo arquivos do Naufes, Leonardo é um dos 57 estudantes do *campus* Goiabeiras que possuem deficiência visual.

Importante salientar que uma pessoa com deficiência visual percebe, se relaciona, aprende e apreende o mundo a sua volta e todas as suas nuances de forma diferente das demais, utilizando outros sentidos sensoriais para acessar as informações.

Para o Ministério da Educação, deficiência visual é

a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Manifesta-se como: *cegueira*: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação; *visão reduzida*: acuidade visual dentre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais (BRASIL, 2003a, p. 30, grifo nosso).

No âmbito educacional, a pessoa com deficiência visual precisa receber atendimento especializado conforme suas necessidades decorrentes da ausência da visão, aliado à disponibilização de recursos educacionais adequados e ao acesso a serviços específicos, a fim de garantir a esse estudante uma educação autônoma.

Com o ingresso de Leonardo, a UFES depara-se com um duplo desafio: promover o acesso e a permanência de um estudante com deficiência no ensino superior e em um curso em alternância. Considerando as especificidades desta Licenciatura, torna-se indispensável que as matrículas sejam acompanhadas da sensibilização da comunidade acadêmica para que as necessidades dos estudantes deste curso sejam atendidas, de forma que fuja do viés assistencialista que parece permear muitas políticas inclusivas.

Carvalho (*apud* MOREIRA, 2003, p. 84) evidencia que:

[...] se em nenhuma escola deve-se pensar em assistencialismo para com os portadores de deficiência, muito menos numa Instituição de Ensino Superior, pelas razões óbvias e, também, em respeito ao aluno deficiente, como

pessoa, e a todo o percurso que antecedeu a sua chegada no 3º grau. Parece, pois, fora de dúvidas que o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas deficientes no ensino superior não devem ser calcados em sentimentos assistencialistas.

Em relação à oferta em alternância, é importante destacar que esta organiza os tempos e espaços formativos que acontecem na escola (tempo-universidade) e nos contextos socioeconômico, político e cultural dos estudantes (tempo-comunidade), aliando teoria e prática ao envolver nessa dinâmica suas famílias e suas comunidades (ANTUNES-ROCHA, 2013 *apud* BRITO; MOLINA, 2016). Esta metodologia visa “[...] evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468), corroborando com a proposta de integração entre a atuação dos estudantes nos espaços formativos da universidade e nos locais em que a comunidade produz sua existência.

Para um estudante cego, além dos fatores físicos e estruturais que podem facilitar seu percurso no *campus*, são necessários ainda recursos pedagógicos diferenciados e o acesso a serviços específicos, de acordo com as necessidades de cada discente, como softwares especializados, provas e materiais acadêmicos com fontes ampliadas, digitalizados ou em braile, serviço de leitores, tempo diferenciado para execução de atividades e avaliações, entre outros, a fim de garantir uma educação autônoma.

Leonardo explicou que contava com serviços de apoio nas demais instituições de ensino que frequentou. Entretanto, questionado sobre como é feito esse acompanhamento na UFES, o discente relatou a inexistência de profissionais para auxiliá-lo. “[...] Todo o programa que eu uso aqui, todo o meu movimento é ela. [...] Ela tem que tá presente” (LEONARDO), referindo-se a Laura.

Sem o suporte dos monitores¹⁰, Leonardo conta com o auxílio de Laura nas leituras e realização das atividades. Na Licenciatura em Educação do Campo, pela especificidade de ser um curso em alternância, soma-se a necessidade de acompanhamento especializado também para realização das atividades que acontecem na comunidade do discente durante o tempo-comunidade, como ressaltou Laura.

O apoio que ele precisa seria, no caso, esses textos, esses trabalhos, uma forma de passar isso para o braile, porque o braile ele entende bem, ele lê muito bem [...] Dentro da faculdade não seria viável, porque os professores aqui já vêm com a aula programada [...] O que ele mais precisa é no tempo-

¹⁰ Durante a finalização deste levantamento, foram designados dois bolsistas para acompanhamento do estudante, em reconhecimento às especificidades do curso.

comunidade, porque como no tempo-comunidade eu não posso estar acompanhando ele [...] Aquele monte de apostila que os professores passam aqui para a gente ler em casa e fazer as atividades aonde é que ele tem dificuldade (LAURA).

Para atender os 303 discentes dos quatro *campi* da UFES, o Naufes possui 12 intérpretes de Libras, em parceria com o Departamento de Línguas e Letras; quatro tablets; sete VPAD's, equipamentos digitais para vídeo conferência que auxiliam a comunicação para surdos; quatro scanner's de voz, que convertem documentos impressos em áudio; e três impressoras braille, que estão inutilizadas em função da ausência de profissionais capacitados para manuseá-las.

Importante destacar que há divergência entre os dados informados pela Prograd e pelo Naufes, no que se refere ao quantitativo de estudantes com deficiência na instituição. Segundo a Prograd, a UFES possui 343¹¹ estudantes que declararam possuir alguma deficiência. Contudo, a coordenação do Naufes explicou que esses dados se referem apenas ao que é indicado pelo estudante no momento da inscrição, mas que recentemente o Núcleo iniciou um processo de catalogação a fim de cruzar os dados informados pelos discentes com o que prevê as normatizações para chegar, então, em um quantitativo real de estudantes com deficiência na Universidade.

[...] você não tem um número exato. [...] não quer dizer que só quem tentou as cotas, no público de pessoas com deficiência, seja deficiente. [...] Pode ser que na ampla concorrência possa ter entrado alguém com deficiência. [...] Mais do que isso, nós não temos um, alguém que na matrícula presencial faça a filtragem (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

O Naufes possui 14 bolsistas no *campus* Goiabeiras da Universidade que atuam como intérpretes e ledores. No entanto, esse número ainda é reduzido para o atendimento de todos. “Para ele [Leonardo] talvez vai precisar de dois ou três bolsistas, por causa da carga horária” (COORDENAÇÃO DO NAUFES). Ou seja, os bolsistas fariam o acompanhamento durante o tempo-universidade, que ocorre em pelo menos dois turnos conforme calendário do curso, e no tempo-comunidade. Para a coordenação do Naufes, o calendário acadêmico do curso e a organização em alternância são os principais desafios que o núcleo busca superar, mediante a inclusão da especificidade do curso no edital de contratação de monitores.

Em relação aos obstáculos arquitetônicos, ou seja, as barreiras físicas que podem comprometer o deslocamento seguro do estudante, observamos que a UFES apresenta desníveis nas calçadas, além de não haver piso sinalizado para cegos.

¹¹ Dados referentes a abril de 2018.

Outra dificuldade diz respeito à utilização de softwares especializados. O laboratório de informática do Centro de Educação possui dois programas de leitura de tela, o NVDA e o DOSVOX, que auxiliam os estudantes cegos a manusearem os computadores, por meio da emissão de mensagens sonoras de seus comandos. Entretanto, a Universidade não disponibiliza cursos que ensinem a utilizar esses programas, devendo o estudante procurar especialização adequada.

No Centro de Educação, que no ano de 2018 possuía dois estudantes cegos, todos os espaços acadêmicos e administrativos foram sinalizados com informações em braile. Todavia, esta é uma iniciativa pontual. “Nos ambientes internos não tem nada ainda em termos de planejamento” (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

A coordenação do Naufes ressaltou a existência de iniciativas importantes no *campus* Goiabeiras, como o Laboratório de Educação Física Adaptada, do Centro de Educação Física e Desportos; o Núcleo de Tecnologia Assistiva e o Laboratório de Robótica e Tecnologia Assistiva, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica; e o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial, do Centro de Educação. Entretanto, estas são ações pulverizadas pelo *campus*, sendo necessárias a convergência e sistematização destas iniciativas.

As bibliotecas também precisam estar preparadas para receber os estudantes com deficiência, desde a estrutura física adequada até a disponibilização de recursos tecnológicos e pedagógicos, de forma a favorecer a autonomia dos discentes. De acordo com a direção da Biblioteca Central da Universidade, localizada no *campus* Goiabeiras, busca-se desenvolver políticas que garantam o acesso tanto às dependências quanto às informações.

Atualmente estamos por implantar a sala de recursos na Biblioteca Central, será um espaço voltado à acessibilidade, com equipamentos destinados a atender os alunos com necessidades especiais. Anexo a essa sala de recurso, irá funcionar um laboratório para práticas de acessibilidade, através de parceria com o Núcleo de Acessibilidade da UFES (DIREÇÃO DA BIBLIOTECA CENTRAL).

Entretanto, o acervo de obras disponíveis para consulta pelos usuários com deficiência visual ainda é pequeno. “[...] a nossa biblioteca precisa se digitalizar” (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

A Biblioteca Central dispõe de 10 títulos de obras em braile, sendo um título de periódico com 17 exemplares, e 9 títulos de livros, totalizando 20 exemplares. E segundo consta nesse relatório, possuímos cerca de 103.597 títulos e 229.409 exemplares na Biblioteca Central. Dispomos de E-books, que estão cadastrados na catalogo [sic] da Biblioteca, onde os alunos podem ter acesso, ao todo são 724 títulos disponíveis. (DIREÇÃO DA BIBLIOTECA CENTRAL).

Este é, então, o panorama da acessibilidade na Universidade encontrado pelos estudantes com necessidades educacionais especiais. “[...] ampliação das rotas acessíveis e compra de recursos [...] e a criação da figura do aluno monitor. Basicamente essa é a política de acessibilidade da UFES” (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

A Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, prevê como requisito para autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, além da aquisição de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras, a existência de sala de apoio equipada com

[...] máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador (BRASIL, 2003b).

Percebemos, assim, a distância existente entre o discurso normativo e a realidade cotidiana da Universidade, apesar dos esforços despendidos no sentido de reverter esse quadro.

[...] essas políticas de acessibilidade elas demoram um tempo de gestão para virar papel, porque precisa de consensos e isso demoraria de um a dois anos, coisa talvez que a Universidade não pode esperar. Então é preciso que a gente faça de imediato um plano de ação. Um plano de ação que envolva [...] as bibliotecas, acessibilidade digital, os portais, a acessibilidade dos nossos portais não chega a 5%, e os laboratórios de ensino. Então nós precisamos fazer isso de curto prazo. E de longo prazo uma política de acessibilidade. [...] a grande questão é de gestão. Qual o tamanho que a acessibilidade vai ter na gestão? [...] Ela vai ser apenas um apêndice como tá aí hoje? E isso vale para cada professor, cada departamento, cada Colegiado, cada Núcleo. (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

Em relação à acessibilidade dos portais da UFES informada pela coordenação do Naufes, consideramos que este é um dado preocupante tendo em vista o crescente número de estudantes com deficiência ingressando na instituição, refletindo o que o decreto nº 5.296/2004 conceitua como barreira de informação, que pode comprometer o percurso acadêmico do estudante com deficiência.

Além de toda a estrutura e apoio pedagógico necessários para que a aprendizagem se dê de forma digna e autônoma, o diálogo entre o corpo docente e administrativo também é fator importante para que a inclusão se dê sem constrangimentos. Wellichan e Souza (2017, p. 153) explicam que “a inclusão não pode (e nem deve) ser vista como um ato assistencialista, pois trata-se de um direito que precisa ser praticado e respeitado, portanto, a capacitação profissional é algo que precisa ser apoiada e trabalhada em prol de bons resultados”.

Selau, Damiani e Costas (2017) evidenciam que as estratégias de permanência do estudante com deficiência devem começar com a identificação e o reconhecimento deste discente na instituição. Além disso, Pereira (2016, p. 157) aponta em suas pesquisas que “[...] a revelação da deficiência por parte do aluno ao se matricular na instituição é de fundamental importância para o seu sucesso acadêmico”.

Neste processo, os coordenadores de curso são fundamentais para o conhecimento das necessidades dos discentes. Por meio do reconhecimento do estudante em sua individualidade é possível identificar a metodologia mais adequada, considerando suas experiências, habilidades e dificuldades, a fim de que a mediação do aprendizado aconteça satisfatoriamente.

No âmbito dos universitários cegos, Hurts (*apud* SELAU; DAMIANI; COSTAS, 2017) esclarece que para esses discentes é importante que sejam disponibilizados os materiais pedagógicos no formato em que solicitarem.

Entretanto, o Naufes ainda não conseguiu estabelecer um fluxograma de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais do *campus* Goiabeiras, no sentido de sistematizar o acolhimento desses discentes ao ingressarem na UFES. “Pelo menos em Goiabeiras não acolhe, normalmente chega demanda ali pelo site, pelo Colegiado, especialmente, e individualmente pelo aluno” (COORDENAÇÃO DO NAUFES).

Sobre as questões pedagógicas e atuação docente, o relato de Leonardo nos mostra evidências de posturas voltadas para a inclusão escolar. Contudo, ainda não houve definição sobre a disponibilização dos materiais acadêmicos ao estudante, que domina a leitura e escrita em braile, mas não possui habilidade na utilização de softwares especializados. Assim, os materiais têm sido encaminhados sem adaptações. “A minha leitura toda é em braile. [...] Olha, sinceramente, se eu falar para você que eu estou bem, é difícil eu usar isso aí” (LEONARDO).

Indo ao encontro do que propõem Selau, Damiani e Costas (2017), os professores do curso realizaram, em maio de 2018, uma formação promovida pelo Naufes, mediante solicitação da coordenação do curso. Nesta ação, foram levantadas demandas sobre a preparação das aulas, das atividades em sala e na comunidade, atividades avaliativas, entre outras questões, no sentido de suprir as carências que ainda atravessam a formação acadêmica de Leonardo.

No tocante à interface da Educação Especial com a Educação do Campo, a Política Nacional de Educação Especial aponta que esta “deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos

construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008, p. 17). Essa articulação também está prevista no Plano Nacional de Educação.

Nozu e Bruno ressaltam que nesta interface

algumas traduções culturais podem ser necessárias como tentativas de evitar a colonização e a subalternidade dos modos de vida dos alunos do campo, bem como a produção e/ou a invisibilização de deficiências em razão de diferenças socioculturais (NOZU; BRUNO, 2018, p. 15).

Dessa forma, pensar o acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade pressupõe considerar também as particularidades dos contextos interculturais dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, o que demanda da comunidade acadêmica maior problematização e aprofundamento das discussões e ações sobre a formação de professores, recursos, estrutura física e políticas necessárias à educação numa perspectiva inclusiva.

Algumas considerações

Apesar do reconhecido avanço no acesso das pessoas com deficiência no ensino superior, resultado principalmente da criação de instrumentos legais para isso, ainda há muito que ser feito em termos da garantia da permanência destes sujeitos, seja em relação à estrutura física dos espaços universitários, na formação docente, na concepção pedagógica e em políticas de gestão. Mais ainda, no universo dos estudantes em cursos de alternância, é preciso que suas particularidades sejam consideradas no planejamento das ações institucionais.

Entendemos que uma universidade que se preocupa com a democratização do ensino deve estar atenta às mudanças de concepções e à desconstrução de ações excludentes, pautadas no respeito às diversas formas de aprendizagem, e que deve ir além da criação de políticas de inclusão que fiquem restritas à expansão quantitativa das vagas, uma vez que a admissão é um importante passo neste processo, mas que não o encerra.

Nesse caminho, Caiado e Meletti pontuam que para os estudantes de origem campesina, o direito à escola

[...] compreende matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação social e ao respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo (2011, p. 103).

A partir dos diálogos com Leonardo percebemos que, além das necessidades e dificuldades gerais que os estudantes com deficiência encontram na Universidade, o discente de um curso em alternância precisa, ainda, de assistência para as atividades acadêmicas do

tempo-comunidade, que possui importância ímpar para a formação estudantil. Este seria, portanto, um dos principais obstáculos que Leonardo tem encontrado, além de outros de ordem pessoal, como a necessidade de especialização para utilização dos softwares disponíveis e os que porventura poderão surgir em seu percurso.

Condutas que neguem ou impossibilitem o exercício do direito à educação além de discriminatórias ferem o exercício da cidadania. Sendo a educação um instrumento capaz de possibilitar a redução das desigualdades sociais, em busca de uma sociedade mais solidária, consciente e democrática, torna-se fundamental pensar sobre a função social das universidades e como o processo de inclusão vem sendo desenvolvido no ensino superior brasileiro e, em particular, aos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, que demandam um olhar diferenciado em virtude das especificidades próprias do curso e de suas realidades concretas de origem.

Corroboramos com Freire (2000, p. 67) quando o educador afirma que “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Assim, entendendo que a educação carrega importante responsabilidade ética e política de transformação social, é preciso pensar ações que garantam a apropriação do saber e o atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes, articuladas com as esferas pedagógica, social e administrativa, de forma a oferecer uma aprendizagem com qualidade, equidade, justiça e responsabilidade social. Para isso, é necessário que a UFES construa um plano de ação que trabalhe de imediato essas questões latentes, paralelamente à elaboração e consolidação de uma política de acessibilidade que sistematize as ações realizadas pontualmente nos *campi*.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF, 2003a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 2003b. Disponível em :<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento orientador do programa incluir**: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article>. Acesso em: 06 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**: parte I – avaliação de cursos de graduação. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: < <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2018.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 14 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. [s.d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 07 maio 2018.

BRITO, M. M. B.; MOLINA, M. C. Estudo com egressos da Licenciatura em Educação do Campo na UnB no contexto da expansão da Educação Superior. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/BR. XXIV., maio. 2016, Universidade Estadual de Maringá. **Anais**. Paraná, 2016. p. 1723-1745. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_7/7-012.pdf>. Acesso em: 04 out. 2017.

CAIADO, K. R. M. Formação de professor e educação inclusiva: possibilidades de análise a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: EDUFES, 2013. p. 109-120.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v. 17, Edição Especial, p. 93-104, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/08.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 67-80.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. (Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica, n. 28).

JESUS, D. M. de; ANJOS, C. F. dos. Visibilizando processos da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo no Estado do Espírito Santo a partir da produção acadêmica e de seus autores. In: CAIADO, K. R. M. (Org.). **Educação Especial no Campo**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. p. 135-156.

KLAUCH, J. J.; MÜLLER, J. L. A inclusão dos deficientes visuais no curso de Pedagogia da UNEMAT – *campus* Universitário de SINOP. **Revista Eventos Pedagógicos**. Jardim Imperial Sinop, MT, v.4, n.2, p. 96-106, ago-dez. 2013. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1272>>. Acesso em: 06 maio 2018.

MANZINI, E. J.. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 2 ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2010. p. 281-289.

MENDES, E. G. Sobre Alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. (Org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

MOREIRA, L. C. A Universidade e o Aluno com Necessidades Educativas Especiais: Reflexões e Proposições. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. (Org.). **Educação Especial: Do Querer ao Fazer**. São Paulo, SP: Avercamp, 2003. p. 81-93.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. Interface Educação Especial-Educação do Campo: tempos, espaços e sujeitos. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38ª., 2017, Universidade Federal do Maranhão. **Anais eletrônicos**. São Luís, MA, 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT15_575.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

PEREIRA, R. R. et al. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**. Santa Maria – RS, v. 29, n. 54, p. 147-160, jan-abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19898/pdf>>. Acesso em: 13 maio 2018.

PRIETO, R. G. Política de Educação Especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: EDUFES, 2013. p. 17-35.

SELAU, B.; DAMIANI, M. F.; COSTAS, F. A. T. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos?. **Revista Acta Scientiarum. Education**. Maringá, PR, v.39, n.4, p. 431-440, out-dec. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28915/20593>>. Acesso em: 12 maio 2018.

SOBRINHO, R. C.; ALMEIDA, M. L. de. A acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro: a formação continuada dos docentes como política institucional. In: OLIVEIRA, I. M. de; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. de (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória, ES: EDUFES, 2017. p. 73-95.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania. Núcleo de Acessibilidade. **Plano Anual de Atividades 2016**. Vitória, 2015.

WELICHAN, D. S. P.; SOUZA, C. da S. A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, SP, v.21, n.1, p. 146-166, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9786>>. Acesso em: 06 maio 2018.

Recebido em: 23/11/2019
Aceito em: 07/04/2020