

Desafios enfrentados por alunos com deficiência, professores e intérpretes: um estudo na UESB, Câmpus Vitória da Conquista

Chrislane Nascimento dos Santos ¹, Almiraiva Ferraz Gomes ²

Resumo: As pessoas com deficiência possuem um longo histórico de exclusão na sociedade. No âmbito educacional, houve muita luta e longas décadas até que tivessem direito a educação. Foi por volta da década de 1990, com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que Instituições de Ensino Superior passaram a receber alunos com deficiência aprovados, mesmo sem suporte adequado e suficiente para incluí-los. Diante desse panorama e visando contribuir para os processos de inclusão social e de ações afirmativas, em 2008, instituíram-se, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), as cotas adicionais para contemplar pessoas com deficiência ingressas pelo vestibular em cursos de graduação, a fim de democratizar o acesso desse público à Universidade. Tal decisão tem possibilitado o aumento de ingressos com deficiência na Instituição. Diante disso, buscou-se conhecer os desafios enfrentados pelos alunos com deficiência, professores e intérpretes de Libras na UESB, campus de Vitória da Conquista. A presente pesquisa é de natureza empírica e do tipo descritivo-exploratória. A técnica utilizada foi o estudo de caso. Os dados foram coletados através de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados receberam tratamento quali-quantitativo e evidenciaram que a Universidade tem implementado ações visando a inclusão de tais alunos. No entanto, ainda falta muito para que a UESB se torne uma Instituição inclusiva. Diversas dificuldades foram levantadas, desde barreiras arquitetônicas, comunicacionais, de linguagem até atitudinais. Ademais, evidenciaram-se diversos desafios enfrentados pelos intérpretes de Libras, que vão desde a excessiva carga horária à falta de reconhecimento do papel que desempenham.

Palavras-chave: Alunos com deficiência; Ensino Superior; Inclusão.

Challenges faced by students with disabilities, teachers and interpreters: a study in UESB, Câmpus Vitória da Conquista

Abstract: Disabled people have a long history of exclusion from society. In the educational field, there was a lot of struggle and long decades before they were entitled to education. It was around the 1990s, with the Federal Constitution (1988) and the Law of Directives and Bases of Education (1996) that Higher Education Institutions started to receive students with approved disabilities, even without adequate and sufficient support to include them. In view of this panorama and aiming to contribute to the processes of social inclusion and affirmative actions, in 2008, additional quotas were established at the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) to contemplate people with disabilities who enter the entrance exam in undergraduate courses, in order to democratize the access of this public to the University. This decision has enabled the increase of tickets with disabilities at the Institution. Therefore, we sought to know the challenges faced by students with disabilities, teachers and interpreters of Libras at UESB, campus of Vitória da Conquista. The present research is empirical and descriptive-exploratory. The technique used was the case study. Data were collected through questionnaires and semi-structured interviews. The results received quali-quantitative

¹Graduada em Administração pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Consultora de Seguros da Norte e Sul Bahia Assessoria e Corretora de Seguros Ltda. E-mail: chrislanens@gmail.com.

²Doutora em Administração. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: almiraiva@gmail.com.

treatment and showed that the University has implemented actions aimed at including such students. However, there is still a long way to go before UESB becomes an inclusive institution. Several difficulties were raised, from architectural, communicational, language until attitudinal barriers. In addition, there were several challenges faced by Libras interpreters, ranging from excessive workload to lack of recognition of the role they play.

Keywords: Disabled students; Under graduation; Inclusion.

1. Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência (PCD) tem sido um tema de grande destaque no mundo. De acordo com Sasaki (2003), o modelo de inclusão social foi precedido pelos modelos de exclusão social, segregação social e integração social. A história da inclusão para as PCD foi marcada então por muitas oscilações a partir de um longo histórico de exclusão social, falta de aceitação, preconceito e poucas tentativas de atendimento educacional. Ademais, essas pessoas não tinham acesso à educação. Após a Constituição Federal de 1988, juntamente com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), esse cenário começou a mudar mais favoravelmente, principalmente, com a criação de dispositivos legais que indicavam requisitos de acessibilidade e de inclusão em todos os níveis educacionais para as PCD.

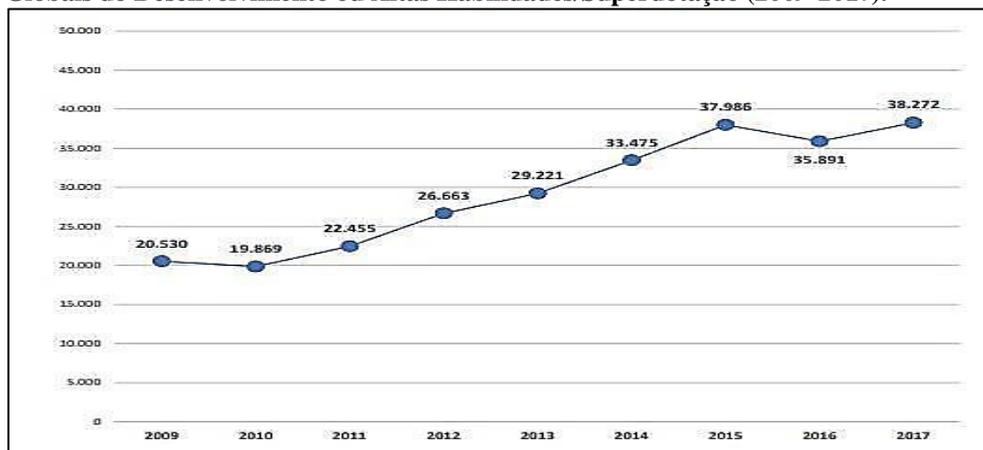
Apesar dos incentivos e avanços para a inclusão das PCD no Ensino Superior, poucas são as que de fato conseguem alcançar essa etapa, visto que a grande maioria enfrenta grandes problemas ao longo do seu processo de escolarização, desde a alfabetização. Por volta da década de 1990, no Brasil, verificou-se a existência de ingressantes com deficiência no ensino superior. Por conta disso, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm buscado se adaptar às demandas desse público, a fim de promover a sua inclusão. No entanto, existem algumas barreiras e desafios que dificultam a real inclusão desses alunos, uma vez que o incremento de vagas para PCD não garante condições plenas de inclusão e de aprendizagem a todos, nem tão pouco assegura a qualidade na entrada e/ou permanência no curso de graduação.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), situada na Região Sudoeste da Bahia, tem buscado se adequar e melhor atender os alunos com deficiência, de modo que foi criado, em 2009, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para PCD (NAIPD) para dar apoio a esses estudantes. Porém, é importante verificar de que modo as ações implementadas pela UESB podem ser realmente julgadas promotoras de inclusão. Dessa forma, o presente artigo se propõe a conhecer os desafios enfrentados por alunos com deficiência, professores e intérpretes de Libras na UESB, campus de Vitória da Conquista. Para tanto, esta primeira seção trata desta introdução, seguida pela discussão teórica em torno da educação de PCD no Brasil, ao discorrer a respeito de acessibilidade no ensino superior e sobre os desafios enfrentados por profissionais da educação. A terceira seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo. A quarta seção analisa os dados coletados em campo à luz do referencial teórico. E, por fim, a última seção discorre sobre as considerações finais.

2. Educação de pessoas com deficiência no Brasil

O Censo da Educação Superior divulgado pelo Inep referente ao ano de 2017 revelou que vem crescendo o número de matrículas de alunos com deficiência na educação superior (INEP, 2018). Porém, conforme explicita a Gráfico 1, esse número de matrícula ainda é muito pequeno se comparado aos demais alunos matriculados sem deficiência. Além disso, o Gráfico 1 mostra que, no ano de 2016, houve uma queda no número de matrículas.

Gráfico 1 - Evolução do número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação (2009-2017).



Fonte: Inep (2018).

As informações obtidas por meio do Gráfico 1 revelam que pouco a pouco foi ocorrendo um aumento gradativo no número de estudantes com deficiência matriculados nas IES. Embora seja pouco significativo, representa a necessidade de mudanças e melhorias por parte das IES para receberem com qualidade esses alunos, pois estudantes com deficiência demandam por acessibilidade física e pedagógica (piso tátil, placas identificadoras em braile, recursos tecnológicos para acessar livros e materiais didáticos, etc.) e assegurar a acessibilidade é um dever das IES públicas e privadas brasileiras, conforme expresso em ampla legislação.

Um importante documento para a promoção de requisitos de acessibilidade foi a Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994, que recomenda em seu artigo 1, a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos currículos de formação de docentes, principalmente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. O artigo 2 desta mesma Portaria recomenda a inclusão de tais conteúdos nos cursos do grupo de Ciência da Saúde, no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades (BRASIL, 1994).

Outro documento muito relevante foi o Aviso Circular n.º 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996, que evidenciou a necessidade de ajustes das estratégias utilizadas pelas IES em três momentos distintos do processo de seleção para atender de fato às necessidades educativas das PCD. Os três momentos são: (1) na elaboração do edital; (2) nos exames vestibulares e; (3) na correção das provas (BRASIL, 1996b). Ademais, o Aviso Circular n.º 277/96 transmite sugestões às IES de modo a possibilitar o acesso dos vestibulandos com deficiência ao ensino superior, através da adequação das provas, oferta de intérprete de Libras, oferta de recursos e equipamentos específicos à deficiência, flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas de candidatos com surdez, adequação arquitetônica, da infraestrutura e do mobiliário, ampliação do tempo da prova, a depender da deficiência do candidato, adequação e capacitação dos recursos humanos, entre outros (BRASIL, 1996b)

A Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999, determinou a inclusão de requisitos de acessibilidade de PCD nos dispositivos de avaliação das instituições de ensino superior para os processos de autorização, reconhecimento, credenciamento e reconhecimentos, além de renovação do reconhecimento de curso (BRASIL, 2003). A implantação de tais requisitos foi reafirmada com a Portaria n.º 3.284/2003. De acordo com Kuzuyabu (2016), a garantia de condições de acessibilidade a estudantes com deficiência abrange desde o preparo de espaços físicos até a eliminação de barreiras na comunicação da instituição com o público.

Um reforço à Portaria n.º 1.793/1994 foi o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que determina a inclusão obrigatória da Libras como disciplina curricular “nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de

Fonoaudiologia, de todas as instituições de ensino do país” (BRASIL, 2005, s.p.). No entanto, conforme exposto no texto do referido Decreto, no Capítulo II, a Libras não é disciplina obrigatória em todos os cursos de graduação e, em muitos deles, nem sequer é disponibilizada a disciplina optativa de Libras em seus currículos.

A Libras deve ser inserida como **disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores** para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e **nos cursos de Fonoaudiologia**, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. [...] Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. [...] A Libras constituir-se-á em **disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional**, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Além dos documentos citados, um marco legal foi à instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/15. A LBI se baseia na Convenção sobre os Direitos das PCD da ONU. Com ela, as IES têm o dever de eliminar as barreiras que levam à exclusão das PCD. Ademais, podem ser punidas por atos discriminatórios (BRASIL, 2015). No que tange a educação, a Lei também determina a oferta sem custos adicionais de profissionais de apoio escolar em instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, e veda a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em razão da deficiência.

Assim, no âmbito nacional, tais documentos colaboram para trazer mais acessibilidade e inclusão às PCD na educação superior brasileira. No entanto, o debate em torno da inclusão de PCD no ensino superior demanda tratar de um dos principais protagonistas desse processo: o educador. O professor não pode ser visto como mero executor. Ser professor, hoje, frente aos processos de inclusão escolar envolve grandes desafios, os quais abrangem as exigências de novos conhecimentos e práticas que atendam a diversidade de alunos. Tais demandas institucionais têm requerido tempo, dedicação e oportunidades de formação inicial e, sobretudo, continuada, a serem ofertadas por instituições públicas e privadas, em diferentes modalidades (POKER; MARTINS; GIROTO, 2016). De acordo com Magalhães (2013), esse desafio ocorre porque a inserção do aluno com deficiência no nível superior está ocorrendo de forma lenta e ainda sem mecanismos que sustentem tanto o acesso, quanto a permanência desse aluno no contexto das exigências peculiares à educação superior. O que se percebe é uma maior preocupação com o acesso do estudante a IES, no entanto, não se trata somente da garantia de vagas, mas da organização, por parte da Universidade, de estratégias que colaborem com o sucesso escolar desses alunos.

Conforme Magalhães (2013), para que se construa uma universidade inclusiva é necessário que o professor desenvolva processos de reflexão “na” e “da” prática docente, com vista à organização de estratégias de ensino-aprendizagem as quais sejam adequadas a todos os alunos, sejam eles com deficiência ou não, de modo a colaborar com o processo de democratização da educação. Uma das alternativas práticas para inclusão é o processo de adaptação curricular, ao abrir espaço e viabilizar a flexibilização de uma prática pedagógica que valoriza o desenvolvimento dos potenciais do aluno com deficiência.

É fundamental no profissional da educação a sensibilidade e a capacidade em promover constantes diálogos com e sobre seus alunos com deficiência. Ademais, é importante destacar que muitos dos desafios vivenciados por professores deve-se a falta de preparação e formação para lidar com as demandas dos alunos com deficiência.

A formação de professores para a Educação Inclusiva precisa estar subsidiada [...] na reflexão e na criatividade. O professor precisa ser capaz de selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas, de modo a favorecer a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de sua diferente condição (POKER; MARTINS; GIROTO, 2016, p. 7-

8).

Denari e Sigolo (2016) apontam que o passo inicial e fundamental para se alcançar uma educação inclusiva com qualidade é considerar os mecanismos necessários para acelerar a profissionalização e aumentar as competências dos professores, uma vez que tais competências pedagógicas e didáticas lhes dariam maior suporte em sala de aula. Além disso, conforme Fernandes e Healy (2007), geralmente, os professores mostram disposição para enfrentar os desafios que envolvem a inclusão, porém, inevitavelmente quem termina sendo os receptores de seus sucessos e frustrações em sala de aula são os alunos. Contudo, infelizmente, é comum que estudantes com deficiência se deparem no ensino superior com docentes alheios às suas necessidades específicas ou até mesmo com visões míopes, estereotipadas das suas possibilidades de aprendizagem, o que acaba afetando o processo de formação pessoal e profissional desses estudantes (MAGALHÃES, 2013).

Assim, é necessário que se faça entender que a educação inclusiva é muito mais do que tornar possível adentrar na Universidade e que além da necessidade de mudanças positivas de comportamento e do estilo de ensino dos professores, ela requer também mudanças na interação entre esse aluno e seus colegas e mudanças de atitudes de toda a comunidade acadêmica na relação com o aluno com deficiência. Tais mudanças podem tornar possível modificar, significativamente, os índices de permanência e sucesso desses estudantes na Universidade (BRAZOROTTO; SPERI, 2013).

Assim como o professor, o tradutor-intérprete desempenha importante papel no processo de inclusão, pois o profissional de Libras traduz e interpreta a Língua Brasileira de Sinais para a língua falada (Língua Portuguesa) e vice-versa. Essa tradução e interpretação pode dar-se de forma tanto oral quanto escrita e, em sala de aula, esse processo ocorre simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo em que o professor fala, o tradutor-intérprete ouve/vê a enunciação em uma língua (língua fonte), a processa e a converte para a outra língua (língua alvo) no tempo da enunciação. O intérprete de língua de sinais é um profissional que faz essa mediação e deve ter qualificação específica para atuar como intérprete (QUADROS, 2004)

No Brasil, foi o artigo 21 do Decreto nº 5.626/2005 que determinou a presença do intérprete de Libras em todos os níveis educacionais “para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos” (BRASIL, 2005, s.p.). Mas a profissão de tradutor e intérprete da Libras foi regulamentada somente em 2010, com a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010).

No meio acadêmico, percebe-se ainda certa confusão a respeito do papel dos intérpretes de língua de sinais, pois cabe a eles interpretar (QUADROS, 2004). Porém, muitos professores delegam ao intérprete a responsabilidade de passar o conteúdo desenvolvido em sala de aula ou até mesmo muitos alunos esperam que o intérprete desempenhe o papel que seria do professor. Deste modo, o intérprete às vezes assume responsabilidades que não lhe cabe.

[...] Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assume todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído (QUADROS, 2004, p. 60).

De acordo com Silva, Guarinello e Martins (2016), embora haja essa confusão, esses profissionais se complementam, uma vez que a colaboração torna possível a criação de estratégias que potencializam a capacidade de aprendizagem do aluno surdo, haja vista que “essa parceria extrapola a atividade de transposição linguística de um texto e/ou de uma língua para outra, pois, nas práticas discursivas, o ato de interpretar, ensinar e aprender é indissociável do processo de

constituição de sentidos e desenvolvimento humano” (SILVA; GUARINELLO; MARTINS, 2016, p. 9). Ademais, no nível superior, o intérprete enfrenta o desafio de se reinventar cotidianamente e capacitar-se para obter êxito no processo de interpretação logo que o ensino superior exige, na maioria das vezes, conhecimentos cada vez mais específicos e aprofundados (QUADROS, 2004).

3. Procedimentos metodológicos

Este estudo é de natureza empírica, muito embora tenha realizado uma pesquisa bibliográfica para tomar conhecimento teórico do tema em debate. Quanto ao tipo, a presente pesquisa é descritivo-exploratória. Quanto à técnica utilizada, optou-se pelo estudo de caso, tendo em vista que se enquadra melhor às características do objeto em estudo e tende a ser mais completo e aprofundado se comparado às demais estratégias de pesquisas. Além disso, geralmente o estudo de caso é “[...] a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real [...]” (YIN, 2001, p. 11).

O objeto do estudo foi constituído pelas condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência na UESB, campus de Vitória da Conquista. A população foi composta por 50 alunos com deficiência matriculados no campus via cotas adicionais (PNE ou Portadores de Necessidades Especiais) até o segundo período letivo 2018. A coleta de dados junto aos discentes com deficiência foi realizada em duas fases. Na primeira, todos foram contatados e convidados a responder a um questionário composto por 17 questões que versavam a respeito do perfil socioeconômico e sobre o ingresso e permanência ao ensino superior, contudo, apenas 21 alunos responderam ao instrumento de coleta. Em uma segunda etapa, com a intenção de aprofundar a análise, por acessibilidade, entrevistou-se, através de um roteiro semiestruturado, 15 estudantes e solicitou-se a eles que descrevessem sua rotina acadêmica e relatassem as dificuldades enfrentadas. Quanto aos docentes, a amostragem foi não probabilística intencional, de modo que somente foram convidados a responder o instrumento de coleta aqueles que já lecionaram para alunos com deficiência, ou seja, 14 professores responderam ao questionário. Para fins de compreensão do fenômeno em estudo, entrevistaram-se, através de roteiro semiestruturado, a técnica em atendimento especializado do NAIPD (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência) e seis intérpretes de Libras que acompanham ou já acompanharam alunos surdos na referida Universidade, ou seja, um total de 42 sujeitos participaram da presente pesquisa. As questões abordadas nos questionários e nas entrevistas tinham o objetivo de responder ao problema levantado que tratava das condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência na UESB, campus de Vitória da Conquista.

Os dados coletados receberam tratamento quali-quantitativo, uma vez que os dados oriundos das entrevistas receberam tratamento qualitativo e os dados oriundos dos questionários tratamento quantitativo. Além disso, “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente” (FONSECA, 2002, p. 20). Segundo Goldenberg (2011, p. 18), na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador é “com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.”. Desta forma, a pesquisa qualitativa envolve uma maior intensidade. O pesquisador qualitativo busca, portanto, casos exemplares que possam ser reveladores da cultura em que estão inseridos (GOLDENBERG, 2011).

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos depoentes e, posteriormente, transcritas. As falas dos entrevistados neste estudo sofreram em alguns momentos pequenos ajustes e recortes para uma melhor apresentação do conteúdo/material (MANZINI, 2008). É importante salientar que a fim de preservar a identidade dos informantes, adotou-se a seguinte nomenclatura para referir-se aos sujeitos da pesquisa: “A” para aluno, “P” para professor e “I” para intérprete, seguido por numeral arábico de acordo com a coleta.

4. Desafios enfrentados por alunos com deficiência, professores e intérpretes na UESB, Câmpus Vitória da Conquista

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) é uma instituição multicampi, com sede em Vitória da Conquista, no interior da Bahia. Atualmente, a UESB possui uma quantidade relevante de alunos com deficiência matriculados: 50 estudantes até o segundo semestre de 2018 (UESB, 2019). Tendo em vista que ainda são poucos os que conseguem aprovação no ensino superior, devido as mais diversas barreiras e desafios vivenciados em suas trajetórias de vida e na educação básica, é importante que a Universidade encontre maneiras de garantir não somente o acesso desses estudantes através das cotas, mas também assegurar a sua permanência na Instituição com qualidade.

Os dados coletados em campo revelaram que do total de 21 estudantes que responderam ao questionário, 52,4% são do sexo feminino e 47,6% do sexo masculino. No quesito faixa etária, a maior parte possui entre 21 e 30 anos (47,6%) e entre 31 e 40 anos (38,1%). Ademais, a maioria reside em casa/apartamento, com pais e/ou parentes ou com cônjuge e/ou filhos. A formação da educação básica e ensino médio desses indivíduos foi exclusivamente em escola pública regular. Os pais majoritariamente possuem os anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com a deficiência, 33% dos alunos que participaram desta pesquisa possuem cegueira, 33% baixa visão, 13% surdez, 13% deficiência múltipla e 7% deficiência física.

Na UESB, os três campi (Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista) contam cada um com um NAIPD e seus respectivos coordenadores que visam dar apoio e suporte pedagógico necessário para que os alunos com deficiência tenham condições de permanecer na Universidade durante a graduação e pós-graduação. O campus de Vitória da Conquista possui o Núcleo desde maio de 2009. O Núcleo foi constituído para atender o artigo V, do Decreto nº 7.611/11, que prevê a eliminação de “barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência”. A Coordenação salienta que a rotina do Núcleo consiste em realizar acompanhamento pedagógico dos alunos com deficiência dos cursos de graduação e pós-graduação da UESB, através da promoção de ações que garantam às PCD o direito de acesso e permanência no ensino superior.

Para entender os desafios vivenciados pelos alunos entrevistados, é necessário fazer uma análise através da trajetória e vivência desses sujeitos e escutar também aqueles que lidam diretamente com esses alunos e que também são desafiados, diariamente, neste processo em andamento da inclusão, ou seja, os professores e intérpretes de Libras.

De acordo com alguns alunos, os primeiros dias de convivência na Universidade são difíceis e complicados, pois desperta um sentimento de solidão, apreensão e angústia, tendo em vista que desconhecem o apoio que será dado pela Instituição e se enfrentarão preconceito. Mas, com o passar do tempo, tal situação foi se alterando, pois todos vão se acostumando e se adaptando, tanto os alunos com deficiência quanto a comunidade acadêmica como um todo. Contudo, para alguns estudantes, apesar das limitações, os primeiros dias de convivência na Universidade foi um momento positivo: “Foi tranquilo. Por enquanto não tive nenhuma dificuldade, mas eu fui adaptando [...] explicando aos professores o problema da deficiência. Aí fui me adaptando que até já estou adaptado na Universidade” (A4); “Foi tudo muito novo. Tudo intrigante com cheiro de novo, com vontades de enturmar com a galera da sala, de conhecer cada ambiente da Universidade. Foi um período gostoso, foi muito bom” (A14). São muitos também os questionamentos e incertezas que permeiam os relatos de alguns alunos que, diante do novo ambiente e de suas necessidades específicas, sentem-se inseguros.

Foi tudo assim muito imprevisto, tudo inseguro. O que podia acontecer, uma pessoa com deficiência dentro da Universidade? Como seria o relacionamento com os professores? Com colegas? Como é que seria o apoio pedagógico para se adaptar o conteúdo e se adaptar, vice e versa? [...] com o passar do tempo fui me informando do Núcleo de inclusão e aí as coisas foram se acentuando, se acalmando no caso. [...] É aquela insegurança de você de certa forma vir de um mundo diferente e eles viverem em outro mundo. Como é que seria esse conflito?

Como é que eu ia me relacionar em termos da disciplina, um trabalho em grupo? Como é que eu iria chegar para o professor e falar, comunicar com ele? Então tudo isso causou certa preocupação (A5).

Deste modo, de acordo com os relatos de alguns alunos, o conhecimento da existência do Núcleo não foi imediato. É possível inferir que o conhecimento da existência e papel do NAIPD logo no ato da matrícula ou mesmo nos primeiros dias de aula poderiam ter proporcionado uma maior sensação de segurança, apoio e conforto. Em outros termos, informar os alunos nas salas ou por meio de palestras e eventos na Semana de Integração ou mesmo no ato da matrícula é uma medida necessária. Infelizmente, pôde-se perceber que há falta de comunicação ou uma comunicação ineficaz na Universidade. Provavelmente, a falha na comunicação também esteve presente para um dos alunos surdos, uma vez que ele revelou em sua entrevista que havia ingressado no curso, não sabia do NAIPD e ficou sem o intérprete por um período considerável e os professores desconheciam sua condição³. Tal relato evidenciou o quão é importante o papel do intérprete para o aluno surdo e o quão foi desafiante para esse aluno entender o professor, aprender o conteúdo abordado na sala de aula e também realizar outras demandas sozinho no campus sem a presença do intérprete.

Para o professor também é desafiante, uma vez que não são formados e preparados para lidar com essa situação. A Secretaria Geral de Cursos (SGC) em tese deve possuir todos os dados dos alunos e, por isso, deve ter o cuidado de possuir um banco de dados atualizado para nortear as ações da Universidade. O caso relatado denuncia que a UESB ainda leva certo tempo para disponibilizar o suporte necessário para que um aluno surdo participe das aulas. Talvez esse problema pudesse ter sido evitado com uma comunicação eficaz e eficiente entre os setores da Universidade. De todo modo, a UESB deve priorizar o atendimento a tais demandas e estabelecer estratégias para que a contratação do intérprete seja anterior ao início das aulas para que o estudante não seja prejudicado. Assim como se propôs meios para que o estudante com deficiência tenha acesso a Universidade (como se inscrever no vestibular através das cotas adicionais para PCD e/ou ter o auxílio de intérprete no momento do processo seletivo), deve-se promover as condições para que esse estudante permaneça na Universidade, pois a falha no acesso ou na permanência descaracteriza uma Universidade inclusiva.

Magalhães (2013) salienta que a causa desse desafio deve-se a lenta inserção do aluno com deficiência no ensino superior que ocorre ainda sem mecanismos que sustentem tanto o acesso, quanto a permanência deles no contexto das exigências peculiares à educação superior, uma vez que não se trata somente da garantia de vagas, mas também da capacidade da Universidade em organizar estratégias que colaborem com o sucesso acadêmico desses alunos. Inclusive, Souza e Santos (2012) destacam, em seu estudo, que o atraso na contratação de intérpretes é uma das grandes dificuldades vivenciadas por alunos surdos.

De acordo com a Técnica em Atendimento Especializado do NAIPD, a demanda discente por intérprete de Libras deve ser solicitada pelo aluno ao NAIPD: “[...] sempre que tem um surdo ele encaminha aqui pra o NAIPD uma solicitação de intérprete... aí a Universidade faz uma seleção e tem esse intérprete”. Porém, tendo em vista que o aluno(a) surdo(a) recém ingressado desconhece o Núcleo e sua função, tal solicitação acaba levando tempo e, por conseguinte, a contratação do intérprete é retardada e o aprendizado do aluno surdo é comprometido.

Embora estejam há alguns anos, na UESB, alguns alunos declararam que ainda se sentem em fase de adaptação: “[...] Então assim, eu estou me acostumando ainda, eu estou no quinto semestre, mas ainda em fase de adaptação” (A11); “[...] as coisas foram se ajustando e estão ainda se ajustando aos poucos né. Porque eu acho que esses cinco anos que eu vou passar na UESB, a cada dia será uma aprendizagem diferente tanto pra mim quanto para eles” (A1).

Outra questão relatada por alguns estudantes, principalmente por estudantes cegos ou com baixa visão, foi a dificuldade em disciplinas que envolvem cálculo: “Teve algumas vezes que foram difíceis, principalmente porque no primeiro semestre do meu curso tem introdução a economia e não

³ Não se sabe quem não repassou a informação a respeito da surdez discente. No entanto, seja SGC, colegiado ou departamento, todos devem ficar atentos diante de tais situações.

tinha muito uma forma como o professor me ensinar o assunto” (A12). Este relato evidencia que, para os professores da área de exatas, tende a ser ainda mais complexo o ensino para alunos com deficiência visual, uma vez que tais alunos não conseguem visualizar os gráficos, esquemas, expressões e, na maioria das vezes, esses professores não sabem como agir diante dessas situações, uma vez que parece não haver ferramentas, técnicas, metodologias ou tecnologias que ajudem no aprendizado de alunos com deficiência visual. É necessário então que o professor recorra à exploração de outros sentidos deste aluno e utilize tecnologias assistivas, porém, a maioria não teve formação dirigida a tais demandas. De acordo com Luiz (2018), por não conseguir compreender o que não se vê, o aluno com deficiência visual necessita então utilizar o tato. Deste modo, o docente deve intervir em sala de aula com a criação de estratégias e práticas de ensino que permitam atender as necessidades específicas desses alunos, de modo a desenvolver a percepção das figuras no plano (ou espaço), suas características e propriedades em seus universos cognitivos. Ademais, deve-se considerar também que o aluno, seja ele com ou sem deficiência, é quem deverá protagonizar a construção de seu conhecimento, de modo a relacionar e aplicar os conteúdos matemáticos nas diversas áreas e situações do dia a dia. A fim de atingir as metas propostas, o professor se torna pesquisador e exerce a função de conduzir e orientar o aluno, para possibilitar-lhe uma aprendizagem eficaz. Mas é importante salientar que para o alcance da educação inclusiva com qualidade, Denari e Sigolo (2016) destacam que o primeiro passo consiste na capacitação dos professores a fim de que desenvolvam competências pedagógicas e didáticas que lhes proporcionem maior suporte em sala de aula com todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência.

Conforme os relatos, os alunos encontram os mais diversos desafios e barreiras dentro do campus. Segundo a Técnica em Atendimento Especializado, o NAIPD busca dar apoio e orientação não só ao aluno, mas a toda a comunidade acadêmica que, de alguma forma, tem contato com tais alunos para cultivar um ambiente de inclusão. O NAIPD busca dar o suporte possível para esses alunos, seja através da adaptação de material para os estudantes com deficiência visual, seja por meio da disponibilização de auxiliares de vida acadêmica e intérpretes de Libras ou oferta de cursos de braile e Libras para o público interno e externo da Universidade. Esse relato condiz com a orientação de Brazorotto e Speri (2013), quando salientam que a educação inclusiva compreende muito mais do que o acesso à Universidade. Aliás, faz-se necessário mudanças positivas de atitudes de toda a comunidade acadêmica na relação com o aluno com deficiência para que se melhore os índices de permanência e sucesso desses estudantes na Universidade. Porém, a maioria das intérpretes relata que essas ações se limitam a cumprir somente o que a legislação exige da Universidade, sendo insuficientes para atender as mais diversas demandas desses alunos, principalmente tendo em vista as necessidades específicas dos alunos surdos. Segundo as intérpretes, existe dificuldade de se desenvolver um trabalho pedagógico, de adaptações, traduções e estudo, por conta das peculiaridades da Libras pois não há, no NAIPD, profissionais próprios e com a formação específica em cada área do conhecimento para assumir tal função, o que torna ainda mais desafiador o trabalho dos intérpretes de Libras.

Sobre a participação dos estudantes e suas atitudes na realização de trabalhos em grupo, alguns alunos apresentam resistência a aceitar os colegas com deficiência. Por isso, muitos entrevistados preferem fazer trabalhos individualmente: “[...] eles não aceitam. Um ou outro aceita fazer trabalho em grupo, mas a maioria não aceita” (A3); “Eu não gosto de trabalho em grupo [...] eu fico na sala excluído. O professor que têm que me colocar no grupo. Às vezes ninguém chama [...]” (A7); “[...] tenho que ficar indo atrás das pessoas pra conseguir entrar em algum grupo pra não ser prejudicada. A atitude dos colegas é indiferente [...] parecem não saber lidar com alguém que tem deficiência visual. Não tem tipo: "ah você está precisando de ajuda?" e tudo mais [...]” (A12). De acordo com Crochík (2012), esse tipo de situação em que as participações e contribuições de um aluno não são muito consideradas pelos demais colegas de um grupo é uma forma de marginalização. A não aceitação desse aluno no respectivo grupo trata-se de uma atitude de segregação.

Alguns alunos relatam que as dificuldades nos momentos de trabalho em grupo acontecem também porque estão irregulares no curso, o que dificulta criar laços com os colegas: “[...] a partir do

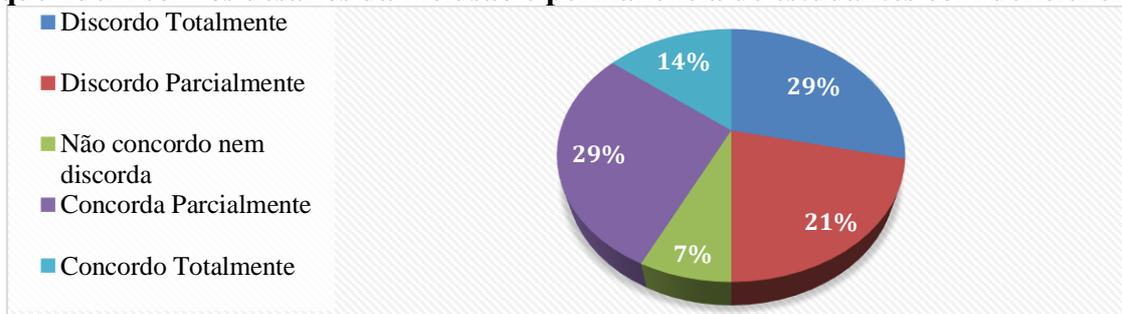
segundo, terceiro semestre que eu fiquei dessemestralizada, ficou mais difícil, porque eu não tenho mais a minha turma junto comigo [...]” (A11); “[...] atualmente como estou irregular eu faço todos ou a maioria dos meus trabalhos individualmente até mesmo pra me inserir e me sentir confortável[...]. Alguns colegas buscam, toda regra tem sua exceção. [...]” (A14). E, na maioria das vezes, a situação de irregularidade se dá porque não conseguem acompanhar o andamento regular da oferta das disciplinas.

No entanto, há aqueles que não relatam maiores dificuldades para participar de atividades em grupo, ao declararem que tais momentos estão dentro da normalidade, uma vez que não se sentiram rejeitados, excluídos ou mesmo vítimas de preconceito. Esses discentes relatam que seus colegas geralmente são receptivos, compreensivos com as dificuldades de PCD, de modo que entendem que certas atividades, a depender da deficiência do estudante, não têm como ser realizada ou o nível de dificuldade seria bastante superior para aquele que possui deficiência. Assim, o grupo tende a buscar um consenso para que todos os seus integrantes, independente da deficiência, possam contribuir da melhor forma. No entanto, alguns relataram que o trabalho em grupo ora é positivo ora negativo, pois existem pessoas que não entendem ou não têm paciência ou mesmo flexibilidade para aceitar e conviver com um aluno com deficiência no grupo. Ainda existem aqueles que não exigem nenhuma contribuição do aluno com deficiência, por subestimarem sua capacidade acadêmica e/ou por conta do sentimento de pena. Em suma, a maioria dos alunos com deficiência não percebe maiores problemas ou dificuldades quando se trata de trabalho em grupo. Porém, é relevante a quantidade de alunos que percebe certa exclusão por parte dos colegas, às vezes pelo olhar indiferente ou mesmo de preconceito.

Silva (2013) salienta que desde que sejam considerados em suas necessidades específicas, os alunos com deficiência visual possuem as mesmas condições educacionais dos seus colegas, ou seja, são capazes de contribuir juntamente nos trabalhos em grupo, ajudar e ser ajudado e de participar de todas as proposições didáticas. No entanto, uma das dificuldades encontradas nas instituições de ensino pelos PCD, especialmente os com deficiência visual, é a falta de apoio de seus colegas de sala. Brazorotto e Speri (2013) destacam que a educação inclusiva transcende o acesso a instituição, pois envolve uma mudança atitudinal de toda a comunidade acadêmica com relação aos alunos com deficiência, de modo que a interação entre esse aluno e seus colegas, juntamente com as mudanças de comportamento e de metodologias dos docentes, podem contribuir para a mudança nas estatísticas de permanência e sucesso dos PCD.

Além dos mais diversos desafios enfrentados pelos alunos com deficiência, os professores também se sentem desafiados, tendo em vista que não possuem formação e preparação adequada para atender a tais demandas específicas. Desta forma, sobre o grau de concordância docente quanto ao oferecimento de condições para que os professores lidem com os desafios da inclusão e permanência de alunos com deficiência, o Gráfico 2 mostra que 29% dos professores discordam totalmente dessa afirmativa, 29% concordam parcialmente, 21% discordam parcialmente, 14% concordam totalmente e 7% não concordam nem discordam.

Gráfico 2– Grau de concordância docente de que a Universidade lhes oferece condições para que lidem com os desafios da inclusão e permanência de estudantes com deficiência.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

O resultado apresentado no Gráfico 2 evidencia o quão desafiante é para os professores lidar com tal situação na Universidade. Ademais, tal resultado converge com os relatos de alguns professores que ratificam e salientam a necessidade de uma preparação e capacitação docente para lidar com alunos com deficiência e da melhoria nas condições estruturais da Universidade para garantir a inclusão e permanência de PCD na Universidade: “Acredito que precisa de mais capacitação dos profissionais do ensino superior e uma maior escuta destes alunos, sobre sua real necessidade” (P6); “A acessibilidade ainda é mínima, faltando uma estrutura adequada para locomoção de alunos, placas em braile e outros recursos. Além disso, o professor não recebe orientação adequada para adaptação de metodologias de ensino e de avaliação” (P4); “Melhorou muito desde que cheguei na UESB, mas ainda há muito a ser feito” (P5); “As condições de acessibilidade na UESB são muito precárias. Não temos nem banheiros adaptados a cadeirantes na maioria dos módulos de aula. Faltam rampas e pavimentação adequada para pessoas com necessidades especiais” (P8); “[...] a UESB precisa ter ações que envolvam a comunidade acadêmica nesta questão e auxilie no processo de convivência com todos” (P9); “Um direito conquistado que precisa ser respeitado e ampliado. Porém, para tal deve ser respaldado com infraestrutura adequada, seja na própria IES bem como suporte pedagógico e psicológico para alunos e professores” (P13).

Deste modo, percebe-se pelas declarações que muitos professores se sentem inseguros diante da situação, pois não se sentem preparados para ultrapassar as mais diversas barreiras envolvidas entre a teoria e a prática da inclusão. Muitas vezes, o docente deseja e tenta, porém, não consegue sozinho identificar alternativas mais adequadas. Isso o angustia e o deixa com um sentimento de impotência. Além disso, ser professor é um desafio, em virtude dos processos de inclusão escolar que exigem de tais profissionais tempo e, sobretudo, dedicação para obter novos conhecimentos, práticas e oportunidades de formação inicial e continuada a fim de atender a diversidade de alunos (POKER; MARTINS; GIROTO, 2016). Ademais, poucos estudos abordam estratégias pedagógicas que auxiliem o professor a lecionar para um aluno com deficiência.

Dessa forma, é necessário que sejam discutidos na Universidade todos os aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizado. Conforme Magalhães (2013), para possibilitar a democratização do ensino superior, no que tange a garantia de acesso, permanência e sucesso dos PCD, a Universidade deve oferecer aos professores espaços formativos. Em outras palavras, a Universidade deve apoiar o aluno e o professor. Denari e Sigolo (2016) salientam que a formação do professor deve refletir uma nova identidade que considere tanto a formação inicial quanto a formação continuada, fazendo desta propulsora de profissionalismo, de modo a inserir efetivamente dispositivos de criatividade, responsabilidade, confiança e avaliação construtiva. Ademais, priorizar a capacitação dos professores torna possível o desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas que lhes tragam maior suporte em sala de aula.

A Tabela 1 apresenta o cruzamento das respostas sobre a adoção de estratégias para apresentar melhor o conteúdo e avaliar a aprendizagem do aluno com deficiência com os resultados oriundos do questionamento realizado aos docentes se os conteúdos didático-pedagógicos da disciplina, bem como as referências bibliográficas indicadas para estudo, são acessíveis aos PCD. A maioria dos professores concorda parcialmente/totalmente que os conteúdos didático-pedagógicos da disciplina são acessíveis aos PCD e concordam parcialmente/totalmente que utilizam estratégias para apresentar melhor o conteúdo e avaliar a aprendizagem desses alunos. Já a Tabela 2 apresenta a percepção discente e revela que tal visão é distinta, pois 28,6% dos discentes concordam parcialmente que possuem acesso aos conteúdos didático-pedagógicos trabalhados no curso, 23,8% discordam parcialmente que possuem acesso aos conteúdos e 23,8% discordam totalmente. No geral, apesar de 42,9% dos alunos concordarem parcialmente/totalmente de que possuem acesso aos conteúdos didático-pedagógicos trabalhados no curso (o que evidencia que há professores que realizam essas adaptações para promover a acessibilidade ao aluno com deficiência), 47,6% dos discentes discordam

parcialmente/totalmente dessa afirmativa.

Tabela 1- Grau de concordância docente: conteúdos acessíveis x Adoção de estratégias docentes.

Acesso facilitado a conteúdos didático-pedagógicos e referências aos PCD	Adoção de estratégias para apresentar melhor o conteúdo e avaliar a aprendizagem						
	Discordo totalmente (%)	Discordo parcialmente (%)	Não concordo nem discordo (%)	Concordo parcialmente (%)	Concordo totalmente (%)	Não se aplica (%)	Total (%)
Discordo totalmente	-	7,1	-	-	7,1	-	14,3
Discordo parcialmente	-	-	-	14,3	-	-	14,3
Não concordo nem discordo	-	-	7,1	7,1	-	-	14,3
Concordo parcialmente	-	-	-	14,3	21,4	-	35,7
Concordo totalmente	-	-	-	14,3	7,1	-	21,4
Não se aplica	-	-	-	-	-	-	-
Total	-	7,1	7,1	50	35,7	-	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Além disso, 47,6% também discordam parcialmente/totalmente de que os professores procuram conversar para saber a melhor maneira de apresentar o conteúdo e avaliar a aprendizagem (Tabela 2). Para 42,9%, essa é uma questão relativa pois alguns professores fazem tal esforço e outros não, por isso, responderam não concordam, nem discordam ou não se aplica. No entanto, nota-se que a maioria dos alunos não percebe essa busca docente em ajudá-los. Poker, Martins e Giroto (2016) salientam que o professor deve ser capaz tanto de selecionar conteúdos, quanto de organizar estratégias e metodologias diferenciadas a fim de atender as demandas de aprendizagem de todos os alunos. Além disso, conforme Magalhães (2013), é fundamental que o professor tenha a sensibilidade e a capacidade de ter constantes diálogos com e sobre seus alunos com deficiência.

Tabela 2- Grau de concordância discente: Conteúdos acessíveis x Adoção de estratégias docentes.

Os conteúdos didático-pedagógicos trabalhados no curso são acessíveis	Os professores procuram maneiras de apresentar o conteúdo e avaliar a aprendizagem						
	Discordo totalmente (%)	Discordo parcialmente (%)	Não concordo nem discordo (%)	Concordo parcialmente (%)	Concordo totalmente (%)	Não se aplica (%)	Total (%)
Discordo totalmente	14,3	4,8	4,8	-	-	-	23,8
Discordo parcialmente	4,8	14,3%	-	-	-	4,8	23,8
Não concordo nem discordo	-	-	-	-	-	-	-
Concordo parcialmente	4,8	4,8	9,5	9,5	-	-	28,6

Concordo totalmente	-	-	9,5	-	-	4,8	14,3
Não se aplica	-	-	-	-	-	9,5	9,5
Total	23,8	23,8	23,8	9,5	-	19,1	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

A Tabela 3 apresenta o cruzamento do resultado das indagações realizadas aos docentes a respeito da realização de adaptação nas aulas e nas avaliações para atender às singularidades do aluno com deficiência com o questionamento sobre a existência de situações em que foi preciso oferecer apoio aos alunos com deficiência em sala de aula. A pesquisa revelou que 78,6% dos docentes concordam totalmente que houve situações em que foi preciso oferecer apoio aos PCD. Não houve entre os professores, alguém que discordasse totalmente de que houve situações em que foi preciso oferecer apoio aos alunos. Além disso, 92,8% concordaram parcialmente/totalmente de que ocorreram adaptações nas aulas e nas avaliações para atender às singularidades do aluno com deficiência.

Tabela 3- Grau de concordância docente: Oferta de apoio discente x Adaptação às singularidades discentes.

Ocorrência de situações em que foi preciso oferecer apoio aos alunos com deficiência em sala de aula	Existência de adaptação nas aulas e nas avaliações para atender às singularidades do aluno com deficiência						
	Discordo totalmente (%)	Discordo parcialmente (%)	Não concordo nem discordo (%)	Concordo parcialmente (%)	Concordo totalmente (%)	Não se aplica	Total (%)
Discordo totalmente	-	-	-	-	-	-	-
Discordo parcialmente	-	7,1	-	-	-	-	7,1
Não concordo nem discordo	-	-	-	7,1	-	-	7,1
Concordo parcialmente	-	-	-	7,1	-	-	7,1
Concordo totalmente	-	-	-	42,9	35,7	-	78,6
Não se aplica	-	-	-	-	-	-	-
Total	-	7,1	-	57,1	35,7	-	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

O resultado de que a grande maioria dos discentes concorde total ou parcialmente de que ocorreram adaptações para atender às suas especificidades contradiz com os relatos de alguns alunos, conforme pode ser observado no trecho selecionado abaixo.

[...] alguns professores desrespeitavam a pessoa com deficiência [...] alguns queriam atropelar as normas, a lei do deficiente [...] não queriam respeitar o espaço de o aluno poder ter o tempo adicional pra ele poder realizar a prova. [...] Então assim que eu cheguei na UESB foi preciso formular um documento jurídico pra solicitar que eu tivesse um tempo adicional na realização de provas e atividades. Formalizei esse documento e apresentei ao departamento [...] E muitos professores achavam que não era viável eu solicitar esse termo

de adicionar mais tempo nas atividades. E daí eu sempre tinha essa discussão com o professor [...] (A9).

Este relato representa uma situação desafiadora para o aluno quanto a convivência em sala de aula. Evidencia que há uma barreira atitudinal e ausência de empatia, o que tende a dificultar o ensino aprendizagem e a sua qualidade em sala de aula. Infelizmente, foi percebido que em boa parte das situações os alunos precisam constantemente exigir do professor um apoio e avaliações adaptadas para que possam participar ativamente das aulas e das atividades: “Toda aula que o professor esquece de mencionar que escreveu algo no quadro, eu cobro. Quando marca prova [...] lembro que a minha tem que adaptar. Quando chega professor novo [...] aviso como tem que ser feito. Em todos os momentos eu tenho que cobrar [...]” (A6); “Se o aluno não se identificar para o professor, o colegiado não informa pra ele [...] que ele vai lecionar para [...] uma pessoa com deficiência. Então a gente tem que estar [...] explicando pra o professor que o material tem que vir para o NAIPD, pra poder adaptar [...]” (A7). Tais resultados convergem com o debate levantado por Magalhães (2013), que aponta que é comum estudantes com deficiência se depararem no Ensino Superior com docentes alheios às suas necessidades, o que afeta o processo de formação desses alunos. Ademais, Kuzuyabu (2016) trata da necessidade de respeito e adequação da Instituição e de seus professores às demandas específicas do aluno com deficiência.

A Tabela 4 apresenta o grau de concordância dos alunos com relação ao questionamento que também foi realizado aos professores sobre o apoio docente e as adaptações nas aulas e avaliações.

Tabela 4- Grau de concordância discente: Apoio docente x Adaptações nas aulas e avaliações.

Existência de apoio docente	Ocorrência de adaptações nas aulas e nas avaliações para atender às singularidades discente						Total (%)
	Discordo totalmente (%)	Discordo parcialmente (%)	Não concordo nem discordo (%)	Concordo parcialmente (%)	Concordo totalmente (%)	Não se aplica (%)	
Discordo totalmente	4,8	9,5	-	4,8	4,8	-	23,9
Discordo parcialmente	-	14,3	-	4,8	-	4,8	23,9
Não concordo nem discordo	4,8	-	-	-	-	-	4,8
Concordo parcialmente	-	9,5	9,5	14,3	-	-	33,2
Concordo totalmente	-	-	-	-	-	-	-
Não se aplica	-	-	-	-	-	14,3	14,3
Total	9,6	33,2	9,5%	23,9	4,8	19	100

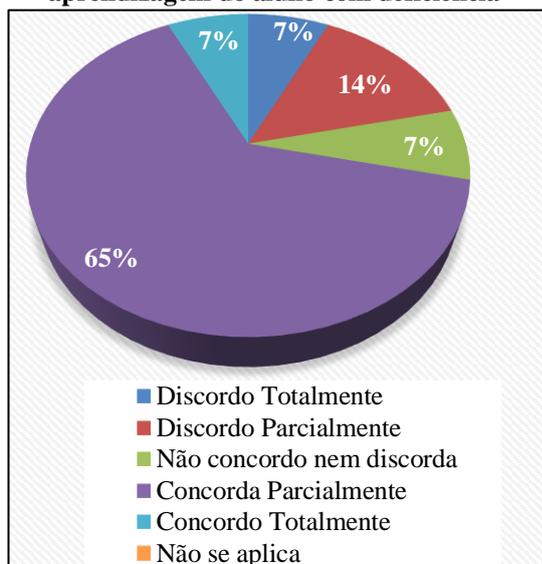
Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Conforme a Tabela 4, 33,2% concordam parcialmente que os professores lhes deram apoio, 23,9% discordam parcialmente, 23,9% discordam totalmente. É importante salientar que, dentre os alunos respondentes, não houve quem concordasse totalmente sobre o oferecimento do apoio por parte dos professores. Os dados revelam também que 33,2% discordam parcialmente sobre a ocorrência de adaptações nas aulas e nas avaliações. Ou seja, no geral, enquanto 92,8% dos professores concordam parcialmente/totalmente de que houve adaptação nas aulas e nas avaliações para atender às singularidades do aluno com deficiência (Tabela 3), apenas 28,7% dos alunos concordam parcialmente/totalmente de que ocorreram adaptações nas aulas e nas avaliações para

atender às suas singularidades. Assim, a maior parte dos discentes (42,8%) discordou parcialmente/totalmente. Em outras palavras, há uma discrepância acentuada entre a percepção docente e discente. É importante destacar também que, para 28,5%, essa afirmativa não se aplica ou não concordam, nem discordam, pois é uma questão relativa. Portanto, esse resultado evidencia a necessidade de mudança quanto à prática pedagógica, pois, segundo Magalhães (2013), o processo de adaptação curricular é uma das alternativas práticas para inclusão, ao abrir espaço e viabilizar a flexibilização de uma prática pedagógica que valoriza o desenvolvimento dos potenciais do aluno com deficiência.

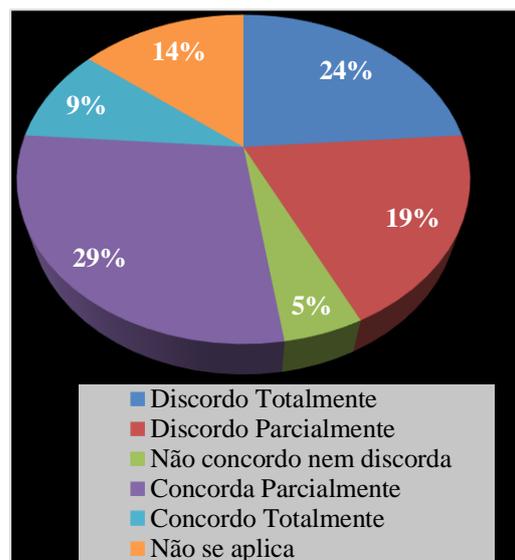
O Gráfico 3 apresenta a percepção docente a respeito da contribuição da metodologia de ensino adotada para fins de inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência. Nota-se que 65% dos professores concordam parcialmente com a afirmativa, enquanto 14% discordam parcialmente. No entanto, segundo a percepção dos alunos, conforme pode ser observado no Gráfico 4, 29% concordam parcialmente, seguidos de 24% que discordam totalmente, de 19% discordam parcialmente e 14% que responderam que não se aplica. Ou seja, enquanto 72% dos professores concordam parcialmente/totalmente que as metodologias de ensino utilizadas contribuem para a inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência, a maioria (43%) dos alunos discorda totalmente/parcialmente de que as metodologias de ensino utilizadas contribuem para a sua inclusão e aprendizagem.

Gráfico 3 - Grau de concordância docente de que a metodologia adotada contribui para a inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019

Gráfico 4 - Grau de concordância discente de que as metodologias adotadas contribuem para a sua inclusão e aprendizagem



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Ademais, 38% dos alunos concordam parcialmente/totalmente e 19% a consideram uma questão relativa (14% não se aplica e 5% não concorda, nem discorda). Esse resultado evidencia a contradição entre a percepção dos docentes e alunos, o que aponta uma possível necessidade de que os professores adequem as suas metodologias de ensino às necessidades de tais alunos. Conforme Magalhães (2013), o processo de ensino-aprendizagem pode levar o professor a ter que ponderar as condições do aluno para responder aos objetivos da disciplina e isso se dá a partir da elaboração de outras formas de avaliar o aprendizado do aluno, como medidas que modifiquem a temporalidade do ensino de alguns conteúdos, adaptação e elaboração de material diferenciado. Além disso, a técnica em atendimento especializado do NAIPD salienta:

[...] os professores daqui já tem um grau de conhecimento bastante elevado, então qualquer professor também que entrar hoje na Universidade ele têm que saber que na sala de aula dele,

ele vai ter todo tipo de aluno, vai ter o aluno índio, [...] afro descendente, [...] quilombola, vai ter o aluno com alguma deficiência, até porque no edital do vestibular já está previsto isso, então não têm mais aquela surpresa. [...] não tem mais nada pra assustar ninguém (Técnica em Atendimento Especializado).

Hoje em dia, com a facilidade de acesso a informação através das tecnologias assistivas, tornou-se possível driblar algumas situações. Ademais, é importante que os professores conheçam a Libras e o BRAILE. Conforme o NAIPD, tais cursos são oferecidos aos estudantes, aos professores e à comunidade em geral. De acordo com a Técnica em Atendimento Especializado, o Núcleo oferece esses cursos “também porque a Universidade forma professores e é importante que os professores daqui saibam o BRAILE, a Libras porque lá na educação básica, principalmente nos anos iniciais eles vão ter esses alunos com deficiência”.

Além do professor, o intérprete também possui um papel desafiador na Universidade. Por isso, levantou-se junto aos intérpretes as dificuldades e desafios para interpretar. Conforme os relatos, verificou-se que uma das maiores dificuldades é o desconhecimento alheio a respeito da função do intérprete no tocante ao acompanhamento do PCD, pois, muitas vezes, atribuem a ele o papel que seria do professor. Além disso, outro desafio é a falta de conhecimento na área do curso do aluno, afinal cada área possui seus termos técnicos, de modo que o intérprete precisa estudar com antecedência assuntos que não são necessariamente da sua área de conhecimento para compreender, buscar novos sinais para adaptar o conteúdo e, por fim, tentar transmitir tais informações para o aluno surdo.

Para o aluno surdo que possui uma língua própria é mais complexo o processo da interpretação, uma vez que é necessário converter da Libras para a língua portuguesa e vice-versa e, muitas vezes, não existem, na Libras, sinais para muitos termos da língua portuguesa. Cechinel (2005) apontou, em seu estudo, a sensação de incompletude da língua de sinais por parte de algumas intérpretes de libras que acompanham alunos surdos. De acordo com a autora, nessas situações, devem ser consideradas algumas alternativas, como textos escritos, slides demonstrativos, uso de legendas em vídeos e outros recursos visuais que possam contribuir efetivamente na apresentação do conteúdo científico ao aluno. Além disso, esse processo de conversão dispensa tempo do aluno e do intérprete no momento de se fazer as atividades: “[...] então eu encontro muita dificuldade em termos técnicos então eu sempre procuro perguntar o professor o que significa pra poder adaptar [...]” (I1); “Assim, é porque pelo curso eu tenho algumas dificuldades em relação ao tema, um assunto que a gente não sabe. Então a gente tem que estudar as palavras, os sinais[...]” (I3); “[...] então você tem que explicar pra o professor esse processo, pra mostrar que não é você quem está respondendo às perguntas, é o surdo [...]. Você apenas está sendo um instrumento para traduzir pra língua portuguesa [...] exatamente o quê que o surdo está falando [...]” (A1).

Ademais, existem pessoas que desconhecem que a Libras é uma língua própria e não é uma espécie de língua portuguesa com sinais. Um ponto a destacar é que como há muitos termos que não existem na Libras, as intérpretes necessitam utilizar recursos como a datilologia¹ para tentar transmitir a informação ao discente surdo.

[...] existe ali muitos textos que tem muitos termos técnicos e a gente precisa estar [...] buscando uma forma de interpretar para o surdo [...] e procurando sinais porque as vezes tem termos teóricos que não têm sinais na língua de sinais. A gente tem que procurar o significado [...] desses termos [...] também pra que o surdo entenda [...] a mensagem do texto [...]. E mesmo assim às vezes ainda ficam algumas dúvidas, [...] porque não é muito fácil esse trabalho então a gente tem que estar se doando ao máximo pra não deixar o surdo com uma falta de entendimento por conta da interpretação, de entendimento de um texto [...]. (I4)

¹ Comunicação através de sinais feitos com os dedos (HOUAISS, 2001).

As falas das intérpretes convergem com os apontamentos de Quadros (2004), quando salienta que o ensino superior exige do intérprete de Libras conhecimentos mais aprofundados e específicos. Bisol, Valentini, Simioni e Zanchin (2010) reafirmam essa situação, quando evidenciam que essas dificuldades são mais evidentes no ensino superior, em detrimento da complexidade e da especialização das diversas áreas do conhecimento. Tais dificuldades são percebidas na dinâmica da comunicação, no uso excessivo do alfabeto datilológico, na diferença entre o que o professor transmite e o que o intérprete traduz para o aluno e na falta de sinais específicos para as diferentes áreas. Souza e Santos (2012) apontaram, inclusive, que a tradução fidedigna dos conteúdos de disciplinas específicas por parte dos intérpretes está entre algumas das dificuldades vivenciadas por alunos surdos.

Uma intérprete entrevistada salientou que o desafio é fazer com que os ouvintes conheçam e entendam a importância da cultura surda e, por conseguinte, da Língua de sinais. Segundo a Técnica em Atendimento Especializado, o Núcleo tem buscado dar suporte às necessidades dentro do que é possível. O oferecimento do curso de Libras aberto à comunidade é um passo importante para que mais pessoas conheçam a cultura surda e exerçam a comunicação com eles. Inclusive, algumas intérpretes ressaltam que deve haver um maior envolvimento e interesse por parte dos professores e da comunidade acadêmica como um todo, uma vez que poucas pessoas ouvintes possuem contato com alunos surdos. Desta forma, ainda há muito o que ser feito para que a inclusão seja de fato vivenciada na Universidade.

Foi relatado também momentos de falta de adaptação às aulas por parte dos professores, como na exibição de filmes sem legenda, na realização de prova discursiva e no uso de ditados. Também foram mencionadas a questão da carga horária, considerada extensa, ao incluir acompanhamento extra sala de aula, e a questão da insuficiência de ações voltadas para a permanência do aluno com deficiência na Universidade: “A primeira de todas é a nossa carga horária. Ela é muito extensa. [...] acaba não se aplicando a nossa realidade. E também as questões [...] das adaptações que infelizmente nós não temos em sala de aula. Fica mesmo a meu cargo fazer isso” (I1); “Os desafios são muitos, pois muitos professores não conhecem as especificidades dos alunos surdos, faltam metodologias adequadas” (I6); “[...] é bem complicado porque às vezes têm o vestibular para [...] o deficiente fazer, ele vem, faz o vestibular, passa, mas chega aqui e às vezes fica perdido” (I3); “[...] um surdo fazer uma prova discursiva [...] e você ter que [...] explicar pra o professor [...] que seria melhor a prova [...] objetiva [...] A questão de você é uma intérprete, você não é dessa área, então [...] tem questões que são mais complicadas pra interpretar[...]” (I2). Esse resultado é evidenciado também por Quadros (2004), ao relatar que o intérprete acaba se sobrecarregando e confundindo o seu papel dentro do processo educacional ao assumir atribuições que não lhe cabem, delegados pelos professores e alunos em acompanhamento.

Uma intérprete denunciou a exclusão de um aluno surdo em sala de aula pelo professor. Tal atitude influenciou inclusive na decisão discente pelo trancamento do curso.

[...] uma experiência assim que foi marcante, um aluno surdo e a professora fazer um ditado. Assim, por isso você vê que falta essa questão de inclusão e de reconhecer, porque se não se torna uma inclusão perversa. De reconhecer mesmo que tem um aluno surdo, que você precisa se comunicar diferente. Assim é a mesma coisa de um professor desenhar no quadro com um cego na sala de aula, é a mesma coisa. É dizer assim: “pra mim você não está aqui” [...]. (I2)

Sobre o acompanhamento e o revezamento, as intérpretes revelam o quão é desafiador o trabalho da interpretação, uma vez que elas devem acompanhar o aluno surdo durante todo o período que ele permanece na Universidade, em todos os momentos que envolvam a necessidade do

aprendizado do aluno, exercendo função extra sala de aula, tanto para realizar o estudo com o aluno, quanto para intermediar a comunicação com os colegas do estudante nos trabalhos em grupo e também com a comunidade acadêmica. Além disso, a Técnica em Atendimento Especializado do NAIPD salienta que o acompanhamento se dá nos congressos e eventos estudantis e, de modo geral, em todos aqueles ambientes com finalidade estudantil/acadêmica que demandem a oralidade, para que o intérprete possa fazer a ponte entre as línguas e converter a oralidade em Libras. Deste modo, a ausência de revezamento tende a tornar o trabalho dessas profissionais ainda mais cansativo e desafiador. Como não há revezamento entre as intérpretes e os auxiliares de vida acadêmica, perguntou-se a Técnica em Atendimento Especializado do NAIPD sobre a situação dos alunos em acompanhamento quando os intérpretes ou auxiliares necessitam se ausentar: “[...] como são seis intérpretes eles fazem combinações entre eles, porque às vezes quando não tem um intérprete e tem alguém vago aí substitui aquele que está faltoso naquele dia [...], de modo que a gente não tem queixas de falhas deles [...]” (Técnica em atendimento especializado do NAIPD). Quanto à situação de ausência dos auxiliares de vida acadêmica, a Técnica em Atendimento Especializado destaca que nunca se depararam com tal problema. No entanto, quando ocorre a ausência, eles combinam entre si e o suporte é dado por um colega da sala, um familiar ou a aula é revista em um outro momento com o auxiliar.

De acordo com as intérpretes, a relação com os professores é positiva, contudo, alguns são mais receptivos/solícitos do que outros. Há aqueles professores que desconhecem o papel do intérprete de Libras. Por isso, elas salientam que, no início do semestre, costumam se apresentar, explicar a sua função e suas limitações, uma vez que a maioria não possui a mesma formação na área de graduação do aluno acompanhado e, diante disso, é provável que surjam muitas dúvidas e questionamentos. Além disso, quando o aluno surdo sente alguma dificuldade para o entendimento do conteúdo, as intérpretes comunicam o professor sobre a dificuldade. Muito embora algumas intérpretes enfatizam que falta interesse por parte de alguns professores com relação aos alunos surdos, outras relatam, porém, que alguns professores expressam vontade e empatia com tais alunos, ao ponto de fazerem o curso básico da Libras ofertado pelo Núcleo para estreitar os laços com o aluno surdo, buscando melhorar a convivência e aprendizado em sala de aula. Uma intérprete destacou, inclusive, a importância de relacionamento edificante entre o intérprete, o aluno surdo e o professor. Porém, tais relações devem manter impessoalidade, para que seja preservada a seriedade e o respeito do trabalho exercido por elas.

Algumas falas evidenciam também o desconhecimento do papel do intérprete: “[...] Às vezes quer que o intérprete faça coisas que está além da alçada do intérprete fazer, então isso é uma forma também de não estar respeitando tanto assim” (I2); “[...] tem uns que [...] acham que a gente é que está estudando, que a gente que tem a responsabilidade e não o aluno. Não sabem diferenciar [...]” (I3); “[...] não temos materiais adaptados para a maioria dos cursos e disciplinas, sendo assim, acabamos por estudar junto com o aluno e fazendo o papel de um segundo professor” (I5). Deste modo, a relação entre as intérpretes e os professores é variável, ou seja, existem professores compreensíveis e outros não. Além disso, percebe-se a necessidade de uma maior atenção por parte dos professores e dos alunos quanto ao entendimento do papel do intérprete. Essa confusão recorrente sobre o papel do professor é evidenciada por Quadros (2004), ao salientar que os alunos em acompanhamento reportam aos intérpretes questões, comentários, discussões em relação a disciplina, que deveriam ser dirigidas ao professor. Além disso, muitas vezes, o próprio professor delega a responsabilidade do ensino dos conteúdos da disciplina ao intérprete ou apenas o consulta para saber a respeito do aprendizado do PCD.

Segundo as intérpretes, há muito o que se fazer na Universidade para alcançar de fato a inclusão, inclusive, a situação do aluno surdo é ainda mais complicada, porque cabe ao intérprete converter a Língua Portuguesa para a Libras. Além disso, muitas vezes, a falta de adaptação às aulas

obriga as intérpretes a desenvolverem estratégias pedagógicas que as leva a desempenhar a função que seria em tese do professor da disciplina. Silva, Guarinello e Martins (2016) evidenciam que a colaboração entre esses profissionais viabiliza a criação de estratégias que potencializem a capacidade do aluno surdo, uma vez que essa parceria vai além da atividade de conversão linguística, haja vista que o ato de interpretar, ensinar e aprender nas práticas discursivas é inerente ao processo de constituição de sentidos e desenvolvimento humano.

Na visão das intérpretes, a UESB tem dirigido ações para a promoção da inclusão e permanência de alunos com deficiência. A implantação do NAIPD é um exemplo. Porém, a maioria das intérpretes relata que essas ações se limitam a cumprir somente o que a legislação exige da Universidade, sendo insuficientes para atender as mais diversas demandas desses alunos, principalmente tendo em vista as necessidades específicas dos alunos surdos. Segundo elas, existe a dificuldade de se desenvolver um trabalho pedagógico, de adaptações, traduções e estudo por conta das peculiaridades da Libras pois não há, no NAIPD, profissionais próprios e com a formação específica em cada curso para assumir tal função, o que torna ainda mais desafiador o trabalho dos intérpretes de Libras.

5. Considerações finais

Foi a partir de uma ampla legislação, principalmente com a Constituição Federal de 1988 e a LDB (BRASIL, 1996a), que se percebeu um avanço em se tratando da inclusão das PCD na educação e da determinação de adaptação nas instituições, no que concerne currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização para atender as necessidades educativas do aluno com deficiência. Além da LDB, outros documentos também ratificaram e obrigaram o envolvimento das Instituições de Ensino Superior para a implementação de ações visando o acesso das PCD ao ensino superior e também a permanência através dos núcleos de apoio à inclusão.

Assim como em inúmeras instituições de ensino superior, nos últimos anos, na UESB, tem crescido a quantidade de ingressantes PCD. Deste modo, algumas questões merecem um olhar diferenciado por parte da Instituição no que diz respeito à inclusão. Por isso, este estudo teve como objetivo conhecer os desafios enfrentados pelos alunos com deficiência, professores e intérpretes de Libras na UESB, campus de Vitória da Conquista.

O relato de estudantes com deficiência visual a respeito das dificuldades de aprendizagem evidenciou que a educação básica foi deficiente, o que prejudica a formação de tais alunos. Ademais, os professores desses alunos muitas vezes não sabem como agir diante dessas situações, uma vez que parece não haver ferramentas, metodologias ou tecnologias que ajudem no aprendizado. Por um lado, a maioria dos professores discorda totalmente/parcialmente que a Universidade ofereça apoio aos docentes para lidarem com os desafios da inclusão de estudantes com deficiência, por outro, os estudantes relatam que, muito embora existam professores que realizem adaptações em suas metodologias e no ensino aprendizagem, muitos não o fazem e são alheios às suas necessidades específicas. Tais atitudes reforçam o sentimento de exclusão nos discentes.

A presente pesquisa levantou diversos desafios, tais como a barreira comunicacional, ao verificar falhas na comunicação entre os setores da Universidade; a barreira da linguagem, ao identificar que poucas pessoas no campus são conhecedoras de Libras, o que, por sua vez, dificulta que o surdo crie laços e aperfeiçoe sua capacidade de aprendizagem; a barreira atitudinal, uma vez que falta sensibilidade, interesse e respeito da comunidade acadêmica; a barreira arquitetônica, pois as medidas para promoção da inclusão no campus universitário ainda são consideradas insuficientes para atender as necessidades dos alunos com deficiência, muito embora muitas ações tenham sido realizadas e minimizaram as dificuldades.

Evidenciaram-se diversos desafios enfrentados pelos intérpretes de Libras na UESB no processo de acompanhamento realizado com os alunos surdos, tais como: carga horária excessiva de trabalho, ao extrapolar o período de acompanhamento em sala de aula, e falta de reconhecimento do papel que assumem, de modo que tendem a ser vistos como um segundo professor ao exercerem funções que não lhes cabem.

Este estudo apresentou algumas dificuldades, que variaram desde a obtenção dos dados referentes aos PCD nas mais diversas esperas institucionais até a fase de coleta dos dados empíricos propriamente ditos, tendo em vista que muitos discentes ora criaram empecilhos e demonstraram desinteresse em participar ora se recusaram veementemente a contribuir com o referido estudo. Deste modo, não foi possível realizar neste trabalho, um censo, como inicialmente se pretendia.

Compreendendo a necessidade de aprofundar esse estudo, sugere-se, em novas pesquisas, investigar a relação entre o papel desempenhado pelo intérprete e a performance discente, assim como ampliar a amostra da pesquisa de modo a abranger outros campi e até mesmo outras instituições de ensino superior na região para que se realize um estudo comparativo. Tais resultados podem dar condições para que as instituições implantem ações mais efetivas para não só promover o acesso, mas para sobretudo a permanência e inclusão dos estudantes com deficiência. Ademais, é oportuno que se realizem e difundem estudos que tratam de estratégias pedagógicas capazes de auxiliar o professor em sala de aula para a promoção e efetivação da inclusão dos PCD no meio acadêmico.

6. Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. 518 p. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm>. Acesso em: 11 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2018.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 07 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da**

- República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 mai. 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**, de 8 de maio de 1996. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Brasília, DF, dez. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2018.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2018.
- BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHIN, Jaqueline. **Estudantes surdos no ensino superior**: reflexões sobre a inclusão. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010
- BRAZOROTTO, Joseli Soares; SPERI, Maria Raquel Basílio. Acessibilidade à informação e aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva no ensino superior. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013.
- CECHINEL, Lenita Ceccone. **Inclusão do aluno surdo no ensino superior**: Um estudo do uso de língua brasileira de sinais (libras) como meio de acesso ao conhecimento científico. Itajaí: UNIVALE, 2005.
- CROCHÍK, José Leon. Educação Inclusiva e Preconceito: Desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.
- DENARI, Fátima Elisabeth; SIGOLO, Silvia Regina. Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: Dilemas atuais. In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Cláudia Regina Mosca. **Educação inclusiva**: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali; HEALY, Lulu Ensaio sobre a inclusão na Educação Matemática. **Revista Iberoamericana de Educación Matemática – UNION**, Federación Iberoamericana de Sociedades de Educación Matemática – FISEM, v. 10, p. 59-76, 2007.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior: 2017** – Divulgação dos principais resultados. 2. ed. Brasília: Inep, 2018. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/apresentacao_censo_superior2017F.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.
- KUZUYABU, Marina. Livre acesso. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, ano 18, nº 206, fevereiro de 2016. Disponível em: < <https://pt.calameo.com/read/004644166e1926d69932c> > Acesso em: 09 set. 2018.
- LUIZ, Nasaél Martins. **Teorema de Pitágoras**: uma proposta de ensino e aprendizagem para alunos deficientes visuais. 2018. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas) - UFSCar, campus Sorocaba.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: Reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. São Paulo: ONEESP, 2008. Disponível em: < http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista >. Acesso em: 28 mar. 2019.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Cláudia Regina Mosca. Apresentação. In: _____. **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Especial/ Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos/ MEC/ SEESP, 2004. 94 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão no lazer e turismo: em busca da qualidade de vida**. São Paulo: Editora Áurea, 2003.

SILVA, Ronaldo Quirino da; GUARINELLO, Ana Cristina; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **O intérprete de libras no contexto do ensino superior**. Revista Teias v. 17 n. 46 (jul./set. - 2016): Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos Silva. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano; SANTOS, Antônio Carlos Nogueira. Inclusão, ensino e pesquisa na Universidade Federal de Sergipe. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

UESB – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Secretaria Geral de Cursos. **Lista de alunos com deficiência matriculados 2018.2**. Vitória da Conquista: UESB/SGC, 2019. (mimeo).

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documentos Internacionais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 11 mai. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em: 25 de maio de 2020.

Aceito em: 8 de julho de 2020.

Publicado em: 24 de novembro de 2020.