



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS 1
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO - GESTEC

CRISTINA DE ARAUJO RAMOS REIS

**MÚLTIPLOS OLHARES DOS DOCENTES CEGO E BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: UMA PROPOSTA UNIVERSITÁRIA**

Salvador/Bahia

2018

CRISTINA DE ARAÚJO RAMOS REIS

**MÚLTIPLOS OLHARES DOS DOCENTES CEGO E BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: UMA PROPOSTA UNIVERSITÁRIA**

Texto para exame de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade Estadual do Estado da Bahia -UNEB como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Heine

Co-Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Paranhos de Jesus Portela

Salvador/Bahia

2018

CRISTINA DE ARAUJO RAMOS REIS

**MÚLTIPLOS OLHARES DOS DOCENTES CEGO E BAIXA VISÃO NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PROPOSTA UNIVERSITÁRIA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia -UNEB, no âmbito da linha de Área de Concentração 1 - Gestão da Educação e Redes Sociais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Figueiredo Heine - Orientadora

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof.^a Dr.^a Cláudia Paranhos de Jesus Portela - Co-Orientadora

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof.^a Dr.^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco RIOS - Examinadora Externa

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof.^a Dr.^a Jaciete Barbosa dos Santos - Examinadora Externa

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Douglas Cristian Ferrari de Melo - Examinador Externo

Doutor em educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Ufes
Universidade Federal Espírito Santos (UFES)

Salvador, ____ de _____ 2018

Resultado _____

Ficha Catalográfica

R375m Reis, Cristina de Araújo Ramos.
 Múltiplos olhares do docente cego e baixa visão na
Educação Superior: uma proposta universitária / Cristina Araújo
Ramos Reis. - - Salvador, 2018.
 201 f.

 Orientadora: Maria Luiza Figueiredo Heine.
 Coorientador: Claudia Paranhos de Jesus Portela.
 Dissertação (Mestrado - Docência do Ensino
Superior) -- Universidade do Estado da Bahia, Departamento de
Educação. Campus I. 2018.

 1. Docência universitária. 2. Cega e baixa visão - Ensino
superior. 3. Pesquisa (auto) bibliográfica. 4. Acessibilidade. 5.
Inclusão. I. Heine, Maria Luiza Figueiredo. II. Portela, Claudia
Paranhos de Jesus. III. Título.

CDD 378

Aos meus filhos, Maria Paula Ramos Reis
e João Paulo Ramos Reis, para que possam
conviver valorizando a pessoa com e sem deficiência,
respeitando a sua natureza humana.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida que me deu, pela saúde que nunca me deixou faltar, pela família que me presenteou, pelas amizades que me proporcionou e pela possibilidade de crescimento através da convivência num mundo repleto de diversidade.

Aos meus filhos, pela paciência, espera e amor incondicional disponibilizados a mim, durante esse momento tão importante para todos nós.

Ao meu pai, Nestor José Ramos, pelo carinho, apoio e pelo exemplo de retidão de caráter e de disponibilidade em aprender.

À minha mãe, Helena de Araújo Ramos, pelo amor, apoio e dedicação.

Aos meus irmãos pela parceria doméstica e apoio financeiro.

À minha orientadora, Maria Luiza Heine, pela maternidade biológica.

À minha co-orientadora, pela maternidade adotiva.

Às colegas de curso, pelo companheirismo e momentos agradáveis que me proporcionaram;

À minha família, em especial ao meu irmão Tede (*in memoriam*), pelo exemplo de coragem e pela torcida pelo meu sucesso;

A Tadeu, pela dedicação e apoio junto aos meus filhos enquanto me recolhia para a escrita desse trabalho.

Às minhas amigas, Manuela Ramos da Silva, Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro e Lucimeire Lobo de Oliveira Almeida, Sandra Samara Pires Farias, Railda de Ferreira Santos Alves, que me emprestaram olhos antes e durante toda essa produção e contribuição textual.

Ao Núcleo De Educação Especial (NEDE), na pessoa da coordenadora Sandra Rosa, pela disponibilidade e apoio do espaço, físico, material, humano, bem como pela presteza do serviço de descrição das imagens nesse trabalho.

À Leticia e Douglas, do NEDE, pela contribuição na digitalização de livros e textos e a colaboração nas referências.

À Jemes, pelo apoio técnico e na acessibilidade digital.

Aos participantes da pesquisa, agradeço pela confiança em partilhar as vivências advindas do percurso de atuação docente.

À Simone e Carlos, agradeço pelo apoio técnico na transcrição das entrevistas.

À Paula, Daniel e Iara pelo apoio administrativo e acessível na secretaria acadêmica do GESTEC.

À Isa Calvo, agradeço pelo trabalho de revisão durante o texto de qualificação e também na finalização deste trabalho.

À Iedora Kênia, pela assistência técnica e dedicação nesta empreitada.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre as vivências de docentes cegos e baixa visão da educação superior, numa universidade pública, em busca de contribuições para elaborar uma proposta de curso online, voltado à comunidade acadêmica, visando à garantia de direito do trabalho pleno destes docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja base teórica contemplou Nóvoa (1992; 1995), Huberman (1992), Santos (2009; 2014), Diniz (2007), e Souza (2015), dentre outros. A investigação teve como abordagem metodológica as narrativas (auto)biográficas de dois docentes da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O trabalho possui uma motivação pessoal e profissional, uma vez que a autora, uma docente com baixa visão, pode se colocar no lugar dos colaboradores pesquisados, refletindo-se em suas vivências e revendo a próprio percurso sem, contudo, prejudicar a imparcialidade requerida pelo objeto de estudo. A ideia de elaborar o curso visa apresentar tais vivências, estimulando a conscientização da comunidade acadêmica, a fim de que atendam as especificidades deste profissional e possam ver as potencialidades e possibilidades para além dos estigmas e preconceitos construídos ao longo dos séculos sobre esses sujeitos. Relatar as vivências de docentes cego e baixa visão também pode lhes dar mais visibilidade. Conclui-se que há barreiras no exercício docente, destacando as ausências de acessibilidade arquitetônica/urbanística, digital e atitudinal. Esta última gerando medo e levando a pessoa a se resguardar mais do que a se expor.

Palavras-chave: Docência universitária. Cego e baixa visão. Pesquisa (auto)biografia. Acessibilidade. Inclusão.

ABSTRACT (REFAZER)

This study aimed to analyze how the experiences of blind and low vision university teachers can contribute to guarantee the full right to work, aiming at building a proposal for an online course, directed to the academic community with goals towards the inclusion and full development of these people, in order of punctuating the importance of accessibility for these teachers. It is a qualitative research, whose theoretical basis contemplated Nóvoa (1992, 1995), Huberman (1992), Santos (2009, 2014), Diniz (2007), and Souza (2015), among others. The research is supported by the autobiographical narratives of two professors from the State University of Bahia - UNEB. The work has a personal and professional motivation, since the author, a teacher with low vision, can put herself in the place of the collaborators researched, reflecting on their experiences and reviewing the course itself without, however, harming the impartiality required by the study object. The idea of developing the course aims to present such experiences, stimulating the awareness of the academic community, to meet the specificities of this professional and to see the potentialities and possibilities beyond the stigmas and prejudices built over the centuries to these subjects. Reporting the experiences of blind and low vision teachers can also give them greater visibility. It is concluded that there are barriers in the teaching exercise, the main one being the lack of architectural / urbanistic, digital and attitudinal accessibility. The latter generating fear and causing the person to guard and not expose oneself.

Keywords: Teaching. Blind and Low vision. (Auto)biography. Aecessibility. Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP - Ação Civil Pública

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CAP/NAPPB - Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica

CETS - Centros de Educação Tecnológica

CF - Constituição Federal

CONSU - Conselho Universitário

DEDC - Departamento de Educação

DINTER - Doutorado Interinstitucional

GESTEC - Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação

GT - Grupo de Trabalho

IES - Instituição de Educação Superior

INCLUIR - Programa Acessibilidade na Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério de Educação

MPF - Ministério Público Federal

NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação

NEDE - Núcleo de Educação Especial

OBEDUC - Observatório da Educação

OMS - Organização Mundial de Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PNEE - Política Nacional de Educação Especial
PPGEduC - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PROLibras - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais
REBECA - Rede Brasileira de Estudos e Acervos Adaptados SENABRAILLE - Seminário Nacional de Bibliotecas Braille
RENAFOR - Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH/PR - Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SESU - Secretaria de Educação Superior
TA - Tecnologia Assistiva
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP - Universidade de Campinas

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1. O DOCENTE CEGO E BAIXA VISÃO E A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR..... | 23 |
| 1.1. ETAPAS DA CARREIRA DOCENTE SEGUNDO HUBERMAN..... | 35 |
| 1.2 PESSOA COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR..... | 38 |
| 1.2.1 As instituições de educação superior e a pessoa com deficiência: breves estatísticas..... | 38 |
| 1.3 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E ACADÊMICA DAS INSTITUIÇÕES...43 | |
| 1.4 A UNIVERSIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE DOCENTES COM DEFICIÊNCIA | 45 |
| 1.5 A TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A PESSOA CEGA E BAIXA VISÃO | 57 |
| 1.6 PRECONCEITOS E ESTIGMAS NOS DISCURSOS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA..... | 68 |
| 2 PERCURSO METODOLÓGICO... NA PISTA TÁTIL..... | 82 |
| 2.1 MÚLTIPLOS OLHARES NAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DOS DOCENTES | 88 |
| 2.2 CENÁRIO DA PESQUISA: UNEB..... | 98 |
| 2.3 OS COLABORADORES DA PESQUISA: DUAS HISTÓRIAS DE DOCÊNCIA..... | 97 |
| 2.4 DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO..... | 99 |
| 3. TRILHANDO NAS NARRATIVAS DE PAUL@..... | 106 |
| 3.1 NA TRILHA DE PAULO..... | 106 |
| 3.2 NA TRILHA DE PAULA..... | 116 |
| 3.3 CAMINHANDO NAS NARRATIVAS DE PAUL@..... | 127 |
| 3.3.1 Trilhando técnicas, estratégias recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos docentes cego e baixa visão no exercício da docência..... | 129 |

| | |
|--|------------|
| 3.3.2 Trilhando as Dimensões de Acessibilidade utilizados pelos docentes cego e baixa visão no exercício da docência..... | 139 |
| 3.3.3 Trilhando preconceitos no percurso de atuação dos docentes cego e baixa visão | 155 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 163 |
| REFERÊNCIAS | 168 |
| APÊNDICES..... | 184 |
| APÊNDICE 1 - Proposta Curso de Extensão (Online)..... | 185 |
| APÊNDICE 2 – Levantamento professores cegos e baixa visão IES..... | 197 |
| APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 199 |
| APÊNDICE 4 – CD com a dissertação no formato acessível..... | 201 |

INTRODUÇÃO

O estudo proposto visa analisar de que maneira as vivências de docentes cegos e baixa visão na educação superior podem contribuir para garantir o direito ao trabalho pleno, que culminou com a proposta de elaboração de curso online, destinado à comunidade acadêmica. A pesquisa teve como lócus a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, amparada pelas narrativas (auto)biográficas de docentes com essa cego e baixa visão, em busca de relatar esse processo e destacar os recursos necessários para que haja inclusão e a garantia do trabalho digno deste docente no ambiente universitário.

A abordagem acadêmica científica sobre deficiência e docência, destacadamente sobre a cegueira e a baixa visão, ainda é bastante incipiente. Ou seja, trata-se de tema com literatura escassa e, por isso, de caráter relevante e instigante. Essa pesquisa, não se quis, portanto, apenas discorrer sobre os muitos entraves enfrentados pela pessoa com deficiência trilhando a carreira na docência, mas, sobretudo, contribuir para que os docentes cegos e baixa visão¹ possam ter propostas através do curso online para ser atendidos em suas especificidades por meio dessa pesquisa. Por esta razão, se propôs a elaboração de proposta de um curso online, voltado à comunidade universitária. Este curso objetiva facilitar o acesso a conhecimentos que possibilitem a familiarização com o conteúdo do processo de inclusão² ao trabalho e educacional das pessoas cegas e baixa visão, de modo a trazer a compreensão de que a pessoa com cego e baixa visão possui apenas um estilo de ver diferente.

¹ Eu, enquanto pessoa baixa visão assumo, nesta escrita, o termo “docente cego e baixa visão” ao invés de “docente com cegueira e com baixa visão” ou “cego e com baixa visão” por entender que essa é uma característica humana. Então sou negra, alta, brasileira, baiana e baixa visão e, ao fazer isso, assumo uma dimensão política, independentemente da língua portuguesa.

² Inclusão, nesse estudo, entendida pela capacidade humana de reconhecer o outro nas suas diferenças, respeitando, acolhendo e interagindo. Compreende ainda a garantia de todos ao direito de participação em espaço comum da vida em sociedade, podendo ser atendidas em suas especificidades na equiparação de oportunidades de desenvolvimento pleno em todas as dimensões da vida. Nessa pesquisa, o espaço é a universidade e atendendo a especificidades para o desenvolvimento do trabalho pleno de pessoas cegas e baixa visão na dimensão docente.

Como autora deste estudo e docente baixa visão, posso relatar que as dificuldades para galgar a docência universitária são muitas, mas, certamente, não são intransponíveis. Especialmente quando se coloca o desafio de superar a ideia tida da deficiência, adornada pelos estigmas, preconceitos e, muitas vezes, a (falsa) impressão de incapacidade dessa pessoa para exercer o ofício docente que parece requisitar (ao extremo) o sentido da visão.

Os padrões sociais são carregados pela importância do que se considera como “normalidade”, do “ver”, do “visual” e, muito provavelmente, a natureza de deficiência, ao fugir de tais padrões, desemboque em situações excludentes. Contraditoriamente, diga-se, num momento em que o mundo propaga o respeito às diferenças. Percebe-se, de pronto, que a pessoa com deficiência tem um percurso marcado pela discriminação e, em razão disso, pautada por reivindicações e lutas em prol de direitos, já assegurados constitucionalmente. Embora se **tenha afirmado**, a educação como direito de todos e a igualdade no tratamento dos desiguais na Constituição de 1988, outras normatizações têm se mostrado necessárias (e sido promulgadas) para a efetivação de tais determinações.

A título de exemplo, citam-se aqui a publicação da Lei 8213/91 que determinou a cota de 5% para contratação de pessoas com deficiência pelas empresas. E, mais recentemente, a de nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Por esta norma, o Capítulo VI, direcionado ao Direito ao Trabalho, no Art. 34 afirma: “A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”.

Entretanto, no caso do trabalho docente os entraves **criam** barreiras impostas que me levaram a querer aprofundar nesta temática. E isso vem sendo feito desde a minha dissertação, publicada em livro em 2015³, no qual narro como tentaram me impedir de tomar posse, após ter sido aprovada em concurso público, dentre outras dificuldades que permearam (e ainda permeiam) no meu percurso.

³ REIS, Cristina de Araújo Ramos. **A baixa visão no meu caminho**. Aracaju: Editora Triunfo, 2015.

Minha experiência com a temática vem desde a graduação, pois no Início de 1999 comecei a cursar Pedagogia, com habilitação em Magistério para Deficientes Mentais, fato relevante porque sempre tive o sonho de trabalhar para as pessoas com deficiência. Além disso, como forma de custear os meus estudos e ter uma vivência maior com a educação, desde o primeiro até o último ano do curso, fiz estágios extracurriculares na área. Cursar Pedagogia com habilitação para magistérios em deficientes mentais foi mais que um aprendizado profissional. Foi, também, um grande aprendizado pessoal, pois descobri minha identidade como baixa visão.

Em 1999 muitos questionamentos em relação ao que eu enxergava e o que as pessoas enxergavam, me fizeram ir a um oftalmologista, quando tive ciência de que possuía 10% de visão no meu melhor olho. Neste momento, um mundo de possibilidades se abriu, pois conheci os recursos ópticos e, principalmente, um programa de computador, leitor de tela, que passei a utilizar nos meus estudos. Esse evento me deixou feliz e esperançosa em relação à continuidade dos meus estudos.

Em 2002, fiz a minha primeira pós-graduação. Mesmo não sendo na área de educação especial, como eu desejava, tinha muita coerência com a minha opção profissional, pois se tratava de “Metodologia do Ensino Superior”. Para aliar esta vocação com a minha paixão pela educação especial, a monografia de final de curso versou sobre o tema educação especial.

No início de 2004, fui morar em Barreiras, na região Oeste da Bahia, onde iniciei uma segunda pós-graduação, dessa vez em Educação Infantil. Nessa experiência pude enveredar por um campo fascinante da Educação: o da infância.

Somente em fevereiro de 2005, me propôs o desafio de atuar como Professora Itinerante de estudantes cegos. Neste mesmo período, tendo sido aprovada no concurso público para professora no município de Angical-BA fui alocada pela Secretaria de Educação do município na função de Coordenadora da Educação Especial.

Como resultado de um concurso público no município Barreiras, em março de 2008, comecei também o trabalho como Professora do Atendimento Especial Especializado – AEE, e o de Coordenadora da Sala de Recursos Multifuncionais – SEM.

O trabalho no AEE foi desenvolvido até outubro de 2008, quando fui convocada a integrar a equipe de técnicos em educação Especial da Secretaria de Educação do Município. No início de 2009, com a mudança na gestão municipal essa equipe foi reestruturada. Embora eu não tenha continuado na função, continuei à disposição dessa secretaria, realizando formação continuada para os professores da rede municipal.

Em maio de 2008, fui aprovada na seleção de Professora Visitante, com carga horária de 20 horas semanais, para ministrar a disciplina Educação Especial do curso de Pedagogia, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XVII, em Bom Jesus da Lapa – BA. Tendo sido selecionada para lecionar a disciplina Educação Especial, iniciei o trabalho, em julho de 2008, sendo responsável por duas turmas. No segundo semestre letivo seguinte, devido à menor demanda pela disciplina Educação Especial, a lecionei apenas para uma turma e assumi também uma turma da disciplina Didática.

Para consolidar ainda mais a minha formação, em julho de 2008, iniciei também o Mestrado em Ciências da Educação em Assunção-Paraguai, no qual fiz defesa da dissertação *O Exercício Docente Da Professora Com Baixa Visão: uma análise da experiência e vivência da pesquisadora na Universidade do Estado da Bahia – UNEB no Campus IX de Barreiras e no Campus XVII de Bom Jesus da Lapa*.

Pelo fato de residir em Barreiras, fui convidada para cooperar no Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia - Campus IX, em Barreiras – BA. Assim em setembro de 2008 comecei, como docente Colaboradora.

Além das atividades de ensino, me envolvi em atividades administrativas, de extensão e de pesquisa nos dois departamentos em que atuei. Embora tenha

participado de diversas comissões, as atividades de extensão foram as que mais me dediquei.

Assim, essa experiência como docente visitante e colaboradora da UNEB/Bom Jesus da Lapa e Barreiras foi encerrada em junho de 2012. Nesse sentido, no período de 2012 a 2013, continuei como professora da escola pública municipal, vinculada a rede municipal de Barreiras e como docente, de Libras, Educação e Diversidade, do programa da Plataforma Freire, gerenciada pela UNEB.

Em junho de 2014, passei a residir em Inhambupe-Bahia e a trabalhar, agora, como docente substituta na UNEB/Campus VIII/ Paulo Afonso, vinculada ao Departamento de Educação, ministrando as disciplinas Libras (semipresencial), Educação Especial na graduação de Pedagogia. E, no Programa Plataforma Freire, as disciplinas Educação e Diversidade, Libras e Língua Portuguesa para Surdo, para o curso de Letras.

Em 2015 fui aluna especial do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), ofertado pelo Departamento de Educação (DEDC), Campus I da UNEB em Salvador, nas disciplinas Educação e Desigualdades e Educação, Narrativas (Auto)Biográficas e Ruralidades. Em 2016, fui estudante ouvinte, na disciplina Abordagens Sócio Educacionais da Deficiência. Essa vivência como aluna especial contribuiu na ressignificação da minha concepção social e política em relação a educação, a docência, sociedade e seus conflitos, como também na minha prática docente e na minha vida, enquanto pessoa com deficiência.

Ao refletir a meu percurso educacional e profissional compreendo, que embora existiram algumas barreiras impostas devido a baixa visão, ressalto o rico intercâmbio de conhecimento ocorrido nesses anos dedicados à graduação, pós-graduações, outras formações e experiências profissionais que implicaram numa identidade constituída de experiência e pensamento crítico sobre a educação, especialmente numa perspectiva inclusiva. Essa caminhada me levou ao encontro do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação (GESTEC/ UNEB /BA), que culminou como trabalho de conclusão de curso esse estudo.

Por tudo isso, ao optar por descortinar trabalhos que tratassem dessa temática, como parte do percurso metodológico deste estudo, ficou claro que pouco se tem relatado a respeito das experiências de docentes cegos. Normalmente, os trabalhos se referem a estudantes com cego e baixa visão. Mesmo nos levantamentos oficiais, os cego e baixa visão estão matriculados nas redes de ensino como estudantes e poucos, ao que se infere, conseguem chegar ao ensino superior, ainda nos que conseguem atuar como docentes. Não há, também, levantamento interno nas instituições acerca destes profissionais e, em função disso, o processo de pesquisa envolveu uma “garimpagem” por parte da autora para ter, ao menos, ideia de quantos de seus pares estavam inseridos como docentes na UNEB.

A docência em Instituição de Educação Superior – IES possui, obviamente, um nível de exigência e de padrões que se considera ‘ideal’ e o conceito atrelado à inaptidão parece ser uma constante. E, não seria errado dizer, que esta “visão” estigmatizada da deficiência acaba se refletindo na vida pessoal e profissional dos que vivenciam a natureza da deficiência. Persiste, ainda, a concepção do modelo médico da deficiência e, deste modo, a “incapacidade” tende a se sobressair sem deixar espaço para as potencialidades que todos possuem, deficientes ou não, para galgar espaços em qualquer carreira.

Como dito inicialmente, o enfoque central desse estudo é a docência exercida por pessoas [cega](#) e baixa visão na educação superior e, de que forma, suas vivências podem contribuir na elaboração de um curso online destinado à conscientização da comunidade universitária acerca da acessibilidade. Optou-se por este tema pela interligação com o Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC).

Os objetivos específicos da pesquisa, se voltaram a descrever técnicas, estratégias, recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos docentes cego e baixa visão; apontar as dimensões de acessibilidade pela gestão universitária para o exercício de docente com cego e baixa visão; e identificar a existência de preconceitos no percurso de atuação dos docentes cego e baixa visão.

Como se sabe, a universidade é o local onde são produzidas e difundidas pesquisas que promovem o conhecimento científico. Logo, por meio de estudos

sobre a temática sugerida, se buscou adentrar no cotidiano de docentes cegos e baixa visão na universidade, a fim de analisar os seus processos de inclusão e desenvolvimento nessa atividade. Contudo, essa pesquisa, de caráter qualitativo, provavelmente terá mais valor se associada à aplicação de uma proposta inclusiva, caso do curso online, que terá como público-alvo a comunidade acadêmica da UNEB.

Pelo que se pode deduzir, mesmo que os indicadores oficiais apontem as pessoas com deficiência como expressiva parcela da população do país, não se sabe, ao certo, quantas destas pessoas vivenciam a docência e, se o fazem, de que maneira isso ocorre. Segundo o último Censo demográfico brasileiro, 23,9% da população se declarou com algum tipo de deficiência. Deste total, a maior proporção (18,8%) foi de deficientes visuais (IBGE, 2010).

Sabe-se, oficialmente, de acordo com Censo de professores, datado de 2015, que dos 1.741 docentes com alguma deficiência atuantes no educação superior, no Brasil, 499 estão lotados em instituições públicas, sejam elas federais (272), estaduais (219) ou municipais (8). Destes 499, que atuam na educação superior pública, 208 (41,7%) possuem deficiência física, 118 (23,6%) possuem baixa visão, 75 (15%) possuem deficiência auditiva, 60 (12%) surdez, 24 (4,9%) possuem cegueira, 14 (2,8%) possuem deficiência múltipla. (INEP, 2015).

No entanto, na Educação, docentes com deficiência sensorial – caso dos cego e baixa visão especificamente - em instituições superiores passam, aparentemente, despercebidos, e não é possível aferir se a comunidade universitária tem informação que proporcione atendê-los em suas demandas. A partir de busca sistemática em base de dados científicos, feita para dar aporte a este estudo, observou-se, também, a escassez de trabalhos.

Além disso, ao proceder a checagem para verificar a adequação do tema abordado com o objeto de pesquisa, comparando a trabalhos já publicados, esse número revelou-se ínfimo. No banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES foram encontrados apenas duas dissertações com semelhanças (em termos) ao objeto, método e sujeitos dessa pesquisa. Foram estas: *Percepção e cegueira: a história de vida de uma professora universitária*

VARGAS, 2006) e *Percepção de professores universitários com deficiência física, cego e baixa visão ou deficiência auditiva sobre o processo de inclusão na academia* (SOUZA, 2015).

Essa dificuldade em encontrar trabalhos relativos à docência por pessoa com deficiência, resultou numa série de questionamentos e, ao final, na problematização norteadora da proposta ora apresentada: De que maneira as vivências de docentes cegos e baixa visão podem contribuir para a garantia de direito do trabalho pleno com acessibilidade no exercício docente, visando à construção de uma proposta de curso online destinado para comunidade universitária?

Optou-se, diante disso, por realizar, após a pesquisa exploratória, por um estudo baseado nas narrativas de dois docentes cego e baixa visão com atuação na UNEB (a escolha dos sujeitos está melhor detalhada na sessão destinada à Metodologia). Já a opção pela narrativa fundamentou-se na possibilidade proporcionada **pelo** método (autoa)biográfico, nas pesquisas de Educação, no sentido de enfatizar a figura do docente.

Para fundamentar a primeira sessão intitulada *Docente com cego e baixa visão na educação superior: estabelecendo nomenclaturas* foram referendados, entre outros autores, Nóvoa (1992, 1995), Huberman (1992) e Santos (2009). Quando são apresentados dados sobre estes sujeitos colaboraram os estudos de Castro (2004), Diniz (2007), Dechichi; Silva; Gomide (2008), Maia et al (2008), Perlin (2008) e Santos (2014), Souza (2015). Além, da Constituição Federal – CF (1988) e das normas jurídicas voltadas às garantias de inclusão da pessoa com deficiência. Ainda nessa sessão, para abordar *O docente com cego e baixa visão e a instituição de educação superior*, foram lançados dados secundários (INEP) acerca de discentes e docentes com deficiência na IES e destacada as características destas instituições no sistema brasileiro. Buscou-se contemplar, também, na subseção *A universidade e as políticas públicas para o processo de inclusão de docentes com cego e baixa visão*, as ideias de Castro (2014), Santos (2013), Antun (2013), Pimentel (2012), bem como ações e documentos legais que contribuem para a efetivação de políticas públicas na IES. Ao tratar de tecnologia assistiva para a pessoa com deficiência, os teóricos Vigotski (1997), Sassaki (2002) e Galvão Filho

(2016), dentre outros, foram essenciais. Também se tratou de tecnologia assistiva, estigmas e preconceitos que envolvem as pessoas com deficiência.

Na segunda sessão, *Percurso metodológico... na pista tátil* foram abordados os múltiplos olhares nas narrativas dos docentes e apresentados cenário e colaboradores da pesquisa e o dispositivo de produção de informação. Foram considerados os ensinamentos de Nóvoa (1995), Goldenberg (1997), Cunha (1997), Abrahão (2004), Josso (2004), Souza (2005, 2006, 2014), Bueno et.al (2006), Burnier, et al. (2007), Ramos do Ó (2010), Martins (2010), Bersch (2010), Delory-Momberger (2012), Sampaio (2013), Arroyo (2013), Reis (2015), Alves (2015), Freitas e Ghedin (2015) e Meirelles (2015).

Na terceira sessão, *Trilhando nas narrativas de Paul@*, além das referências teóricas pertinentes, foi dado protagonismo aos dois docentes colaboradores dessa pesquisa, expondo seus percursos na docência universitária, para em seguida, proceder a análise destas narrativas com o que se tem falado a respeito de recursos, barreiras, mobilidade, dentre outros temas.

A proposta deste trabalho tem relevância social, pois pode **alterar** a visão **sobre** incapacidade **vista** por boa parte da sociedade relativa à pessoa com deficiência. Também pode ajudar a pessoa com deficiência ao se deparar com os sujeitos que relatam seus percursos de vida e docência, a desmitificar a relação entre deficiência e impossibilidade de abraçar esta ou qualquer outra profissão.

Possui, também, relevância científica ao evidenciar problemas em torno do exercício docente da pessoa com deficiência na universidade, servindo de referencial e apoio teórico a estudos futuros. Em termos acadêmicos, o conhecimento a ser aportado neste estudo implicará, como se espera, na promoção da acessibilidade/escolarização para o pleno exercício docente da pessoa com deficiência e poderá mudar a ideia da impossibilidade de, nesta condição, atuar no educação superior, restando-lhe apenas a condição de discente.

Pessoalmente, a autora, uma docente com baixa visão, pode se colocar no lugar dos colaboradores pesquisados, refletindo-se em suas vivências e revendo a próprio percurso sem, contudo, prejudicar a imparcialidade requerida pelo objeto de estudo.

Além disso, pela pretensão de criar um curso de caráter inclusivo para aproximar a comunidade acadêmica das especificidades de docentes cegos, formando-os para atuar de maneira mais adequada diante da diferença, este trabalho se justifica.

Inicialmente, cabe esclarecer que, nesse trabalho, se optou pelo uso de algumas palavras em detrimento de outras por concordar com Bondía (2002, p. 21), quando diz:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras [...]. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.

Lidar com a discussão da docência nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior é diferente não só em termos de semântica. O primeiro nível é chamado de ensino; o segundo, mais adequadamente, de docência. Logo, como este trabalho tem como foco docentes da educação superior, estes serão tratados como docentes. O termo docente (pessoa, professor) ou docência (ação de ensinar, exercício) é então empregado somente para diferenciar o professor do ensino superior ou universitário, do professor de escola básica.

No entanto, tal escolha foi feita apenas para facilitar o entendimento do leitor, pois sempre ao falar em docente se estará, nesta investigação, reportando-se àquele que atua na educação superior. Uma vez que são atuações que diferem em autonomia, remuneração e, até mesmo, prestígio. Mas, principalmente, é distinta por ser a docência universitária considerada profissão científica e erudita, que, em alguns âmbitos, produz conhecimento. Já a docência na Educação Básica - principalmente nas séries iniciais - é tida como uma profissão prática, que aplica, socializa o que foi produzido por outros. (GUERRERO SERÓN, apud CUNHA, 2007, p. 17). Essa visão é limitada, pois tal distinção implica numa concepção que reduz o lugar do professor da educação básica na produção do conhecimento, uma vez que esse profissional é também produtor de conhecimento.

Da mesma forma, por concordar com Horodynski (2009), o conceito de educação é mais amplo que o de ensino. Educação prepara para a vida em sociedade, promove saberes socialmente referenciados, ou seja, saberes que vão ao encontro das demandas, valores e necessidades da população, como uma prática social de formação. Para tal formação, se faz necessário criar saberes socialmente referenciados, bem como promover interação entre sujeitos e destes com a sociedade. Ofertando, assim, a convivência com outros estudantes e corpo docente diversificado, de modo a possibilitar e estimular debates intensos que explicitem conhecimentos, valores, sentimentos diversificados e modificação de saberes pré-estabelecidos. (DUSEN, 2009, apud SOUZA, 2016).

Nessa mesma perspectiva se adotará o termo Educação educação superior ao invés de ensino superior. Isso por também concordar com a Educação Superior como um “microcosmo” da sociedade, que carrega as transformações e modificações, mas sofre interferências desta sociedade em sua maneira de pensar e organizar, sendo também capaz de influenciar um novo pensar e fazer social.

A docência na Educação Superior não exige uma formação “inicial” e, atualmente, já ocorre a presença de docentes cego e com baixa visão nesse nível de educação, mas a forma como se dá essa docência é algo ainda pouco discutido. Nesse contexto, busca-se refletir como preconceitos existentes nas relações humanas se apresentam para pessoas nesta condição e como implicam na atuação docente desses sujeitos.

E, a partir daí, surgem os questionamentos: Quais as características dos recursos e do serviço educacional especializado destinados ao exercício docente destas pessoas na educação superior? Até que ponto a cegueira e a baixa visão podem influenciar as relações que os docentes estabelecem no trabalho e como se dá o reconhecimento de suas capacidades pelos estudantes? Os estudantes utilizam recursos e estratégias de acessibilidade para atender às atividades solicitadas pelos docente cego e com baixa visão? Logo, a sessão seguinte abordará a docência da pessoa cega ou baixa visão na educação superior e os serviços e recursos tecnológicos, pedagógicos e de acessibilidade para atender às especificidades dessa pessoa.

1. O DOCENTE CEGO E BAIXA VISÃO E A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

*O olho mata o sonho, o olhar instaura esse sonho.
No olho se nada, no olhar se mergulha.
O olho é o mesmo, o olhar são vários.*

(LIMA, 2008).

Ao conjecturar sobre o percurso histórico das pessoas com deficiências em termos sociais, educacionais e, especialmente, daquelas que se dedicam à docência, percebem-se os entraves enfrentados para atuar nos vários campos de trabalho. Essa circunstância leva a refletir sobre a epígrafe de Lima (2008) retirada do texto *Olhares e olhares*. Especialmente, a frase “O olho é o mesmo, o olhar são vários”, quando é possível inferir que nos múltiplos olhares enfrentados pela pessoa com deficiência devido à sua natureza humana, podem haver estigmas e discriminação. Isso porque, os olhos humanos ainda estão com as lentes turvas perante as pessoas com deficiência, precisando mergulhar nos diferentes olhares, sobretudo referente à atuação de docentes com cego e baixa visão, caso dos cegos e/ou baixa visão, que escalam carreiras universitárias.

Assim, o olho não pode matar o sonho, pois maior é o olhar que o instaura. O olho foi sempre sobreposto ao olhar e, talvez por isso, costume-se matar muitas aspirações deslumbradas por pessoas com cego e baixa visão, como por exemplo o sonho de trabalhar. A luta política das pessoas com deficiência, a partir da promulgação da Lei 8.213/91, que determina a cota de 5% para contratação por parte de empresas de pessoas com deficiência, é uma prova disso. Do mesmo modo, cita-se a norma mais recente - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 -, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que, ao tratar do trabalho, prega o direito de escolha, o livre acesso ao ambiente e oportunidades iguais às demais pessoas.

O exercício da docência pelas pessoas com deficiência é ainda pouco comum nos sistemas de educação. A descrença e os estigmas em torno da capacidade desses indivíduos estão presentes na sociedade, resultando em barreiras para quem deseja se dedicar a essa profissão. Os filmes “Uma Janela para o Céu” (1975), do

diretor Larry Pearce, e “O Primeiro da Classe” (2008), com direção de Peter Werner, ambos americanos e baseados em histórias reais, são raros ao retratar essa situação. Busca-se, nestas produções, problematizar tensões entre normalidade e deficiência, a partir das relações dos protagonistas, bem como nas configurações das relações emergentes oriundas do contato entre a pessoa com e sem deficiência no âmbito educacional. Nos dois filmes os professores enfrentam barreiras para exercer a profissão por causa da deficiência, mas os estudantes os aceitam sem manifestar preconceitos. Jill e Brad mostram potencialidades no exercício de suas funções, sendo Jill premiada como *Mulher do Ano* de Los Angeles e Brad como *Professor do Ano*.

Outro exemplo significativo de negação ao sonho de acesso ao trabalho à pessoa com deficiência, mais especificamente à docência na educação superior, foi o da autora deste estudo, docente com baixa visão, impedida de tomar posse na Seleção Pública para Professor Visitante na Universidade do Estado da Bahia - UNEB em 2008, cujo relato consta numa carta-protesto inserida na obra *A Baixa Visão no meu Caminho* (REIS, 2015).

No entanto, o movimento pela realização do sonho de ser professor, inclusive na educação superior, tem se mantido, mesmo que a passos pequenos, traduzido na entrada de docentes com deficiência nas universidades. Um exemplo disso foi o ingresso recente de um docente cego na universidade federal no Rio Grande do Norte, segundo o termo de posse de cargo efetivo datado de 7 de junho de 2018. A nomeação se deu pela Portaria nº 296, publicada no Diário Oficial da União nº90, de 11 de maio de 2018, para exercer o cargo de professor do magistério superior. (Brasil, 2018).

Da mesma forma, um docente com baixa visão ingressou na Universidade Federal do Espírito Santo em 2017, de acordo com o Diário Oficial da União de 24 de fevereiro pela portaria nº 542 para nomeação em caráter efetivo da vaga do concurso público, segundo os trâmites do Edital nº 192-R, publicado no DOU de 23/12/2016. Desde então, passou a exercer o cargo de Professor do Magistério Superior, Classe Adjunto-A, Nível 01. Ou seja, como membro do quadro permanente

da referida Instituição, com lotação no Departamento de Educação, Política e Sociedade/CE, em regime de trabalho de Dedicção Exclusiva⁴.

Isso confirma que a pessoa com cego e baixa visão pode e deve sonhar com a docência na Educação Superior. Contudo, o desenvolvimento desse trabalho implica em ter formação nos campos específicos para vir a ensinar por conta desse saber específico, da vivência docente. Porque não existe um corpo de saberes construídos, transmitidos, trabalhados com esse sujeito para ser docente. Existe, sim, muitas produções e saberes construídos, que não estão regulamentados, nem são obrigatórios à docência.

Contudo, dado o contexto de exigência visual, por exemplo, em um nível de educação tão competitivo e complexo quanto a superior, os sujeitos com alguma diferença, fora dos padrões impostos pela sociedade, estão constantemente envolvidos em processos de lutas e reivindicações. Enfim, em busca de fazer cumprir os direitos assegurados e amparados nas políticas públicas.

A maneira como são selecionados e contratados os docentes não difere muito nas várias instituições de educação superior. Pesquisadores de várias áreas do conhecimento, como sociólogos, historiadores, fonoaudiólogos, engenheiros, submetem-se a concurso, para o caso da vaga de professor efetivo, ou a uma seleção, no caso de contratos temporários. Feito isso, adentram em determinada instituição de educação superior e, quase sempre, trazem consigo uma bagagem de conhecimentos e de vivência profissional que contribui para a formação dos estudantes. Como esclarece Guimarães (2011, p. 19): “[...] em geral, são profissionais que quase nunca se pensaram professores. Adormeceram odontólogos, historiadores e acordaram tendo de enfrentar um grupo de alunos em uma ou várias salas de aula”.

O regime de trabalho do docente nas Instituições de Educação Superior - IES é variado. No entanto, o acesso por docentes com deficiência parece ser mais viável nas instituições privadas do que nas públicas, **uma vez que** os dados do Censo

⁴ Código de vaga nº 0227252. (Processo nº 23068.001072/2017-41) (Brasil, 2017).

(INEP, 2015), o número de docentes com deficiência é maior nas instituições privadas (1.242). Isso leva a crer que, muito provavelmente, o ingresso seja mais facilitado na IES particular, pois as exigências de contratação independem de concursos públicos.

Nas IES o regime de tempo pode ser integral, parcial ou por hora⁵, e a atuação, cabe salientar, não pode ser restrita a conteúdos e metodologias que contribuam para fortalecer nos estudantes a indiferença, a despolitização, o consumismo, a cultura de massa, dentre outros valores fomentados na sociedade contemporânea. Bem como, não deve ocorrer sem contextualizar e problematizar o contexto social, repleto de estigmas e estereótipos, resultantes da projeção de "modelos ideais", favorecendo a manifestação do preconceito em relação aos estudantes denominados como desviantes do padrão ideológico de normalidade. (COSTA, 2015). No entanto, um docente precisa de habilidades e competências bem específicas, como estar sempre atualizado, participar de eventos científicos, realizar trabalhos de pesquisa de campo e ter o hábito da leitura, requisitando-se, assim, dos trabalhadores uma formação e desenvolvimento profissional contínuo (CARNEIRO, 2013).

Um docente deve possibilitar ao estudante um tipo de formação que provoque a formação humana, ou seja “o de tornar professores e alunos, com e sem deficiência, livres pensantes e humanos”, como destaca Costa (2015, p. 29). Isso sinaliza um caminho promissor através da pesquisa e da extensão, inerentes à docência universitária. Em relação à pesquisa, a docência se configura também por essa função, que reflete a necessidade de articulação com o campo científico. E, conforme Soares (2009 p. 85) a principal forma de estabelecer essa articulação se dá por meio da:

⁵ “O profissional docente no ensino superior pode atuar em Tempo integral - docente contratado com 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado o tempo de pelo menos 20 horas semanais a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes. Tempo parcial - docente contratado atuando com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes. Horista - docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho acima definidos”. (BRASIL, 2007).

[...] adoção de práticas educativas inovadoras que incluam explicitamente a investigação por parte dos estudantes através de projetos individuais ou coletivos; práticas educativas que assumam a indagação, a reflexão e o debate como base da aprendizagem; que se apoiem na formulação, pelo professor, de perguntas críticas capazes de estimular nele próprio e nos estudantes, conforme o método socrático, a tomada de consciência do seu não-saber, da importância de conhecer para responder às suas próprias questões; enfim, práticas educativas menos preocupadas em avaliar os resultados e mais comprometidas em possibilitar a aprendizagem e a construção do saber.

O docente que atua em IES necessita de formação e como afirma Magalhães (2013, p. 56) cabe: “[...] às universidades prover a construção de espaços formativos para esses professores na busca pela democratização da educação superior e na garantia de acesso, permanência e sucesso desses alunos”. Entretanto, isso é uma ação complexa sobre a qual há pouco consenso, sobretudo em relação às teorias e às dimensões mais relevantes para sua abordagem. Na docência, entretanto, a perspectiva formativa pode ser concretizada “por intermédio da experiência teórica e investigativa, contribuirá na humanização dos professores e alunos, ao se contrapor à dominação e à inconsciência social, marcas da sociedade de classes”, como estabelece Costa (2015, p.18). Para Soares (2009 p.87) existem três aspectos decorrentes de estudos que se destacam na formação docente:

O primeiro, é que a formação, do ponto de vista conceitual, não deve ser confundida com outros conceitos como educação, ensino, treino, etc. O segundo aspecto, que distingue a formação de outras concepções essencialmente técnicas, se refere à ideia de que o conceito de formação envolve, necessariamente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano. O terceiro aspecto acentua o caráter imprescindível do engajamento consciente, voluntário e responsável do sujeito no seu processo de formação.

Por outro lado, o docente universitário também promove formação e quando é docente de graduandos em licenciatura ou dos que desejam ser professores, assume papel de ser um formador de formadores. Nesse sentido, a formação “implica uma acção profunda sobre a pessoa, agindo tanto sobre os saberes, à semelhança do ensino, como sobre as atitudes e os valores, tal como a educação”. (RODRIGUES, 2006, p.26).

Nesse sentido, a presença e a participação do docente com cego e baixa visão na Educação Superior pode, talvez, oportunizar mudanças na rota da formação universitária, por promover o encontro com a diversidade humana representada por quem vive a natureza da deficiência. A consequência disso leva, como se espera, à autorreflexão e à análise crítica, necessárias para contrapor os discursos midiáticos produzidos e fomentados pela cultura de massa, retificando estereótipos.

Além disso, estudantes com deficiência ao se relacionar ou encontrar pessoas na mesma condição, sendo ativas, produtivas no trabalho e na vida social, podem tomá-las como inspiração nas projeções futuras. Tais transformações se viabilizam porque se entende que quando os pares se encontram exercem um “papel ativo, propositivo e interativo”. (GOHN, 2009, p.17).

Diante desse encontro, a comunidade acadêmica pode se sentir pressionada a pensar a equidade na atuação, no relacionamento e no uso de tecnologias dentro da universidade, mais precisamente em termos de assegurar a acessibilidade do(a) professor(a) com deficiência em outras dimensões no contexto universitário, bem como em relação ao perfil profissional do estudante com deficiência, quando este sair para o mercado de trabalho.

A docência enquanto profissão é antiga, adquiriu diversos formatos no decorrer da história, mas a emergência de um grupo profissional mais estruturado em torno da profissão se deu a partir do século XVIII, como esclarece Roldão (2007, p. 94) e os estudos sobre essa carreira é algo recente desencadeado a partir da década de 1980 (NÓVOA, 1992). Especialmente, no que se refere à descrição do exercício e uso de estratégias realizadas por professores com deficiência que começaram a ocorrer no final do século XX. No entanto, essas produções se apresentam de forma desconfigurada e heterogênea e foram alvo de muitas críticas. Mesmo assim, houve o ganho de “recolocar o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 1995, p.15).

Se o cenário dos estudos em torno do exercício docente se apresenta de maneira complexa e multifacetada, “Entabular uma discussão sobre a docência universitária, associando-a à identidade profissional não é uma tarefa fácil”, como

bem coloca Guimarães (2011, p.15). Essa temática teve sua incidência no Brasil, em meados dos anos de 1990, porém são poucos os estudos e os que existem, como afirma o autor, costumam menosprezar alguns aspectos “[...] mais subjetivos (por exemplo, da identidade para si, de identificação, de adesão à profissão) que também envolvem a identidade profissional”. (GUIMARÃES, 2011, p.15).

Certo é que as investigações sobre a docência com pessoas com cego e baixa visão exige maior atenção, abrangência e profundidade por ser um professor que está para além da visão clássica, e que, segundo Gonçalves (1992, p.147), desenvolve-se por referência a duas dimensões: “a *dimensão individual* que está centrada na natureza do seu eu; e a *dimensão grupal ou coletiva*, construída no seu campo de atuação, influenciando e determinando a sua individualidade profissional”, ou seja, um profissional na sua relação de ser e estar no mundo.

Acredita-se que o ser docente implica em uma atuação que contemple o ‘saber-fazer’ e o ‘saber-ser’, consciente de seu papel social e que pense as relações de diferença e diversidade presentes no processo. Isto é, um docente que responda a questões pertinentes à sua carreira, tais como:

[...] que imagem as pessoas têm de si, como professores, em situações de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Terão a percepção de que modificam os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam? Quais são os acontecimentos da vida privada que repercutem no trabalho escolar? E com que efeito? (HUBERMAN, 1992, pp.35-36).

Os docentes com deficiência em uma instituição de educação superior, conforme registra Gonçalves (2009), possuem os mesmos deveres e direitos dos professores que não possuem algum tipo de deficiência. A carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional, que compreende não apenas os conhecimentos e potencialidades que se constrói na formação universitária, mas também na pessoa que se é, com todos os seus hábitos, crenças e história de vida, no contexto em que exerce a atividade docente, sendo pessoa com deficiência ou não.

É papel dos docentes, nos cursos superiores, trabalhar com o conhecimento, o que implica orientar os estudantes a buscar e lidar com informações, documentá-las,

compreendê-las, compará-las, discuti-las, para possível aplicação à resolução dos problemas de situações pessoais e sociais, bem como para que possam usar em benefício da população a serviço da qual se colocará como profissional. Especificamente, a pessoa que ensina possui atribuições de contribuir com soluções para os problemas que surjam no espaço profissional, assim como para a sociedade, sendo competente frente aos valores éticos, sociais, culturais, antropológicos e econômicos que precisam ser explicitados, discutidos e analisados para o possível aprendizado. (FAZENDA, 2009).

A instituição de educação superior, frente à pessoa com deficiência, deve estar preparada para recebê-la. O docente, do mesmo modo, deve estar apto para atuar em sala de aula, pois terá que lidar com sentimentos e emoções diversos, prontificando-se a enfrentar dificuldades, caso as condições de acessibilidade disponibilizadas não sejam ideais.

Em linhas gerais, espera-se um contexto universitário favorável às experiências, ou seja, à possibilidade de que algo aconteça e toque. Contudo, como afirma Bondía (2002, p. 24) a experiência:

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Espera-se, assim, uma universidade formativa para todos os sujeitos nela presentes, que possibilite troca de subjetividades, suscite a indignação e estimule a autonomia intelectual. Nesse sentido, Resende sugere:

No meio universitário, deveríamos aproveitar os espaços onde ainda é possível ser livre e promover experiências formativas que mantivessem uma posição de indignação, de rebeldia e de não-conformismo ante as situações que cegam a consciência e oprimem os indivíduos (professores, alunos e funcionários). Isso já seria um princípio de resistência, pois não é possível uma formação cultural

em uma sociedade ou instituição que desumaniza os homens. (RESENDE, 2010, p.161).

Nesta dimensão, ao estudar o exercício docente com pessoas com cego e baixa visão, é importante estar atento ao desenvolvimento profissional de uma forma ampla. Abrir os olhares para o exercício docente, implica em pesquisar protagonistas que falem dessa temática. Nesse sentido Vargas, (2006) apresentou em sua dissertação de mestrado, alguns estudiosos – Macdonald; Walker (1974), Fuller; Bown (1975), Newman (1979); Cooper (1982), Adams (1982), Ingvarson; Greenway (1984), Hamon; Rotman (1984), Ball; Goodson (1985), Sikes et al. (1985), Prick (1986), Butt et al. (1985), Vonk; Schras (1987) e Huberman (1989) - que investigaram exaustivamente a docência e seus estágios de desenvolvimento a partir da década de 1970. A autora também sinalizou para o trabalho de António Nóvoa, no final da década de 1980 e nos anos 1990, pois o estudioso em questão elaborou e desenvolveu discussões sobre os estágios de desenvolvimento da carreira profissional do professor.

Em relação à docência universitária, Santos (2009) afirma que esse tema tem sido alvo de estudo de pesquisadores da área de educação – Gauthier (1998), Giovanni (1998), Paim (2005) e Cicillini; Baraúna (2006) – sendo tal temática contemplada por meio de abordagens variadas, passando da visão processo-produto para o enfoque na produção dos saberes inerentes à prática pedagógica.

Relativo aos docentes em IES, as pesquisas ainda são raras, e essa situação pode ser notada no estudo *Estado da Arte* realizado por Reis, Heine e Portela (2017). Nesse levantamento, as autoras encontraram quatro trabalhos acadêmicos sobre docentes com deficiência na Educação superior. Destes, dois relacionados a docentes com cegueira na educação superior, elaborados por Souza (2015) e Vargas (2006).

Souza (2015) investigou a percepção de professores universitários com cego e baixa visão ou auditiva sobre o seu processo de inclusão na instituição em que trabalham. Vargas (2006), a seu tempo, buscou compreender como uma deficiente visual constitui sua história de vida e trajetória profissional. Nesse sentido, esse é o principal trabalho sobre a cegueira, protagonizado por uma professora universitária.

Tal resultado demonstra a escassez de estudos centrados nas pessoas com cego e baixa visão na IES. O mesmo ocorre com os resultados do Censo de Professores do Ensino Superior (INEP, 2015), já mencionado, no qual a pessoa cega ocupa, nas instituições públicas, a quinta posição (24 dentre 499 professores), vindo depois da deficiência física (208), baixa visão (118), deficiência auditiva (75) e surdez (60). 4). Por esse levantamento, 14 pessoas apresentam deficiência múltipla.

Mesmo neste cenário estatístico, que sugerem barreiras, a carreira do docente e a docência na Educação superior é desbravada por estudiosos nas suas diversas dimensões, bem como é deslumbrada por diferentes sujeitos, inclusive pelas pessoas com deficiência. No entanto, o desejo do exercício da docência por pessoas com deficiência ainda não é acolhido de maneira plena, pois, para isso, ainda são necessários mecanismos legais. Caso da Lei de cotas – nº 8.213/91⁶, falada anteriormente – destinada à atividade plena no mercado de trabalho, que abrange funções com exigências intelectuais, caso da docência na Educação superior.

Ainda sobre a docência, é possível notar que, embora se trate de profissão antiga, não teve a presença da pessoa com deficiência inicialmente. Isso só se deu mais recentemente, fruto de lutas políticas como a travada pela autora deste trabalho ao enfrentar barreiras para exercer a profissão por causa da baixa visão. (REIS, 2015). Ou, antes, nos já citados filmes “Uma Janela para o Céu” (1975) e “O Primeiro da Classe” (2008), baseados em histórias reais.

Em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, em 2009, uma Professora cega aprovada em 1º lugar, em concurso público da Secretaria Municipal de Educação, foi barrada e considerada inapta pela Comissão de Avaliação porque não teria, a princípio, condições de, por exemplo, corrigir as atividades. A pedagoga travou uma

⁶ “Lei 8213/91, lei cotas Pessoas com Deficiência. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais. Art. 93 - a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência, na seguinte proporção: - até 200 funcionários 2% - de 201 a 500 funcionários 3% - de 501 a 1000 funcionários 4% - de 1001 em diante funcionários 5%”. (BRASIL, 1991).

batalha judicial para conseguir assumir, em 2012, a vaga de professora da Educação Infantil⁷.

Também a professora Elizabeth Dias Sá, no documentário *A flor da pele* (2009), narra sobre o desdobramento da sua aprovação em concurso público para professores, em Belo Horizonte/MG: “Eu fui classificada nos primeiros lugares do concurso e a junta médica colocou: ‘inapta para o exercício do magistério’” (SÁ, 2009).

Cabe ainda mencionar o caso da primeira professora brasileira com Síndrome de Down (no Rio Grande do Norte) que passou a lecionar no ensino fundamental e que, há três anos, foi ofendida por uma desembargadora por conta da sua deficiência. Sobre isso, resolveu falar a respeito em carta, divulgada recentemente, na qual diz:

[...] Eu ensino muitas coisas para as crianças. A principal é que elas sejam educadas, tenham respeito pelas outras, aceitem as diferenças de cada uma, ajudem a quem precisa mais. [...] O que eu acho mais importante de tudo isso é ensinar a incluir as crianças e todo mundo pra acabar com o preconceito porque é crime. Quem discrimina é criminoso⁸.

Nos exemplos dados, percebe-se a discriminação e até certo desconhecimento em torno da deficiência. Sabe-se, por meio do estudo de Orlando e Caiado (2014) que o docente com ou sem deficiência é influenciado por seus percursos de educação desde a infância e, posteriormente, pelas trilhas profissionais (acadêmica, nesse caso) e pessoais. No entanto, para que essa docência ocorra inclusive com protagonistas com deficiência são necessários técnicas, estratégias recursos didáticos e pedagógicos que possibilitem a acessibilidade, os quais serão abordados no decorrer desse trabalho. Bem como, que a concepção de docência universitária seja desmistificada quando se fala do exercício desta para a pessoa com deficiência, seja cega ou baixa visão.

Dessa forma, a docência exercida por pessoas com ou sem deficiência necessita de saberes específicos, como os relacionados ao planejamento das

⁷ Cf.: Disponível em: <http://deficientesaudavel.com.br/portal-deficiente/noticias/visualizar/5997543c-3476-4f40-adb6-b08146e60030>.

⁸ Cf.: Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/professora-com-down-rebate-critica-de-desembargadora-quem-discrimina-e-criminoso.ghtml>.

atividades de ensino, à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, aos processos de aprendizagem e de avaliação.

1.1 ETAPAS DA CARREIRA DOCENTE SEGUNDO HUBERMAN

A carreira do professor, de modo geral, pode parecer linear, mas, de acordo com Huberman (2000), há vários momentos no decorrer desta trajetória que compreendem regressões, momentos de arranque e descontinuidade, para citar alguns. Em razão do trabalho aqui apresentado e das narrativas dos colaboradores, nas quais se pode perceber estas etapas na carreira docente, o pensamento de Huberman (2000) acerca disso, será sintetizado para dar maior compreensão e embasamento ao estudo proposto.

Quadro 1 - Síntese elaborada por Michael Huberman

| FASES DE CARREIRA/ANO | DENOMINAÇÃO | CARACTERÍSTICAS |
|------------------------------|---|---|
| 1ª Fase: 1-3 | Entrada | Inquietação/Dificuldades/Adequações |
| 2ª Fase: 4-6 | Estabilização | Repertório pedagógico estabelecido/Dedicação |
| 3ª Fase -7-25 | Experimentação e Diversificação | Ativismo/Mudanças/Novas metodologias/Docente se põe em questão |
| 4ª Fase - 25-35 | Serenidade/Conservantismo | Estado da alma. Serenidade sobre opiniões alheias. Confiança. Distanciamento afetivo. O Conservantismo decorre das frustrações. |
| 5ª Fase -35-40 | Desinvestimento/Preparação para a Aposentadoria | Serena, se vista sob a ótica positiva e amarga se encarada de maneira oposta. |

Fonte: HUBERMAN (2000), p.47. Elaborado adaptado pela autora (2018).

O Quadro 1 reúne o pensamento de Huberman (2000) de forma esquematizada, em cinco fases referentes à carreira docente na Educação Superior. A primeira fase, a inicial, quando se dá a entrada nesta profissão, dura entre o primeiro e o terceiro anos. A segunda ou da Estabilização pode ser verificada entre o quarto e sextos anos no exercício. A terceira, da Experimentação e Diversificação, ocorre entre o sétimo e o vigésimo quinto ano. Com 25 a 35 anos de carreira, se tem a quarta fase, podendo oscilar entre Serenidade e Conservantismo e a quinta e última, que vai dos 35 aos 40 anos da docência se relaciona ao Desinvestimento e preparação para a aposentadoria.

A primeira fase (1 a 3 anos), a **Entrada**, é marcada, segundo Huberman (2000) pela preocupação com a estabilidade e com os resultados da *práxis* pedagógica. Traz, em si, a inquietação que faz parte de todos os começos, em qualquer escolha e/ou profissão, sendo aqui direcionada às inquietações da carreira docente. Predominam a descoberta e a sobrevivência. Teria então a sobrevivência sua relação com o:

[...] tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Já a descoberta teria a ver com as novidades, o descobrir-se diante de uma turma e todas as implicações dessa vivência. Podendo, como explica Huberman, ocorrer a Sobrevivência em paralelo com a descoberta, não necessariamente nesta ordem.

A segunda fase, a **Estabilização**, compreende, conforme a referida tabela, ao ciclo profissional entre 4 e 6 anos. É denominada de estabilização porque, nesta etapa, o docente estabiliza e consolida o repertório pedagógico. Também, neste período, constrói a identidade profissional, afirmando-se para si próprio como professor. É a fase da tomada de responsabilidades, de assumir compromissos, de dedicar-se à profissão docente. A estabilidade se traduz em autonomia neste exercício e na adoção de um estilo próprio em meio à classe profissional. Muitos se reportam, nesta fase, ao sentimento de pertença, bem como libertação e

emancipação. A maestria pedagógica decorre dessa concepção. Pode ser preenchida ainda pela flexibilidade e pelo humor. O docente experimenta tranquilidade talvez por adquirir uma autoridade natural. Segundo Huberman (2000) essa fase tem como traço, ainda, um crescente sentimento de capacidade, de competência.

Dos 7 aos 25 anos de carreira, se tem a terceira fase ou **Experimentação e Diversificação**, revela-se mais complexa porque traz em si desde mudanças e ativismo até atitudes de revisão, fazendo brotar uma série de questionamentos. Isto é, interrogações características da metade da carreira. São então aplicadas novas metodologias e formas de avaliação, além da adoção de materiais didáticos diversos. Há, nesta fase, inovação e mudança somados ao repertório da fase anterior. O docente, neste momento da carreira, se põe em questão, passa por uma revisão profissional. Questiona-se inclusive acerca da continuidade ou não nesta carreira, seja pela monotonia, pelos fracassos, enfim, por um conjunto de experiências positivas ou não, profissional e pessoalmente falando. A experimentação também pode representar a quebra de rigidez, a partir de experimentações

A quarta fase ou ciclo, **Serenidade/Conservantismo**, entre os 25 e 35 anos de carreira, tem o professor num patamar estabelecido de desenvolvimento profissional e tem mais a ver com o “estado de alma”, que se caracteriza basicamente pela serenidade e pelo distanciamento afetivo, podendo englobar também conservadorismo e lamentações. Mostra-se, portanto, menos vulnerável às opiniões alheias (serenidade) e busca reconciliar o ideal e o real. Há a aceitação de si mesmo e a celebração entre o que fez e o que ainda pode vir a ser feito. Prevalece a confiança do docente, sem necessidade de ativismo, sendo possível se manifestar mais espontaneamente e mostrando-se mais tolerante. O distanciamento afetivo é basicamente criado mais pelos alunos que pelo docente. Já o conservadorismo e as lamentações se seguem, em alguns estudos, como consequência à serenidade. Os conservadores têm esse perfil por vários motivos (reforma fracassada, questionamentos incessantes etc.) e se mostram mais rígidos e dogmáticos, sendo prudentes ao extremo, resistente às inovações e apegados ao passado.

Em relação à quinta fase, **Desinvestimento/Preparação para a Aposentadoria**, esta se refere entre 35 e 40 anos de exercício/experiência. Basicamente tem a ver com o preparo para o abandono das ocupações e responsabilidades profissionais, visando à aposentadoria. Isso pode ocorrer de forma serena – de maneira positiva e serena, fruto da serenidade da quarta etapa – ou amarga. Ou seja, negativamente, em meio ao desencantamento decorrente das experiências frustrantes que marcaram, neste docente, a fase anterior. O enfoque é negativo, marcado pelo desencantamento pelas experiências passadas ou pelas frustrações ainda vivenciadas nesta etapa. O desinvestimento, cabe o aporte, pode ser evidenciado numa “focalização” maior do docente para certas tarefas, turmas, assuntos e, não necessariamente, no abandono do que se investiu no decorrer da carreira.

1.2 PESSOA COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR

A inserção de pessoa com deficiência na instituição de educação superior não foi (nem é) um processo simples, pois para que isso ocorresse (e ocorra) é fundamental existir a compreensão da pessoa com deficiência desatrelada do modelo biológico da incapacidade. A presença desses sujeitos na IES demanda acessibilidade e políticas públicas específicas, mas, sobretudo, requer o respeito às diferenças, bem como a valorização destas. Portanto, dados estatísticos referentes a esse público na IES e as políticas públicas necessárias à garantia de direitos da pessoa com deficiência nesse espaço educacional, serão abordadas a seguir.

1.2.1 As instituições de Educação Superior e a Pessoa com deficiência: breves estatísticas

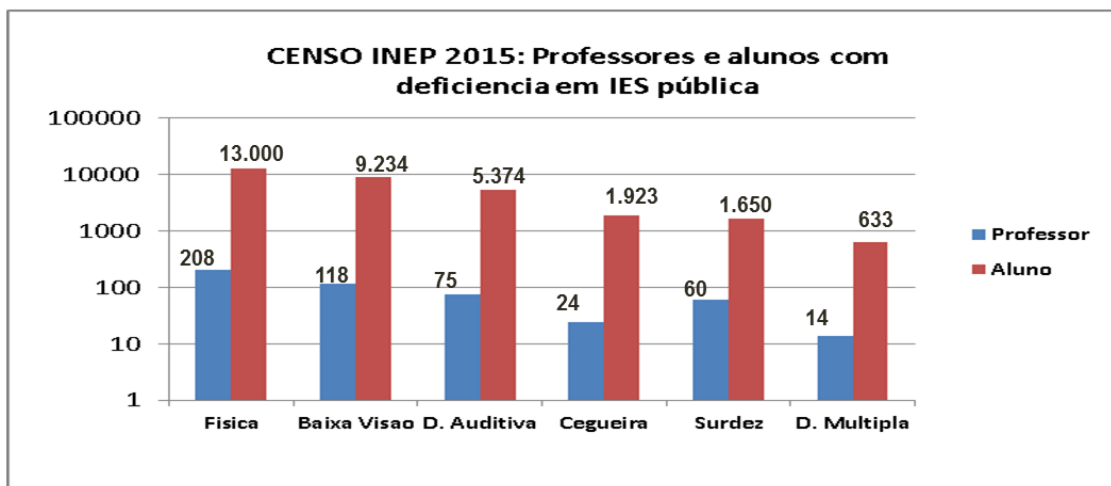
As pessoas com deficiência representam uma expressiva parcela da população do país, necessitando de políticas públicas para o exercício de sua cidadania. Segundo o último Censo demográfico brasileiro, 23,9% da população se declarou com algum tipo de deficiência, sendo que a maior proporção é de pessoas com deficiências visuais (18,8%), seguido dos motores (7,0%), das auditivos (5,1%)

e intelectual (1,4%), segundo o IBGE (2010). Conhecendo esses números, podemos concordar como o que aponta Diniz (2007), quando destaca que é grande o percentual de deficientes no Brasil e expressiva a participação destes no contexto da organização social.

Quando se fala de pessoas com deficiência, como discentes na educação superior, as estatísticas apontam crescimento na participação desses estudantes nesse nível de educação, nos últimos anos. Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2015) os estudantes cegos matriculados correspondem a 1.923, abaixo apenas dos com deficiência auditiva (5.374), baixa visão (9.234) e deficiência física (13.000). Há ainda estudantes com surdez (1650), deficiência múltipla (633) e Surdocego (107).

No entanto, quando se faz referência a docentes com deficiência em instituições superiores, os números, proporcionalmente, são visivelmente menores. Estes resultados são expressos graficamente a seguir:

Gráfico 1 - Docentes e Discentes com deficiência em IES pública



Fonte: INEP (2015). Reprodução.

Através dos dados obtidos pelo Censo do Ensino Superior de 2015, pode-se observar que a quantidade de docentes atuantes em IES pública corresponde apenas a 499. Destes, 208 têm deficiência física; 118, baixa visão; 75, deficiência auditiva; e 24, cegueira.

Diante dos resultados, observa-se que os dados das pessoas com deficiência apresentados pelo Censo do INEP, 2015, referente a estudantes e docentes possuem discrepância proporcionalmente falando do grupo de interesse dessa pesquisa cego e baixa visão, por que o número de estudantes com deficiência é ainda maior do que o de docentes nas instituições de educação superior? De antemão, é possível inferir que isso ocorra por conta das barreiras impostas a pessoa de ser cego ou baixa visão, que exige acessibilidade específica, tanto no processo de seleção quanto no espaço competitivo da universidade e do mercado de trabalho.

Os dados em relação à identificação do acesso de pessoa com deficiência em instituições do ensino superior são frágeis, e, como exemplo dessa fragilidade, cita-se a deficiência múltipla⁹. Nos estudos, foi possível verificar que quando essa deficiência é mencionada no Censo, não deixa clara se é múltipla sensorial ou não sensorial. Considera-se a distinção entre essas características como dados relevantes por terem diferenças importantes.

Ainda se perpetua, cabe pontuar, a invisibilidade dos sujeitos com deficiências múltiplas por sua natureza humana e isso pode implicar na falta de apoio educacional condizente com suas especificidades na instituição de educação. As pessoas com múltipla deficiência sensorial possuem características e necessidades muito diferentes das não sensoriais e, conseqüentemente, o atendimento educacional é distinto. Desse modo, o Censo educacional do ensino superior deveria deixar um espaço de informação mais completo para as pessoas com deficiência, no qual pudessem descrever suas características. Essa ação refletiria possivelmente na elaboração de políticas públicas e na destinação orçamentária para esse

⁹ Sobre a deficiência múltipla: “O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a deficiência múltipla, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas”. (GODÓI, 2006, p. 11).

Em relação à deficiência múltipla sensorial refere-se a pessoa: “[...] que tem a Cego e baixa visão (baixa visão ou cegueira) associada a uma ou mais deficiências (intelectual, física/ motora) ou a transtornos globais do desenvolvimento e comunicação e que necessita de programas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades funcionais visando ao máximo uma independência possível e uma comunicação eficiente. (MAIA et al, 2008, p.14).

público, por meio da Secretaria de Educação Superior - SESU e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do MEC. Ambas buscam favorecer a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior, financiando projetos e destinando recursos para o cumprimento das Políticas de Educação específicas.

Vale ressaltar que a identificação do acesso das pessoas com deficiência nas instituições educacionais básicas ou superiores é recente. Antes da década de 1990, as pessoas com deficiências pouco frequentavam escolas regulares, muito menos a educação superior, pois existia um movimento a favor das escolas especiais, que eram as únicas identificadas nas matrículas. Isso foi mudado especialmente depois da Política Nacional de Educação Especial – PNEE (2008) quando teve início o movimento para a inserção dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e alta habilidade. Nesse cenário estatístico do ingresso, permanência e terminalidade do estudante na educação superior, percebemos o quanto são incompletas essas informações. E, pior ainda, quando se refere ao número de docentes com essa natureza humana, devido justamente a essa sistematização incipiente, conforme já mencionado. Assim, percebemos a existência de uma “política de despistamento, oculta nas franjas de parâmetros estatísticos ou de naturalização dos fenômenos” (AMARAL 1998, apud SANTOS, 2016, p.26), servindo para reforçar a negação educacional, profissional e social da pessoa com deficiência.

No Brasil, as pesquisas acerca do processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior surgiram no final da década de 1990. Segundo Santos (2014), os resultados dos primeiros trabalhos sobre estudantes com deficiência na educação superior tiveram início com os estudos de Moreira (1998). Segundo Reis, Heine e Portela (2017), na busca em base de dados científicos sobre docentes cegos, os trabalhos têm início com Vargas (2006). Já em relação à temática da pessoa com deficiência em eventos acadêmicos e científicos, somente a partir de 2010 houve intensificação na discussão de estudantes com deficiência na educação superior, da área de Educação Especial e, conseqüentemente, nas produções científicas. (SANTOS, 2014).

Souza e Tavares (2013) analisaram trabalhos completos, comunicações e pôsteres, apresentados entre 1991 a 2010 no Grupo de Trabalho – GT 15 de Educação Especial da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Os autores afirmaram que a temática em relação aos estudantes com deficiência na universidade é pouco difundida e que produções acadêmicas desse GT sequer apareceram em tabelas de temas específicos.

Tais resultados explicitam as barreiras de participação da pessoa com deficiência no nível superior, evidenciando as dificuldades de ingresso, permanência e terminalidade desses estudantes, mas que não é a questão central desse estudo. No entanto, a partir destes dados, resta o questionamento: Como seria essa estatística referente ao ingresso e exercício docente de pessoa com deficiência na educação superior? Claramente, em ambas as modalidades (discente e docente), as pessoas com deficiência são marcadas por inúmeras dificuldades relacionadas ao processo de inclusão (educação ou trabalho) no sistema educacional brasileiro. Isso ocorre, inclusive, quando se fala da educação superior, referente a sua organização, como será detalhado a seguir.

1.3 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E ACADÊMICA DAS INSTITUIÇÕES

A organização das instituições de educação superior ocorre administrativamente (públicas, privadas, filantrópicas) e academicamente (universitárias ou não universitárias). As IES no Brasil são definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, n^o 9.394/96. Estas diretrizes possuem características próprias que implicam em autonomias e decisões. Nesse contexto, as IES são organizadas em termos Administrativos e acadêmicos. Academicamente falando, podem ser universitárias ou não. As primeiras são: Universidades; Universidades Especializadas; Centros Universitários; Centros Universitários Especializados. As segundas são: Faculdades Isoladas; Faculdades Integradas; Institutos Superiores ou Escolas Superiores e Centros de Educação Tecnológica (CETS) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS). Sendo que, de acordo com a legislação em vigor, cada uma dessas IES tem suas

especificidades, como por exemplo, a obrigatoriedade de realizar extensão e pesquisa. (BRASIL, 1996a)

Nas organizações universitárias, temos instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam essencialmente por: I- produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II- um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III- um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996a).

Já as Universidades Especializadas caracterizam-se por concentrar as atividades de ensino e pesquisa num campo do saber. Os Centros Universitários são instituições pluricurriculares, caracterizadas pela oferta de ensino de graduação, qualificação do seu corpo docente, qualidade do ensino ministrado e pelas condições de trabalho acadêmico proporcionadas à comunidade escolar. Estes centros foram criados pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e não estão obrigados a manter atividades de pesquisa e extensão. (BRASIL, 2001).

Nas organizações não universitárias temos, por sua vez: i) Faculdades isoladas: são instituições que desenvolvem um ou mais cursos com estatutos próprios e distintos para cada um deles; ii) Faculdades Integradas: consideradas uma reunião de faculdades, institutos ou escolas superiores, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e gestão unificada. Não são, obrigatoriamente, pluricurriculares, nem é necessário desenvolver atividades de pesquisa e extensão; iii) Institutos Superiores ou Escolas Superiores: são instituições de educação superior, públicas ou privadas, com finalidade de ministrar cursos nos vários níveis (sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão). Visam à formação inicial, continuada e complementar, podendo ser organizadas como unidades acadêmicas de IES já credenciadas Foram criados pelo Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999; iv) Centros de Educação Tecnológica e Centros Federais de Educação Tecnológica: são instituições especializadas de educação profissional pós ensino médio, públicas

ou privadas, tendo como objetivo o de qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar atividades de pesquisa e desenvolvimento, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos e a sociedade (BRASIL, 1997¹⁰; SOARES, 2002).

No entanto, essa organização quando trata de acessibilidade nos espaços acadêmicos ou não, refere-se a algo que ainda precisa ser alcançado por conta das barreiras impostas à natureza humana de ser cego ou baixa visão. Fato que exige acessibilidade específica, tanto no processo de seleção quanto no espaço competitivo da universidade e do mercado de trabalho.

Em termos administrativos (ou formas de natureza jurídica) as IES são divididas em duas categorias principais: Públicas e Privadas, segundo a LDB nº 9.394/96 Art. 19, Incisos I e II:

As Públicas são instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, são órgãos de administração pública descentralizados porque tem orçamento próprio, ou seja, são de natureza de autarquia com autonomia administrativa. São elas: Federais: subordinadas ao Governo Federal, podendo se organizar como autarquias (em regime especial) ou fundações públicas; Estaduais: mantidas e administradas pelos governos dos estados ou Distrito Federal com a possibilidade de tomar as formas determinadas pelos respectivos sistemas; Municipais: mantidas e administradas pelo poder público municipal.

As Privadas possuem 4 (quatro) categorias estabelecidas pela LDB nº 9.394/96, Art. 20 quais sejam: Particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; Comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive, cooperativas de professores e estudantes que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; Confessionais, são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior na forma da lei. (BRASIL, 1996a, grifo nosso).

Assim, as IES filantrópicas prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (art. 20 da LDB). Ou seja, mesmo estando na categoria das IES privadas elas não possuem como finalidade o lucro. Quando se

¹⁰ Decreto-Lei nº 2.406/97.

fala, em termos de organização administrativa, a discrepância entre o número de discentes e discentes cegos e baixa visão na IES, já apresentado no Gráfico 1, é claro: 9.234 estudantes e apenas 118 docentes.

Verifica-se, portanto, que as IES no país possuem uma estrutura acadêmica e administrativa definidas. No entanto, ao adentrar nessas organizações para investigar sobre o número de pessoa com deficiência que compõe o corpo docente e técnico, percebe-se que não há um banco de dados detalhado referente às características de seus membros, a exemplo da não distinção das deficiências múltiplas sobre o que já se falou, ficando as instituições restritas aos números oficiais do Censo Educacional a respeito dos estudantes, docentes e técnicos com deficiência na educação superior. Os dados do Censo de 2015, sinalizam que dos 1.741 docentes com alguma deficiência que atuam no ensino superior no Brasil, 499 estão lotados em instituições públicas, sejam elas federais (272), estaduais (219) ou municipais (8). Tal fato se constitui em fonte de dúvidas quanto às especificidades das deficiências nesse nível de educação, pois não soam consistentes.

Dessa forma, É possível notar que as IES são organizadas administrativamente Públicas, Privadas e/ou Filantrópicas, universitárias e não universitárias. Todavia, a acessibilidade física nos espaços acadêmicos ou não, públicos ou particulares ainda precisa ser alcançada. Além disso, Infelizmente, os dados apontam que o número de pessoas com deficiência é maior nas IES privadas do que nas públicas conforme Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015). Por este levantamento dos 1.741 docentes, somente 1.242 estão lotados em instituições privadas.

1.5 A UNIVERSIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE DOCENTES COM DEFICIÊNCIA

Na educação básica, em especial nos níveis infantil e fundamental, têm sido priorizados os investimentos e iniciativas em prol do processo de inclusão das pessoas com deficiência pelas instâncias governamentais. O fato de o estudante ser indicado no Censo Escolar já foi o bastante para a escola receber equipamentos e recursos pedagógicos e de acessibilidade, formação inicial e continuada dos

docentes, e introdução de recursos de tecnologia assistiva. O estudante cego sinalizado pelo censo de sua escola recebia, inclusive, *notebook* para poder estudar. Decorrente disso, o Ministério de Educação - MEC implementava, em parceria com os sistemas de ensino, ações e programas, com a finalidade de fomentar a transformação dos sistemas educacionais, tais como: Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial na modalidade à distância; Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial pela Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação - RENAFOR na modalidade presencial; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível; Programa BPC na Escola; Projeto e Centros de Formação e Recursos (Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP/NAPPB, Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS e Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação - NAAH/S).

No entanto, sabe-se que essas políticas públicas em torno da educação básica para a pessoa com deficiência são relativas e de difícil acesso, exigindo desafios. Apesar disso, como afirma Perlin (2008), apesar das peculiaridades e das fragilidades nas infraestruturas escolares, a proposta de uma educação mais inclusiva contribuiu para o ingresso de pessoa com deficiência nas universidades. Contudo, a entrada dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação, apesar das mobilizações para atender às necessidades específicas e emergenciais dos mesmos não tem ocorrido, impedindo a permanência e terminalidade por parte desses discentes. Sobre isso, Dechichi, Silva e Gomide (2008) comentam:

A chegada de alunos com necessidades educacionais especiais aos cursos de graduação das universidades públicas tem revelado a necessidade emergencial que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico deste grupo sejam trazidos ao debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário (DECHICHI; SILVA; GOMIDE p. 338).

Assim, conforme mostrou o Censo da Educação Superior brasileiro de 2016, as universidades têm 34.936 estudantes com deficiência matriculados e a temática

da pessoa com deficiência na IES ainda carece de maiores discussões, pois pouco se sabe como favorecer o ingresso, a permanência e a terminalidade desses estudantes.

Inclusive, estudos de 2007, 2008, 2010 e 2013 têm pontuado a falta de dados mais precisos acerca da matrícula de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro, não permitindo assim um mapeamento e, conseqüentemente, um acompanhamento compatível com as necessidades apresentadas pelo estudante. Além disso, os documentos referentes aos processos seletivos de ingresso nesta modalidade, tanto federais, quanto estaduais e municipais, não são claros e omitem informações acerca das ações para o acesso das pessoas com deficiência nas universidades.

Os trabalhos nos anos supracitados acerca dessa questão são: *A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar* (CASTRO; ALMEIDA, 2008); *As instituições de ensino superior diante da inclusão: processos seletivos e matrículas* (ALMEIDA; CASTRO, 2009). Estes dois trabalhos foram citados por Sabrina Fernandes de Castro em sua tese de doutorado *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras* (CASTRO, 2014). Também foram citados por Santos, Silva e Baltazar (2011) e na tese *Preconceito e inclusão no Ensino Superior: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade*, de Jaciete Barbosa dos Santos em 2013.

Nesse contexto, é importante destacar que para as pessoas com deficiências no sistema de ensino brasileiro, na condição de estudante, existem dados estatísticos que não representam a garantia de sucesso desse estudante no ensino superior. O mesmo ocorre com a pessoa com deficiência na condição de docente, cujas informações são agrupadas em um banco de dados mais recente, dificultando o movimento político desse sujeito e, conseqüentemente, o acesso aos processos inclusivos desses docentes. Logo, quando se aborda a temática da pessoa com deficiência na educação superior, as políticas públicas voltadas ao sujeito que possui essa condição também devem ser observadas.

A educação superior é garantida nos documentos legais que compõem a legislação do nosso país como, por exemplo, na Constituição Federal – CF (1988), artigo 205, como um direito de todos. No artigo 206, Inciso I, prega-se a obrigatoriedade na “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”; e no artigo 208 afirma-se a Educação como dever do Estado. Já o inciso IV - § 1º estabelece que: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo”. (BRASIL, 1988).

A Educação também está prevista na Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB, nº 9.394/96, no artigo 56, o qual afirma que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: “I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 1996a).

O documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008 fala da interface da educação superior com a educação especial por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. (BRASIL, 2008).

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão ou LBI da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), em seu Capítulo IV, que trata do Direito à Educação, afirma:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Dessa forma, percebe-se que as primeiras Políticas Públicas de Inclusão Educacional na universidade, não foram voltadas para o sujeito com deficiência, mas para a temática que envolve a deficiência. Isso foi realizado pelo MEC e pela Secretaria de Educação Especial - SEESP por meio da Portaria nº 1.793/1994, com a oferta da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, a princípio para graduações em Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas. Houve também a inserção de conteúdos relativos a esta disciplina nos cursos da área de saúde,

serviço social e demais graduações. Além disso, teve a manutenção e/ou ampliação em nível de cursos adicionais, de graduação e de especialização nas diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994). Esse momento, os graduandos, especialmente os que iriam atuar com os estudantes com deficiência presentes nas primeiras séries do Ensino Fundamental, não tinham acesso ao conhecimento nessa área.

Só posteriormente, foi dada atenção ao processo de inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, mas na condição de estudante, ficando à margem docentes e técnicos. Foi então publicado o Aviso Circular nº 277, editado pelo MEC/Gabinete do Ministro - GM, em 08 de maio de 1996, propondo a adequação das Universidades aos procedimentos voltados para o processo seletivo de estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior, sobretudo no concurso de vestibular. Além disso, recomendava a promoção, por parte de todas as instituições universitárias, da flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura. Também sugeria a capacitação de recursos humanos, de forma a assegurar a permanência bem-sucedida de estudantes “portadores de necessidades especiais” no Ensino Superior. Esse documento, foi fruto do movimento político das pessoas com deficiência e da mobilização do país na luta pelo acesso e permanência e terminalidade nesse segmento de ensino. Nesta época parecia não ser projetada a carreira docente para a pessoa com deficiência e, talvez por isso, o estudante apareça como centro da discussão nestes dois últimos documentos (BRASIL, 1996b)

Quanto às políticas públicas de acessibilidade da pessoa com deficiência ao Ensino Superior, houve a publicação da Portaria nº. 1.679, de 02 de dezembro de 1999, que contemplava apenas alunos com deficiência física, visual e auditiva. Este documento trata dos requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiências com vistas a instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (BRASIL, 1999).

No entanto, tal documento poderia estar numa perspectiva mais ampla, atendendo pessoas com outras deficiências, como: surdocegueira, deficiência intelectual e múltipla. Além, é claro, de contemplar o Desenho Universal (ambientes,

meios de transporte e utensílios que devem ser projetados para todos) citado por Melissa Bahia (2006), no qual a acessibilidade não se restringe ao prisma arquitetônico, estendendo-se às dimensões metodológica, instrumental, comunicacional, programática e atitudinal.

Todavia, quatro anos depois, a Portaria nº. 3.284, de 07 de novembro de 2003, substituindo a Portaria nº. 1.679/99, especificava as condições de acessibilidade a serem implementadas pelas IES, para fins de instruir o processo de avaliação das mesmas (BRASIL, 2003). Em seguida, foi aprovada em 2004 a Lei de Acessibilidade, por meio da publicação do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro que:

Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica na lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. (BRASIL, 2004).

No que tange à acessibilidade educacional o documento apresenta requisitos para viabilizar orientações técnicas voltadas a assegurar o devido cumprimento da então Portaria nº. 3.284/2003. O Decreto nº. 5.296 especifica no art. 24, § 1º, inc. I que: “[...] os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”. (BRASIL, 2004).

Esse documento tem maior relevância no processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência, pois, diferentemente dos outros, estas são citadas na condição de docentes e técnicos. Isso pode ser observado no Art. 24, § 1º, incisos II e III, quando, para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados

portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas. (BRASIL, 2004).

Vale ressaltar que pelo descumprimento de tais dispositivos, segundo esta normatização, a IES será punida por meio do descredenciamento para abertura, funcionamento ou renovação de cursos pelo poder público, dentro dos prazos fixados na lei.

Uma política pública educacional no ensino superior voltado para o estudante com deficiência é a do sistema de cotas, já adotada em algumas universidades brasileiras, tomando como parâmetro as Políticas de Ações Afirmativas vigentes. Sobre essa questão Santos (2013) traz em sua dissertação dados da matéria publicada no Jornal Folha de São Paulo (2009), segundo os quais no universo de 249 instituições públicas de ensino superior, somente 19 desenvolvem algum tipo de ação afirmativa em benefício dos estudantes com deficiência, destacando as universidades federais do Maranhão, Paraná e Sergipe, e as estaduais do Rio de Janeiro, Goiás e Rio Grande do Sul. Mesmo assim, segundo Santos (2013), o percentual de estudantes cotistas com deficiência nessas instituições supracitadas não alcança 1% do total das matrículas, embora tenha implantado este sistema há algum tempo. Além destas, cita-se a UNEB, onde foi desenvolvido este estudo, instituição baiana pioneira em adotar o sistema de cotas raciais no ano de 2002, aderindo somente em 2018 ao sistema de cotas para pessoas com deficiência, através da Resolução 1339/2018 do Conselho Universitário - CONSU, apenas para graduandos.

O documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008¹¹, fala da interface da Educação Superior com a Educação Especial, efetivada por meio de ações que promovam o acesso, a

¹¹ A atualização da PNNE (2008) que deveria ocorrer em 2018, com aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, ainda depende de debates abertos junto à sociedade, conforme solicitação no Ministério Público Federal – MPF de Caxias do Sul que ajuizou Ação Civil Pública – ACP, datada de dezembro de 2018, para que o texto não seja aprovado antes disso. Na ação, consta que a renovação dessa política estava arbitrariamente restrita à participação de entidades convidadas pelo MEC. Fonte: <http://pnee2018.blogspot.com/>.

permanência e a participação do estudante com deficiência (BRASIL, 2008), ficando de fora o docente e o técnico. No entanto, o que o documento cita enquanto ações valem para todas as pessoas com deficiência presentes no Ensino Superior, ou seja, na docência ou no técnico. Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica (Ambientais e físicas), nas comunicações (expressão ou o recebimento de mensagens e de informações), acesso aos recursos computacionais, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Como resultado dessa Política, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior criou o Programa Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR¹² para IES federais, estaduais, municipais e privadas. Um programa, instituído em cumprimento ao disposto no documento orientador Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU-2013, em que os avaliadores devem observar a avaliação institucional. 2016, tendo como objetivo:

[...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (Brasil 2013 p 03).

O programa INCLUIR foi um avanço porque agora havia um orçamento nas IES Federais destinado a fomentar ações de acessibilidade e promover a inclusão educacional de universitários com deficiência, ficando docentes e técnicos invisíveis novamente. Mas, a depender do recurso acessível adquirido na instituição, direta ou indiretamente, docentes, técnicos e membros da comunidade com deficiência

¹² Cf.: Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192.

poderiam se beneficiar. Entretanto, esse programa não beneficiava as instituições de ensino superiores estaduais, dificultando ações afirmativas para estes estudantes.

Outro programa de apoio ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de Ensino Superior foi o Observatório da Educação - OBEDUC criado por meio do Decreto nº 5.803 em 08 de junho de 2006. O objetivo foi o de estimular o crescimento da produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados, nos níveis de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico. A parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP previa a abertura de editais convidando a comunidade acadêmica para apresentar projetos de estudos e pesquisas na área de educação, envolvendo os programas de pós-graduação de mestrado e de doutorado das Instituições de Educação Superior (IES). Dentre as áreas temáticas prioritárias de interesse de pesquisa, estava o “Indicador de qualidade do ensino-aprendizagem, do trabalho didático e da carreira docente”. Mesmo esse programa sendo realizado na universidade, os estudos sobre a temática eram voltados para a docência na educação básica e não superior, perdendo assim a oportunidade da IES refletir a própria prática. Além disso, o OBEDUC ainda promovia a articulação com os índices educacionais realizados pelo INEP, atuando em diversos níveis de ensino, desde os anos iniciais da Educação Básica até o Ensino Superior e em diferentes áreas da educação, caso da educação especial, cujo público-alvo é a pessoa com deficiência.

Outra política instituída nas IES, para inclusão educacional da pessoa com deficiência na educação superior, foi destinada às pessoas surdas que necessitam de acessibilidade linguística, recursos visuais específicos etc. Isso ocorreu porque o Decreto 5.626 de 2005. Indicava que as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no seu artigo Art. 4º e:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de Licenciatura Plena em Letras: Libras/Língua Portuguesa, tendo Libras como segunda língua. (BRASIL, 2005).

Assim, houve o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - PROLIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa, para viabilizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso, ensino, tradução e interpretação de Libras.

Segundo o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, foram realizadas até 2014 seis edições do PROLIBRAS¹³, em todas as unidades federadas, certificando 3.106 profissionais para o uso e ensino de Libras. De tal modo, houve a abertura de 27 cursos de Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS nas Universidades Federais em todos os estados do País, sendo o critério de seleção para cursar essa graduação o de ser, preferencialmente, pessoa surda. O ingresso, permanência e terminalidade do curso pelos estudantes surdos é um progresso no que tange a oportunidade de escolher a carreira docente. Abre portas inclusive para concursos públicos para docentes surdos na educação superior. Como foi o caso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) que realizou o Concurso Público de Provas e Títulos, destinado ao provimento de 11 cargos da Carreira do Magistério Superior, categoria funcional de Professor do Magistério Superior, “Classe Auxiliar”, para atender aos seus 11 campi.

É imprescindível que haja, portanto, políticas públicas nesse nível de educação, a fim de exigir dos governos federais, estaduais e municipais, bem como dos proprietários das instituições privadas de educação superior, a obrigatoriedade de dotação orçamentária direcionada exclusivamente à garantia da equidade nas

¹³ Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - PROLIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa.

Cf.: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17436-prolibras-programa-nacional-para-a-certificacao-de-proficiencia-no-uso-e-ensino-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-e-para-a-certificacao-de-proficiencia-em-traducao-e-interpretacao-da-libraslingua-portuguesa-novo>.

ações de inclusão e acessibilidade educacional não só de estudantes, mas também de docentes e técnicos com deficiência na educação superior. Que haja o cumprimento de ações que consolidam a emancipação dos sujeitos com deficiência, como produtores de conhecimentos e, assim, se possa construir uma educação com princípios inclusivos, especialmente na função de docente universitário, indiciando rupturas nos paradigmas de incapacidade, ainda presentes em torno da capacidade de trabalho da pessoa com deficiência.

Pode-se notar então que as conquistas advindas das Políticas de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, da expansão da educação superior e das ações afirmativas nas universidades, evidenciam um importante combate à discriminação social das pessoa com deficiência, tradicionalmente permissivas na legitimação das desigualdades sociais, por não ter a credibilidade de um docente sem deficiência que, comumente, acabavam inseridos nesta lógica, num conformismo histórico de ser incapaz. Isso ocorre porque a universidade:

[...] é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. (CHAUÍ, 2001, p. 5).

Ou seja, as desigualdades na educação são baseadas em mecanismos implícitos que constituem e mantêm as desigualdades sociais (NOGUEIRA; CATANI 1998). Dessa maneira, a universidade se depara com os conflitos existentes em relação à função da educação superior, no papel de transformador, mas que não deixa de ser um instrumento cumpridor de medidas estatais, comprometendo, por vezes, a autonomia institucional. Além disso, as discussões em torno do processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência na educação superior fazem um enfrentamento à ordem elitista, culturalmente construída na universidade, de excluir e segregar a diversidade humana como a da pessoa com deficiência.

No entanto, tais políticas voltadas para assegurar o processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior não oferecem diferenças para garantir a igualdade de oportunidades para os ali presentes, quer seja discente ou docente,

inviabilizando a produtividade do estudante ou docente com deficiência. Isso porque, as universidades desconsideram as necessidades de acessibilidade dos sujeitos com deficiência, colocando em xeque os discursos acadêmicos e as práticas sociais presentes na formação e no exercício docente na universidade. Assim é importante que, na formação, os docentes possam ter a oportunidade de estudar:

[...] os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições. (MARCELO GARCIA, 1999, p.26).

A inexistência de formação de docentes com perspectiva inclusiva da pessoa com deficiência na educação superior gera, conseqüentemente, a falta de exercício docente com esse olhar e, logo, a não aprendizagem desse estudante. Pimentel (2012) chama a atenção para esse fenômeno, afirmando que:

[...] a inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola, sem que esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo. (PIMENTEL, 2012, p.140).

Dessa forma, a universidade deve estar atenta à perspectiva inclusiva da pessoa com deficiência na formação de seus estudantes, em especial os de licenciaturas e pedagogia, pois estes serão futuros docentes e poderão inclusive voltar à IES como docente. Além disso, deve atentar também aos processos de inclusão de seus estudantes, docentes e técnicos com deficiência, para garantir as condições de participação ativa desses sujeitos nesse nível do sistema educacional. Isso porque não é o estudante, docentes e técnico com deficiência que tem que se adaptar à universidade (princípio de integração), mas ela que precisa se adaptar à pessoa com deficiência. Ou seja, experienciar o princípio da inclusão “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p.28).

Já o enfoque da integração, como afirma Armstrong (2011, apud ANTUN, 2013, p. 36), considera “[...] supostos déficits da criança vistos como barreiras à

participação, enquanto a inclusão situa as barreiras à participação na escola e nas atitudes sociais, nas políticas e nas práticas”.

A universidade, por meio de políticas públicas, precisa garantir o acesso, a permanência e a participação de todos, independentemente das questões de ordem econômica, sexo, cor, gênero ou da natureza de deficiência, valorizando assim as diferenças. Provavelmente a participação de todos seja o grande desafio no combate às mazelas educacionais do país e, nesse caso, na universidade. A participação implica em “identificar e reduzir as pressões que levam à exclusão” (AINSCOW, 1998, apud ANTUN, 2013, p. 40) e buscar mecanismos de combate à uma realidade de barreiras em relação à inclusão educacional presentes no contexto da universidade.

As críticas ora apontadas à universidade acerca das contradições entre as proposições das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência e as práticas sociais institucionalizadas nas universidades não significam a postulação de algum tipo de retrocesso. Pelo contrário, é reconhecida a relevância dessas proposições e críticas, visado prevenir, evitar ou, ao menos, reduzir as tendências de exclusão e segregação educacional. Mesmo sabendo que “a educação inclusiva envolve a difícil e complexa luta contra as forças culturais, ideológicas e materiais que se combinam para gerar políticas e práticas de exclusão” (ARMSTRONG et al, 2000, apud ANTUN, 2013, p.40).

1.5 A TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A PESSOA CEGA E COM BAIXA VISÃO

A sociedade contemporânea, com todas as suas representações sociais e culturais vivenciam as possibilidades tecnológicas hoje existentes, viabilizam as diferentes alternativas e concepções pedagógicas, para além de meros instrumentos ou suportes para a realização de tarefa cotidiana. As tecnologias se constituem em realidades que desenham ambientes de construção de conhecimentos, ampliando os contornos nas relações do homem com os saberes e com o acesso ao conhecimento.

O conceito de Tecnologia que referencia este estudo é o proposto por Galvão

Filho, (2016), segundo o qual toda e qualquer tecnologia se refere a recursos e conhecimentos desenvolvidos com a finalidade de favorecer a realização de atividades de forma mais autônoma e independente para todos os seres humanos.

No entanto, existe uma nova dimensão e tipo de tecnologia que também aponta para a autonomia e desenvolvimento do ser humano, enquanto sujeito dos seus processos, e também para a construção de uma educação, trabalho, vida com perspectiva de incluir pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida. Trata-se da recentemente chamada Tecnologia Assistiva (TA). Este conceito foi proposto pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), uma instância que estuda essa área do conhecimento no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR). Nesse sentido é definido como:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2007).

Quando se fala do uso de tecnologia assistiva na educação se tem aberto diferentes alternativas, caminhos e técnicas não só para estudantes com deficiência, como também para docentes com essa característica.

Nessa perspectiva, a partir da concepção sócio histórica do desenvolvimento humano trazida por Vigotski (1997), a tecnologia assistiva pode ser um importante recurso de mediação para alcançar a supercompensação social, dependendo da qualidade das interações sociais. Dessa forma, a tecnologia assistiva surge como um elemento de possibilidades para a aprendizagem e acesso ao conhecimento e a troca de relações aluno-professor-aluno, na medida em que se situa com instrumento mediador. Ou seja “Qualquer ferramenta, adaptação, dispositivo, equipamento ou sistema que favoreça a autonomia, atividade e participação da pessoa com deficiência ou idosa é efetivamente um produto de TA” (GALVÃO FILHO, 2012, p. 23).

A supercompensação social não se refere à eliminação do *déficit* nem é de

ordem sensorial ou motora, ainda que nesse plano o sujeito possa desenvolver certas formas peculiares de funcionamento refinado. Ao focalizar a pessoa cega, Vygotsky (1997), considera que o alfabeto Braille, ao dar acesso à leitura e à escrita, tem sua importância muito maior que a sutileza do tato e do ouvido, a cegueira não é vencida pela compensação sensorial em si, e sim pela linguagem, pela palavra, pelo mundo dos conceitos. Nessa mesma dimensão pode-se estender então a fonte ampliada para a pessoa com baixa visão.

Segundo Nuerberng (2008, p. 309) a supercompensação, para Vigotski (1997), consiste:

[...] numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência (NUERBERNG, 2008, p. 309)

Dessa maneira, a educação através das tecnologias assertivas assume a função, por meio da mediação, de fazer a pessoa com deficiência alcançar a supercompensação social através do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que envolve a integração dos aspectos biológicos e sociais no indivíduo. Isso ocorre através da: memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato. Vale ressaltar ainda que os recursos visuais não são os únicos modos de mediação para a pessoa com deficiência para o exercício docente, podendo utilizar outros signos como a percepção tátil, auditiva, olfativa. (SENA, 2011, p. 36).

Assim, a pessoa cega, baixa visão e em especial, a surdocega, que possui uma referência tátil imensa encontra por meio dessa “engrenagem” de processos a oportunidade de transforma-se e transforma suas relações, através das tecnologias assistiva, em contextos educacionais, quer seja como discente, docente ou técnico, principalmente.

Entretanto, por causa das características específicas que a pessoa com deficiência, nesse caso visual, possui, são impostas a elas barreiras para esses processos de significação do mundo por meio da mediação do outro. Dispor de recursos de Tecnologia Assistiva, para atender as dimensões de acessibilidade da pessoa com deficiência seria uma maneira concreta de eliminação de barreiras nos espaços sociais, nos diversos níveis de educação no sistema brasileiro, implicando assim nos ambientes prósperos para acessar o conhecimento, para a aprendizagem e desenvolvimento de trabalho docente, proporcionados pela cultura.

Existem diversos produtos segundo Galvão Filho (2012, p. 23) de “Baixa Tecnologia” (low-tech) e de “Alta Tecnologia” (high-tech) que podem auxiliar pessoas cega e baixa visão enquanto discente, docente e técnico na universidade, com perspectiva inclusiva. Além disso, os recursos relacionados à área de informática apresentam avanços acelerados, abrindo novas possibilidades às pessoas com deficiência.

Para a pessoa baixa visão e cega já existe a Alta Tecnologia” (high-tech), caso de softwares, capazes de vocalizar o que o usuário está escrevendo, dando possibilidade de interação da pessoa com a escrita. Dentre os softwares que servem como leitores virtuais, em desktops, para pessoas com cego e baixa visão, citam-se o NVDA ((Non Visual Desktop Access), o JAWS (Job Access With Speech), o Orca e o VoiceOver,

O NVDA, gratuito, e o JAWS, pago, são leitores de tela usados como TA para pessoas cegas e baixa visão. Segundo Brasil (2009, p. 11), “O NVDA utiliza os mesmos comandos do Jaws, para navegar e ler documentos nos editores de texto Word 2003 e 2007”. O NVDA, ainda segundo os autores, é:

[...] um software com código aberto, para o ambiente Windows, que disponibiliza síntese de voz em diversos idiomas, incluindo o português brasileiro. Além da versão para instalação, possui também uma versão para viagem, que pode ser executada de um CD ou *Pen Drive*. A última versão é a NVDA 2009.1. (BRASIL, 2009, p.28).

Esse leitor de tela apresenta uma excelente navegabilidade pelo sistema operacional Microsoft Windows, sendo possível baixá-lo pelo site oficial¹⁴.

O JAWS, ainda de acordo com Brasil (2009 p. 97): “é um dos leitores de tela com maior compatibilidade com o sistema operacional Microsoft Windows, possui uma excelente navegação entre seus aplicativos e ferramentas”. É um leitor de tela que interage com o sistema operacional Windows, verbalizando todos os episódios que ocorrem no computador. Por meio desse programa, qualquer usuário com cego e baixa visão pode utilizar o PC por meio das teclas de atalho. Após a instalação do JAWS, é liberada a utilização da maioria dos aplicativos existente para esse sistema operacional, como: Microsoft Office, Internet Explorer, Outlook Express, softwares de mensagens instantâneas, Thunderbird, entre outros.

Existem também os leitores de tela Orca¹⁵ (gratuito) para distribuições Linux e o VoiceOver, disponibilizado também gratuitamente como recurso no MAC e demais produtos da Apple. Vale ressaltar que o Orca também é compatível com as linhas Braille, tecnologia assistiva comum para pessoa cega e surdocego, responsável por gerar escrita em formato Braille as informações dispostas em um dispositivo (desktop e smartphones).

Outro programa acessível para a pessoa com cego e baixa visão é o Dosvox, interface especializada que se comunica com o usuário, em Português, por meio de síntese de voz, viabilizando, desse modo, o uso de computadores. Disponibiliza um sistema completo, incluindo desde edição de textos, jogos, browser4 para navegação na Internet e utilitários. Trata-se de software desenvolvido com tecnologia totalmente nacional, sendo o primeiro sistema comercial a sintetizar vocalmente textos genéricos na língua portuguesa. Tanto o software quanto o hardware são projetos originais, de baixa complexidade.

Há também o Dspeech e o Balabolka, que sintetizam o texto em formatos de áudio (MP3 e WAV), compatíveis com diversos dispositivos, e que proporcionam ao

¹⁴ O endereço para download é: <http://www.nvdaproject.org/wiki/Download>.

¹⁵ Existe uma versão personalizada, melhor adaptada para deficientes visuais, disponível em: <http://www.linuxacessivel.org/2009/05/04/dvdpersonalizadodoubuntu904/>

usuário a possibilidade de ouvir o material produzido, tornando assim documentos em PDF, DOC, TXT acessíveis. O Balabolka ainda tem a possibilidade de uso para baixa visão, pois oferece configurações que facilitam a ampliação do texto bem como modificações de contrastes. (REIS, 2015).

Extem também leitores de tela para dispositivos móveis como tabletes, smartphones e smart tv, caso do Talkback e do Shineplus, para dispositivos Android. Outra tecnologia assistiva para a pessoa com cego e baixa visão são os scanners de voz, que permitem sintetizar textos para o formato de áudio.

Para entendermos melhor as tecnologias assistivas é importante diferenciar o conceito de barreiras e acessibilidade. Uma vez que estes estão diretamente relacionados, pois a TA é desenvolvida para “quebrar” as barreiras e contribuir para o direito à acessibilidade.

Conforme o decreto 5.296/04, barreiras são “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação”. Segundo o mesmo documento, elas classificadas em: urbanísticas, nas edificações, nos transportes, nas comunicações e informações, sendo que:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
- b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e
- d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação.

Dessa forma, é possível pensar as pessoas com deficiência sensorial - no caso cega, baixa visão, por exemplo -, encontrando barreiras urbanísticas: quando não existem nos espaços de uso público a pista tátil para locomoção. Barreiras nas edificações: quando não há, no entorno e interior das instituições da educação

superior, alternativas de luminosidade e elevador para acesso aos andares. Barreiras nos transportes quando não são definidos no ônibus da universidade assentos de prioridade para a pessoa com deficiência.

Nessa esteira, ser docente cego, baixa visão consiste em romper as diversas barreiras principalmente a de comunicação e informação para ter acesso ao conhecimento. Como também para mediar o acesso ao conhecimento de seus alunos, pois de acordo com o decreto 5.296/04, em seu artigo 8º deve haver:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; Acessibilidade significa não apenas **permitir** que pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida participem de atividades que incluem o uso de **produtos, serviços e informação**, mas **a inclusão e extensão do uso destes por todas as parcelas presentes em uma determinada** população. (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Portanto, a acessibilidade traduz-se como qualidade e da facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana, extensiva aos princípios do desenho universal, pois beneficia todas as pessoas, com ou sem deficiência. Sasaki (2009, pp. 3-6) expõe cinco dimensões para atender a acessibilidade. São elas:

“Comunicacional: comunicação entre pessoas;
Metodológica: métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.;
Instrumental: instrumentos, ferramentas, utensílios etc.;
Programática: políticas públicas, legislações, normas etc. e
Atitudinal: preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade.

Esses conceitos, acrescido de outros, foram adaptados num quadro para melhor entendimento, acrescido de exemplos de tecnologias assistiva, considerando.

Quadro 2 – A tecnologia assistiva na eliminação das barreiras

| Tipos de barreiras | Eliminação de Barreiras | Tecnologia |
|---|---|---|
| Arquitetônica | Ambientais e físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos, públicos e privados. (SASSAKI, 2002). | Corrimão Pista tátil Iluminação |
| Urbanística | As existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo. (BRASIL, 2015). | Marcações no chão com indicação de estacionamento para pessoa que usa cadeira de roda |
| Transporte | Nos transportes , nas paradas de ônibus , nas calçadas e em outros equipamentos que compõem as redes de transportes. (SASSAKI, 2002). As existentes nos sistemas e meios de transportes. (BRASIL, 2015). | Ônibus com elevador e espaço reservado para cadeira de rodas |
| Comunicacional/ Comunicações e na informação | <p style="text-align: center;">Na comunicação interpessoal</p> Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. (SASSAKI, 2002). | Pranchas de comunicação, computador. |
| Tecnológicas | As que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2015). | Leitor de tela |
| Digital | Na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos. (FERREIRA; SANTOS; SILVEIRA, 2007). Refere-se ao acesso a qualquer | Computador com teclado ampliado |

| | | |
|---------------------|---|--|
| | recurso da Tecnologia da Informação, específica e refere-se apenas ao acesso aos recursos computacionais (SALLES, 2003, apud FERREIRA; SANTOS; SILVEIRA 2007). | |
| Metodológica | Nas metodologias e técnicas de estudo. (SASSAKI, 2002). | Sair da condição passiva para a ativa |
| Instrumental | Ausência de barreiras nos instrumentos de trabalho ou de vida diária, como utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva etc.). (SASSAKI, 2002). | Talher, lápis e pincel com engrossador |
| Programática | Presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros (SASSAKI, 2002). | Produção escrita da política pública de forma acessível. |
| Atitudinal | De preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações , na percepção do outro . (SASSAKI, 2002). Atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2015). | Interação, valorizando a pessoa com deficiência. |

Fonte: SASSAKI (2002), BRASIL (2015), FERREIRA; SANTOS; SILVEIRA (2007, SALES (2003 apud FERREIRA; SANTOS; SILVEIRA (2007). Adaptado pela autora (2018).

Ao observarmos o Quadro 2 é possível perceber que Sasaki (2002), a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e Sales (2013, apud FERREIRA; SANTOS; SILVEIRA, 2007) tratam de alguns tipos de barreiras, sendo possível apontar formas para a eliminação destas, a partir da promoção de acessibilidade. Embora se reportem a algumas destas barreiras de maneira diferente, algumas são consonantes e se complementam entre si. Obviamente, há algumas lacunas

referente às tecnologias assistivas, caso das digitais às quais se reporta Sales (2013, apud FERREIRA; SANTOS; SILVEIRA 2007).

Independentemente disso, a acessibilidade é necessária para quebrar as barreiras existentes. Portanto, há relação entre barreira e acessibilidade no sentido de para transpô-la. Por exemplo, a acessibilidade digital para romper a barreiras de acesso ao computador. Os instrumentos de promoção da acessibilidade, vale ressaltar, variam de acordo com cada área - saúde, educação, trabalho etc.- podendo ter apresentações/nomenclaturas semelhantes ou diferentes.

Em meio a isso, a formação docente não compreende adquirir um elenco de "destrezas" necessárias à prática pedagógica mais atual, mas sim a refletir sobre experiências inovadoras de utilização das tecnologias para a construção de novas metodologias, de novos materiais. Isso significa conceber as tecnologias como linguagem, sem esquecer de considerá-las objeto de estudo e reflexão, assegurando a integração crítica e reflexiva destas aos processos educacionais.

Na esteira desse debate, alguns pesquisadores tendem a considerar a tecnologia como o fundamento de uma nova pedagogia (PRETTO, 1996). A partir daí, fica evidente a necessidade de abrir espaços para a reflexão sobre o trabalho docente na educação superior, tendo a perspectiva de incorporar experiências e modalidades formativas diferenciadas. Pode-se citar nessa busca pela inserção das tecnologias na formação docente, o Projeto Pró-Docência, elaborado no intuito de contribuir para o aprimoramento da formação do pós-graduando regularmente matriculado nos cursos de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como informa Souza (2011). E isso parece ser possível a partir das tecnologias de informação e comunicação, favorecendo, desse modo, projetar uma "escola a altura de seu tempo". (FREIRE; PAPERT,1996).

Outra tecnologia que se deve destacar é o profissional leitor, com papel importante para o exercício docente de docentes com cego e baixa visão. No entanto, o leitor geralmente é visto como elo de ligação entre a pessoa vidente e a que não enxerga. Contudo, como afirmam Broseguini, Nascimento e Pinel (2007, p. 23) “[...] o leitor é - de longe – o mais imediato e afetivo instrumento revelado entre as pessoas que enxergam e aquelas que não enxergam”. Nesse sentido, o leitor contribui na

cultura, na educação e na inclusão da pessoa com deficiência sensorial, caso da visual.

Quando se fala do leitor, em termos legais, este profissional ainda não é regulamentado, como já ocorre com o intérprete. Apenas é referendado na Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146, de 6 de julho de 2015), segundo a qual é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Assim, pensar no profissional leitor para o docente com deficiência na universidade é pensar nas condições de igualdade e de oportunidade para que eles possam acessar, por exemplo, atividades manuscritas de seus alunos.

Esta Lei traz, nos artigos 67 e 68, referências acerca da promoção da leitura para as pessoas com cego e baixa visão implicando, assim, a figura do leitor quando se refere ao livro falado, áudio-descrição e outras formas de acessibilidade literária. A referida Lei diz:

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros: I - subtitulação por meio de legenda oculta; II - janela com intérprete da Libras; III – **audiodescrição**.

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de **livros em formatos acessíveis**, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Assim, o olhar para pessoa com cegueira e baixa visão, e seus recursos de apoio no trabalho docente, precisa estar integrado com diversas possibilidades. Nesse processo, o profissional leitor é um diferencial, pois atua numa intersecção entre os recursos tecnológicos e a mediação do humano.

Os recursos tecnológicos e/ou leitores virtuais não substituem o recurso humanos. Para Sonza e Santarosa (2003), os leitores são como “próteses” que contribuem para maior independência, qualidade de vida e inclusão das pessoas que precisam de suplementação, manutenção ou devolução das capacidades

funcionais. Dessa forma, percebe-se que embora haja a Lei, ainda são poucas as ações visíveis acerca do seu cumprimento. Esta pesquisa sobre a experiência docente de professores com cego e baixa visão na universidade e seus recursos educacionais, como o profissional leitor, alerta para isso.

Muitos recursos tecnológicos, como os leitores de tela, são utilizados pela pessoa cega e baixa visão. No entanto, não existem com a finalidade de substituir o leitor humano. Sobre isso, (Rosário, 2017) diz que, embora seja evidente o uso de leitores de tela pelos deficientes visuais, ainda há espaço para o leitor humano, pois nem todos têm acesso ou domínio na utilização de leitores digitais. Os leitores de tela propiciam rapidez às leituras e tarefas do dia-a-dia, mas “o leitor humano tem a vantagem de ter sentimento na leitura”, como reforça Rosário (2017, p. 42). Talvez este seja o diferencial na leitura feita por uma pessoa, que os sintetizadores não podem não transmitir. Dessa maneira, o leitor humano é um recurso tecnológico tão importante para o docente cego e baixa visão quanto os leitores de tela, como mostrado nesse estudo.

1.6 PRECONCEITOS E ESTIGMAS NOS DISCURSOS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

(...) Foi então que olhou para o homem parado no ponto. A diferença entre ele e os outros é que ele estava realmente parado. De pé, suas mãos se mantinham avançadas. Era um cego. O que havia mais que fizesse Ana se aprumar em desconfiança? Alguma coisa intranquila estava sucedendo. Então ela viu: o cego mascava chicletes... Um homem cego mascava chicletes. Inclinação, olhava o cego profundamente, como se olha o que não nos vê. Ele mascava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos. O movimento da mastigação fazia-o parecer sorrir e de repente deixar de sorrir, sorrir e deixar de sorrir — como se ele a tivesse insultado, Ana olhava-o. E quem a visse teria a impressão de uma mulher com ódio.

(Clarice Lispector, 1998).

Ao ler a epígrafe da escritora Clarice Lispector, retirada do conto *Amor*, da obra *Laços de família*, percebe-se a admiração de Ana pela naturalidade do homem cego ao mascar chiclete. Como se não esperasse isso de alguém com deficiência, o que evidencia a existência de preconceito.

Isso ocorre com Ana porque, provavelmente, na sociedade as pessoas são categorizadas numa relação de poder pela posição social, etnia, gênero, religião e cultura, dentre outros fatores, sendo as pessoas com deficiência destacadas pelo fator biológico, no qual são classificadas entre o “normal” e o “anormal”, ou seja, entre os ditos “normais” e os com deficiência.

De tal maneira, a sociedade estabelece padrões como atributos de normalidade e os sujeitos que não se enquadram nesses padrões, em muitos casos, são vistos da forma como Ana vê o cego no bonde: estranhos, fora do comum. Sobre isso, as autoras Silva, Santos e Dourado (2014, p.28) comentam: “a deficiência provoca um estranhamento que leva ao preconceito exatamente porque nos coloca diante de um espelho e não aceitamos ver a nossa imagem refletida”.

Nesse sentido, as características que causam estranhamento e torna as pessoas com deficiência diferentes, levando-as a ser classificadas como inferiores ou incapazes são considerados estigmas. De acordo com Goffman (1998, p.7) “um estigma, é então, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo”.

Ainda para Goffman (1998, p. 6) “tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande, algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem” Assim, os sujeitos são segregados ou excluídos dos espaços sociais, ou vistos como incapazes de progredir, na escola, no esporte e no trabalho.

Deste modo, as pessoas com deficiência encontram barreiras impostas não pela deficiência, mas pelos estereótipos e preconceitos existentes na sociedade, que ainda considera a deficiência segundo o modelo médico, pelo qual, como esclarece Diniz (2007, p.10), “a deficiência é compreendida pelo fator biológico”, e não como seria o certo, pelo modelo social, isto é, “como um estilo de vida”.

No modelo médico, as pessoas com deficiência são categorizadas pela falta, pela ausência ou insuficiência de um órgão, vistas como passivas, no papel de

pacientes. No modelo social, deficiência é a combinação da lesão do trazida pelo olhar médico, mas a deficiência é descrita a partir de questões que restringem a participação plena da pessoa com deficiência por conta das barreiras sociais, principalmente. Essa perspectiva está em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas ONU (2006)¹⁶ e com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil 2015), que mencionam a participação como parâmetro para a formulação de políticas e ações direcionadas a essa população:

Art. 2 - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU 2006).

Art. 1 - Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas." (Brasil 2015)

Pela perspectiva biomédica, a pessoa cega, com baixa visão e surdocega fazem parte do grupo das pessoas com deficiência sensorial. Sendo que na cegueira “a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica” e a baixa visão implica “acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores”. Artigo 5º, alínea C, do Decreto Federal Nº. 5.296, de 02 de dezembro de 2004.

Numa abordagem educacional, esses conceitos de cego e baixa visão consideram que pessoas com mesma acuidade visual têm níveis diferentes de desempenho visual e, por isso, cegas são pessoas que apresentam “desde ausência total da visão, até a perda da projeção de luz”. (BRASIL, 2006, p.17).

Neste caso, o processo educacional [para estudante ou docente](#) se fará por meio dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o

¹⁶ Foi ratificada no Brasil em 2008.

sistema Braille como principal meio de escrita. As pessoas com baixa visão são aquelas que apresentam “desde a condição de indicar a projeção da luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desenvolvimento” (BRASIL, 2006, p.17). Seu processo educativo e de trabalho se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que haja utilização de recursos específicos. Essa visão tem uma perspectiva mais social, pois não padroniza o conceito, gerando o preconceito de que a pessoa cega e baixa visão correspondem a uma mesma identidade e, logo, o desenvolvimento funcional visual são idênticos, educacionalmente falando.

É importante sinalizar também que outros comprometimentos de funcionamento visual, decorrentes de parâmetros clínicos, tais como percepção de cores, baixa sensibilidade aos contrastes ou falta de adaptação à luz e ao escuro, motilidade ocular, fusão e percepção visual ser incluído (OMS,1994). Isso ajuda a entender o porquê uma pessoa baixa visão enxerga uma formiga na camisa, mas não enxerga um letreiro no ônibus, já que o contraste ajuda a funcionalidade visual. Assim, a pessoa com baixa visão não é exposta a preconceitos, pois fica entendido a razão de ver ou não em determinadas circunstâncias.

Já a definição de surdocegueira enquanto deficiência singular é trazida pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo deficiente Sensorial:

Surdocegueira é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, para ter acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho. (GRUPO BRASIL, 2007 apud MAIA, 2011, p. 51).

As causas da existência de lesões provocando a cegueira e baixa visão são inúmeras. Conde (2006) diz que, em adultos, especialmente, os fatores causadores têm implicações psicológicas e emocionais. Entre as causas mais frequentes estão a catarata, diabetes, glaucoma, retinopatias e causas acidentais, entre outras. Nesse estudo descreveremos apenas algumas delas, a partir de documentos legais e autores que se dedicaram ao conceito. Assim:

O Glaucoma é decorrente da alteração na circulação do líquido humor aquoso, responsável pela nutrição do cristalino, íris e córnea. Há o aumento da pressão intraocular, provocando defeitos no campo visual. Os sintomas mais frequentes são dor intensa, fotofobia, olho buftálmico e azulado. Há estudos recentes que apontam uma predisposição genética para o glaucoma congênito (BRASIL, 2006).

Porém, de acordo com Siaulys (2006) também pode ser adquirido, associado/secundário a outros problemas oculares. As pessoas com glaucoma podem apresentar fotofobia (não suportam luz intensa), lacrimejamento, opacidade da córnea, diminuição geral da capacidade visual, alteração de campo visual, com redução da visão periférica, dificuldades para leitura e discriminação de objetos em movimento, visão flutuante.

A Catarata é a diminuição da transparência do cristalino, lente transparente, biconvexa, responsável pelo foco e nitidez da imagem produzindo a leucocoria ou mancha branca na pupila. (BRASIL, 2006).

Segundo Siaulys (2006), o estudante, neste caso, apresenta acuidade visual variável, diminuição da visão periférica, com diplopia (visão dupla) e perda da percepção de profundidade.

A Retinose Pigmentar é uma degeneração progressiva da retina de origem hereditária, com transmissão autossômica recessiva dominante ligada ao cromossoma X. Constitui síndromes como: Laurence-Moon, Bardet-Bield, Usher, sendo rigorosamente necessária a prevenção por aconselhamento genético. São muitos os tipos de retinose pigmentar, geralmente de caráter progressivo, com degeneração de cones (responsável pela visão de cores) e bastonetes (visão de formas), no estágio final com alteração macular (BRASIL, 2006).

De acordo com Siaulys (2006), caracteriza-se pela dificuldade para visão noturna, discriminação de cores e perda da visão periférica. Essas informações clínicas são importantes, socialmente falando, pois com esse conhecimento as pessoas quebram estigmas e entendem porque algumas discentes, técnicos ou docentes baixa visão na IES enxergam, por exemplo, de forma diferente se for dia ou noite, evitando desconfianças e questionamentos quanto à veracidade do que a pessoa baixa visão vê.

No ambiente da educação, quer seja básico, superior, formal ou não formal, os estigmas são evidenciados de forma minuciosa, sendo perceptível em alguns discursos, no qual a pessoa com deficiência é referenciada como: atrasada, lenta, frágil, incapaz ou “especial”. Ao denominar como especial a pessoa com deficiência por apresentar uma característica diferente das demais, é feita uma classificação entre sujeitos (especiais e não especiais) sendo, de certo modo, uma forma de minimizar a contundência da palavra deficiente. Como afirma Sasaki (2002, p 08), o termo especial “não é qualificativo exclusivo das pessoas que têm deficiência, pois ele se aplica a qualquer pessoa”. Entretanto, enaltece ainda mais a característica que o estigmatiza.

Essas características que tornam as pessoas com deficiência estigmatizadas muitas vezes impedem que as pessoas sem deficiência, atuantes nos espaços educacionais, enxerguem o potencial das demais, uma vez que geram representações de incapacidade. A partir daí, é possível falar em três tipos de estigma: as abominações do corpo, as culpas de caráter individual e os estigmas tribais de raça, nação e religião, como estabelece Goffman (1998), para quem:

[...] as **abominações** do corpo e as deformidades físicas, o segundo são as **culpas de caráter individual** percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas **tribais de raça, nação e religião**, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. (GOFFMAN, 1998, p.7).

Dessa forma, é perceptível que os estigmas são marcas relacionadas a alguma característica diferenciada no sujeito, capaz de afetar a sua relação com outras pessoas na educação, no lazer, no trabalho, por exemplo. Isto porque, os estigmas envolvem representações negativas sobre o quem a possui, caso das pessoas com deficiência, que em função de lesões são estereotipadas, rejeitadas, negadas.

De acordo com Goffman (1998, p.5), estigma é “o termo criado pelos gregos para referir-se aos sinais corporais que buscavam evidenciar algo de extraordinário

ou mau sobre o status moral de quem o possuísse”. Ou seja, os sinais feitos com cortes ou fogo no corpo, denunciavam as pessoas que tivessem cometido algum erro e, entre estas, estavam os escravos, criminosos ou traidores. Nesta época entendia-se que a pessoa “marcada” era ritualmente poluída, devendo ser evitada, especialmente em lugares públicos.

Da mesma maneira, as pessoas com deficiência eram estereotipadas por seu físico, fenótipo, como pode ocorrer com quem tem algum membro amputado, por ser esta uma característica evidente no primeiro contato. Porém, também existem pessoas com deficiência que não possuem marcas externas e, ainda assim, não escapam de estigmas, preconceitos e discriminação, como as surdas (sem o uso de aparelho), as cegas (sem o olho deformado), ou as baixa visão (sem o uso de óculos com filtro solar), porque a não é visível imediatamente a olho nu, mas se apresenta à medida que se passa a conviver com elas.

Um “estigma das abominações do corpo” pode ser notado quando alguém se dirige a uma pessoa surda em língua oral e não é correspondido. Ou ainda, quando um cego necessita escrever em tinta e não pode ou a pessoa com baixa visão não consegue, se solicitada a ler algo, caso a fonte não seja ampliada. Nestes exemplos, pode-se, em sociedade, camuflar o estigma por um determinado tempo. Assim, existem marcas evidentes e outras a partir de um convívio maior, como dito antes. Mas, independentemente disso, essas pessoas não estão livres de serem marcadas por estigmas e sofrer preconceito e discriminação.

Já o estigma atribuído às culpas de caráter individual, segundo Goffman (1998, p.7) estão associados à vontade fracas, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade. Pode-se citar, por exemplo, que a pessoa cega tem audição melhor e que as pessoas com deficiência nascem em determinada família para pagar algum pecado. Nos dois casos, são crenças falsas e podem implicar em barreiras para as pessoas com deficiência.

Por outro lado, os estigmas tribais de raça, nação e religião, são aqueles os que podem ser transmitidos pela linhagem e contaminar, por igual, todos os membros de uma família. Pode-se citar o exemplo de uma pessoa cega que, ao gerar um filho cego, pode ter atribuído para si um “defeito contagioso”.

Independentemente de o atributo ser ou não exterior, conforme Goffman (1998, p.7):

Apresentam as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus.

Desse modo, os estigmas interferem na vida das pessoas com deficiência por resultar em preconceitos e, muitas vezes, discriminação, sendo também fator de classificação e distanciamento nos diversos espaços de convívio como os educacionais, em especial na relação de trabalho nessas instituições. Isso ocorre porque é possível em uma cultura, uma sociedade, uma instituição (educacional ou não) ou ainda em um grupo de trabalho docente, ocorrer a manifestação do preconceito, além de existir normas, princípios e estruturas que leve à discriminação. A título de exemplo, coloca-se o caso da professora de inglês cega, citada Emílio (2009) que, antes de se apresentar à equipe gestora, teve discutida previamente a oportunidade de participar ou não da seleção para ser professora. Com relação aos preconceitos, Amaral (1998, p.16-17) menciona três versões dirigidas às pessoas com deficiência, sendo denominados de:

[...] “**generalização indevida**” ou juízo que transforma a condição de limitação específica de uma pessoa em totalidade, ou seja, ela torna-se deficiente por ter uma deficiência; “**correlação linear**” é a disposição para elaborar relações do tipo “se... então”, simplificando de forma demasiada o raciocínio, consolidando o preconceito pela economia do esforço intelectual. E o “**contágio osmótico**” é o temor do contato e do convívio, numa espécie de recusa em ser visto como um deficiente. (Grifos do autor).

Assim, existem diversas formas de preconceito referente às pessoas com deficiência, presentes em todas as instâncias sociais, educacionais e de trabalho, comprometendo a participação efetiva destes sujeitos em diferentes espaços. Silva (2006, p.428) ainda afirma que são “inúmeras as formas pelas quais o preconceito às pessoas com deficiência se constitui e é reforçado: pela educação escolar, pela mídia, nas relações familiares, pelo trabalho, pela literatura, entre outros”. Quanto ao preconceito nos espaços escolares Mantoan (2008, p.38) destaca que:

O preconceito justifica as práticas de distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais (como também ocorre com outras minorias), que passam a ser o alvo de nosso descrédito; essas pessoas têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência.

Nesse sentido, é perceptível que o preconceito nos espaços educacionais (nos diversos níveis ou modalidades de ensino), independentemente se a **pessoa com deficiência** está na condição de estudante, técnico ou professor, distancia as pessoas, resulta em barreiras atitudinais. Isso pode ser verificado no desenvolvimento das atividades de docentes com deficiência nas Instituições de educação, como ocorreu com a professora cega numa escola regular citada pela autora. Emílio (2009) narra:

A partir da terceira semana, no entanto, Juliana veio me procurar dizendo que os grupos andavam muito agitados naquela última semana e que uma aluna havia conversado com ela e dito que não estava gostando do que acontecia em sua aula. Contou que alguns alunos ficavam acendendo o isqueiro ou fazendo flexão na sua frente, para ridicularizá-la, enquanto outros faziam barulho para ela não perceber. Também usavam boné (que não é permitido pela direção) e faziam brincadeiras maldosas, como fazer uma pergunta e correr para o outro lado da sala, para todos a verem respondendo virada para a posição errada. (EMÍLIO,2009, p.184).

Para evitar estas ocorrências, sugere-se que as pessoas tenham acesso à dimensão atitudinal. Em função disso, Sasaki (2009, p 10), recomenda “programas e práticas de sensibilização e de conscientização dos trabalhadores em geral e da convivência na diversidade humana nos locais de trabalho”, como forma de eliminar estereótipos, estigmas, preconceitos e discriminação.

O preconceito é resultante de um desconhecimento e quando se refere à pessoa com deficiência, gera representações de incapacidade, especialmente se o sujeito estiver em exercício docente. De acordo com Silveira, Santos e Silva (2014, p.183) “o desconhecimento em relação à deficiência pode remeter a pensamentos estereotipados, cuja visão em relação às pessoas com deficiência encontra-se associada à doença e à incapacidade”.

No entanto, deve-se enfatizar que na sociedade, “nossa cultura não contém unicamente a predisposição ao preconceito, mas, dadas as suas contradições, também possibilita a existência de indivíduos não preconceituosos”, como coloca Crochik (2009, p.43).

Esse olhar de descrédito, e muitas vezes desconfiança, tende a ser maior quando se fala de pessoa com cego e baixa visão e tem se perpetuado em todas as níveis e modalidades educacionais, inclusive no ensino superior. Muitas vezes a fragilidade está nos próprios gestores e colegas que não acreditam no potencial do professor com deficiência, pois predomina a ideia de se tratar de alguém “frágil intelectualmente”.

É comum, nos ambientes educacionais, inclusive no nível superior, existir estereótipos que podem remeter à deficiência presente no indivíduo. De acordo com Crochik (2011, p.16) esse estereótipo: “[...] é um produto cultural que nasce no próprio processo de adaptação do homem – exercido inicialmente pela força – transformou-se em violência sublimada, propagada pelas palavras na própria divisão social do trabalho”.

Desse modo, os estereótipos são baseados em julgamentos prévios, no espaço educacional, relacionam a competência à deficiência. Quando isso se dá as pessoas com deficiência, enquanto estudantes, podem ser apontadas como as lentas da turma, sendo privadas de ter as mesmas oportunidades dos demais colegas na educação básica, conforme indagações de Emílio (2009, p. 180) e na ambiência universitária, de acordo com Reis (2015). Questionamentos estes que reforçam esta relação, a saber: "Como iriam reagir os pais dos estudantes?; Será que os estudantes a respeitariam?; Como ela faria para corrigir os trabalhos e provas?; Iria poder utilizar o material já adotado?; Será que não estaríamos procurando encrenca?"

Com esses exemplos, percebe-se que o docente com deficiência passa a ser discriminado contrariando a orientação presente em documentos legais da Organização das Nações Unidas - ONU, caso da *Convenção interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de*

Deficiência, também conhecida por *Convenção de Guatemala* (1999), que define a discriminação no seu artigo I, como:

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (ONU, 1999).

A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, por sua vez, conceitua discriminação da seguinte maneira:

Discriminação por motivo de deficiência significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nas esferas política, econômica, social, cultural, civil ou qualquer outra. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável. (ONU, 2007).

Também cabe mencionar a definição contida na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil 2015):

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência.

A discriminação é, portanto, uma ação derivada do preconceito, sendo proibida por lei, mas, como afirma Crochík et. al. (2009, p.42):

O problema é que se a discriminação mais visível pode ser combatida, a que passa despercebida não pode ser acusada. Podemos punir a violência manifesta, mas a que se perpetua até mesmo por instrumentos, regras e normas sociais, pode escapar à legislação. Isso não diminui a importância da legislação que coíbe a discriminação, mas mostra seus limites.

Assim, a discriminação da pessoa com deficiência é crime e afeta, de certo modo, sua inclusão nas instâncias sociais, podendo estar presente nas ações

segregadoras, marginalizadas, que impulsionam também para a indiferença e exclusão desses sujeitos. Dessa maneira, a comunidade, no que tange a educação, passa a enxergar o professor com deficiência apenas pela lesão, deixando de ver o sujeito dotado de potenciais e habilidades.

Em suma, resta dizer que é necessário desconstruir essas representações negativas em torno das pessoas com deficiência, visto que, essas atitudes oprimem e criam a ilusão de incapacidade, deixando-as em uma situação de desigualdade, de oportunidade e de direito, promovendo injustiça social.

Desse modo, percebe-se que as relações estabelecidas entre os sujeitos na sociedade, nas escolas e na universidade, estão diretamente ligadas às concepções de cada um a partir das categorias ou grupos aos quais estes pertencem. Isso se explica pelo fato de “a sociedade de certa forma induzir o indivíduo à submissão das normas e valores sociais para assegurar e manter a coesão social” (SILVEIRA, SANTOS, SILVA, 2014, p.172).

Nesse contexto, a sociedade ao determinar padrões e comportamentos a serem seguidos, acaba internalizando no inconsciente das pessoas determinados estereótipos formulados a partir da categorização dos diversos grupos. Deste modo, passamos a ver todos os seus participantes da mesma forma. Isso ocorre porque no momento em que categorizamos esses grupos, lhe atribuímos características que servirão como rótulos, apontados como comuns a cada participante da categoria (SILVEIRA; SANTOS; SILVA, 2014, p.174).

Por esse motivo, julga-se o diferente a partir do que já se tem construído a respeito do grupo ou categoria à qual esse indivíduo pertence ou deve pertencer. Por exemplo: o grupo de pessoas com cego e baixa visão, a princípio comporta apenas o cego e esse usa Braille. Quando neste grupo entra a pessoa com baixa visão associa-se a esta o uso de óculos ou que todas precisam de ampliação. Segundo Corsi (2001, p.42), há um equívoco ao se pensar de tal forma, pois os recursos ópticos, como os óculos, não corrigem totalmente a visão de uma **pessoa** baixa visão, sendo utilizados para assegurar maior conforto visual e aumentar as imagens vistas. Ou seja, os estereótipos acerca da pessoa, seja cega ou baixa visão, são construídos a partir de imagens associadas ao grupo a que elas

pertencem, podendo estar totalmente equivocadas. Assim, é preciso desconstruir essas imagens para eliminar os estigmas.

Até porque, a pessoa com deficiência estigmatizada, conforme Goffman (1998), ao interagir com a pessoa não estigmatizada, será enxergada a partir da sua característica diferencial que é a deficiência. Como já dito, a pessoa com deficiência, caso da pessoa cega, tem na sua construção social a atribuição de incapacidade frente a sua deficiência. Sendo assim, a pessoa sem deficiência somente verá essa pessoa com deficiência pelo viés da incapacidade, não se permitindo conhecer seus outros atributos.

Esta realidade predominou em diferentes épocas, sendo a pessoa com deficiência vítima de agressões físicas, impedidas de mostrar sua capacidade, expor pensamentos, além de não ter os direitos fundamentais respeitados. Muitos foram os momentos em que tais pessoas sofreram preconceitos e discriminações com base na sua deficiência, ainda persistindo tal realidade na atualidade.

Iniciando a discussão sobre preconceito, Silva, Santos e Dourado (2014), deixam claro que: “O preconceito pode ser entendido como uma atitude hostil a objetos determinados e se expressa por generalizações e juízos imprecisos”. Ou seja, o indivíduo tende a enxergar determinado grupo a partir de concepções já formuladas sobre este, fato evidenciado a partir dos exemplos dados anteriormente.

Crochík (1996, p.62) também fala sobre preconceito e diz que: “aspectos culturais, sociais e individuais estão presentes na constituição do preconceito”. Ainda de acordo com Crochík (1997, *apud* Silva, Santos, Dourado 2014), “O preconceito é a fixação de conceitos prévios e enrijecidos que impedem a experiência”. Experienciar é diferente de vivenciar. Benjamin (1989, *apud* Crochik 2009, p.16) esclarece: “A vivência é a experiência empobrecida não deixa marcas no indivíduo; a experiência, por sua vez, é possibilitada pela lembrança, pela rememoração, tem de se tornar consciente”. Assim, se há preconceito este “[...] diz mais respeito às necessidades do preconceituoso do que às características de suas vítimas”. (Crochik, 2006, p.14).

Desse modo, fica claro que o indivíduo deve buscar a experiência junto ao objeto que pretende conhecer para, de fato, conhecê-lo, evitando julgar a partir dos pré-conceitos a seu respeito. Conforme Silva, Santos e Dourado:

Se o indivíduo se limita, apenas, aos seus pré-conceitos e não avança na busca da distinção entre o conhecimento novo e o anterior – para estabelecer relações entre ambos e acolher críticas à luz da experiência e da reflexão – ficará predisposto a (re) produzir preconceitos acerca do objeto de conhecimento a ser apropriado. (SILVA; SANTOS; DOURADO, 2014, p.25).

Um exemplo disso é quando, ainda hoje, julgamos ser incapazes as pessoas cegas de exercer a docência, reproduzindo preconceitos formulados acerca dessas pessoas ao longo dos anos, sem conhecer as verdadeiras capacidades desses sujeitos, ou seja, seus verdadeiros atributos. Ou, como diria Goffman (1998, p.6), sua “identidade social real” e não a “identidade social virtual” que criamos para elas.

Interessante destacar também as ponderações de Lígia Assumpção Amaral (2004) que, já na introdução de sua obra, coloca uma indagação que permeia todo o seu relato em torno da deficiência, isto é, seria melhor para essa pessoa “expor-se ou resguarda-se?” Primeiro por considerar a aceitação de si mesmo, na condição da deficiência, como esclarece, é o primeiro passo para a inclusão. Feito isso, resta a opção de se expor ou se resguardar diante do outro.

Para Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010, p.299):

O sentimento de ameaça leva as pessoas a procurarem se resguardar de algo que é vivenciado como perigo. Essa é uma medida de autopreservação, que deve ser respeitada. Quando se tem o cuidado de explicitar os princípios, valores e regras vigentes em um determinado ambiente institucional, isso o torna menos ameaçador, e, nesse sentido, mais inclusivo.

No entanto, a opção entre expor-se e resguardar-se requer, como salientam estas autoras e a própria Amaral que se viu diante desse dilema, o enfrentamento de sentimentos os mais variados, bem como a reflexão em torno de crenças e valores enraizadas que, certamente, alimentam os preconceitos da própria pessoa perante a deficiência e dos outros diante da pessoa que está fora dos “padrões” moldados por

séculos na sociedade, nos quais a “normalidade” parece reagir e pincelar a dita estranheza dos olhares próprios e alheios.

2 PERCURSO METODOLÓGICO... NA PISTA TÁTIL

Foi o caminho, não que eu tracei para mim, mas que minha caminhada traçou: caminhante, não há caminho, o caminho se faz com o caminhar

(Edgar Morin, 1995).

Planejar o caminho metodológico dessa pesquisa, não teve por intenção determinar o percurso “que minha caminhada traçou”, mas sim a da caminhada reportada pelos colaboradores dessa pesquisa, acreditando que o “caminhar se faz no caminho”. Nessa perspectiva, neste capítulo, esclarece-se como foi organizada a pesquisa, a partir de uma problematização, cujo objetivo foi o de analisar a relação entre as vivências de docentes cegos e baixa visão da educação superior, numa universidade pública, em busca de contribuições para elaborar uma proposta de curso online, voltado à comunidade acadêmica, visando à garantia de direito do trabalho pleno destes docentes.

Para tanto, foi necessário mergulhar no campo teórico e empírico de docentes cegos e baixa visão na cena universitária sem desconsiderar o tempo e o contexto da pesquisa, pois como afirma Gonzáles Rey (2005):

O pesquisador, por meio da sua capacidade reflexiva, é o responsável pelas mudanças da teoria ante a pressão da realidade estudada, mas tal pressão adquire forma somente por intermédio das suas reflexões, não deixando de representar um momento teórico. (GONZÁLES REY, 2005, p. 31).

A pesquisa é caracterizada, segundo Lakatos e Marconi (2003) como um procedimento formal, com a utilização de métodos e pensamentos reflexivos, que requer um tratamento científico, constituindo o caminho para conhecer a realidade,

ou para descobrir verdades parciais. No caso específico, foram utilizados métodos mais atuais, como autobiografia, atendendo inclusive ao que sugere Gil (2008, p.45): “[...] descobrir respostas para os problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Estando em conformidade com Gatti (2005), pois não se teve a intenção de compreender processos e situações, que, para o pesquisador atento e crítico, estão à margem ou além do usual modelo de explicações.

Uma vez que há a percepção de desencaixes do teorizado e do que sucede, despontando as insuficiências de fórmulas aprendidas. Contudo, foi intenção dessa análise contribuir para soluções de problemas práticos que envolvem a docência universitária, seguindo os princípios da Pesquisa Aplicada.

A natureza da pesquisa, cabe esclarecer, pode ser básica/pura ou aplicada. Básica é aquela que gera conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais. Já a pesquisa aplicada gera conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, como esclarece Gil (2002). Envolve verdades e interesses locais.

Assim, essa pesquisa teve natureza Aplicada, não só pelo fato de a autora fazer parte de um programa de mestrado profissional, que por regra tem esse caráter, mas porque o trabalho apresentado aborda aspectos práticos relativos à atuação de docentes cegos e baixa visão universitários, bem como as implicações destes à docência, na elaboração do já mencionado curso online para a comunidade universitária, sendo este uma contrapartida para a universidade como um todo.

O curso online será apresentado ao NEDE do campus do colaborador dessa pesquisa Paulo através da pró-reitoria de extensão. A coordenação, uma vez acatada a proposta, caberá ao NEDE, curso este realizado por docentes envolvidos na área de Educação Inclusiva nos diversos *campi*. O curso, se aterá ao conteúdo dos eixos discutidos nas narrativas dos docentes dessa pesquisa. (Apêndice 1). Não perdendo de vista que pesquisa, nesse contexto, é “um esforço sistemático e organizado para investigar um problema específico que precisa de solução” (SEKARAN, 2007, p. 4). O curso aqui apresentado tem uma tentativa nesse sentido.

Portanto, isso será feito à luz das narrativas (auto)biográficas dos docentes com cego e baixa visão, com vistas a elaboração de uma proposta de inclusão e desenvolvimento educacional/profissional para este grupo na educação superior. Ou seja, com o propósito de gerar conhecimentos sobre processos educacionais inclusivos dirigidos à solução de problemas específicos de docentes com essa especificidade.

Ainda sobre a pesquisa aplicada presente nesse trabalho é muito utilizada no campo das pesquisas em educação e além de ser foco de grande discussão, especialmente no que se refere ao método. Uma corrente de autores, como destaca Sánchez Gamboa (2002), defende métodos científicos rígidos, baseados na objetividade, usando os critérios das ciências empírico-analíticas, tanto para as Ciências Naturais quanto para as Ciências Sociais. No entanto, autores como Ludke e André (1986) questionam essa unidade da ciência, assim como a transferência automática dos métodos das Ciências Naturais para Humanas. Desta forma, defendem a necessidade de uma especificidade para estas duas ciências devido à subjetividade que abarcam.

A pesquisa qualitativa também norteou todo o processo de planejamento e execução dessa pesquisa: na fundamentação teórica, na leitura/interpretação das narrativas, na escrita desse texto final. Se pretendeu trazer à baila os aspectos subjetivos em torno do percurso dos docentes, seguindo orientação de Minayo (2003, p. 16) que sugere este caminho trilhado a partir de um conjunto de técnicas capaz de construir uma realidade, tendo a pesquisa como atividade básica na concepção e efetivação de sua estrutura.

Minayo (2003) ressalta a pesquisa qualitativa como uma atividade da ciência que visa à construção da realidade, se preocupando com as Ciências Sociais em um nível em que o real não pode ser quantificado. Logo, os números porventura citados neste trabalho têm uso técnico, não implicando em método ou abordagem. André (1995) complementa dizendo que o termo também estaria reservado para denominar o tipo do dado conseguido, neste caso específicos descritivos e de caráter subjetivo. Assim fica claro que um estudo não deixa de ser qualitativo por se reportar a

números para identificar a quantidade ou a porcentagem de indivíduos que deram determinada resposta.

A utilização da pesquisa qualitativa, nas pesquisas em educação, colabora para a quebra do paradigma cartesiano e positivista, característicos dos métodos quantitativos (Santos 2006). Fato relevante, pois se consegue trabalhar com o universo de crenças, valores, significados e outros constructos profundos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2003, p. 18). Caso das narrativas dos professores colaboradores desta investigação.

Além disso, a pesquisa qualitativa visa aprofundar os significados das relações e ações humanas, presentes no cotidiano, como se pretendeu neste estudo ambientado numa Universidade. Para Chizzotti (2008, p.28): “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Justamente o que se quis neste estudo, apoiado pela lente interpretativa presente nas narrativas de dois docentes universitários (cego e baixa visão).

Com a intenção de realizar um estudo para a familiarização com o objeto investigado, foi realizada uma pesquisa exploratória no primeiro semestre do curso (abril a julho de 2017), a partir de levantamento bibliográfico em bancos de dados científicos e entrevistas. Foram priorizados estudos relacionados ao tema de pesquisa: “exercício docente de professores com cego e baixa visão na educação superior”.

A partir dos resultados encontrados – dois trabalhos apenas sobre os quais já se falou-, restou a curiosidade em saber quem eram esses professores e, com isso, foi iniciada a busca por outros docentes cegos e baixa visão atuantes na educação superior. Fui contatando amigos em redes sociais e perguntando se tinham conhecimento de professores nessa condição. Passei a conversar com alguns e, com um deles o nível de interação foi tão grande que começamos a produzir estudos autobiográficos e a apresentar trabalhos em eventos científicos. Um deles, foi produzido em parceria com professor da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES: *Pontos e contrapontos na atuação de docentes com baixa visão no ensino*

superior, também apresentado no *II Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica* (2017).

Encontrá-los foi uma surpresa, pois demandou razoável tempo de procura. E isso foi bom, porque se mostrou imprescindível conhecer o objeto estudado, verificando as possibilidades existentes para explorá-lo, permitindo conhecer abordagens de diversos autores e conhecimentos em torno da temática. Sobre isso, Bourdieu (2002, apud MATOS; SAMPAIO, 2013, p. 122-123) propõe o princípio da inversão metodológica, que consiste em “identificar as pré-noções, o *habitus* e o campo que configura o objeto de estudo tal qual o vemos e denominamos”.

Desta forma, encontrar trabalhos similares somou algo importante ao meu conhecimento, pois essa temática também já foi investigada por mim na citada dissertação de mestrado acadêmico no exterior, em junho de 2013, intitulada *O exercício docente de uma professora com baixa visão: obstáculos enfrentados e estratégias criadas para superação de barreiras na docência no ensino superior*¹⁷. Esse estudo, que foi publicado em livro como já mencionado, objetivou mostrar justamente os entraves enfrentados por mim enquanto professora com baixa visão durante o processo de educação e formação profissional, assim como as estratégias criadas para a superação de barreiras durante o início de minha docência no ensino superior. Assim, a temática e o fato de estar na universidade como docente com deficiência me é familiar, mas como afirma Velho (1978, p. 126) “O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido”. Logo, familiaridade não é igual a conhecimento e, nesse estudo, não se constituiu em impedimento, pois o conhecimento exposto foi relativizado pelo objeto pesquisado a partir de uma reflexão sistemática.

Quando fui a campo realizar a entrevista junto a um dos docentes, até então achando que se tratava apenas de uma pessoa cega, o encontrei também com baixa audição, ou seja, um surdocego. No entanto, esse colaborador, depois de já ter sido analisado as narrativas, desistiu de participar da pesquisa.

¹⁷ REIS (2015), op. Cit.

Posteriormente a essa entrevista, participei de um curso de audiodescrição na universidade e fui apresentada a um grupo no qual havia uma **docente** baixa visão, da mesma instituição. Assim, a pesquisa contou com dois docentes - um cego e o outro baixa visão, ambos com deficiência sensorial.

De volta à revisão sistemática ou busca sistemática de literatura percebi assim que são raros os estudos nos quais a pessoa com deficiência sensorial (cega, baixa visão) aparece como protagonista no ensino superior. De tal modo, o estudo em questão pode ajudar a preencher a lacuna de pesquisas acadêmicas sobre a formação e atuação de docente universitário com cego e baixa visão, pois o professor nesta condição já está atuando no ensino superior como relatado por mim para o Congresso CIPA 2018¹⁸ e pelo Censo de professores nas instituições de ensino superior, já falado.

Paralelo a esse percurso da pesquisa, fui criando, informalmente, uma lista de docentes cegos e baixa visão que atuam na educação superior, a fim de agregá-los qualitativamente, conhecer o perfil, dificuldades e superações na sua atividade docente e formar amizades, ganhando assim experiência até entrevistar, de fato, os sujeitos da pesquisa. Quanto aos docentes atuando na educação superior, até novembro de 2018 foram encontrados no Brasil 10 (dez) docentes cegos e 03 (três) baixa visão com suas respectivas instituições de educação superior pública (Apêndice 2).

Neste tempo, a minha relação com o professor da UFES foi se estreitando e passamos a querer ficar mais próximos dos outros colegas dessa lista. Assim, criamos um grupo em um aplicativo de mensagens instantâneas, disponível para diversas plataformas de smartphone¹⁹, somente com docentes cegos e/ou baixa visão que lecionam em Instituição de educação superior da rede pública.

¹⁸ Texto encaminhado ao VIII CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, que será realizado de 17 a 20 de setembro de 2018, em São Paulo, intitulado **Discente com baixa visão em situação de inclusão no mestrado profissional GESTEC/UNEB**, feito em parceria com Paula Luiza F Heine.

¹⁹ O WhatsApp.

Todo esse processo compôs a pesquisa apresentada, a ponto de escrever o capítulo, em coautoria com um docente da lista, de um livro²⁰ sobre a temática, ganhando vivência e tomando posicionamento crítico acerca da docência na educação superior por pessoas, assim como eu, com deficiência. Além disso, pude ter dimensão espacial de onde atuam alguns dos docentes com cego e baixa visão, me proporcionando o desejo de continuar com essa pesquisa.

Dessa forma, compreendo cada vez mais o dito por Edgar Morin: “caminho se faz com o caminhar”. Estou aprendendo!

2.1 MÚLTIPLOS OLHARES NAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DOS DOCENTES

Escrever sobre si, no que diz respeito ao que se sente e se faz, tornou-se uma metodologia de pesquisa para avaliar e analisar a prática de professores. Com este novo caminhar “as narrativas, principalmente na área da educação se tornaram um recurso metodológico para a reflexão do fazer pedagógico e possibilidade de ressignificação da própria ação” (MARTINS, 2010, p.02). Assim, investigar docentes cegos e baixa visão em atuação na educação superior, por meio de narrativas e de pesquisa (auto)biográfica, mostrou-se extremamente significativo por se tratar, neste caso, de um ato reflexivo do docente sobre sua atuação.

A decisão de trabalhar com a abordagem (auto)biográfica como método por meio das narrativas dos docentes como perspectiva metodológica se justificou por ser um método que contribuiu para o cumprimento dos objetivos propostos na pesquisa e respondendo ao problema. Além disso, foi facilitado por conta da experiência de já ter realizado uma dissertação de mestrado autobiográfica, conforme falado anteriormente, bem como por ter feito orientação monográfica com esse método. Daí emergiu o interesse de conhecer outras histórias de pessoas cega e baixa visão que atuam em IES. Mesmo porque, como afirma Souza (2011), esse

²⁰ REIS, Cristina de Araújo Ramos; MELO, Douglas C. Ferrari. Docentes com baixa visão no ensino superior: percursos de desafios e conquistas. IN: MÓL, Gerson de Sousa; MELO, Douglas C. Ferrari. (Org.). **Pessoas com deficiência no ensino superior: Desafios e possibilidades**. Campus dos Goytacazes: Brasil multicultural, 2018. P. 12-27

tipo de pesquisa, em Educação, aposta na interpretação de quem constrói e vivencia a história.

Além disso, fiz uma disciplina de mestrado como estudante especial neste enfoque, oportunidade na qual conheci os pressupostos teórico-metodológicos do movimento em prol da pesquisa Biográfica e/ou (Auto)biográfica, que me possibilitaram refletir ainda mais sobre o problema: De que maneira as vivências de docentes cegos e baixa visão da educação superior, numa universidade pública, podem contribuir para elaboração de uma proposta de curso online, voltado à comunidade universitária, visando à inclusão e o pleno desenvolvimento do trabalho destes docentes?

Esse caminhar está concatenado com o que Goldenberg (1997, p.14) assinala: “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: Só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”. E a chegada consistiu, neste trabalho, em contribuir para que a comunidade universitária acesse informações/conhecimentos acerca da pessoa cega, visando promover condições de acessibilidade a estes docentes e a todos da comunidade acadêmica que possuem essa natureza humana.

Ademais, de acordo com Alves (2015, p.1) “A abordagem (auto)biográfica vincula-se a uma concepção de educação constituída ao longo da vida do sujeito, valorizando as pesquisas sobre a formação de professores e seu desenvolvimento profissional”. Bueno et.al (2006), em trabalho acerca da produção feita a partir dessa abordagem, concluíram que a partir da década de 1990 as autobiografias e histórias de vida passaram a ter espaço, sobretudo em pesquisas na área de formação e profissão docente, numa importante contribuição para a renovação de investigações educacionais.

No Brasil, o trabalho com essa abordagem vem aprofundando temas como a relação de professores, formação inicial e continuada em investigações que contribuem para que as agências formadoras, a exemplo da universidade, respondam ao desafio de oferecer formação e acolher formadores com diversas características humanas mais coerente com o perfil da sociedade contemporânea. Este tipo de abordagem traz a pessoa do docente para o centro, como sujeito do seu

processo de formação e de construção da identidade profissional, valorizando sua história de vida, singularidades e especificidades dentro do contexto no qual está inserido.

Dessa forma, das narrativas dos docentes emergiram singularidades de sua identidade profissional, a partir da especificidade de ser um sujeito cego no contexto da universidade pública. Nesse sentido, há o interesse, por parte das pessoas, em compreender a vida cotidiana que engloba dificuldades, contradições, tensões e tudo o mais que se impõe, como explicam Freitas e Ghedin (2015). Logo, na seara científica, essa abordagem é uma aposta para além da metodologia quantitativa e experimental. Portanto, a abordagem (auto)biográfica de pesquisa permitiu compreender, através de seus fundamentos epistemológicos e metodológicos, como diferentes sujeitos cego e baixa visão numa mesma instituição (Universidade do Estado da Bahia-UNEB), mas em Campi diferentes, em formação e atuação docente, constroem conhecimentos, saberes e identidade docentes.

As histórias de vida constituem fator importante no processo de formação e no exercício docente, tenham as pessoas deficiência ou não, estejam na educação básica ou superior. Mesmo que não demonstremos consciência dessa influência em nosso cotidiano pessoal-trabalho, essa se faz presente, materializando-se no uso do espaço físico sem barreiras arquitetônicas, da linguagem em diferentes modalidades, das relações interpessoais livres de preconceitos, no fazer docente, nas escolhas dos recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados para si e com seus estudantes. Sobre estes recursos, cabe o esclarecimento de Bersch (2010). No caso dos recursos pedagógicos constituem-se em práticas e ações voltadas a objetivos específicos para a aprendizagem. Já os de recursos acessibilidade se voltam à autonomia do estudante/docente neste processo de formação, a partir de ferramentas. Recursos, portanto, não são apenas materiais, pois abrangem também um meio em prol de um objetivo. (BERSCH, 2010). Assim, a postura do docente diante dos estudantes e colegas, bem como em aspectos específicos da sua prática, tais como os hábitos de recursos para leitura, representam elementos limítrofes entre as dimensões pessoal e profissional de um docente.

A influência do desenvolvimento pessoal sobre o profissional, segundo Nóvoa (1995) foi negligenciada pela literatura pedagógica até os anos 1960/1970, sendo reduzida à análise desse ofício aos aspectos da competência técnica e das habilidades teórico-metodológicas da profissão. Esse estudo não coaduna com essa visão e não buscou a teorização em detrimento da prática, mas sim o compartilhamento entre as dimensões prática e teórica. Assim, trouxe as experiências docentes, a fim de configurar a proposta do curso online para comunidade universitária, visando à inclusão e o trabalho pleno desse docente. Lembrando que o gestor, muitas vezes, ocupa essa função sem conhecimento de acessibilidade para os docentes com a especificidade da cegueira e baixa visão.

Com a utilização das narrativas, os estudos realizados passaram a enfatizar o professor e não somente suas práticas de ensino ou competências técnicas, direcionando o olhar para a importância de entender as representações e valores construídos por este profissional sobre a profissão docente, conectando aspectos pessoais e profissionais. (BURNIER, et al. 2007).

Dessa maneira, os docentes-colaboradores da pesquisa tiveram a oportunidade de se narrar e dizer algo de si para si mesmo, recordando memórias das experiências edificadas por eles ao longo da vida docente, como resume Souza (2005):

O sentido e a pertinência do trabalho centrado na abordagem biográfica e de seu enquadramento como projetos de investigação-formação justifica-se porque não busco uma teorização a posteriori sobre a prática, mas sim uma constante vinculação dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas pela meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo, como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídas pelos sujeitos ao longo da vida (SOUZA,2005, p. 53).

Vale enfatizar que o entendimento de uma abordagem experiencial vai além da escolha metodológica, pelo fato de compreender a importância de pesquisas sustentadas por histórias de vida como um processo no qual os sujeitos podem (re)elaborar o reconhecimento de si e saber que a caminhada se constitui, conscientemente, das ações pessoais e profissionais do momento presente. Nessa perspectiva de pesquisa-formação, o processo de tomada de consciência dos porquês de determinadas escolhas no percurso docente - necessários inclusive para

a construção da identidade profissional e pessoal, aqui entendida como processo identitário - compreende a constante (re)construção, não sendo um produto acabado, uma evolução linear.

As pesquisas (auto)biográficas, segundo Abrahão (2004, p. 203), “são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. ‘Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a auto-compreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória”.

Neste contexto, a escrita da narrativa, segundo Souza (2006) leva o pesquisador a uma situação de **reflexividade**, que contribui tanto para o processo de investigação como para o de formação, devido à tomada de consciência do pesquisador. Souza e Soares (2008) corroboram tal pensamento, dizendo que o processo narrativo permite perceber o caminho já percorrido e ajuda a seguir exemplos exitosos de forma a contribuir com o crescimento pessoal e profissional.

A importância das narrativas como metodologia reside, para Martins (2010), no fato de permitir mediar significados e sentidos da prática, tornando-se um instrumento valioso para analisar e construir novos modelos educacionais. Portanto, as narrativas são um recurso metodológico de grande valor para a área da educação, no sentido de refletir o fazer pedagógico e possibilitar a ressignificação da própria ação, sendo os docentes na universidade entrevistados com essa intenção.

Desta forma, as narrativas permitem ao pesquisador realizar pesquisas qualitativas, que refletem a própria experiência, as suas representações da realidade, os seus significados e reinterpretações (CUNHA, 1997). Isso tende a se concretizar, justamente pelo lugar de pesquisadora e professora universitária com baixa visão no qual me encontro. Ao ler o que dizem, posso enxergar meu próprio “retrovisor” no que tange minha docência universitária. A experiência das narrativas, para o pesquisador e para o colaborador é, assim, de extrema importância na vida dos dois. Sobre isso, Martins (2010, p. 02) observa: “As narrativas contribuem significativamente para a reflexão da prática e da formação tanto para os pesquisadores quanto para os pesquisados, pois as discussões advindas da pesquisa possibilitam reavaliar o percurso profissional e construir novas possibilidades de ações pedagógicas”.

Vale ressaltar esse método, embora aportado por aspectos subjetivos individuais ou coletivos, não altera o caráter científico da pesquisa. Para Ferreira (2006), na mediação entre o exercício da pesquisa e a construção de conhecimentos, essa abordagem contempla variadas referências e possibilita a compreensão dos processos humanos.

O ganho que os colaboradores (docentes) da pesquisa tiveram ao narrar suas histórias de vida educacional respalda a importância dessas narrativas para a formação docente, como sinalizado por Josso (2004) e Souza (2007). Nesse contexto, os relatos dos docentes não se restringiram ao simples “ato de contar”, pois também favoreceu produzir efeitos sobre aquilo que relataram. É nesse “poder de agir” do relato que se fundam, aliás, as propostas de formação baseadas em narrativas autobiográficas. Tidas como propulsora dos processos de mudança e de desenvolvimento dos sujeitos, pois “[...] nesse narrar-se e narrar-nos se dão processos de entender-se, de formar-se, de pensar. De passar de lugar”. (ARROYO 2013, p.282).

Mesmo não sendo este o objetivo, é satisfatório saber que no momento da entrevista os docentes tiveram a chance de se formar posto que, ao narrar, de acordo com Albuquerque Junior (2007), o pesquisado tem a oportunidade de refletir sobre seu percurso, escolhas do passado, a partir do presente, numa perspectiva autobiográfica. Isso acontece, em tese, quando o narrador teoriza sobre fatos até então comuns, se vistos pelo olhar cotidiano. A partir daí, surge um olhar crítico e reflexivo, com possibilidade de respostas e elucidações em torno do fazer docente.

Por este ângulo, as narrativas autobiografias têm a característica de “(re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos docentes apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p.25). Assim, esse trabalho focou aspectos relevantes da formação e atuação de docentes cegos na universidade em consonância com o objetivo geral e específicos dessa pesquisa.

Dito isso, neste caminhar, cruzando o percurso metodológico, a seguir se tem descrito o cenário da pesquisa e, mais detidamente, da multicampia da UNEB; perfil dos colaboradores; e instrumentos/desdobramentos metodológicos. Estes últimos no

intuito de sistematizar os aspectos que favoreceram a análise compreensiva das narrativas, sempre atenta ao cuidado ético, essencial ao desenvolvimento deste trabalho alicerçado pelas histórias de vida. Para tanto, tentei “[...] garantir o respeito às narrativas, aos percursos de vida-formação e possíveis superações de formas de controle sobre o biografo e o biografado ou entre a escrita (auto)biográfica”, como ensina Souza (2014, p.14), ciente de que os contextos dos docentes são formados por conjunturas sociais e individuais, manifestadas diferentemente.

2.2 CENÁRIO DA PESQUISA: UNEB

A Universidade do Estado da Bahia - UNEB foi criada em 1º de junho de 1983 e reconhecida pelo Ministério da Educação – MEC em 31 de junho de 1995. A Instituição tem por finalidade desenvolver a educação superior, a partir da promoção da formação e aperfeiçoamento dos recursos humanos, da pesquisa e da extensão, bem como do estímulo à implantação de cursos e campi universitário nas regiões do estado.

Com uma organização denominada multicampia, segundo Fialho (2000) e Boaventura (2012) a UNEB teve esse sistema oficializado pelo Decreto Governamental nº 9.751, de 3 de janeiro de 2006 e, mais recentemente, em 2012, pelo Decreto Governamental nº 13.664, de 7 de fevereiro. A UNEB integra, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional ou PDI - 2013-2017 o:

[...] sistema de educação pública superior do Estado da Bahia, com autonomia didático-científica e administrativa da gestão financeira e patrimonial, podendo comportar mais de um departamento por campus, com orçamento atrelado ao do Ensino Superior estadual. “uma das maiores universidades *multicampi* do país. (UNEB, 2013).

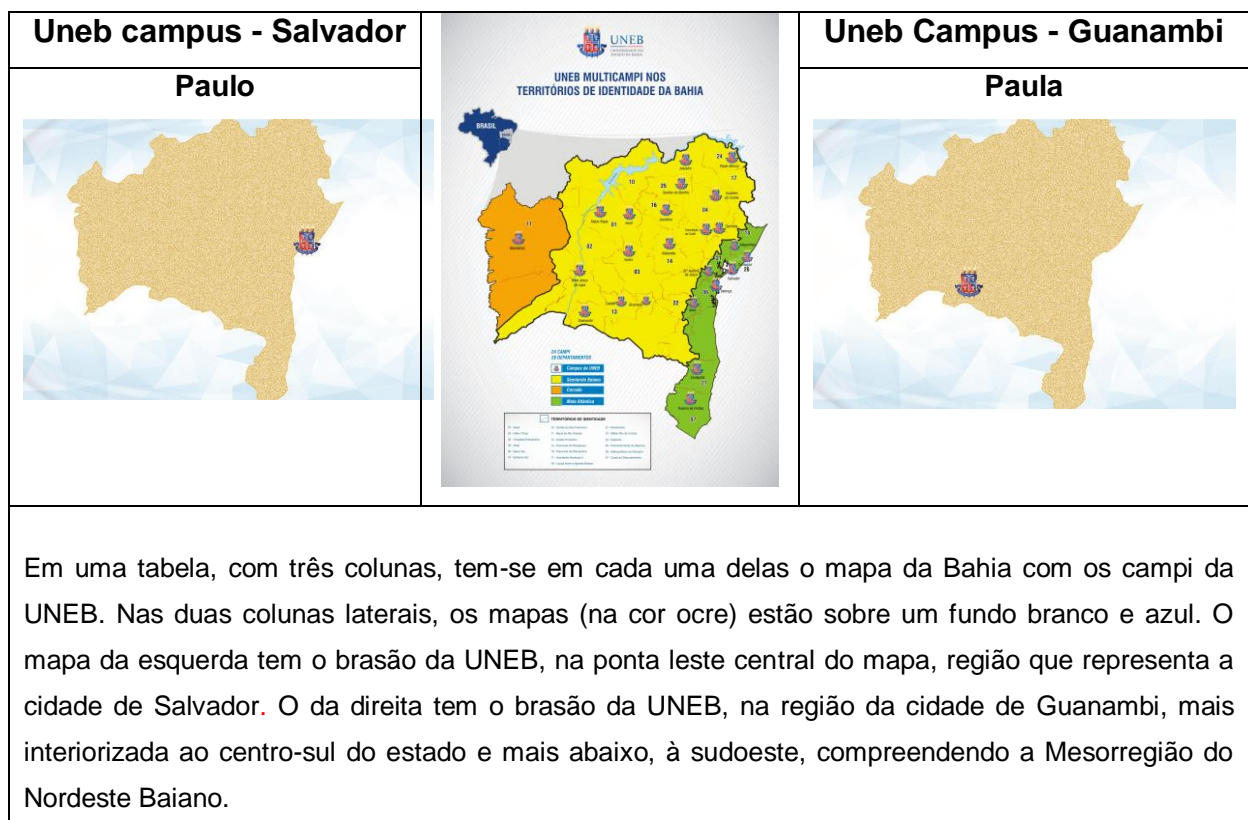
Atualmente, a Bahia conta com 4 (quatro) universidades estaduais: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). A UNEB tem 35 anos de existência, sendo uma das responsáveis pela expansão da educação superior no estado, mesmo sofrendo críticas quanto às dificuldades nas interações dos Campi e à falta de planejamento do processo de ampliação. Sobre isso, Fialho (2000) observa:

[...] não levaram em consideração condições básicas e necessárias para a implantação e o desenvolvimento de um equipamento urbano do porte de uma universidade, gerando situações que podem comprometer a qualidade do ensino bem como limitar o potencial de ação e de realizações que uma instituição universitária detém, o qual contempla, além da função ensino, a de pesquisa e a da extensão. (FIALHO, 2000. p. 176).

Agora, a universidade disponibiliza mais de 150 opções de cursos e habilitações nas modalidades presencial e de educação a distância (EAD) nos níveis de graduação e pós-graduação, oferecidos pelos 29 Departamentos dos 24 campi conforme Figura 1.

Figura 1 – Situando os campi da pesquisa



A coluna do meio apresenta o mapa da Bahia, com todos os campi, nas três regiões e nos diversos territórios do Estado. Há, nesta coluna, no alto, o brasão da UNEB em azul e vermelho, com a sigla UNEB e o seu significado: Universidade do Estado da Bahia, do lado direito. Logo abaixo lê-se: UNEB multicampi nos territórios de identidade da Bahia. No canto superior esquerdo, um pequeno mapa do Brasil azul escuro traz destacado, em cinza claro o mapa da Bahia. Nesta parte, há um triângulo acinzentado que amplia o mesmo para o centro da coluna.

O mapa ampliado é dividido por cores, representando as três regiões marcantes do Estado. Na cor laranja, à esquerda, a região do Cerrado, identificada como o território de identidade 11, com um brasão da UNEB, referente ao Campus IX – na cidade de Barreiras. Em amarelo, a região do Semiárido, que é a maior parte do Estado. Nesta, localizam-se doze territórios de identidade, com quinze Campi da UNEB, são eles: Campus III – Juazeiro; Campus IV – Jacobina; Campus V – Santo Antônio de Jesus; Campus VI –, Caetité; Campus VII – Senhor do Bonfim; Campus VIII – Paulo Afonso; Campus XI – Serrinha; Campus XII – Guanambi; Campus XIII – Itaberaba; Campus XIV – Conceição do Coité; Campus XVI – Irecê; Campus XVII – Bom Jesus da Lapa; Campus XX – Brumado; Campus XXII – Euclides da Cunha; Campus XXIII – Seabra; Campus XXIV – Xique-Xique.

À direita, em verde, a região da Mata Atlântica compreende a faixa leste do mapa. Nela encontram-se cinco territórios de identidade e sete Campi da UNEB: Campus I – Salvador; Campus II – Alagoinhas; Campus X – Teixeira de Freitas; Campus XV – Valença; Campus XVIII – Eunápolis; Campus XIX – Camaçari; Campus XXI – Ipiaú.

Mais abaixo do mapa, lê-se: 24 Campi, 29 Departamentos. Na sequência, em quatro retângulos azuis, há legendas. No primeiro, em que a ponta esquerda é branca e tem o desenho do brasão, ao lado lê-se: Campus da UNEB. No seguinte, em que a ponta é amarela, lê-se: Semiárido Baiano. No próximo, em que a ponta é laranja, lê-se: Cerrado e no último retângulo, que a ponta é verde, lê-se: Mata Atlântica.

Por fim, abaixo da legenda, num retângulo maior, branco, estão os territórios de identidade, com seus respectivos números: 1 Irecê; 2 Velho Chico; 3 Chapada Diamantina; 4 Sisal; 5 Litoral Sul; 6 Baixo Sul; 7 Extremo Sul; 8 Médio Sudoeste da Bahia; 9 Vale do Jiquiriçá; 10 Sertão do São Francisco; 11 Bacia do Rio Grande; 12 Bacia do Paramirim; 13 Sertão Produtivo; 14 Piemonte do Paraguaçu; 15 Bacia do Jacuípe; 16 Piemonte da Diamantina; 17 Semiárido Nordeste II; 18 Litoral Norte e Agreste Baiano; 19 Portal do Sertão; 20 Vitória da Conquista; 21 Recôncavo; 22 Médio Rio de Contas; 23 Bacia do Rio Corrente; 24 Itaparica; 25 Piemonte Norte do Itapicuru; 26 Metropolitana de Salvador; 27 Costa do Descobrimento.

Fim da descrição

Descrição: Sandra R. Rosa Farias

Fonte: <http://www.uneb.br/institucional/a-universidade/>

Vale destacar, nessa seara, o expressivo crescimento na oferta de cursos *stricto sensu* (mestrados e doutorados) nos últimos anos, em Salvador e em outras

idades baianas, promovendo a interiorização da pós-graduação pública, gratuita e de qualidade.

Os cursos de Educação à Distância têm ampliado ainda mais a abrangência da Universidade, a partir das vagas ofertadas na graduação e na pós-graduação, na formação do capital intelectual e na interiorização da educação superior no estado, segundo o PDI (UNEB, 2013, p. 19). Assim, a política de expansão para interiorização da educação superior tem tornado a UNEB referência de qualidade e desenvolvimento, no contexto territorial no qual encontra-se inserida. Junto a essa expansão surge, inclusive, a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF), criada e implantada pela Pró-Reitoria, tendo por objetivo ampliar as políticas de ações afirmativas para discentes, docentes, técnicos administrativos e comunidade externa da Universidade. Constituído-se, portanto, representação de caráter abrangente, permanente, transversal e inclusiva da UNEB. Além disso, as metas do PDI - 2013-2017 preveem:

- pessoa com deficiência incluída no sistema de cotas;
- criação de condições físicas, materiais, financeiras e humanas para o desenvolvimento e monitoramento de pesquisas, acompanhamento e apoio técnico-pedagógico à pessoa com deficiência garantidos;
- ações voltadas para a inclusão e acessibilidade aprimoradas, corrigidas, multiplicadas e ampliadas, mediante a transversalidade destas questões no programa de ações afirmativas da Uneb;
- barreiras atitudinais, arquitetônicas, urbanísticas, instrumentais, ergonômicas, comunicacionais, metodológicas, programáticas, tecnológicas e informacionais removidas;
- inclusão dos alunos, **professores** e **funcionários** com necessidades educativas especiais facilitadas, em todas as atividades e programas da Universidade, estendendo o apoio às famílias, assegurando a igualdade de oportunidades;
- apoio aos departamentos e às demais unidades organizacionais ampliado, informando e disponibilizando equipamentos tecnológicos para o atendimento aos estudantes portadores de necessidades especiais. (UNEB, 2013, p. 21).

Neste contexto, foram escolhidos dois *campi* onde atuam os docentes cego e baixa visão como locais de pesquisa.

Existe nessa universidade três campi com docentes com deficiência sensorial. Sendo um deles com docente cego e baixa visão; o outro com docente baixa visão; e o terceiro com docente Surdocego, totalizando 4 (quatro) docentes. No entanto, só

foram escolhidos dois destes, porque um estava há pouco tempo na docência e o surdocego desistiu.

2.3 OS COLABORADORES DA PESQUISA: DUAS HISTÓRIAS E A DOCÊNCIA

Por respeitar os princípios teóricos metodológicos que sustentam a abordagem (auto)biográfica como experiencial, trazendo pesquisador e pesquisados para o centro do processo de uma prática subjetiva, busquei manter o respeito com a singularidade dos sujeitos e suas histórias. Por entender também que “[...] sim, cada sujeito é único e suas experiências são irreplicáveis” (BONTEMPI JR., 2010, p. 177) e por ser este o fator preponderante para o desenvolvimento do trabalho. Logo, é por esta perspectiva que os sujeitos/colaboradores dessa pesquisa são vislumbrados.

Os colaboradores estão lotados na UNEB, nos Campi I, em Salvador, e no Campi VII, em Guanambi. São do sexo masculino e feminino e serão chamados de Paulo e Paula, respectivamente, nomes fictícios, escolhidos para preservação de suas identidades. O primeiro é docente do campus I e a segunda do campus XII.

Como pesquisadora, entrei em contato com os sujeitos dessa pesquisa via mensagem de aplicativo de celular para saber, inicialmente, se gostariam de ser colaboradores da pesquisa, sendo o convite prontamente aceito. Com a intenção de obter informações preliminares sobre eles, busquei informações no momento da mensagem e consultei a Plataforma Lattes.

Paulo, cego, 60 anos, é graduado em Ciências Sociais. Trabalha há 29 anos na instituição e ministra as seguintes disciplinas: História, Cultura Indígena, Educação Indígena e Antropologia Clássica.

Paula, baixa visão, 38 anos, tem bacharelado em Enfermagem e é mestranda. Atua nas disciplinas de estágios, disciplinas de emergência e outras específicas de hospital: Adulto 1, Adulto 2 e Idoso.

Não são apontados detalhes sobre a vida pessoal de Paulo e Paula, atendendo essa entrevista à atuação docente de ambos. Com isso se pode “abrir espaços para socializações e partilhas de modos próprios de como os sujeitos vivem, se

desenvolvem, aprendem, enfrentam conflitos, buscam alternativas para superar as adversidades da vida frente aos processos de inclusão/exclusão social” (SOUZA, 2014, p.41). Este será foi o caminho por meio do qual busquei conhecer os colaboradores da pesquisa.

Não obstante, essa pesquisa percorreu também procedimentos de praxe com os sujeitos dessa pesquisa, sendo submetida ao Conselho de Ética, além de ter sido estabelecido contrato, explicando aos colaboradores quais os objetivos, as intenções, como se daria o processo de coleta dos dados, bem como a possibilidade ou não de identificação dos entrevistados. Na ocasião, foi lido o contrato para os colaboradores com bastante atenção e, uma vez consentido, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 3).

2.4 DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO

Ao pensar a pesquisa autobiográfica e a pesquisa com metodologias narrativas compreende-se a utilização de vários dispositivos de produção de informação, tais como afirma Martins (2010, p.11) que cita, entre outros, “os diários, as cartas pedagógicas, os memoriais, os estudos (auto) biográficos” como técnicas facilitadoras do resgate e da compreensão das histórias de vida, tanto pessoal quanto profissional, além de ser de grande valia na interpretação da práxis pedagógica, relatada pelos protagonistas.

No entanto, as entrevistas a partir das narrativas dos docentes foram o meio utilizado para atingir o escopo deste trabalho. Ressalta-se que o expressão dispositivo é aqui corroborada pela concepção de Deleuze (1996, p. 1) quando afirma:

[...] no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objeto, o sujeito, a linguagem, etc, mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras [...].

Neste sentido, os dispositivos propõem movimento, variações e a busca de novas direções, numa concepção não linear. São linhas que se movimentam e se inter cruzam. O dispositivo de produção de informações, selecionado para esta pesquisa, está amparado dentro dessa acuidade.

O instrumento de coleta da entrevista foi um gravador portátil, sendo que cada entrevista durou em torno de duas horas.

A entrevista foi feita na cidade de Salvador, com Paulo realizou-se na sua residência e com Paula na casa de sua tia. Isso porque, os deixei livres para fazer a escolha do espaço, horário e data.

Ressalto que não houve outros dispositivos para recolha das fontes que materializaram a proposta, que foi cuidadosa, pois como bem coloca Souza (2006, p. 137) “[...] a pesquisa com história de vida tem suas fontes agrupadas em documentos pessoais, (biografias, autobiografias, diários, cartas, fotografias, objetos pessoais) e as entrevistas narrativas ou biográficas”. Isto é justamente o diferencial da pesquisa (auto)biográfica: um trabalho colaborativo, no qual o pesquisador junto com seus pares, tornam-se autores e atores, ensinam e aprendem.

São diversas, cabe aqui ressaltar, as possibilidades na perspectiva da análise interpretativa/compreensiva, baseada nos autores Souza (2006a,) e Meirelles (2015) que tratam de fontes narrativas. Contudo, nesse trabalho, tal processo foi organizado a partir dos relatos de docentes baixa visão e cego. Ou seja, constituído pelo discurso narrativo. Este tipo de alocução, por sua vez, “acolhe muitas outras formas de discurso que descrevem, explicam, argumentam, avaliam as ‘ações’ relatadas”, conforme pontuado por Delory-Momberger (2012, p. 529). De tal maneira, a multiplicidade discursiva presentes nos relatos foram valorizadas, a fim de apresentar os sistemas de tematização para análise (análise temática presente nas narrativas) utilizados pelo narrador.

Após as entrevistas, foi feita a transcrição e, depois, construído os relatos de acordo com Gusdorf (1991, p. 123, apud PASSEGGI, 2010, p.104), para quem uma pesquisa autobiográfica, sem discriminação, pode incluir: [...] todas as grafias (desde a escrita em línguas natura como as biografias, autobiografias; aos gestos, às fotografias, como as foto biografias; vídeografiais, cinebiografias, webgrafias, transcrições de textos orais [...]). Neste estudo, optou-se pela transcrição dos textos narrados oralmente.

Tentou-se, na elaboração dos relatos, respeitar a fala e a vivências contadas por cada docente cego e baixa visão, pois sabe-se que a história, o social e o

político perpassam de maneiras diferentes, mesmo possuindo a mesma especificidade (cego e baixa visão) e lecionando na mesma instituição universitária pública (UNEB), pelas suas narrativas/percursos. Entendo que, as representações das crenças coletivas, dos discursos alheios, são diferentes e tecem a dimensão da individualidade, seguindo o que instrui Delory-Momberger (2012, p. 526). quando diz:

Os meios de apreender e compreender as biografias individuais, isto é, os espaços-tempos singulares que cada um configura a partir da conjugação de sua experiência (e da historicidade de sua experiência) e dos mundos-de-vida, dos mundos de pensar e agir comuns de que participa.

Depois da transcrição das entrevistas narrativas e da organização dos relatos dos colaboradores, o material foi encaminhado e-mail para que lessem e pudessem fazer contribuições.

Vale ressaltar que embora eu mesma seja docente universitária e baixa visão, não disponho de conhecimento suficiente do campo e, menos ainda, de certo senso psicológico. Logo, evitei fazer “perguntas”, durante as entrevistas me atendo a tentar entender os relatos destes dois docentes.

Nesse contexto, os elementos retirados da entrevista dos docentes para construir o relato de Paulo e Paula foram direcionados de forma a responder ao problema e ao objetivo dessa pesquisa. Essa ação está em consonância com o ensinamento de Delory-Momberger (2012, p. 527): “Só será retido pelo entrevistador (e, sem dúvida, só será *audível* para ele) aquilo que contribuir para ilustrar ou defender sua tese. Todo o resto será rejeitado (ou sequer será *ouvido*) como algo *lateral*, não pertinente”.

Assim, a análise interpretativa das informações produzidas pelas fontes ocorreu de forma a responder ao problema da pesquisa, sempre à luz do referencial teórico, visando compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, os percursos de vida na atuação de docente universitária dos colaboradores. De tal maneira, foram buscadas formas de inibir a ocorrência de preconceitos. Descrevendo técnicas, estratégias, recursos didáticos e pedagógicos utilizados pelos docentes cegos e baixa visão, pareceu possível indicar para a universidade

serviços e recursos contributivos ao uso dessas estratégias e apontar os elementos de acessibilidade realizados pela gestão, existentes na cena universitária. Foi também avaliado e sugerido recursos acessíveis ao processo de inclusão e desenvolvimento pleno dos docentes baixa visão e cego na Universidade.

As narrativas autobiográficas recolhidas no processo de pesquisa se constituem numa espécie de relicário, ou seja “[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir [...]” como estabelece Poirier et. al (1999 apud SOUZA, 2014, p.108) considerar a subjetividade das fontes, graças ao valor heurístico que carregam.

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas, nesse trabalho, buscou evidenciar a relação entre o objeto que é inclusão e as atuações dos docentes baixa visão e cegos na IES. Todavia, antes de definir o modelo de análise, compreensão e/ou interpretação de narrativas (auto)biográficas advindas das entrevistas, tentou-se compreender o que está em jogo nesta relação entre o real e o vivido nos relatos obtidos.

Assim, para a análise interpretativa compreensiva das narrativas dos docentes trilhei o caminho chamado por Souza (2014) de “ideia metafórica”, delineada pela leitura em três tempos: “o tempo de lembrar, de narrar e de refletir sobre o vivido” (SOUZA, 2006a, p. 79). Desta maneira, o processo de análise das informações produzidas foi organizado em três momentos, elencados, com base em (Souza (2006a, p. 79) e Meirelles (2015 p. 289) de: “Etapa pista tátil I: Mapeamento das análise ou Narrativas / leitura cruzada; Etapa pista tátil II: Leitura Arqueológica ou Leitura temática - unidades de análise descritivas; e Etapa pista tátil III: Leitura Interpretativa/ Compreensiva ou Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*”. É importante salientar que esses três momentos se aproximam e dialogam entre si, mas também são singulares.

No primeiro momento ou Etapa I foi realizada uma leitura global das narrativas dos docentes baixa visão e cego, mapeando elementos para ajudar a descrever o perfil dos docentes. Portanto, após a transcrição na íntegra das

entrevistas gravadas, foi feito um relato biográfico de cada um dos colaboradores da pesquisa, contendo informações da docência na universidade.

Em seguida, foi feita a leitura cruzada, “a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida” (Souza, 2014, p.43) e da atuação docente de Paulo e Paula. Sobre a escrita do perfil biográfico de Paulo e Paulo, foram considerados dados identificadores, apontando questões culturais, socioeconômicas, idade, formação e implicações/dificuldades em relação a narrativa oral e/ou escrita.

Em relação à leitura cruzada ou pré-análise, foi realizada uma escuta sensível e atenta nas narrativas biográficas dos docentes. Considerou-se, ainda, as fontes teóricas para leitura sucessiva, levando ao cruzamento individual das histórias dos colaboradores com o mapeamento inicial de significações e unidades temáticas de análise.

No segundo momento ou Etapa II objetivou-se a construção de unidades de análise temática presentes nas narrativas dos docentes colaboradores. Portanto, foi preciso uma leitura minuciosa das narrativas, procedendo a organização temática e o agrupamento de unidades de análise das narrativas biográficas dos docentes. A fim, neste caso, de compreender e interpretar o texto narrativo, “uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na oralidade e na escrita, através dos sentidos e significados expressos e/ou não, no universo particular das experiências de cada sujeito” (SOUZA, 2014, p.44)

Assim, após diversas leituras dos relatos de Paulo e Paula, foi montado um quadro agrupando as unidades temáticas entre os dois.

Quadro 3 – Esquema das falas com cores diferentes para facilitar a leitura da autora

| Sinais de preconceito estigma | | |
|--|--|--|
| Paulo | Paula | Autor que ajuda a analise |
| a chefe de seu departamento fez uma consulta na época na procuradoria jurídica da universidade para saber se professor José poderia continuar dando aula. A resposta foi que sim, porque a cegueira dava o direito de aposentadoria, mas não o obrigava. | “Ele pode, como enfermeiro, exercer sua atividade em aleitamento materno, na Vigilância Sanitária”, | Preconceito Estigmas <u>recolher expor</u> Amaral (2004). <u>Goffman</u> <u>Sasaki</u> |

Descrição da imagem: Um quadro dividido em três colunas, sendo que na primeira coluna está escrito Paulo, na segunda Paula e na terceira o Autor que ajuda a análise, escrita cada uma de uma cor. A primeira em verde, a segunda em laranja e a terceira em preto. Primeira coluna (Paulo): a chefe de seu departamento fez uma consulta na época na procuradoria jurídica da universidade para saber se o professor Paulo poderia continuar dando aula. A resposta foi que sim, porque a cegueira dava o direito de aposentadoria, mas não o obrigava. Segunda Coluna (Paula): “Ele pode, como enfermeiro, exercer sua atividade em aleitamento materno, na Vigilância Sanitária”. Terceira Coluna (Autor): que ajuda a análise Preconceito Estigmas - recolher expor: Amaral (2004). Goffman (1998) /Sasaki.

Descrição: Cristina Reis (Autora).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

E, para facilitar a visualização no computador, optou-se por colocar as falas de cada colaborador de uma cor, sendo Paulo em verde e Paula em laranja. Conforme o Quadro 3.

Na última fase ou Etapa III foi feita uma leitura interpretativa/compreensiva das narrativas, pois, de acordo com Meirelles (2015, p.290):

[...] Nesta etapa, o pesquisador identifica, nas narrativas, modos de apreensão e a interpretação do vivido pelos sujeitos – narradores, construindo um “desenho hermenêutico”, a partir das significações das experiências e do processo de (re) configuração de si/autopoiese. [...].

Neste momento, a análise das informações produzidas, levou em conta as regularidades e irregularidades das narrativas, considerando o referencial teórico desse estudo. Com isso, buscou-se interpretar/ compreender como cada docente cego universitário dá sentido a sua experiência profissional. Lembrando, nesse aspecto, que “[...] as histórias de vida não constituem, de modo algum, um inquérito verificatório, não visam nem estabelecer leis, nem provar hipótese; têm por função recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos vividos [...]” (POIRIER et. al, 1999, apud SOUZA, 2014, p. 117), respeitando e valorizando as diferentes formas de manifestação ou expressão dos sujeitos colaboradores.

Feitas as três etapas, foi possível saber se os objetivos propostos no estudo haviam sido alcançados, que eram, como já dito, os seguintes: identificar a existência de preconceitos no percurso de atuação docente; descrever técnicas, estratégias, recursos didáticos e pedagógicos utilizados pelos docentes baixa visão e cego no exercício da docência; e apontar os elementos de acessibilidade realizados pela gestão universitária no processo de inclusão docente.

A partir do material de investigação constituído pelo conjunto de relatos de Paulo e Paula, este estudo apresentou análises das informações produzidas, guiando-se pelas questões-problemas dessa pesquisa com o objetivo de ajudar a responder aos objetivos específicos e à questão investigativa dessa pesquisa, auxiliando no sistema de tematização para análise. Foram elas:

- 1) As formas de preconceitos existentes nas relações humanas se apresentam aos docentes com cegueira e baixa visão implicando na atuação profissional desses sujeitos?
- 2) Quais as características dos recursos e do serviço educacional especializado para pessoas com cegueira e baixa visão no exercício docente na educação superior?
- 3) Até que ponto a cegueira e a baixa visão influenciam as relações que os docentes cegos estabelecem em seu mundo de trabalho e qual o reconhecimento de suas possibilidades pelos seus colegas e estudantes?
- 4) Quais os elementos de acessibilidade realizados pela gestão universitária no processo de inclusão e desenvolvimento do trabalho docente?

Feito isso, o estudo tentou evidenciar usos e possibilidades que serviram para a reflexão nas análises de histórias de vida e relatos autobiográficos sobre a atuação de docente baixa visão e cego, permitindo estabelecer proximidades, semelhanças, peculiaridades e diferenças na construção dessas múltiplas subjetividades na atuação docente de Paulo e Paula. Concordou-se, então, com Ramos do Ó (2010, p. 24): “A subjetividade seria assim o resultado das interações que se operam tanto nas situações de face a face como no trabalho interno que os indivíduos exercem sobre si mesmos”.

Tais distinções, não foram consideradas para efeito comparativo, mas sim visou contemplar as várias maneiras pelas quais os indivíduos se inscrevem na vida e como narram a si mesmos como docentes na universidade.

3. TRILHANDO NAS NARRATIVAS DE PAUL@

Feita a apresentação dos colaboradores, essa sessão se deterá a analisar as narrativas dos docentes Paulo e Paula, buscando possíveis similaridades e peculiaridades em seus percursos docentes e refletindo-as ao que se sabe em termos teóricos acerca das vivências docentes de pessoa cega e baixa visão e suas atuações no ambiente acadêmico. Para tanto, foi feita a biografização dos colaboradores dessa pesquisa e, depois, a análise das informações produzidas.

3.1 NA TRILHA DE PAULO

Paulo, 61 anos, casado, nasceu com glaucoma congênito e, como seus pais eram médicos, sempre teve todo o tratamento adequado à época. Isso foi há 60

anos. Tinha miopia alta e sua formação escolar foi feita nessa condição visual, tornando-se bacharel em Antropologia e mestre em Antropologia social.

Quando tinha 19 anos perdeu a visão de um olho, por conta de um descolamento de retina. Havia acabado de entrar na faculdade, mas não tomou a perspectiva da cegueira como referência para construir suas opções de vida e carreira. “Eu sabia que se eu ficasse cego, como era possível, de algum modo eu me adaptaria”.

Assim, iniciou a docência na instituição de educação superior em março 1987, aos 32 anos. Em novembro de 1989 perdeu a visão do segundo olho, ficando cego, quando lecionava no quarto semestre como docente. Ou seja, Paulo não começou a carreira de docente como cego, mas ficou cego quando já era docente (1 ano e meio depois), aos 33. Em março de 2018, completou 30 anos de docência.

Paulo normalmente leciona para o curso de Pedagogia, porque tem três turnos, mas já ministrou aulas para as áreas de saúde, nutrição, enfermagem, fonoaudiologia, fisioterapia, urbanismo, contábeis e comunicação. Entretanto, depois que começou o curso de Ciências Sociais passou a ministrar mais nesta graduação, dedicando-se à Etnologia Indígena, que é a área de seu estudo, bem como, na Pedagogia, ao componente curricular História e Cultura Indígena. Ministrou aulas também em pós graduação lato senso.

Paulo afirma nunca ter pensado em ser professor, embora soubesse que, com sua formação em antropologia, o campo de trabalho para o antropólogo, naquela época até mais do que hoje, fosse a universidade.

Quando começou a ministrar aula declarava-se “radicalmente um professor aprendiz”, por ter feito bacharelado somente e por isso nunca ter estudado temas ligados à prática docente. “Então eu me sentia – como me sinto até hoje – apenas um antropólogo que dá aulas”.

Paulo comenta que quando perdeu a visão estava no final do semestre, e, como ficou cego, entrou com licença de 30 dias sendo substituído por colegas nesse período que coincidiu com o recesso de fim de ano. Assim, se empenhou imediatamente em se qualificar para continuar trabalhando. “Eu quero continuar dando aula”, relembra desse desejo. O semestre acabou e ele, de pronto, iniciou o

aprendizado de Braille e locomoção, a fim de, no recomeço das aulas, em março, estar apto a voltar como professor, sendo, como relata, apoiado totalmente pela família nesse processo.

Nesta ocasião, a chefe de seu departamento fez uma consulta junto à procuradoria jurídica da universidade para saber se ele poderia continuar dando aula. A resposta foi sim, pois a cegueira lhe dava direito à aposentadoria, mas não o obrigava.

Assim, 4 (quatro) meses depois, iniciou o semestre, quando foi procurado pela diretora, que o parabenizou pelo interesse em continuar trabalhando e sinalizou coisas ligadas à pesquisa. Ele então respondeu:

[...]não eu quero dar aula. A melhor coisa que eu posso fazer agora é dar aula. Eu estou com dificuldade de acesso à leitura, eu estou com dificuldade de acesso à locomoção, eu sou antropólogo, o meu trabalho de pesquisa é trabalho de campo; eu viajo, eu vou para áreas rurais. Eu quero retomar isso sim, eu quero voltar a fazer isso, mas isso não é o mais prático de eu fazer. O mais prático de eu fazer agora, nessa minha fase de adaptação à cegueira é dar aula.

Logo, a diretora concordou e distribuiu as disciplinas para Paulo ministrar. Ele fala que no início de sua docência os recursos eram bem mais limitados do que agora, pois não tinha, por exemplo, os programas de computador. “Eu me lembro que meu pai gravou para mim vários dos livros que eu usava. Gravava em cassete, que guardo até hoje e, assim, preparava os componentes curriculares”.

Nesse contexto também começou a treinar datilografia com sua namorada e passou a datilografar os planos de aula, os quais levava e pedia para algum aluno colocar no quadro, sendo este o roteiro de aula. Hoje, com 30 anos de docência, declara que não deseja se aposentar:

[...] sou professor velho eu dou muita aula como piloto automático. Quer dizer, eu gosto muito quando eu vou dar matérias que eu nunca dei porque aí eu volto a ser um professor jovem. Eu estudo de novo tudo, preparo, faço roteiro. Embora seja tudo antropologia, volto a me desafiar, a preparar, fazer roteiro.

E o professor passa a elencar as atividades que atualmente promove em sala de aula:

[...] seminário... que eles apresentam. Eu nunca deixei de estimular eles a usar recursos visuais caso quisessem. E, nessa época, nem passava tanto filme, hoje eu passo muito filme nas aulas, mas só filmes que eu conheço bem. E, quando eu quero passar um filme que eu não vi ainda, eu vejo antes, com a ajuda de alguém.

Paulo pontua que usa o filme como recurso didático, especialmente nos componentes curriculares como cultura e história indígena, porque a imagem é importante. São filmes que conhece bem, alguns, mais antigos, vistos quando ainda enxergava. Outros, mais recentes, assistidos com o recurso da audiodescrição. Além disso, Paulo também oferece para os estudantes aula expositiva, com debate e discussão, ou tarefas para serem apresentadas pelos discentes sob a forma de seminários.

Comenta que não costuma dar muita atenção ao controle de frequência, de acesso à sala ou se algum estudante assinou pelo outro. Geralmente pede para alguém fazer a chamada e, a partir da lista, se familiarizar com os nomes dos alunos. Quando já está mais ou menos acostumado com os nomes, somente passa a lista.

Em relação ainda ao controle de presença, o professor lembra que é comum os alunos querer sair da sala sem que ele perceba, mas ele não se importa e diz: “Faço questão de dizer que eu não me importo para que eles não precisem fazer ante pé”. Ou seja, sem fazer ruído. Dessa maneira, deixa claro que o estudante pode entrar e sair à vontade, desde que zele para não atrapalhar a aula nessa saída. Afirma ainda que, “se não tiver aproveitamento adequado, isso vai aparecer no momento, depois na avaliação”. Fala ainda que, especialmente no curso de pedagogia, por ele ser cego, os estudantes acham que podem sair da sala despercebidos, e às vezes o fazem. Então Paulo diz: “[...] quem quiser sair sai, mas quem quiser sair em silêncio é até melhor para não atrapalhar a aula, não para se esconder de mim porque está saindo”.

Professor Paulo fala também que gosta de dar aula para turmas pequenas, pois assim consegue conhecer todos os estudantes. Apesar disso, tem dado aula

para turmas de 40 estudantes, o que lhe permite conhecer apenas os que falam e participam mais. Isso porque, não grava nem identifica as pessoas por voz, por ser algo difícil, especialmente quando o estudante só fala ao necessitar apresentar determinada atividade em um seminário.

Dessa forma, Paulo considera que turmas grandes prejudicam a relação entre ele e os estudantes e lamenta: “Eu me ressinto disso, de eu ter dificuldade em identificar quem são eles. Às vezes eles vêm falar comigo assim, esperando que eu os identifique e eu não identifico”. Com isso tenta instruí-los para que, na abordagem, lhe digam o nome.

O professor confia muito na capacidade de entreter os estudantes e, por conta disso, tem se tornado um profissional apoiado pela interação oral. Dessa forma, Paulo costumava fazer avaliação escrita em sala de aula, sendo preciso vigiar os estudantes para não colar entre si. Quando ocorria, Paulo solicitava um funcionário do departamento para fazer o que ele chama de “trabalhinho sujo” para evitar a “cola”. Atualmente, Paulo não faz mais esse tipo de avaliação. Prefere que os estudantes façam “[...] trabalhos, me entreguem, mandem por e-mail, e eu faço, depois, a avaliação do seminário. Acho importante fazer pelo menos uma avaliação escrita, porque é importantíssimo. Não se pode ficar só nessa coisa oral”, esclarece.

Quando os estudantes lhe entregam a atividade em um papel, escrito manualmente, o professor solicita alguém para ler os textos. E explica: “[...] reconheço que é importante para eles fazer esses exercícios”. No entanto, “tenta realizar avaliações em sala, via seminários, debate, participação”. Contudo, faz um aparte sobre seminários:

Eu nunca consegui descobrir uma forma eficiente de fazer isso, porque eu acho seminário uma bestice, uma forma de obrigar eles a ler os textos, mas cada um só lê o seu pedaço e vira um jogral [...]. Daí, em vez de apresentar para a turma, apresentam para mim, porque sabem que é uma avaliação. Eles não devem apresentar para mim, eu já sei. Tem que apresentar para a turma.

Também pede para que seus estudantes mandem o material por e-mail. Para comunicação, mesmo a do dia a dia, utiliza aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Mas em relação ao uso de celular em sala de aula fala:

[...] isto é outro problema que eu tenho, porque eu não vigio isso. Às vezes eu estou dando aula, o pessoal está lá no celular. Um professor vidente reprime isso. Não permite que o aluno fique distraído na aula, olhando Facebook, WhatsApp. Como não percebo isso, passa batido [...]. Às vezes, quando estou dando aula com o monitor, ele acaba repreendendo isso, porque ele é quem enxerga e tal. E já aconteceu de eu estar dando aula e o monitor chegar no meio da aula, por alguma razão atrasado e falar ‘puxa, professor, na hora que eu cheguei estava todo mundo – todos não, alguns – com o celular na mão, não estava nem prestando atenção na sua aula. Mas quando eu cheguei todo mundo guardou e tal’. Não estou vendo e eles ficam no smartphone... enfim.

Paulo ressalta que quando a turma é pequena, funciona muito bem porque “consigo conhecer bem cada aluno e vou fazendo a avaliação em processo”. Como exemplo, fala de quando propõe um texto para leitura e debate, pois assim consegue promover uma discussão interessante, um diálogo com os estudantes, o que não é possível numa turma grande. Entretanto, a impressão que tem é de que o fato de ser cego interfere pouco na relação com os estudantes, e costuma se apresentar para eles dizendo: “[...] olha, como eu não vou conhecer vocês visualmente, eu preciso que vocês falem. Então não adianta você ficar prestando atenção com cara de inteligente porque eu não vou perceber. Se vocês quiserem que eu realmente note vocês, abram a boca, participem e discutam”.

Comenta ainda que suas aulas geralmente são de 4 horas seguidas, podendo ser cansativa. Então, estimula os estudantes a dar um retorno o mais direto (e oral) possível. Porque assim, eles já fazem interferências importantes.

Durante a entrevista, Paulo relembra que o departamento, certa época, cismou que ele necessitava de monitor e ele achou ótimo, pois em turmas grandes ajuda muito quando passa um exercício escrito e o monitor lê para ele. Neste caso, o monitor se torna, a seu ver, um interlocutor importante para lhe dar retorno sobre a turma. Acrescenta, contudo, que os monitores costumam ser muito disputados e, muitas vezes, não há a disponibilidade deste profissional. Outra lembrança do professor se refere ao tempo da caderneta de papel e pedia às pessoas mais próximas para ajudá-lo a preencher. “Usei minhas esposas, usei minhas irmãs, usei o funcionário da faculdade.” Em seguida, fala da caderneta eletrônica que sucedeu a manual.

A caderneta eletrônica é uma evolução, mas não dá autonomia ao professor cego, sendo, para Paulo, um problema. Por isso, o professor passou a reivindicar, junto à universidade para tornar a caderneta digital acessível e o pró-reitor pediu que o professor Paulo fosse falar com a empresa contratada para o serviço (terceirizada), responsável também pelo portal da universidade. E ele fez isso, mas o responsável alegou não ser uma tarefa simples, justificando se tratar de uma engenharia de computação delicada, que precisa ser testada por um cego que precisa ser contratado para essa finalidade, sendo que isso não está no contrato deles. Paulo não desistiu e voltou a falar sobre isso com a penúltima pró-reitora da graduação, segundo quem o governo iria renovar o contrato com a empresa e pediria a acessibilidade. Mas, reporta:

[...] até hoje eu estou esperando, nunca fizeram. Então, o portal não é acessível. Eu vivo dizendo isso em todas as reuniões [...]. Eu digo: como é possível que isso ocorra numa universidade que vive garganteando por aí estar preocupada com inclusão, com acessibilidade, reforçando isso em todos os relatórios, pareceres, meios de divulgação?

Sobre isso, Paulo fala que o portal com caderneta acessível, foi, até hoje, sua única reivindicação como docente na universidade. Em relação à locomoção, Paulo diz que anda no departamento com muita autonomia, pois é um espaço que conhece bem, porque trabalha há décadas no local. Ressalta que há cerca de sete anos, depois de ser introduzida a disciplina de educação inclusiva no curso de Pedagogia, os estudantes quando ele entra na sala tentam [ajudá-lo](#), talvez, como acredita, para “treinar o que eles aprenderam [...]”. “Aí me dão o braço, para me orientar e eu digo: - não, está tudo bem”. De acordo com ele, quando chega de carro (táxi, carona) desce de bengala, a uma certa distância e, no caminho, já encontra pessoas com esse empenho. Paulo não costuma usar bengala na Faculdade, muito menos o elevador, preferindo a escada, pois: “[...] é mais prático ir pela escada e também é melhor que eu caminhe, mas frequentemente tem alguém querendo me empurrar para o elevador: ‘-professor, vai pelo elevador’, e eu digo: não, não precisa não, eu vou pela escada”.

O docente Paulo coloca que sua carreira não é vinculada às planícies da cegueira, por isso não trabalha com a educação inclusiva, a educação especial.

Tentou se aproximar desse contexto, mas se sente fora dando como exemplo o que viveu no Núcleo de Educação Especial – NEDE, da UNEB:

Pensei em me engajar nisso, inclusive para meu próprio benefício, porque lá tem scanner, tem computador, tem estagiário. E pensei assim, vou colaborar na gestão disso aí e vou me beneficiar também de estar nesse contexto. E fiquei lá ajudando na coordenação durante um ano mais ou menos. Mas depois larguei disso. Não é a minha praia, eu sou antropólogo. E, no tempo que eu fiquei lá na coordenação, era, porque eu tenho uma boa redação, usado para falar em reunião, porque eu sou bom de prosa assim, de argumentação e tal. Eu era usado assim meio que como um canal político para negociar as coisas. Não porquê eu tenha influência política na universidade, não tenho, nunca tive um cargo nem nada. Mas elas me viam como sendo alguém bom de papo, então como eu sou cego e elas não são, isso tem um peso. Então eu era muito acionado para isso, para argumentar nas reuniões quando tinha que pleitear alguma coisa, para fazer os ofícios, argumentar e tal. E foi um trabalho que eu gostei de fazer por algum tempo. Depois eu enjoei, não é isso que eu faço, a minha profissão não é essa. Eu sou antropólogo, eu estudo índio. Eu estudo comunidades tradicionais, é isso o que eu sei fazer.

O docente fala que não tem amigos cegos e, por isso, ficou interessado em se aproximar do NEDE, sendo à época incentivado também por uma aluna cega:

[...] eu fiquei mais interessado em me aproximar do NEDE porque Iracema me cooptou e tal. Ela foi minha aluna muitos anos antes na graduação, mas eu tive poucos alunos cegos. Eu tive a Iracema, a irmã dela e uma outra menina chamada Alessandra há um tempo atrás, que é pedagoga também. E aí, nessa fase, Iracema estava lá [NEDE], ela me seduziu literalmente para eu dar uma força lá, gostei disso e tal.

Recentemente, Paulo passou a ser membro de um grupo do WhatsApp que reúne docentes com cego e baixa visão de instituições de educação superior. Mas, confessa que fica meio à margem das conversas, pois a maioria fala sobre eventos acadêmicos, de inclusão, de acessibilidade. “Gosto de acompanhar as conversas”, pois algumas servem para mantê-lo atualizado e o grupo é uma chance de conviver com pessoas também cegas e docentes. Entretanto, fala que, por outro lado, se sente confortável ter relações pessoais e profissionais que passam longe da condição de ser cego: “No mundo em que convivo profissionalmente eu sou o único cego, não tem outro. E isso não é um dado importante. Meus colegas não me veem

como cego, me veem como eu mesmo. Eu sempre falo que o fato de eu ser cego é um detalhe pouco importante. Pelo menos eu percebo assim”, assinala.

Por outro lado, o fato de ser um cego que convivi pouco com outros cegos, o deixa em um lugar de estranhamento. A desvantagem principal disso é, como comenta, ficar à margem dos processos de reivindicação de acessibilidade. Situação mais evidenciada, segundo Paulo, quando a universidade começou a se preocupar com os alunos cegos, espalhados por seus campi e que demandavam maior atenção em suas especificidades. Só então lembra de ter começado a pensar: “[...] isso que eles reivindicam não é chatice, isso é direito”.

Sobre o profissional leitor, Paulo acha que o tempo de uma leitura em voz alta é o mesmo que ele gasta para escanear dez livros, mas sabe que cada pessoa cega é diferente e cada uma tem necessidades próprias. Particularmente, o professor prefere fazer as coisas sozinho, inclusive em sala de aula. “Acho impressionante o fato de os estudantes ter monitor o tempo todo e o professor não ter”, ressalva e diz que não deveria ter para ninguém, pois o cego, na sua opinião, tem que ter recursos de acessibilidade. Ou seja, não deve depender tanto do outro. Daí a preferência pelo texto digitalizado em lugar do leitor. E fala sobre a contratação de leitores para auxiliar estudantes cegos:

[...] E digo que não tem necessidade disso. Se você quer que um aluno cego tenha acesso a um texto, digitaliza e ele lê no computador. Daí dizem – ‘Ah, mas tem alunos que preferem a voz humana, porque ele pode interagir’. Ora, então o problema dele é de solidão, não é de acessibilidade. Enfim [...]. Então eu fui contra contratar leitor, mas contratou. Contratou porque já é uma tradição contratar.

Paulo defende que seu “estilo de ser cego é o de tentar depender o mínimo dos outros”. Para isso, usa os leitores de tela no computador NVDA, JAWS ou DOSVOX e não aprendeu a utilizar o piso tátil, pois quando fez o treinamento de locomoção, o mesmo não existia. “Eu não aprendi, não sei andar naquilo. Não sei andar no piso tátil. E como eu não sei andar naquilo eu nunca reivindiquei.

Professor Paulo fala que não lembra de ter vivido situação de preconceito na universidade, sendo mais comum que ocorra em restaurantes, bares, aeroportos. Normalmente, como explica, se tem alguém o acompanhando, ele costuma ser

ignorado. E exemplifica: “[...] lembro muito dessa situação num aeroporto. Eu cheguei no check-in, entreguei a minha identidade, e aí a moça perguntou a minha amiga, que estava atrás de mim, para onde eu ia e eu falei que sabia aonde ia”.

Na universidade, como narra, acontece o contrário: “As pessoas pensam em mim como uma espécie de superdotado pelo fato de eu ser cego e ser professor”. Sobre isso, relembra que em 2018 foi convidado por estudantes para fazer parte de uma mesa redonda sobre inclusão na universidade. Aceitou, mas esclareceu que não era da área de inclusão e compôs a mesa representante dos estudantes negros e indígenas. Nesse evento, aconteceu algo que o incomoda muito que é ser tratado como “lição de vida”. E esclarece:

[...] nunca fiz nada que dependesse de muito esforço. Eu fiquei cego quando eu tinha 32 anos. Já era graduado e pós-graduado, já era professor e recorri à algumas ferramentas simples para continuar sendo quem eu era e fazendo o que eu faço. Quer dizer, eu não sou uma lição de vida. Mas se eu sou visto como uma lição de vida é porque a coisa está muito ruim.

Ainda sobre tal contexto, diz:

[...] Eles pedem que eu conte minha experiência, minha biografia e eu vou contando e tal. E aí chega lá no meio da minha fala, sempre alguém interrompe e fala assim ‘ah, que impressionante, que fantástico, você conseguiu tudo isso e tal, você é um exemplo’. E eu digo que não sou exemplo de coisa nenhuma. Eu sou exemplo para mim mesmo, eu criei soluções para mim mesmo, não para os outros. Então eu não sou exemplo de nada, nunca quis ser exemplo. Mas se eu pareço ser exemplo, isso é um mau sinal, E então isso é uma espécie de antipreconceito. Quer dizer, as pessoas não me discriminam porque eu sou cego, mas me supervalorizam. É o oposto. E esse oposto às vezes me incomoda [...] Então existe esse antipreconceito que acaba sendo um preconceito também. Porque você tem o preconceito que deprecia o cego, que acha que ele é menos capaz ou menos apto porque é cego, mas também tem outro preconceito, porque acha que porque ele é cego e chegou onde chegou é um superdotado, é um fenômeno, é uma coisa exemplar. E também não é. Também não é.

Além disso, Professor Paulo ressalta que não se interessa em atualizar o *lattes* e que só criou um por ser exigência do programa de pesquisa ao qual estava vinculado. Depois disso, não mais atualizou.

Sobre o desejo de ter uma sala de recursos na universidade, diz: “Claro. Tenho sim. Claro que eu tenho”. No entanto por ter as coisas em casa prefere realizar os trabalhos em sua residência, “Eu prefiro trabalhar em casa. E em casa eu tenho o que eu preciso. Agora seria bom se a universidade tivesse sim”:

Eu não gosto de ficar muito na universidade, porque a universidade não tem um espaço muito amigável. O departamento é muito congestionado, tem muita gente, muitos cursos, o espaço é pequeno. A sala dos professores é um pequeno inferno de gente o tempo todo, de um monte de gente conversando alto e tal. Então a universidade não é um lugar que me convide a trabalhar lá.

Mas reconhece que se fosse uma pessoa mais militante, faria tal reivindicação. “Poderia reivindicar. Talvez devesse ter feito isso, até para ser exemplo Deveria reivindicar que a universidade comprasse licença dos programas de acessibilidade”. E acrescenta:

Há alguns anos eu instalei o DOSVOX no computador da sala dos professores e no semestre seguinte eu fui lá, sumiu, não estava lá. Eu fui perguntar para o cara da informática, ‘cadê o programa que eu botei aqui?’... ‘ah, não professor, nós tivemos que remover que a gente não pode usar programas piratas e tal’... ‘-as não é pirata, é gratuito’. E aí ele botou de novo.

Para finalizar, falando sobre sua área de estudo, confessa que não pensava trabalhar com povos indígenas, mas percebeu que na faculdade as pessoas mais interessantes trabalhavam nessa área e, por isso, acabou se envolvendo.

3. 2 NA TRILHA DE PAULA

Paula tem bacharelado em Enfermagem e fez mestrado profissional em Terapia Intensiva, que não apresenta validação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Sobre isso, afirma:

Tem esse Mestrado Profissionalizante conhecido aqui no Brasil, só que não—é reconhecido pelo MEC. Por que eu fiz? Porque, na época, só trabalhava numa faculdade particular, no hospital e no SAMU. Então eu fiz, pensando no concurso público do hospital”.

Além disso, foi aprovada em um Doutorado Interinstitucional - DINTER, mas não cursou por causa da baixa visão. Teve aprovação em um Mestrado Acadêmico,

em andamento, e acha que fez bem por ter escolhido o mestrado acadêmico. E justifica:

Quando passei no DINTER e resolvi vir para o mestrado também, foi a época na qual comecei realmente a aceitar a questão da baixa visão, pois, no caso do DINTER, estava no início do meu diagnóstico e tinha que ir para Belo Horizonte sozinha, lugar que eu não conhecia e estava com muita dificuldade noturna e não usava bengala ainda. [...]achei que não daria conta, enquanto baixa visão mesmo. Trabalhar, voltar para Belo Horizonte. A gente só tinha um ônibus, que parava num ponto escuro às quatro horas da manhã. Então eu vi que não ia dar conta, mesmo com um grupo de pessoas. Então, não me matriculei por conta da minha baixa visão, que era muito recente. Talvez fizesse hoje, pois já tenho orientação e mobilidade, aceitei a baixa visão e faço terapia, já aceitei melhor. Naquela época eu ainda estava, ‘-meu Deus, eu vou ficar cega, não vou conseguir trabalhar.

Paula fala que deseja concorrer, logo após o mestrado, ao doutorado, mas mesmo tendo vagas com cotas para pessoas com deficiência, diz ter medo de falar, na seleção, que é baixa visão. “Eu não sei se vou fazer a seleção dizendo isso. Porque pode ser um fator excludente, eu posso não entrar no doutorado porque sou baixa visão e vai ter que ter adaptações na área da saúde”, esclarece, aventando a possibilidade de um doutorado na área da educação.

Sobre o medo, cabe aqui a colocação de Reis (2015), acerca da experiência vivenciada por ela, docente baixa visão, assim como Paula, na qual o medo foi seu maior inimigo, quiçá a grande barreira:

A professora com baixa visão encontrou barreiras na sua formação educacional (acesso tardio aos recursos ópticos e não-ópticos, além da falta de suporte por parte das instituições de ensino) e atuação profissional (estigmas). Tanto na trajetória de formação como na atuação da professora com baixa visão na Universidade, a sua maior dificuldade não foi a de ler livros e outros materiais com fonte de tamanho reduzido ou ter que digitalizá-los para ampliar ou transformar em áudio. **A sua maior barreira foi lidar com as representações sociais e pessoais estigmatizadas** em relação às pessoas com baixa visão, tais como o olhar do outro de estranheza ou descrença sobre as manifestações dessa forma de ver e com a indiferença, em relação a sua acessibilidade. Isso foi mais observado na maioria dos professores e coordenadores, do período de formação, e dos colegas de trabalho da Universidade. Diante disso, **a professora não fez enfrentamento e por medo do outro** ou da perda do emprego permaneceu no silêncio. (REIS, 2015, p. 221, grifo nosso).

Esse medo se assemelha, em parte, ao de Paula que trabalha como professora, na universidade há 10 anos. Inicialmente como substituta e, depois de dois anos em concurso, efetiva. Atualmente é professora auxiliar, com dedicação exclusiva. Ela tem baixa visão, provocada por Retinose pigmentar e, por isso, pontua: “[...]tenho essa preocupação de piorar, uma vez que, no meu caso, a progressão foi muito rápida”.

Narra ainda que sua dificuldade de visualização começou há mais ou menos três anos, sendo o diagnóstico fechado há 1 ano e meio. Segundo ela, por causa desse diagnóstico desejou fazer logo mestrado e doutorado. Paula relembra que no início da diminuição da acuidade visual, vivenciou uma fase de transição:

[...] eu não sabia dizer que eu era baixa visão, eu sabia que eu tinha uma dificuldade visual, mas eu ainda não me caracterizava como deficiente visual. Hoje alguém pergunta e eu falo que tenho cego e baixa visão. Antes eu falava que não enxergava muito bem [...] não era por vergonha de dizer. Eu não tinha claro se era deficiente visual ou se tinha um problema de visão que eu não corrigia.

Paula tem a baixa visão com campo visual mais limitado e com dificuldade em ambientes mais escuros. Trabalhava também em Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) e saiu por causa da diminuição da acuidade visual: "Foi algo muito forte para mim, porque eu via que eu não tinha mais condição de estar no serviço. Porque a minha acuidade visual noturna deteriorou muito rápido”.

Relembra que, há cinco anos, dava aula à noite, era enfermeira e fazia estágio num ambiente mais escuro. Saía do hospital às sete horas da noite, dirigia, andava com os alunos em qualquer lugar. “Hoje não. No escuro não dou um passo”, expõe.

Na universidade é docente de disciplinas de emergência e de outras específicas para hospital - Adulto 1, Adulto 2 e Idoso. Logo, no último semestre no qual lecionou foi ainda para o hospital, mas, por conta da dificuldade noturna, ressalta que pretende se afastar um pouco da prática de enfermeira docente nesses ambientes.

Para Paula existe preconceito referente à pessoa com baixa visão. Como exemplo ela cita que no mestrado, à época do tirocínio, como discente, sua

professora sabia que ela era docente da universidade. Paula explica que pediu para fazer estágio num hospital, pois sendo um lugar fechado, teria menos obstáculos.

Diferentemente disso, Paula foi para um bairro, onde precisava subir e descer escadas. Tudo que não queria. Achou então que sua professora a testou. E completa: “[...] não sei se foi um teste para saber se realmente eu enxergo ou não”. Contudo, a seu ver, a professora poderia lhe perguntar qual melhor ambiente para este aprendizado. Porém, avalia: “Por um lado foi ruim, mas por outro foi bom, pois tive que falar com os alunos sobre minha baixa visão e foi essa a minha experiência inicial assim”. Paula comentou que, até então, os alunos do campus onde lecionava sabiam que ela tinha uma dificuldade ou outra. Além disso, Paula no estágio no ambiente hospitalar enfrenta dificuldades em algumas questões:

[...] é tudo prática, não é só uma aula teórica que posso montar em casa e me adaptar. É um ambiente que exige habilidade técnica. Eu não tinha tanta, mas hoje já consigo. Por exemplo, em uma técnica de sondagem nasogástrica que eu precisava fazer [...] eu havia um copo transparente com água, numa maca, e eu não via. E eu perguntava aos alunos pelo copo de água. E eles diziam que estava ali, mas eu não via. Também no hospital tinha uma sala pequena para guardar materiais, toda escura, onde ficava a bomba de infusão. Então eu abria a porta e não via nenhuma bomba de infusão e chamava um colega para pegar.

Nesse relato é possível observar que Paula fala em adaptar-se, assim como Paulo:

Eu não sei se vou fazer a seleção dizendo isso. Porque pode ser um fator excludente, e posso não entrar no doutorado porque sou baixa visão e vai ter que ter adaptações na área da saúde”, esclarece, aventando a possibilidade de um doutorado na área da educação. **(Paula)**
Havia acabado de entrar na faculdade, mas não tomou a perspectiva da cegueira como referência para construir suas opções de vida e carreira. Eu sabia que se eu ficasse cego, como era possível, de algum modo eu me adaptaria. **(Paulo).**

Assim percebe-se o quanto os docentes com cego e baixa visão se preocupam com a adaptação no ambiente docente. Talvez porque, como afirma Ferrarotti (2014, p.136): “Aqueles que não se adaptam, de propósito ou

simplesmente, como acontece muitas vezes, por falta de flexibilidade, são homens acabados: isolados, segregados num gueto, excluídos”.

Ainda em relação ao preconceito, Paula acha que ainda há no sentido de duvidar se ela enxerga realmente ou não, ou quanto a baixa visão vai interferir na sua prática docente. Sobre isso comenta:

Eu já vi algumas situações assim, das pessoas meio que testar para ver tipo porque num ambiente eu fazia as coisas e em outro não [...]. Então confesso que tenho receio, dentro do ambiente acadêmico, de como sou vista por conta da baixa visão. Talvez se eu fosse totalmente cega não teria tanta desconfiança. Não que eu queira facilidades. Eu apenas quero adaptações nesse sentido.

De acordo com Paula, no campus onde leciona não há nada adaptado. E explica: “[...] quando eu coordenava o laboratório me preocupava com o piso, então pedi para fazer o piso tátil para a possibilidade de se ter alunos que precisassem”. Recentemente, no campus, ela fala que houve a possibilidade de ingresso de uma estudante com baixa visão, mas não chegou a conhecê-la porque já estava no mestrado, afastada. “A estudante não se inscreveu na minha universidade talvez pela não adaptação”, completa.

Também menciona comentários feitos nos grupos de professores do curso num aplicativo de conversação acerca da opção dela pela Enfermagem. “Era assim: enquanto um grupo dizia que bom, a gente vai se adaptar, outro grupo falava não [...] acho que seria bom ela ir para outro lugar”.

Nesta situação, Paula achava fantástica a discussão entre os grupos, destacou que em seu campus tinha uma impressora 3D e ela estava querendo sugerir como adaptar as primeiras aulas de fisiologia e anatomia, que são muito visuais. No entanto, temia a opinião de colegas e professores em construir e formar uma enfermeira com baixa visão ou cega. De acordo com Paula, isso ficou mais evidente quando realizou propositiva de adaptações para a estudante que, como ela, tinha baixa visão e queria fazer enfermagem. Uma colega, como recorda, advertiu: “não, não tem condição dessa menina fazer enfermagem”, o que a deixou assustada. Diante disso, retrucou:

Por que ela não pode? Eu sou enfermeira e posso me adaptar, posso fazer outras atividades, mas ela disse que não sabia como poderia

ensinar essa aluna a dar injeção, simulando a situação com o olho fechado. Eu senti que era uma situação difícil, botei a mão na cabeça, eu não acreditava que uma colega, professora, tinha essa concepção de uma aluna deficiente, que nem era cega, tinha baixa visão. Ressaltei que a estudante poderia atuar em vários campos, ainda mais na enfermagem.

Ainda sobre a presença da estudante com baixa visão no curso de Enfermagem, Paula fala:

[...] seria fantástico eu, professora baixa visão ensinar um aluno de baixa visão, numa disciplina de enfermagem, por exemplo. Eu acho que eu teria uma acessibilidade boa, muito diferente. Eu saberia adaptar as coisas muito melhor que um professor vidente, que nunca teve dificuldade nenhuma. Será que as pessoas veem isso como uma coisa positiva? Se sim, a universidade deveria ver como uma coisa positiva também.

Paula fala sobre isso, justamente porque atua na área técnica, na emergência e suas aulas são de Bloco Cirúrgico. Logo, ela mostra que pode, sim, ter baixa visão e ser professora e enfermeira. Recentemente, durante a Semana de Enfermagem, os alunos a convidaram para participar de uma mesa sobre baixa visão. “Achei interessante o convite partir do aluno”, diz Paula, e acrescenta que a solicitação “não partiu do grupo de professores”, que, a seu ver, é quem poderia dar o exemplo. Até porque, ela considera importante saber quantos são os professores com baixa visão na área de Saúde, pois é preciso promover a adaptação para receber futuros professores com a mesma condição, na educação superior.

Para a docente Paula existe diferença entre as redes básica e a de educação superior, quanto à presença do professor com deficiência: “[...] é mais aceitável um professor que tem cego e baixa visão numa rede básica do que na universidade”, pontua. De acordo com ela, seus colegas sabem da sua deficiência, mas ela nunca falou a respeito disso numa reunião de departamento, numa reunião de colegiado. “Eu nunca tive um momento, em uma reunião de colegiado, para falar sobre a necessidade de pensar em acessibilidade. Eu também precisarei de tecnologia um dia”, completa.

Sobre a bengala não usava na cidade onde mora e explica: “O curso de orientação e mobilidade é, para mim, um pouco recente, mas estou começando a introduzir”.

[...] eu uso muito aqui, em Salvador, lá eu não uso tanto esse recurso. Por quê? Porque eu não preciso, porque eu conheço os ambientes, mas, principalmente, porque eu acho que serei vista de forma diferenciada, pois, por exemplo, entro aqui de manhã, leio fonte 12 (doze) e, daqui a pouco, saio com a bengala. Também não sei se seria bem vista se chegasse numa reunião de colegiado e dissesse que gostaria de ficar em tal estágio, em tal local, porque para mim é mais adaptável. Eu não vivenciei isso ainda, de ter que chegar e falar. Talvez esteja errada, talvez eles se disponibilizem.

Estes questionamentos, segundo Paula, se fizeram mais presente desde que ocorreu a situação com a estudante baixa visão, quando chegou a ser questionada, pelo grupo de professores, se a estudante teria condição de se formar enfermeira ou ser uma professora de Enfermagem. “Eu refleti isso muito para mim também”, esclarece. Rememora, então, que quando fez visita domiciliar como professora tirocinante, precisou da bengala, mesmo estando num ambiente claro, pois não via muito bem o chão.

Em relação à prática docente, relata que não tem ainda necessidade de tantos recursos, mas revela a dificuldade enfrentada nas escadas, sinalizando a importância de que seja colocada “aquela faixa amarelinha no degrau”. Também explica que ler em fonte 12, para ela, é normal, sendo que os flashes visuais às vezes a incomodava. Nas aulas teóricas também não tem necessidades adaptativas. Enquanto professora de estágio, no ambiente hospitalar, acerca das habilidades, fala que “a punção para mim é supertranquilo”. Contudo, “o ambiente é escuro e preciso de uma adaptação ou que as pessoas em volta conheçam o local”. Sobre essa situação relata:

[...] eu falei com os alunos, para o grupo de seis alunos que tinha a dificuldade visual. Então, em ambientes escuros às vezes eu posso não ver, posso derramar muito mais coisa do que outra pessoa. [...]. Mas na assistência ao paciente eu não tenho dificuldade porque o ambiente é claro e, se estiver escuro, eu acendo a luz. Os estágios também não são noturnos, porque se fossem eu teria dificuldade. Eu não iria.

No dia-a-dia, Paula utiliza o aplicativo de mensagens WhatsApp e participa de grupos de baixa visão ou cegueira. “[...] É uma maneira de me perguntar o que vou fazer daqui pra frente, com a possibilidade de piora”. No momento, Paula está de licença para o Mestrado e revela a preocupação com a prática docente, no futuro. Isso porque, antes ela fazia parte da comissão de estágio e foi coordenadora do

laboratório em seu campus, além de atuar como enfermeira de emergência e gostar de plantão. “Inevitavelmente, acho que vou ter que alinhar meus estudos mais para algo teórico”, antecipa.

Por conta da Retinose Pigmentar, Paula afirma que sempre fica pensando na possibilidade de piora da visão, embora o nível de visão que tem lhe permita ainda fazer todas as atividades de antes, bastando algumas adaptações de horário e local, recursos da bengala, orientação e mobilidade.

Paula destaca que utiliza a bengala verde há pouco tempo, mas exalta a importância da aquisição:

Como falei anteriormente fiz o curso de orientação e mobilidade há pouco tempo, mas foi algo muito importante na minha vida. Hoje consigo fazer atividades que eu deixava de realizar... Não perco mais nenhum espetáculo ou cinema... (risos) algo que eu evitava antes por conta da baixa luminosidade.

Ainda comenta sobre a dificuldade de aceitação do recurso e da falta de conhecimento da população sobre a bengala verde:

[...] ainda tenho receio da reação das pessoas. E percebo muito a estranheza delas ao me ver com a bengala. A população não compreende ainda que a bengala verde é utilizada apenas na baixa visão... Algo que precisa ainda ser mais difundido para a população geral e também para quem tem baixa visão pois algumas pessoas evitam pelo medo do preconceito.

Na prática docente, como enfermeira, costuma, como narra, assumir os pacientes, ficando junto aos alunos como enfermeiros da unidade de saúde, servindo de modelo para como deve ser essa ação. Nas aulas teóricas, em sala de aula, não tem muita dificuldade, pois ainda consegue ler. “Por isso, estou com a tendência de me voltar mais para questões teóricas, já que na prática começo a ter dificuldade”.

Paula explica que, na área da saúde, há disciplinas, nos primeiros semestres, teóricas e práticas, sendo as últimas somente práticas, quando o aluno pode vir a ser posto como enfermeiro da unidade ou do Programa Saúde da Família. “Uma disciplina dessa eu pegava muito, mas talvez não vou mais fazer isso, porque quero atuar num ambiente mais teórico [...], onde eu me mobilizo facilmente”. **Reforça** e pontua que, por uma questão pessoal, não quer sair tanto da área da assistência,

porque gosta. Contudo, diz que como professora do curso de Enfermagem ficar apenas ministrando disciplinas teóricas é possível, mas seria uma perda por conta da importância que dá a essa vivência prática. Relata:

[...] as nossas práticas são muito vivenciadas na rotina da enquanto enfermeira [...] eu vou para a disciplina, porque eu já vivenciei muito isso na UTI, já trabalhei não sei quanto tempo em SAMU, então eu dou conta de fazer. Então é um probleminha aí nesse meio termo, tipo 'O que é que eu vou fazer agora? Será que vou dar conta dessa prática?'. Eu acredito que é totalmente possível me adaptar nesses ambientes, mas se eu quiser ficar mais confortável posso pegar uma disciplina teórica.

Retomando a questão do preconceito, a professora Paula fala que os professores da área de saúde não têm o entendimento de que o professor com baixa visão pode ser enfermeiro (a) e atuar em várias situações, seja como aluno futuro enfermeiro, com baixa visão ou cego. “Ele pode, como enfermeiro, exercer sua atividade em aleitamento materno, na Vigilância Sanitária”, exemplifica.

Fala ainda que a universidade não tem recursos para atender o aluno com baixa visão na área de Saúde, muito menos para o professor. E ressalta: “A necessidade do professor e do aluno vai ser a mesma. Não é diferente”, comenta, lembrando que até pouco tempo “[...] as pessoas cegas e com baixa visão não chegavam no nível superior”. Para Paula, o professor baixa visão ou cego no nível básico ou na Pedagogia, em sala de aula, talvez seja mais bem aceito culturalmente, pois as questões relativas às habilidades, à prática, são outras. “Não é tão comum e se chega menos alunos com deficiência na área de saúde, chega menos professor também, por não ter tido essa formação”, observa.

Paula não faz uso de tecnologia assistiva como leitor de tela, mas relata: “[...] quando a fonte que é muito fininha, aí eu tenho que selecionar para dar um contraste, mas não a ponto de ficar muito grossa”. Refere-se ao traço indicativo do mouse e comenta: “[...] se a tela do computador for grande não tem como achar o mouse”, o que torna a digitação mais lenta. Descreve que:

[...] eu sei que sou mais lenta, porque toda hora sai o cursor e eu tenho que achar. Então eu já uso alguns recursos, como a tecla rápida para fazer aparecer o mouse na tela, o recurso de rastro. No entanto, o cursor também não pode ser muito aumentado, porque quando fica grosso não dá para ver se está antes ou depois da palavra.

Além disso, revela ter enfrentado dificuldade na correção e contribuição de escrita coletiva, no computador. Sobre isso, narra:

[...] engraçado, porque lembrei agora. A gente está construindo muito artigo, enquanto aluna, não é? Enquanto professora, também farei com outras pessoas. Mas como são oito, nove pessoas, para a construção do texto realizamos a escrita em cores diferentes para identificar cada autor [...] olha que interessante, a cor vermelha geralmente é a cor do professor, não é, para corrigir o texto? Aí ninguém usa cor vermelha, todo mundo usa verde ou rosa [...] Eu faço minha parte e mando para a colega, por e-mail, e sempre quero que use o vermelho, mas uma colega disse que a professora não gosta que use vermelho. Quer que use verde, roxo, qualquer cor, menos vermelho. Então eu digo para falar com a orientadora que eu preciso usar o vermelho porque, depois do preto, é a melhor cor que eu vejo no Word. Aí sabe o que ela faz? Tudo que eu mando em vermelho ela muda, manda para o professor em verde, roxo e azul.

Antes da licença de mestrado, como relembra, Paula ficou um ano em sala de aula, já com baixa visão, mas não falou para a turma sobre a deficiência. “Eu acho que eu não falei porque não me aceitava como baixa visão. Eu não me identificava”. Entretanto, no estágio de dois semestres, em grupo menor, falou. Sobre esse momento, narra:

[...] quando vivenciei dificuldade com a bomba de infusão e com o copo de água transparente eu pensei ‘vou ter que falar com esses alunos’, porque eles vão me ver tirando ali um ponto, por exemplo, que é uma técnica muito simples, mas, para fazer, eu tenho que colocar os pontos em cima de uma gaze branca, porque são pretos. Se eu colocar em cima de uma bandeja ou em um plástico transparente, não é interessante porque eu não vejo. E, numa retirada de pontos, preciso ver três risquinhos, porque se eu vir dois, se só tiver duas pontas, significa que o restante ficou na pele da pessoa, o que é errado. Eu não posso deixar, vou ter que tirar. Então é interessante, quando você retira os pontos, colocar e visualizar esse ponto em outro lugar. Então eu tenho que colocar na gaze branca.

Em relação ao campus onde leciona, Paula comenta que pediu ao técnico de informática, para deixar a fonte pouco maior no computador que costumava usar e o mouse com o recurso do rastro, mas ela diz que sempre a formatação era tirada. Recentemente, no entanto, Paula visitou o campus e o computador continuava com essa adequação.

Acerca da fase que irá viver no mestrado, com coletas em ambiente hospitalar, se questiona:

[...] como eu vou coletar no ambiente de Terapia Intensiva totalmente hospitalar, crítico, em confinamento, fechado? Eu não vou chegar de bengala para fazer uma coleta. Por quê? Porque eu tenho vergonha, porque eu não quero entrar. É possível que eu peça uma monitora para ir comigo.

Sobre a relação entre ela, os estudantes e colegas, ressalva:

Parece que os alunos aceitam mais facilmente [...] Será que é o papel, o nível hierárquico? O aluno meio que te aceita ou te ajuda, porque ele sabe que vai precisar, naquele ambiente, dessa troca. O professor não. Ele já está num patamar mais alto e é terrível, eu acho ruim essa experiência.

E, mais uma vez, fica se perguntando como será sua volta para a universidade. “Como é que eu vou voltar, não é? Como é que as pessoas vão me aceitar? Meus colegas, os docentes?”

Em seguinte, relembra que quando era coordenadora no laboratório pediu ao prefeito do campus que, por serem as escadas muito escuras para ela, que as luzes ficassem acesas, mesmo durante o dia, mas todos desligavam. Depois, houve luminárias no pátio da universidade. “Não sei se foi especificamente para mim, mas foi na época que eu falei com ele e hoje é muito mais claro”.

Em relação a sua profissão, Paula costumava dizer que era enfermeira, mas há algum tempo se apresenta como professora. E relembra: “[...] o dia que eu falei sou professora foi quando fui para um hotel e tinha lá a linha ocupação para preencher e eu não botei enfermeira, mas professora. Isso já tem uns cinco, seis anos”. Mas como professora baixa visão tem menos tempo que passou a se apresentar como tal, conforme reporta Paula, dizendo que tem buscado, inclusive, apoio no NEDE da Universidade.

Paula esclarece que enquanto enfermeira nunca havia se preocupado com a visão de um paciente. “[...] É um ambiente visual, mas nunca me interessei por nada, salve envelhecimento. Eu sou professora de adulto 1 e 2, nunca falei sobre visão”. Hoje, Paula percebe questões positivas sendo professora baixa visão na universidade, pois seus alunos já têm a vivência com a deficiência. E explana:

[...] meus alunos não são preparados, por exemplo, para orientação e mobilidade, logo se chegar um paciente deficiente visual e eles tiverem que levá-lo de uma sala a outra para fazer um exame, eles vão pegar pelo braço e sair carregando, tudo errado. Então, por eu ser uma professora baixa visão, e ensinar para alunos videntes, a perspectiva de como cuidar desse paciente, será diferente. Vejo isso como algo positivo, embora haja coisas muito negativas também.

Paula acredita que ainda poderá vivenciar outras coisas positivas na universidade onde é docente. Isso porque, mesmo considerando o despreparo dos colegas para lidar com alguém baixa visão, espera que a questão possa ser mais bem discutida, oportunizando mais que uma simples “vaga” para um professor sem essa especificidade. Igualmente, fala da importância de incluir na formação do Enfermeiro estudos sobre acessibilidade e ilustra:

[...] se você perguntar para qualquer enfermeiro o que é um piso tátil, ele não sabe, nunca viu, não sabe para que serve. O mesmo vale para libras. Eu já tive um paciente na UTI mudo e não consegui fazer nenhum exame, nada. Eu não me comuniquei de nenhuma forma com ele. Então talvez seja bom pensar no professor com essa ideia, com essa visão, com esse olhar de professor deficiente para despertar sobre como cuidar da pessoa com deficiência.

Assim, Paula fala da importância do professor com deficiência na universidade para a formação do estudante de enfermagem e finaliza: “[...] a gente precisa ter professores baixa visão e cegos porque tem que ter inclusão em todos os sentidos, na educação principalmente”.

3.3 CAMINHANDO NAS NARRATIVAS DE PAUL@

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire, 1996)

Ao descortinar os desafios dos docentes com cego e baixa visão numa universidade estadual da Bahia, precisei, como consta na epígrafe de Paulo Freire, enfrentar as dificuldades de aprender e refazer o caminho, uma vez que necessitei, dentre tantas questões, retirar desse capítulo um colaborador da pesquisa, depois

de já analisado. Vivi o luto, mas retomei o sonho pelo qual me propus a caminhar. Isso por considerar imprescindível a ampliação das discussões e dos sujeitos presentes nos estudos que envolvem o cenário da educação superior como um dos mecanismos de possível enfrentamento na luta pela redução dos processos de invisibilidade, advindos dos preconceitos e desconhecimento, presentes nos sujeitos envolvidos na universidade.

Essa pesquisa tem a pretensão de ser vista como um porta-voz, no meio científico, desses sujeitos no exercício da docência. Essa sessão objetiva tecer uma reflexão sobre os dados recolhidos na pesquisa empírica, a partir das narrativas dos docentes com cego e baixa visão Paulo e Paula, colaboradores da pesquisa.

Os resultados alcançados através do dispositivo de produção de informação foram sistematizados em unidades de análise temática, presentes nas narrativas dos docentes, soprado pelos ventos do referencial teórico.

Para alcançar os objetivos propostos foi feito um esquema a fim de orientar as discussões, conforme disposto no Quadro 4, em conformidade com os objetivos traçados:

Quadro 4 – Esquematização por eixos e abordagem

| Objetivos e eixo de análise | Eixos temáticos e tópicos abordados |
|---|--|
| 1) Descrever técnicas, estratégias, recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos docentes cego e baixa visão no exercício da docência. | <p>3.3.1 Trilhando as técnicas, estratégias, recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos docentes cego e baixa visão no exercício da docência.</p> <p>a) Trilhando na Formação dos docentes cego e baixa visão Relação de docentes com o Bacharelado e a licenciatura na formação de docentes universitários, bem como as fases de carreira docente a partir da teoria de Huberman (2000).</p> <p>b) Trilhando na Etiologia dos docentes com deficiência Causas das lesões oculares dos colaboradores da pesquisa e a implicação disso no desejo de ser docente</p> <p>c) Trilhando na Sala de aula Frequência dos estudantes e a relação de docente com cego e baixa visão; sentimento de incerteza na atuação docente e as atividades; avaliação a respeito do uso de tecnologias assistivas. Além de falar sobre a atuação docente no estágio e a presença de estudantes deficiência em sala de aula, trabalho em grupos</p> |

| | |
|---|--|
| | pequenos. |
| 2) Apontar as dimensões de acessibilidade realizadas pela gestão universitária para o exercício de docente com cego e baixa visão | <p>3.3.2 Trilhando as Dimensões de Acessibilidade utilizados pelos docentes cego e baixa visão no exercício da docência</p> <p>a) Trilhando a gestão no uso de tecnologia assistiva para os docentes com cego e baixa visão Escrita Braille, do livro acessível e da biblioteca; uso de leitores de tela para docência; portal acadêmico dos estudantes; sala de professores; monitor de ensino; técnico de informática; e profissional leitor.</p> <p>b) Trilhando a gestão para Locomoção dos docentes com cego e baixa visão na universidade Pista tátil e a locomoção com bengala.</p> <p>c) Trilhando o Serviço de apoio especializado para docentes com cego e baixa visao à universidade Atendimento educacional especializado e o serviço do núcleo de Educação Especial - NEDE.</p> |
| 3) Identificar a existência de preconceitos no percurso de atuação dos docentes com cego e baixa visão | <p>3.3.3 Trilhando preconceitos no percurso de atuação dos docentes cego e baixa visão</p> <p>a) Trilhando preconceitos no percurso de atuação dos docentes cego e baixa visão Sinais de preconceito existentes na relação dos docentes com seus estudantes, colegas, gestão; a relação de se expor e resguardar; estigmas de inferiorização, supervalorização e desconfiança de como a pessoa com baixa visão enxerga.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

3.3.1 Trilhando as técnicas, estratégias, recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos docentes cego e baixa visão no exercício da docência.

Para discutir técnicas, estratégias, recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos docentes cego e baixa visão no exercício da profissão é importante saber dos docentes Paulo (cego) e Paula (baixa visão) dos caminhos trilhados desde a lesão que causou deficiência e das motivações para a formação. Somente assim se pode contextualizar esses sujeitos e entender o porquê da necessidade de usar recursos específicos para o exercício docente.

a) Trilhando na Formação dos docentes cego e baixa visão

Paulo e Paula são bacharéis em Ciências Sociais e Enfermagem, respectivamente. Ambos têm titulação de mestre. Os dois possuem especialização. Os colaboradores da pesquisa apresentam uma formação *strictu senso*,

demonstrando preocupação com a formação continuada, fato positivo, uma vez que, como afirma Guimarães (2011, p.24): “[...] a formação continuada dos docentes e universitários praticamente não existe, ressalvadas as iniciativas individuais de alguns docentes”. Para esta autora, mestrado e doutorado, neste nível de educação, ainda são poucos. Logo, essa vivência em formação dos dois docentes é valiosa, pois ambos são bacharéis. Dessa forma, Paulo e Paula têm tido a oportunidade de, por meio destes processos formativos, entrar em contato com as teorias pedagógica e didática, com o ofício de ensinar. Especialmente Paulo, que é docente do curso de licenciatura, atuando na formação inicial de professores.

Para ser docente na universidade não há exigências quanto à formação inicial em licenciatura como ocorre com a educação básica. A docência universitária parece ser a única “profissão” cujo exercício não pressupõe uma formação “inicial” na universidade. (SOARES, 2009, p 88). Esse fato colaborou para que Paulo e Paula fossem docentes, já que são bacharéis em Antropologia e Enfermagem respectivamente.

Os docentes são da mesma instituição pública baiana de educação superior. Atuam em pós-graduação *lato senso*, dão aula na graduação, mas em campi diferentes. Paulo ingressou nesta IES em 1987 e Paula em 2010. Observando o tempo de exercício docente dos colaboradores buscou-se analisar suas falas a partir da teoria de Huberman (2000), que aborda as fases da carreira docente. Embora tal teoria tenha sido aplicada para professores da educação básica, na França, pode-se perceber o ciclo descrito pelo estudioso num nível de educação mais elevado. Desta forma, Paulo se encontra na etapa de serenidade e distanciamento afetivo, que corresponde, segundo Huberman (2000), ao período entre 25 e 35 de anos de carreira, sendo caracterizado por sentimentos de conformismo e menor sensibilidade à avaliação de terceiros.

Paula, por sua vez, segundo essa teoria, por ter mais de 10 (dez) anos na docência encontra-se nas fases de Diversificação e Questionamento, que correspondem, ainda segundo Huberman (2000), ao período compreendido entre 07 e 25 anos de carreira. Tal etapa representa a quebra da rigidez pedagógica, marcada pela experimentação, revelando-se também como fase de dúvidas quanto

à carreira e quanto à profissão. No entanto, vale ressaltar que pensar Paulo ou Paula nessa teoria rigidamente implica num descompasso com os dados das informações coletadas pelas narrativas, pois o colaborador não representa, enquanto sujeito, as fases da docência apresentadas por esse autor.

b) Trilhando na Etiologia dos docentes com deficiência

Paulo é cego por glaucoma e Paula é baixa visão por retinose pigmentar. As lesões que provocaram a cego e baixa visão em Paulo e Paula, por sua vez, são frequentes, sendo consideradas congênitas. Explica-se:

A Retinose Pigmentar é uma degeneração progressiva da retina de origem hereditária, com transmissão autossômica recessiva dominante ligada ao cromossoma X. Constitui síndromes como: Laurence-Moon, Bardet-Bield, Usher, sendo rigorosamente necessária a prevenção por aconselhamento genético. São muitos os tipos de retinose pigmentar, geralmente de caráter progressivo, com degeneração de cones (responsável pela visão de cores) e bastonetes (visão de formas), no estágio final com alteração macular. (BRASIL, 2006 p. 28).

O Glaucoma é decorrente da alteração na circulação do líquido humor aquoso, responsável pela nutrição do cristalino, íris e córnea. Há o aumento da pressão intraocular, provocando defeitos no campo visual. Os sintomas mais frequentes são dor intensa, fotofobia, olho buftálmico e azulado. Há estudos recentes que apontam uma predisposição genética para o glaucoma congênito. (BRASIL, 2006, p. 29).

Porém, Siauly (2006, p. 58) argumenta que o glaucoma também pode ser adquirido, associado/secundário a outros problemas oculares.

Foi possível ainda reconhecer, a partir das causas da cegueira e da baixa visão dos docentes colaboradores, caso de Paula, o porquê de ela não se sentir segura em realizar atividades docentes em alguns momentos. Tal fato se evidencia porque o tipo de lesão da docente – retinose pigmentar - impacta sua locomoção, especialmente à noite e em ambientes escuros. Segundo Siauly (2006), tal patologia caracteriza-se por dificuldade para a visão noturna, discriminação de cores e perda da visão periférica, como ela mesma relata no enxerto a seguir:

[...] Eu falei com os alunos, divididos em grupos de seis, que eu tenho uma dificuldade visual. Então, em ambientes que são escuros,

às vezes eu posso não ver, posso derramar muito mais coisa do que outra pessoa. O hospital é mais escuro, então eu vou pelas paredes segurando, mas na assistência ao paciente eu não tenho dificuldade porque o ambiente é claro e, se estiver escuro, eu acendo a luz. Os estágios não são noturnos, mas se fossem noturnos eu teria dificuldade. Eu não iria.

Os colaboradores da pesquisa perderam a visão depois de ingressar na docência. Paulo um ano e meio após começar a ministrar aulas na IES, e Paula sete anos e meio depois. No entanto, é possível notar que o advento não os inibiu ou os fez desistir da docência. Pelo contrário, Paulo, quando retorna cego à universidade, pontua:

[...]eu quero dar aula. A melhor coisa que eu posso fazer agora é dar aula. Eu estou com dificuldade de acesso à leitura, eu estou com dificuldade de acesso à locomoção, eu sou antropólogo, o meu trabalho de pesquisa é trabalho de campo; eu viajo, eu vou para áreas rurais. Eu quero retomar isso sim, eu quero voltar a fazer isso, mas isso não é o mais prático de eu fazer. O mais prático de eu fazer agora, nessa minha fase de adaptação à cegueira é dar aula.

Afirmar a deficiência como um estilo de vida é reconhecer seu caráter trivial. Isso a universidade precisa entender, pois qualquer pessoa dentro dela pode vir a experimentar esse estilo de vida. Ser pessoa com deficiência é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo. Mas, como em qualquer estilo de vida, seja cego ou baixa visão, como é o caso de Paulo e Paula respectivamente, são necessárias condições sociais e de trabalho favoráveis para levar adiante o modo de viver. Ser cego ou baixa visão não significa isolamento, sofrimento, pois não há sentença biológica de fracasso por alguém não enxergar ou ouvir. O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida (DINIZ,2007). Essa sensibilidade, a universidade necessita ter para com as pessoas, independentemente de ser estudante, técnico ou docente como é o caso, a fim de acolher a todos, inclusive os sujeitos com diferenças corporais que a frequenta.

Assegurar que a deficiência é um estilo de vida não significa ignorar um corpo com lesão, por exemplo, já que pessoas com e sem deficiência carecem de recursos médicos ou de reabilitação e buscam cuidados clínicos em diferentes momentos de sua vida. Isso ocorreu com os dois docentes. Paula, por exemplo, ao descobrir a

retinose pigmentar, pôde entender que à noite sua acuidade visual diminuía significativamente.

Para Diniz (2007, p. 5) “a afirmação da deficiência como um estilo de vida não é resultado exclusivo do progresso médico. É uma afirmação ética que desafia nossos padrões de normal e patológico”. Nesse modelo não existem limitações, mas impedimentos, uma vez que a deficiência é vista na perspectiva relacional. Dessa forma, sobre os impedimentos, Colin Barnes (BARNES; DINIZ, 2013, p. 244), um dos fundadores do modelo social da deficiência afirma, em entrevista a Débora Diniz, que “As pessoas têm impedimentos; elas não necessariamente têm deficiências. A deficiência é imposta a elas por uma sociedade insensível”. O que não pode ocorrer por parte da universidade é ser insensível a essa natureza humana, pois cabe à instituição acolher e dar condições de trabalho às pessoas com qualquer tipo de lesão, nesse caso cego e baixa visão.

c) Trilhando na Sala de aula

As características apontadas por Huberman (2000) em cada fase do ciclo de vida profissional ajuda-nos a compreender ações de Paulo e Paula em seus processos formativos junto aos estudantes. Assim, para refletir a respeito da vivência dos colaboradores na docência, foram consideradas as fases de desenvolvimento profissional trazidas por esse autor, mesmo ponderando as particularidades, os sentimentos, os dilemas, condições sociais, período histórico e desafios referentes a Paulo e Paula.

O docente Paulo, por exemplo, comenta sobre práticas em sala de aula. Com relação à presença, frequência ou não de seus estudantes, diz:

[...]Faço questão de dizer que eu não me importo para que eles não precisem fazer ante pé”. [...] se não tiver aproveitamento adequado, isso vai aparecer no momento, depois na avaliação. [...] quem quiser sair sai, mas quem quiser sair em silêncio é até melhor para não atrapalhar a aula, não para se esconder de mim porque está saindo.

Essa fala, segundo as etapas do desenvolvimento profissional docente de Huberman (2000, p. 44), estariam associadas à fase da serenidade, do distanciamento afetivo, pois o docente “apresenta-se como menos sensíveis, ou menos vulnerável, à avaliação dos outros”, no trato com o gestor, colegas ou, nesse caso, os estudantes. O docente fala explicitamente de "serenidade" de ter, enfim, conseguido se aceitar como é e não como os outros querem que ele seja. E, mesmo sabendo que essas etapas não são lineares ou estanques, percebe-se que qualquer docente, com ou sem deficiência, vivencia os ciclos de vida profissional coletivo, independentemente da sua natureza humana.

Por outro lado, Soares (2009, p. 88) ensina que a formação só se mostra viável quando o formando se disponha a aprender e tenha o projeto de formar-se. Isso porque: “A formação se configura, assim, como o espaço de negociação entre o projeto pessoal do formando, o projeto dos formadores e o projeto da instituição na qual se desenvolve a formação”. Apesar disso, a postura do docente em não se importar com a presença ou não dos estudantes em sala, isso recai no cumprimento do Regimento Geral da instituição onde atuam e que regulamenta a frequência discente no capítulo IX, artigo 217:

Será considerado reprovado na disciplina ou componente curricular, o estudante que não obtiver 75% (setenta e cinco por cento) da frequência às atividades didáticas respectivas realizadas no período letivo, qualquer que seja o resultado do aproveitamento, conforme preconiza a legislação educacional em vigor. (BAHIA, 2011).

Além disso, essa postura tem uma implicação enquanto concepção de docência universitária e de educação, pois o docente com deficiência em uma instituição de educação superior, conforme registra Gonçalves (2009), possui os mesmos deveres e direitos dos que não apresentam algum tipo de deficiência. Um docente precisa se comprometer com a frequência discente para que o seu ato de ensinar se concretize, pois, ensinar é uma: “[...] atividade educativa, inserida na prática social, em que o estudante desenvolve, ativamente, conhecimento, habilidades diversas cognitivas, motoras (GUIMARÃES, 2011, p.19). Assim, a presença do estudante é um elemento fundamental de luta do docente para permanência e participação do educando em sala de aula.

Vale ressaltar que não existe em sala de aula um meio institucional destinado ao registro de presença para docentes cegos, mas o docente pode utilizar o portal acadêmico, no qual se registra, também, a frequência do estudante de forma online. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que os computadores em sala disponham da Tecnologia Assistiva - TA, do tipo leitores de tela.

Outro aspecto refere-se ao processo de interação dialógico docente-estudante, uma vez que Paulo mostra-se indiferente à presença dos estudantes, pois para ele os mesmos podem ou não estar na sua aula. Assim, a postura desse docente contradiz o princípio dessa área, posto que segundo o Política Nacional de Educação Especial PNEE (2008):

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

Os docentes com deficiência, neste caso, reproduzem uma percepção na qual o docente parece bastar a si mesmo no processo educacional. Nessa perspectiva, indaga-se: Estaria esse docente negando o processo educativo? E sobre a necessidade dos estudantes? Afinal, o docente está inscrito em um contexto social e a deficiência não o coloca em posição de descumprir a lei. Deste modo, os docentes com cego e baixa visão podem – e devem – utilizar, por exemplo, o registro por gravação de vídeo na sala de aula em momentos distintos, sendo esse instrumento uma TA, capaz de ajudar a vencer o desafio da frequência e do relacionamento com os estudantes.

Paula, ao falar da sala de aula, comenta que vive um percurso não tão tranquilo, pois encontra-se num momento marcado por tensões, dúvidas, angústias e medos por causa da baixa visão, ou seja, um processo complexo. Isso fica evidente ao narrar o que seus colegas falaram de uma aluna baixa visão, por meio de um aplicativo, quando ela se viu reproduzida, pois indagavam como a referida estudante poderia vir a ser uma enfermeira. Paula, em razão disso, se propôs a ajudar a estudante porque estava tendo contato com o Centro de Apoio Pedagógico

-CAP ao deficiente visual e lendo muito sobre educação inclusiva. Paula também relata ter ficado assustada com o fato.

Por outro lado, a docente deixa evidente o destemor em ajudar a estudante com baixa visão, demonstrando um momento de equilíbrio pedagógico, estando segura das escolhas didáticas, superando o período de insegurança e o medo inicial da profissão. O ato de Paula corresponde à fase da estabilidade marcada, segundo Huberman (2000, p. 45) por “[...]acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento”

Em relação às atividades ou avaliações junto aos estudantes, Paulo afirma utilizar Seminário, avaliação escrita, recursos visuais e filmes. Comenta ainda, que gostam de usar e-mail como recurso para encaminhamentos de escritas avaliativas.

Eles me mandam mensagens de e-mail com alguma frequência, me mandam trabalhos acadêmicos anexados em PDF legível ou em DOC. Nunca me enviaram nada em JPEG ou outro arquivo de imagem não. Inclusive porque eu digo a eles que não façam isso, então eles não fazem.

Assim, o e-mail abre um caminho técnico-metodológico para os docentes com cego e baixa visão, se tornando um recurso de Tecnologia Assistiva, atendendo às dimensões de acessibilidade deles. Isso porque, a TA é:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (GALVÃO FILHO et al., 2009, p. 26).

Ou seja, a atividade enviada pelos estudantes para o docente através do e-mail se constitui uma TA porque se trata de uma estratégia, uma metodologia para que o docente com cego e baixa visão possa ter autonomia durante a correção das atividades dos estudantes. No entanto, Paulo declara que, diferentemente dos estudantes, a gestão já enviou arquivos em formatos de imagem, mas isso hoje não ocorre mais.

Paula, por sua vez, diz que consegue ler fonte 12, dispensando, por enquanto, adequações com os estudantes nas atividades em sala de aula, mas necessitando destas no estágio. O enxerto a seguir trata exatamente disso:

Por exemplo, o ponto, uma retirada de pontos é uma técnica muito simples, mas aí eu tenho que colocar em cima de uma gaze branca, porque os pontinhos são pretos. Se eu colocar em cima de uma bandeja não é interessante. Ou num plástico transparente que é fundo da gaze, não é interessante porque eu não vejo. E eu preciso ver numa retirada de pontos 3 risquinhos, porque se eu só ver 2 – porque o ponto ele é fechado aqui, aqui está dentro da pele da pessoa – se eu cortar aqui e só tiver duas pontas, significa que o restante ficou na pele da pessoa, que é errado. Eu não posso deixar, vou ter que tirar. Quando ele tem uma perninha ou outra e outra, que é o que estava interno na pele, é o correto. Então é interessante quando você retira os pontos que você coloque e visualize o ponto. Então eu tenho que colocar na gaze branca que aí eu vou ver o prequinho e eu vou saber que eu retirei os pontos corretamente.

Diante dessa fala de Paula, referente à prática de estágio, percebe-se a luz e o contraste como imprescindíveis para ela, pessoa com baixa visão. Isso está de acordo com documento do MEC *Saberes e prática da inclusão*, no qual constam observações relativas à iluminação ambiental (BRASIL, 2006, p.180), da seguinte forma: “[...] deve-se cuidar para que os locais sejam uniformemente iluminados, evitando-se áreas escuras, principalmente nas salas de aulas, escadas, entradas e corredores”, sendo que o uso do contraste melhora a função visual.

Ainda considerando os dados publicados pela Organização Mundial de Saúde - OMS (1994), há outros comprometimentos de funcionamento visual, decorrentes de parâmetros clínicos, tais como: percepção de cores, baixa sensibilidade aos contrastes ou falta de adaptação à luz e ao escuro, motilidade ocular, fusão e percepção visual, igualmente incapacitantes. Neste ponto, em particular, se tem explicada a dificuldade de Paula diante do uso de escadas, quando a docente destaca a importância de “colocar aquela faixa amarelinha no degrau”.

Uma circunstância inusitada para essa pesquisa refere-se ao fato de os docentes cego e baixa visão atuar ou não junto à estudantes cego e baixa visão. Paulo já teve estudantes cegas em suas turmas. Isso, lembra Paulo, o fez se interessar mais pelo Núcleo de Educação Especial - NEDE. Paula não teve

estudantes cegos, mas quando estava afastada para o mestrado soube da presença de uma estudante baixa visão no curso de Enfermagem e comenta:

[...]seria fantástico eu, docente baixa visão, ensinar a um estudante baixa visão numa disciplina de enfermagem, por exemplo. Eu acho que eu teria uma acessibilidade boa, muito diferente. Eu saberia adaptar as coisas muito melhor do que um outro docente que é vidente, que nunca teve dificuldade nenhuma.

Esse resultado na vida dos docentes Paulo e Paula junto aos estudantes com deficiência é positivo, pois demonstra que quando os pares se encontram e se envolvem exercem um “papel ativo, propositivo e interativo”. (GOHN, 2009, p.17). Isso vale não só para o estudante, mas também para os docentes, pois é enriquecedora a convivência entre si. Inclusive determinadas pesquisas têm confirmado como a convivência de pessoas com deficiência no seu grupo pode fortalecer a autoestima e o sentimento de pertença. (BEYER, 2005).

Paulo e Paula falam também do quanto é importante para eles trabalhar em grupos com menos estudantes para obter melhor desenvolvimento dos mesmos. Paulo comenta sobre essa questão no contexto da sala de aula:

Quando a turma é pequena, funciona muito bem isso, porque consigo conhecer bem cada aluno e vou fazendo a avaliação em progresso, avaliação em processo”, diferentemente quando a turma é grande, porque não vou conseguir acompanhar cada um em sala de aula.

Entretanto, Paulo tem dado aula para turmas de 40 estudantes, o que lhe permite conhecer apenas os que participam mais dos debates. Isso porque, Paulo não grava nem identifica as pessoas pela voz, em razão da sua dificuldade. Contudo, para conseguir interações positivas, estabelece canais de comunicação nos quais os estudantes possam se expressar e se conhecer. Daí a opção por turmas menores. Isso também condiz com o pensamento de Duk (2006, p. 186), que indica estratégias como: “assembleias de classe, debates ou discussões em pequenos grupos” para alcançar tal objetivo. Além disso, o ato de ensinar através do trabalho intelectual, do discurso acadêmico, tem pouco sentido quando as turmas são superlotadas. (GUIMARAES, 2004).

Paula se reporta às dificuldades enfrentadas pela baixa visão e sobre a necessidade de informar os **seus** estudantes a respeito de sua lesão. Essa atitude nos remete à vivência do professor Brad Cohen no filme *O Primeiro da Classe*, mencionado antes, ao contar sobre suas dificuldades. Ou seja, expor a deficiência pode ser uma forma de quebrar os estigmas. No caso de docentes, explicar a deficiência aos estudantes e colegas é uma forma de criar empatia. Responder a perguntas, não se esconder, é melhor para conviver com o outro e tornar essa relação comum.

Os depoimentos de Paulo e Paula demonstram ações que fomentam cooperação e bom relacionamento com os estudantes. Os docentes seguem a teoria de Duk (2006) segundo a qual é fundamental estimular o respeito e a valorização mútua entre os estudantes e promover estratégias que promovam cooperação no lugar de competitividade.

Dessa forma, é possível notar que os docentes com deficiência (cego e baixa visão) possuem desejos e incertezas semelhantes aos docentes sem deficiência (círculos de professores, segundo Huberman), preferências e utilização de técnicas (e-mail) no processo de ensino aprendizagem, tais como pequenos grupos, além de recursos didáticos e pedagógicos com adequações, caso da utilização de contratos. No entanto, é de responsabilidade da instituição de educação superior, perante à pessoa com deficiência, estar “preparada” para recebê-la. Se a pessoa com deficiência for o docente, deve estar organizada para atuar em sala de aula, sabendo lidar com sentimentos e emoções diversas, disposta a enfrentar eventuais dificuldades devido às condições de acessibilidade disponibilizadas. Mesmo porque, a educação superior, como afirma Daniel Bertaux (2010, p. 54.): “produz também o diferente, isto é, capacidades específicas. Essa é a tarefa reservada aos docentes especializados (ensino profissionalizante, ensino superior, formação dos adultos”.

Assim, é tarefa dos gestores universitários de identificar, planejar e executar recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade para atender as necessidades específicas dos docentes com cego e baixa visão, promovendo desenvolvimento pleno do exercício dos docentes. Pensando na gestão a sessão posterior, será

dedica especificamente a essa área, mas entendendo que sua função perpassa por todas as atividades docentes.

3.3.2 Trilhando as Dimensões de Acessibilidade utilizados pelos docentes cego e baixa visão no exercício da docência

Entende-se que para eliminar as barreiras e assim atender as dimensões de acessibilidade trazidas pelos docentes com deficiência, a atuação da gestão no sentido de possibilitar a criação de canais efetivos é fundamental. Por isso, enfatizou-se nesse eixo diversas participações possíveis por parte dos gestores para promover condições favoráveis ao exercício de docentes cego e baixa visão.

a) Trilhando a gestão no uso de tecnologia assistiva para os docentes com cego e baixa visão

Paula utiliza fonte em tinta sem ampliação e não sabe Braille, já Paulo é usuário desse sistema de escrita. Paulo aprendeu logo após a sua perda de visão: “O semestre acabou e eu imediatamente comecei a aprender Braille”, diz ele, No entanto, Paulo não utiliza o Braille na docência. Esse o fato de a pessoa cega não utilizar o Braille é comum, especialmente depois do acesso aos computadores com leitores de tela.

Apesar disso, sabe-se da importância de uma máquina e de impressora Braille para que o docente tenha acesso à leitura de documentos importantes emitidos pela universidade em reuniões de departamento. Ou, ainda, para entregar avaliação no sistema Braille para estudantes cegos. Logo, é importante que a gestão tenha conhecimento e providencie tecnologia assistiva como a impressora Braille, pois, como afirma Sá, Campos e Silva (2007, p. 25):

Os meios informáticos ampliam significativamente as possibilidades de produção e impressão Braille. Existem diferentes tipos de impressoras com capacidade de produção de pequeno, médio e grande portes que representam um ganho qualitativo e quantitativo no que se refere à produção Braille em termos de velocidade, eficiência, desempenho e sofisticação.

Esse recurso é vital para docente e estudantes, técnicos cegos e surdocegos. Assim como é fundamental que haja na instituição um profissional com conhecimento mais aprofundado do sistema Braille para realizar “trabalhos de revisão, adaptação de textos e livros e de produção Braille em geral” (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007 p.25).

Convém falar que a biblioteca dos dois *Campi* da universidade na qual os colaboradores atuam, não possui acessibilidade em relação aos livros para docentes e estudantes com cego e baixa visão, como salienta Paulo:

Quando me tornei professor, de início eu procurava saber se tinha disponibilidade dos livros que eu estava indicando, às vezes tinha, às vezes não tinha. Mesmo quando não era cego eu fazia isso. Mas mesmo quando havia na biblioteca os livros que eu indicava, frequentemente o acesso a eles era muito mais viável pelo velho esquema das fotocópias que eu providenciava para que eles pudessem acessar [...] Eu até acho que com relação à bibliotecas para estudantes e professores cegos, teria que ser esse o caminho, não é? Investir na constituição de bibliotecas digitais, acessíveis, portanto, por programas de voz, por leitores de tela, ou até por leitores em celular. E investir na política editorial brasileira, para que ela disponibilize também as publicações em meio digital. Inclusive comercialmente, se for o caso.

Paula, mesmo sem precisar, comenta sobre a possível necessidade da aluna cega que frequentou o campus:

Bom, em relação à biblioteca, eu não tenho necessidade de recurso assistido para a leitura de livros. Eu leio fonte 12, mas lá nós tivemos uma aluna, que se formou em Pedagogia e era cega. [...] Mas, assim, eu não sei como ela fazia. Eu não tenho nenhuma informação, eu nunca vi livro em Braille.

Percebe-se então, pelos depoimentos, barreiras em encontrar livros na biblioteca para promover a inclusão de docentes e estudantes com cego e baixa visão. Paulo tem dificuldade de acesso ao conhecimento na própria instituição de educação superior, pois ainda não há livros disponíveis para este público, tanto nas bibliotecas quanto nas livrarias. Infelizmente, essa ação se constitui objeto de debate e depende de regulamentação e negociação entre o governo e os elos da cadeia produtiva do livro. Há, inclusive para o livro em Braille, a garantia da reprodução de acordo com a Lei 9.610/98, que:

Prevê que as editoras devem permitir a reprodução de obras e demais publicações, por elas editadas sem qualquer remuneração,

desde que haja concordância dos autores, para que a reprodução seja feita por Imprensa Braille ou centros de produção de Braille, credenciados pelo Ministério da Educação e do Desporto e pelo Ministério da Cultura, e o material transcrito se destine, sem finalidade lucrativa, à leitura por pessoas cegas. (BRASIL, 1998).

Dessa forma, é urgente que as bibliotecas da universidade possuam o chamado livro acessível, pois este:

[...] visa contemplar a todos os leitores. Para isso, deve ser concebido como um produto referenciado no modelo do desenho universal. Isso significa que deve ser concebido a partir de uma matriz que possibilite a produção de livros em formato digital, em áudio, em Braille e com fontes ampliadas. Esse é o livro ideal. (SÁ, CAMPOS E SILVA, 2007, p.33).

Outra opção seria a universidade se juntar à Rede Brasileira de Estudos e Acervos Adaptados – REBECA projeto de cooperação voltado às IES do Brasil, objetivando o fomento do intercâmbio efetivo de informações técnicas, reunindo num único ambiente acervo acessíveis de materiais acadêmicos. A proposta, ainda recente, foi apresentada em julho de 2018 durante o IX Seminário Nacional de Bibliotecas Braille – SENABRAILLE. Já integram a REBECA, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, a quem coube a iniciativa, Universidade Federal do Ceará – UFC, Universidade de Campinas – UNICAMP e Universidade de Brasília – UNB²¹.

Para dar conta das demandas do exercício docente, Paulo, cabe esclarecer, utiliza, leitores de tela – caso do NVDA, JAWS ou DOSVOX - no computador para desenvolver trabalhos docentes. Paulo define: “[...] meu estilo de ser cego é o de tentar depender o mínimo dos outros”, sendo os leitores de tela uma **tecnologia assistiva** importante neste sentido. Diferentemente, Paula não faz uso, mas reconhece a valor desta tecnologia, futuramente. Fica evidente, portanto, a importância do leitor de tela para a autonomia destes docentes. Estes programas são uma Tecnologia Assistiva, isto é: “Qualquer ferramenta, adaptação, dispositivo, equipamento ou sistema que favoreça a autonomia, atividade e participação da

²¹ Ver mais em: <https://www.ufrgs.br/incluir/wp-content/uploads/2018/06/OF%C3%8DCIO-CIRCULAR-N.%C2%BA-001-18-R-1.pdf>.

pessoa com deficiência ou idosa é efetivamente um produto de TA”. (GALVÃO FILHO, 2012, p. 23).

Assim, usando o leitor de telas, que captura o conteúdo, aliado ao sintetizador para a conversão em áudio, Paulo pode ter essa autonomia. Além disso, com a linha Braille o conteúdo capturado pelo leitor é convertido automaticamente para esse sistema, por meio de pontos, cuja configuração em relevo do código Braille, se modificam para formar os caracteres. Esse recurso é indicado inclusive para a pessoa surdocega.

De tal modo, como afirma Rocha (2013, p. 30): “Leitores de tela são bastante úteis para as pessoas com cegueira, sendo também utilizados por algumas pessoas com baixa visão, para evitar a sensação de vista cansada”. O recurso atende à dimensão da acessibilidade digital que, de acordo com Sales (2013 apud FERREIRA; SANTOS; SILVEIRA, 2007, p.01) “refere-se apenas ao acesso aos recursos computacionais; no entanto, os textos precisam está no formato acessível”, ou seja, na extensão DOC ou PDF. A partir destes formatos, os leitores de tela podem ajudar na acessibilidade. Outra opção é a de ter no computador o software OCR²² para que os leitores de tela identifiquem os arquivos salvos como imagens. Paulo, por exemplo, já se deparou com textos mandados pelos seus gestores em outro formato.

Esse comportamento de alguns **gestores** para com o docente cria as chamadas barreiras nas comunicações ou **seja**: “Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação”. (LBI, 2015, p.64). Outro viés de análise seria o de questionar de que forma o docente poderia estabelecer acordos com os estudantes sobre o formato do envio dos textos. Assim, haveria a possibilidade de promover a consciência dos estudantes sobre a importância da

²² “OCR é a sigla referente a Optical Character Recognition (que em português, pode ser traduzido como Reconhecimento Óptico de Caracteres). A tecnologia, em linhas gerais, possibilita a conversão de documentos de várias espécies, como arquivos em PDF, imagens capturadas por câmera digital, papéis escaneados, entre outros, em um conteúdo legível e editável de letras, palavras ou frases similar ao que estava no documento original”. Fonte: <http://blog.simply.com.br/o-que-e-ocr-e-beneficios/>.

tecnologia assistiva como forma de eliminar a barreira da comunicação entre eles e o docente.

O caminho da acessibilidade na atividade docente perpassa também pelo profissional leitor. Paulo traz em seu relato momentos nos quais pai, amigos e esposas fizeram esse papel: “Eu me lembro que meu pai gravou para mim vários dos livros que eu usava [...] E, quando eu quero passar um filme que eu não vi ainda eu vejo antes, com a ajuda de alguém. Usei minha esposa, usei minhas irmãs, usei o funcionário da faculdade”.

Mesmo sem o desejo de ter o profissional leitor, é possível perceber que tal o direito é negligenciado pela instituição de educação superior ao docente Paulo, pois o leitor contribuiria, por exemplo, para vencer a queixa do docente com relação ao preenchimento de caderneta eletrônica, enquanto a universidade não se torna acessível nesse aspecto. Deve-se pontuar que o profissional leitor tem papel importante para o exercício do docente com cego e baixa visão, ainda que em termos legais não seja ainda regulamentado, como ocorre com o intérprete. No entanto, encontra-se referendado na Lei Brasileira de Inclusão – LBI que recomenda “[...] a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

De tal modo, o docente Paulo - e futuramente Paula - para ter condições igualitárias de trabalho necessitaria desse profissional, que na biblioteca da universidade, por exemplo, poderia ler para os docentes, especialmente porque os livros são inacessíveis. Esta Lei traz, nos Artigos 67 e 68, referências acerca da promoção da leitura para as pessoas com cego e baixa visão, implicando assim na figura do leitor quando se reporta a livro falado, audiodescrição e outras formas de acessibilidade literária. A Lei diz:

Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros: I - subtítuloção por meio de legenda oculta; II - janela com intérprete da Libras; III - **audiodescrição**.

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de **livros em formatos acessíveis**, inclusive em publicações da

administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Entende-se, por conseguinte que para o docente cego e baixa visão, os recursos tecnológicos potencializam o trabalho docente e o profissional leitor agrega diversas possibilidades. Sonza e Santarosa (2003, p. 02) dizem que os leitores são como “próteses físicas” que contribuem para maior independência, qualidade de vida e inclusão das pessoas que precisam de suplementação, manutenção ou devolução das capacidades funcionais. Obviamente, não substituem os leitores de tela que os docentes já usam, mas como coloca Rosário (2017, p. 42) “o leitor humano tem a vantagem de ter sentimento na leitura”, diferentemente dos leitores de tela no computador. Todavia, ambas as tecnologias são importantes para o pleno exercício dos docentes com baixa visão e/ou cegueira.

Paulo fala ainda da dificuldade encontrada no portal acadêmico no qual é preenchida a caderneta eletrônica, sem acessibilidade para ele. [Dessa forma](#)

[...] até hoje eu estou esperando, nunca fizeram. Então, o portal não é acessível. Eu vivo dizendo isso em todas as reuniões [...]. Eu digo: como é possível que isso ocorra numa universidade que vive garganteando por aí estar preocupados com inclusão, com acessibilidade, reforçando isso em todos os relatórios, pareceres, meios de divulgação?

Segundo Dourado (1998) a gestão democrática é:

[...] um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 1998, p.79).

Concordando com esse autor, pode-se então perceber que o docente Paulo vivenciou a falta de acessibilidade por parte da gestão da IES, fato relatado por Paulo. Essa fala reafirma a importância do cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão no que tange às barreiras que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. Fato que atrapalha a prática do docente com deficiência,

pois o servidor que negou a Paulo a tecnologia assistiva poderia responder processo administrativo e penal. Dessa forma, é possível notar que Paulo não é contemplado na prática com o que determina Decreto 5.296/04 (art. 47):

É obrigatória a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (internet) para o uso das pessoas portadoras de cego e baixa visão, garantindo-lhes o pleno acesso às informações disponíveis.

Também evidencia o apregoador no artigo 3º, inciso I, da LBI (2015) diante da falta de condição do docente para usar o referido portal, impedido de colocar as informações de seus estudantes no meio digital, negando, por conseguinte, o direito dos estudantes de acesso a tais informações. O artigo em questão define a acessibilidade como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida [...]. (LBI, 2015, p. 20).

Esse comportamento por parte da universidade não atende também às dimensões da acessibilidade instrumental no trabalho que, segundo Sasaki (2009, p. 05) consiste na “acessibilidade total nos instrumentos e utensílios de trabalho: ferramentas, máquinas, equipamentos”.

No entanto, os docentes não exercitam a sua cidadania denunciando a situação administrativamente com abertura de processo ou junto ao Ministério Público. A Legislação estabelece regras, mas, como se pode perceber, a superação da cultura de segregação e exclusão demanda sensibilização, formação e atitudes.

Muitas dessas barreiras enfrentadas pelos docentes em relação à acessibilidade no portal acadêmico, no computador, na impressora, poderiam ser minimizadas se houvesse um profissional de informática com formação em acessibilidade. Esse é outro aspecto, pois os dois colaboradores teceram comentários a respeito. Paula, por exemplo, já chegou a solicitar ao técnico de

informática que deixasse a fonte maior no computador que costumava usar e o mouse com o recurso do rastro, mas segundo ela esta formatação era sempre tirada. Paulo também acionou esse profissional:

Há alguns anos eu instalei o DOSVOX no computador da sala dos professores e no semestre seguinte eu fui lá, sumiu, não estava lá. Eu fui perguntar para o cara da informática, 'cadê o programa que eu botei aqui?'... 'ah, não professor, nós tivemos que remover que a gente não pode usar programas piratas e tal'... '-as não é pirata, é gratuito'. E aí ele botou de novo.

Ou seja, o funcionário da informática nem sempre tem conhecimento em tecnologia assistiva ou sabe a importância desses recursos para o desenvolvimento do trabalho docente das pessoas com deficiência. Assim, a gestão precisa estar atenta à formação desses profissionais na instituição, para que os mesmos tenham conhecimentos de tecnologia assistivas de modo a atender as especificidades do exercício docente.

Outro elemento universitário mencionado pelos colaboradores cego e baixa visão é a sala de professores. Para Paulo: "O departamento é muito congestionado, tem muita gente, muitos cursos, o espaço é pequeno. Ele também comenta: "[...] aqui, por exemplo, na sala dos professores, eu não tenho acesso a nenhum dos computadores, porque não foi instalado qualquer tipo de programa que me permita a utilização".

Logo, seria viável que a sala dos docentes pudesse ser um espaço acolhedor e acessível também para o docente com cego e baixa visão. Pois, conforme Delory-Momberger:

Esta percepção do espaço não é, aliás, somente visual (como os termos configuração, ponto de vista, visão, poderiam fazê-lo crer), ela é tátil, sonora, dinâmica, ela recobre potencialmente todos os sentidos, mesmo se nossos habitus culturais têm a tendência de privilegiar a dimensão visual em nossas representações e construções mentais e de ocultar outras dimensões do sensível. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.96).

Assim, cumpriria o previsto pelo Decreto 3.298/99 (art. 27), segundo o qual as instituições de educação devem oferecer adaptações de acordo com as características das pessoas com deficiência. Isso porque, se o docente sem deficiência pode acessar um computador e fazer impressões, os com deficiência têm

o mesmo direito. Entretanto, para isso, o computador deve ter leitores de tela e estar conectado à impressora Braille, linha Braille, impressora 3d. No local, também, deveria haver uma máquina, capaz de imprimir em folha A4 para facilitar a reprodução/cópias de material ampliado ou em alto relevo, imagens, tabela, gráficos e quadros. Tal diferenciação não seria privilégio, mas equidade de oportunidade para o exercício docente. Caso contrário, poderiam ser disponibilizados esses equipamentos no Núcleo de Educação Especial – NEDE para uso dos docentes.

Outra questão pontuada pelos docentes, enquanto recurso para atender à acessibilidade, refere-se ao monitor, assegurado pela Resolução 700/2009 da instituição onde estes estão locados. De acordo com esse documento tem-se que:

Art. 1º. A monitoria é uma das funções acadêmicas que, no seu papel de atividade complementar nos cursos de graduação, conforme a definem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE), além de promover maior interação entre o corpo docente e o discente, deve proporcionar oportunidades para a integração da teoria com a prática na formação do futuro profissional.

Art. 2º. As atividades de monitoria de ensino, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), têm sua regulamentação também embasada no Regimento Geral da Universidade no que dispõem os artigos 179 a 181.

Art. 3º. As propostas de atividades de monitoria de ensino devem ter sua origem nas solicitações dos docentes, cujas propostas, submetidas inicialmente à análise e parecer do Colegiado de Curso, são encaminhadas à Direção do Departamento para definição e aprovação junto ao Conselho do Departamento, sob critérios estabelecidos neste regulamento. (BAHIA, 2009).

Desta forma, o monitor para um docente com cego e baixa visão é igualmente importante, pois como afirma Paulo é essencial, sobretudo “quando esse monitor se torna um interlocutor”, dando retorno sobre a turma. A mesma resolução, em seu artigo 4º, aponta para os seguintes objetivos da monitoria:

- I. promover **ações cooperativas entre estudantes e docente es**, favorecendo a participação dos discentes nas atividades de docência;
- II. disponibilizar oportunidades para o **aprofundamento dos conhecimentos do discente** na área da monitoria;

III. contribuir para o desenvolvimento de **novas práticas pedagógicas**, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino de graduação na Universidade. (BAHIA, 2009, grifo nosso).

Diante de tais objetivos, o monitor de ensino para um docente cego ou baixa visão desempenharia ações cooperativas, promovendo o aprofundamento dos conhecimentos e ainda novas práticas pedagógicas, até porque atuariam na área da deficiência, de forma prática, uma vez que promoveria acessibilidade nos momentos de cumprimento desses objetivos. Segundo Souza e Reis (2012, p. 17):

[...] a presença da docente a e coordenadora do curso, que também é uma pessoa com deficiência (baixa visão), foi uma grande oportunidade de aprendizado profissional e pessoal. Em todo o trabalho, desde as reuniões de planejamento dos encontros, a confecção de material pedagógico, bem como a organização e correção das atividades, as monitoras foram desafiadas a atender suas necessidades, tais como a ampliação da fonte para leitura, auxílio na correção das atividades através da leitura para ela. Assim, ser monitora de um curso voltado para a inclusão educacional da pessoa com deficiência, sendo este ministrado por uma pessoa com deficiência, tornou-se extremamente significativo para mim, pois me possibilitou ultrapassar a teoria, o discurso e ver a realidade da luta da pessoa com deficiência pela sua inclusão educacional. Em relação ao aprendizado pessoal, conviver com a docente a do curso, me permitiu entender a necessidade de compreender a pessoa com deficiência, enquanto um ser humano com capacidades e potencialidades.

Logo, as demandas de acessibilidade de um docente com deficiência são muitas e implicam na contratação desse profissional, sendo a falta deste uma queixa recorrente entre os entrevistados. O monitor contribui de diferentes maneiras, pois permite que a acessibilidade seja possível. Paula exemplifica acerca disso, referindo-se a determinada atividade:

[...] como eu vou coletar no ambiente de Terapia Intensiva totalmente hospitalar, crítico, em confinamento fechado? Eu não vou chegar de bengala para fazer uma coleta. Por quê? Porque eu tenho vergonha, porque eu não quero entrar. É possível que eu peça uma monitora para ir comigo.

Contudo, atender à demanda de um profissional leitor, bem como a de recursos de tecnologias para minimizar as barreiras no exercício dos docentes

advindas da falta de monitor de ensino, biblioteca, portal acadêmico, computadores e sala de professores acessíveis, é uma tarefa que requer empenho da gestão universitária e dos coordenadores de departamentos. Essa posição implica na autonomia de todos, sobre o que se falará a partir daqui.

b) Trilhando a gestão para Locomoção dos docentes com cego e baixa visão na universidade

A possibilidade e locomoção com autonomia e segurança é necessária para o exercício dos docentes cego e baixa visão na IES e a gestão precisa zelar para que isso ocorra.

Paula relembra que, há cinco anos, dava aula à noite, era enfermeira e fazia estágio num ambiente mais escuro. Saía do hospital às 19 horas, dirigia, andava com os estudantes em qualquer lugar: “Hoje não. Eu não dou um passo”, diz.

Paulo diz conhecer bem o espaço, por ser docente há muito tempo, porém não gosta de usar a pista tátil. Sobre isso, Paulo comenta: “Eu não aprendi, não sei andar naquilo. Não sei andar no piso tátil. E como eu não sei andar naquilo eu nunca reivindiquei”. E continua:

Há uns anos a universidade comprou, até pela insistência do pessoal do NEDE, aquele carrinho elétrico para circular internamente, que era para servir às pessoas com dificuldade de locomoção, sobretudo pessoas com obesidade ou cadeirantes. Eu cheguei a usar algumas vezes, mas os motoristas não gostavam. Aparentemente, era de difícil manutenção, vivia quebrando, e hoje está absolutamente encostado lá, o que é um prejuízo, porque é um equipamento caro, com pouquíssimo tempo de aquisição, sem uso e sucateado. Às vezes eu quero me deslocar, por exemplo, da reitoria para o departamento. Eu solicito o transporte. Eu pergunto assim ‘cadê o carrinho, cadê o carrinho de locomoção, o carrinho elétrico?’, mas está quebrado. Eles vêm e mandam um carro comum, com motorista, para me levar pelos 500 metros que separam a reitoria do departamento. E os motoristas preferem que seja assim, não veem nenhum problema nisso. Nem eu vejo, a não ser pelo fato de ter sido comprado e estar sendo sucateado um equipamento caro, que seria um diferencial para o público com deficiência.

Paula diz que em seu campus não “tem piso tátil, mesmo já tido uma aluna cega no curso de pedagogia”. A pista tátil, por sua vez, é importante para as

peças com cego e baixa visão, mas, pelo visto, pode ser uma barreira, posto que, nem sempre é possível tornar um espaço completamente acessível, tendo em vista que a maioria dos lugares não foi construído utilizando os conceitos do desenho universal e da acessibilidade espacial. Por este motivo, Brandão (2001, p. 65) afirma que é possível contornar essa situação, tornando alguns ambientes acessíveis e conectando-os por um percurso, sendo essa a lógica da rota acessível, conceito apresentado pela NBR 9050-ABNT:

Trajetória contínua, desobstruída e sinalizada, que conecta os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizada de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência. A rota acessível externa pode incorporar estacionamentos, calçadas rebaixadas, faixas de travessia de pedestres, rampas, etc. A rota acessível interna pode incorporar corredores, pisos, rampas, escadas, elevadores etc. (ABNT, 2004, p.4).

Percebe-se então que a locomoção dos docentes, que poderia lhes conferir maior autonomia com piso tátil adequado, nem sempre é possível, especialmente em ambientes de estágio fora da IES como necessita Paula. O piso tátil é caracterizado, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT (NBR 16357) por: “relevo e luminância contrastantes em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha-guia, servindo de orientação perceptível por pessoas com cego e baixa visão, destinado a formar a sinalização tátil no piso”.

Logo, os docentes vivem o que Sasaki (2002) e a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015) denominam como “barreira arquitetônica”, presente nas residências, edifícios público e privado, espaços e equipamentos. Lembrando ainda que há barreiras Urbanísticas que são: “[...] as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo”. (BRASIL, 2015).

Na locomoção dos docentes com cego e baixa visão, também cabe destacar o uso da bengala. Paulo expõe: “uso quando chego de carro (táxi, carona). Desço logo de bengala”. Paula, a respeito da bengala relembra que quando fez visita domiciliar como docente a tirocinante precisou usá-la, mesmo num ambiente claro, pois não via muito bem o chão. Contudo, não usava na cidade onde mora e explica:

“O curso de orientação e mobilidade é, para mim, um pouco recente, mas estou começando a introduzir”. E completa:

[...] eu uso muito aqui, em Salvador, lá eu não uso tanto esse recurso. Por quê? Porque eu não preciso, porque eu conheço os ambientes, mas, principalmente, porque eu acho que serei vista de forma diferenciada, pois, por exemplo, entro aqui de manhã, leio fonte 12 (doze) e, daqui a pouco, saio com a bengala. Também não sei se seria bem vista se chegasse numa reunião de colegiado e dissesse que gostaria de ficar em tal estágio, em tal local, porque para mim é mais adaptável. Eu não vivenciei isso ainda, de ter que chegar e falar. Talvez esteja errada, talvez eles se disponibilizem.

Quando passei no DINTER e resolvi vir para o mestrado também, foi a época na qual comecei realmente a aceitar a questão da baixa visão, pois, no caso do DINTER, estava no início do meu diagnóstico e tinha que ir para Belo Horizonte sozinha, lugar que eu não conhecia e estava com muita dificuldade noturna e não usava bengala ainda. [...]achei que não daria conta, enquanto baixa visão mesmo.

Logo, os dois colaboradores da pesquisa utilizam a bengala, mas isso não é simples para eles, pois existem estigmas e preconceitos em torno dessa tecnologia assistiva utilizada pelos docentes, bem como questões da aceitação do uso da bengala por pessoas com baixa visão, que muitas vezes rejeitam o uso da bengala branca, pelo fato de esta ser símbolo da cegueira. Assim, Paula utiliza, há pouco tempo, a bengala verde. No entanto, salienta que:

Ainda tenho receio da reação das pessoas. E percebo muito a estranheza delas ao me ver com a bengala. A população não compreende ainda que a bengala verde é utilizada apenas na baixa visão [...]. Algo que precisa ainda ser mais difundido para a população em geral e também para quem tem baixa visão, pois algumas pessoas a evitam pelo medo do preconceito.

Cabe esclarecer que o uso da bengala verde por pessoas com baixa visão objetiva “possibilitar o reconhecimento da baixa visão por outras pessoas, além de criar uma noção de pertencimento a um grupo, em virtude de toda esta realidade vivenciada por pessoas que convivem com esta limitação visual”, conforme o Parecer Técnico 004/2017 a respeito. (ONCB, 2017, p.3).

Contudo, algumas pessoas com baixa visão não sentem essa necessidade, mas para outras este recurso de orientação e mobilidade é imprescindível para ter autonomia e segurança, como no caso de Paula:

Como falei anteriormente fiz o curso de orientação e mobilidade há pouco tempo, mas foi algo muito importante na minha vida. Hoje consigo fazer atividades que eu deixava de realizar. Não perco mais nenhum espetáculo ou cinema (risos) algo que eu evitava antes por conta da baixa luminosidade.

Diante dos depoimentos, pode-se afirmar que os docentes com cego e baixa visão aqui apresentados, não têm tido a oportunidade de vivenciar o que rege o Decreto 5.296/04, em seu art. 24, que define:

[...] os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão **condições de acesso e utilização de todos** os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (BRASIL, 2004).

Pode-se ainda dizer que estão amparados, em parte, com apoio do monitor de ensino, mas enfrentam dificuldades, pois há as limitações impostas pela deficiência que são agravadas, neste caso, pela falta de acessibilidade na locomoção. Dimensões nas quais a gestão precisa garantir o que rege a lei.

Os serviços de apoio especializado para as especificidades das pessoas com deficiência já é algo comum para estudantes, inclusive citado em documentos brasileiros. Contudo, o uso desse serviço para docentes e técnicos ainda é invisível, inclusive para a gestão universitária, como será discutido no próximo tópico.

c) Trilhando o Serviço de apoio especializado para docentes com cego e baixa visão junto a universidade

Paulo e Paula comentam sobre o serviço do núcleo de Educação Especial - NEDE. Expressam, por meio das falas, expectativas e queixas sobre serviços também em seus campi. Paulo descreve os equipamentos: “[...] lá tem scanner, tem computador, tem estagiário”, mas diz que deveria ter uma sala de recursos na universidade que o atendesse. No entanto, por ter equipamentos em casa, prefere realizar os trabalhos na residência, e complementa: “Em casa tenho o que preciso. Agora, seria bom se a universidade tivesse”. Paula relata que no seu campus não

tem, mas fala sobre o NEDE do campus de Paulo, ao qual começou a recorrer desde que começou a se apresentar como docente com baixa visão, como um ponto de apoio.

No entanto, o espaço NEDE é citado na instituição apenas na Resolução n.º 218/2003, que aprova sua criação e funcionamento do Núcleo de Educação Especial, por meio da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, datado de 28 de março de 2003, e assinado pelo Presidente do conselho universitário – CONSU da universidade pesquisada. Nele consta: “Art. 1º - Aprovar a criação e o funcionamento do Núcleo de Educação Especial”. A partir daí se pode inferir então que o NEDE é um espaço com serviço público não muito bem esclarecido no documento. Além disso, é presente apenas no campus do docente Paulo.

Apesar disso, prevalece nas falas dos docentes o desejo de ter um serviço de apoio especializado, voltado a atender às demandas advindas da deficiência. Paulo diz: “Pensei em me engajar nisso inclusive em próprio benefício próprio, porque lá tem scanner, tem computador, tem estagiário”.

Relacionadas às inquietações pela falta desse apoio, Paula afirma que no seu retorno a universidade, após o término da licença para estudo do mestrado, expôs as inquietações sobre a volta para a universidade, indagando: “Como é que eu vou voltar? Como é que as pessoas vão me aceitar? Meus colegas, os docentes?”

As ações acessíveis necessárias para evitar situações do tipo seriam similares, portanto, às destinadas aos estudantes nesta condição, inclusive da educação superior. Para estes é garantida, em lei, como descrito no documento *Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE*, de 2008: “O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Pelo decreto 7611 de 2011 sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE aos estudantes com deficiência é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas”. Ademais, a LBI (2015) no Art. 2º

incumbe o poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; (BRASIL, 2015, p.32).

Contudo, é necessário que os estudantes sejam sinalizados no CENSO para que tenham disponibilizado o AEE. Da mesma forma, seria fundamental ter um espaço como o NEDE que oferecesse o AEE institucionalmente em todos os campi da Universidade de Paulo e Paula, prestando serviço para discentes, docentes, técnicos com deficiência, semelhante ao que já se pleiteia para Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) por meio do MEC e da Secretaria de Educação Superior, que publicou e lançou o Edital do Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR, em 2008.

O INCLUIR apresenta propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na instituição. Os Núcleos de Acessibilidade possuem a função de atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, dando seguimento ao disposto no Decreto nº 5.296/2004 e na Portaria do MEC nº 5.626/2005.

Assim, os docentes cego e baixa visão também poderiam contar com o AEE, com a função de identificar, elaborar e organizar recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade para o pleno exercício docente, quer seja na educação básica ou na superior. Além de assegurar, criar, desenvolver, programar, incentivar, acompanhar esse serviço, como igualmente ocorre com os estudantes com deficiência.

Dessa forma, é imprescindível que a gestão universitária garanta um programa de acessibilidade na universidade com as tecnologias assistivas em toda a academia, inclusive na sala de docentes, ambientes internos e externos, livres de barreiras de modo a atender às dimensões de acessibilidade, favorecendo o processo de inclusão de docente com cego e baixa visão e atendendo às condições mínimas de trabalho.

3.3.3 Trilhando preconceitos no percurso de atuação dos docentes cego e baixa visão

Foi possível notar nas narrativas que o preconceito é, de fato, um grande impeditivo para processos de inclusão dos docentes no trabalho. De modo geral, a pesquisa evidenciou que os docentes vivem o preconceito e muitas vezes sentem a manifestação do mesmo direcionado a eles por parte de estudantes, colegas e pelo despreparo da gestão em conviver com pessoas com deficiência. Pode-se citar a fala de Paulo quando diz que, especialmente no curso de pedagogia, por ser cego, os estudantes acham que podem sair da sala despercebidos, e às vezes o fazem. Também quando fala em relação ao uso de celular em sala de aula fala:

[...] isto é outro problema que eu tenho, porque eu não vigio isso. Às vezes eu estou dando aula, o pessoal está lá no celular. Um professor vidente reprime isso. Não permite que o aluno fique distraído na aula, olhando Facebook, WhatsApp. Como não percebo isso, passa batido.

O docente demonstra em sua fala identificar o preconceito advindo dos estudantes. No entanto, mesmo tendo a percepção não o direciona para uma atuação de combate à discriminação. Isso precisa ser refletido, por parte do docente Paulo, pois uma universidade como formadora de pessoas implica em possibilidades de troca de subjetividades, suscitações de indignação, ou seja, “de rebeldia e de não-conformismo ante as situações que cegam a consciência e oprimem os indivíduos (professores, alunos e funcionários), pois não é possível uma formação cultural em uma sociedade ou instituição que desumaniza os homens”. (RESENDE, 2010, p.161).

Isso ocorre, por parte dos estudantes, muitas vezes, porque as pessoas com deficiência são vistas como incapazes por serem vistas pelo aspecto somente da

lesão. Sobre isso, Silva (2006) se reporta ao estranhamento provocado pela deficiência, que leva ao preconceito por nos colocar diante de um espelho, que remete ao medo das próprias limitações, de uma imagem que não aceitamos como nossa. Ou seja, “Tê-los em nosso convívio funcionaria como um espelho que nos lembra que também poderíamos ser como eles.” (Silva, 2006, p. 427).

Foi o que aconteceu com o gestor do departamento de Paulo que, ao saber que ele havia ficado cego, fez uma consulta, à época, na procuradoria jurídica da universidade para saber se o docente poderia continuar dando aula, achando-o estranho, fora do comum e incapaz. Situação, entretanto, que não serviu para a devida identificação de Paulo e suas especificidades, pois como ele mesmo pontua:

[...] descobri, há um tempo, que no meu prontuário de servidor lá na PGDP, não tem nenhuma informação, na documentação de carreira que diga que eu sou cego. Oficialmente, para a universidade, esse fato não é conhecido, não é um dado sabido oficialmente. Não é engraçado isso? Não sei se isso é bom ou é ruim, mais é um fato.

Isto mostra uma certa contradição, pois ao saber do docente cego o setor jurídico questionou sobre a viabilidade de mantê-lo na função, mas, nem por isso, registrou a deficiência dele nos documentos que registram a carreira na instituição.

Em meio a tudo isso, sabe-se que as pessoas com deficiência muitas vezes, por conta de certas inquietações, lançam mão de um discurso que parece desvelar um conflito entre o desejo de se expor e a necessidade de recolher-se, apontada por Amaral (2004). Esta autora considera essa uma das maiores dificuldades enfrentadas por estas pessoas: a tensão entre a opção de expor-se ou de resguardar-se diante do outro.

A constatação de Amaral (2004) pode ser percebida quando Paula diz ter ficado um ano em sala de aula, já com baixa visão, sem falar para a turma sobre a deficiência. “Eu acho que eu não falei porque não me aceitava como baixa visão. Eu não me identificava”. Também na fala de Paulo se observa o medo de se expor: “Eu acho que você tem que ter recursos de acessibilidade que não façam você ficar dependente de outro ser humano”.

Essas falas demonstram que os docentes têm um sentimento de ameaça, que pode gerar medo nas relações. Segundo Rebolo (2014), as limitações laborais, os

enfrentamentos e os sentimentos de medo podem fazer parte do cotidiano do docente universitário. No entanto, como enfatiza Adorno (1995), a angústia que sentimos deve se tornar consciente e devemos nos permitir sentir o medo que a realidade atual suscita. É provável que esse medo não esteja consciente para muitos docentes, mas ele pode ser inferido a partir dos dados colhidos e deve ser trazido à consciência se quisermos evitar efeitos deletérios sobre as relações. É impossível que a educação superior seja verdadeiramente inclusiva enquanto o medo atuar de forma a obrigar as pessoas a se resguardar com uma intensidade tal que impeça a expressão de suas necessidades e o reconhecimento de seus feitos.

No caso de Paula, expor a deficiência pode ser uma forma de quebrar os estigmas em torno da pessoa baixa visão. Explicar sua deficiência aos estudantes seria uma forma de criar empatia, pois uma concepção diferente sobre a pessoa com deficiência pode surgir em decorrência da convivência dos estudantes com os docentes em tal circunstância. Tal fato demonstra a importância do convívio com pessoas significativamente diferentes como pontua Amaral (1998), pois não basta só a teoria, mas o convívio/interação para se fazer a inclusão, porque como acentua Oliveira (2006,) ao pontuar que a inclusão está no interior do olhar e, também, na concepção que se tem do outro. Logo, a partir da convivência com a docente com deficiência, os estudantes, como se intui, têm a oportunidade de olhar e conceber a deficiência positivamente.

No ambiente da educação, especialmente o superior, os estigmas são evidenciados de forma singela, sendo perceptível em alguns discursos, no qual a pessoa com deficiência é vista como incapaz, como foi o caso da docente Paula ao falar que os docentes da área de saúde não têm o entendimento de que o docente baixa visão ou cego pode ser enfermeiro (a) e atuar em várias situações, seja como estudante ou futuro enfermeiro. “Ele pode, como enfermeiro, exercer sua atividade em aleitamento materno, na Vigilância Sanitária”, exemplifica.

Também nesta área se costuma se fazer referência a esta pessoa como “especial”, por apresentar uma característica diferente das demais. Isto é, se faz uma classificação entre sujeitos (especiais e não especiais) sendo, de certo modo,

uma forma de minimizar a contundência da palavra deficiente. Isso pode ser observado na fala de Paulo:

[...] É porque eles pedem que eu conte minha experiência, minha biografia e eu vou contando e tal. E aí chega lá no meio da minha fala, sempre alguém interrompe e fala assim, ‘ah, mas que impressionante, que fantástico, você conseguiu tudo isso e tal, você é um exemplo’. E eu digo ‘não, não sou exemplo de coisa nenhuma. Eu sou exemplo para mim mesmo, eu criei soluções para mim mesmo, não para os outros. Então eu não sou exemplo de nada, nunca quis ser exemplo. Mas se eu pareço ser exemplo é porque isso um é um mau sinal, é um mau sinal que eu precise ser exemplo. E então isso é uma espécie de antipreconceito, quer dizer, as pessoas não me discriminam porque eu sou cego, mas me supervalorizam. É o oposto. E esse oposto às vezes me incomoda.

Essa vivência tida pelo docente Paulo, em pleno século XXI, remete-nos à Grécia Antiga onde pessoas cegas foram envolvidas por uma aura de quase divinização, a exemplo de Homero, poeta cego, a quem se atribuem os poemas épicos: a *Ilíada* e a *Odisseia*; e de Tirésias, um adivinho cego da cidade de Tebas “que lera nos segredos dos deuses e que possuía o dom de predizer o futuro” (DIDEROT, 1988, p. 240). No entanto, como afirma Bondía (2002, p.21):

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.

Por isso temos que zelar pelo uso de certas palavras e expressões utilizadas, pois como afirma Sasaki (2002, p 08) o termo especial “não é qualificativo exclusivo das pessoas que têm deficiência, pois ele se aplica a qualquer pessoa”. Entretanto, enaltece ainda mais a característica que o estigmatiza.

Essas características que tornam as pessoas com deficiência estigmatizadas, muitas vezes impedem que as pessoas sem deficiência, atuantes nos espaços educacionais, enxerguem a pessoa como ela é, uma vez que geram representações de inferiorização ou de supervalorização, vivido por Paulo e tratado pelo docente como o “antipreconceito”:

[...] Então, quer dizer, existe esse antipreconceito que acaba sendo um preconceito também. Porque você tem o preconceito que deprecia o cego, que acha que ele é menos capaz ou menos apto porque é cego, mas também tem outro preconceito, porque acha que porque ele é cego e chegou aonde chegou é um superdotado, é um fenômeno, é uma coisa exemplar. E também não é.

A partir daí, é possível falar que Paulo, segundo Goffman (1998) vivencia o estigma da abominação do corpo porque alguém se dirige ao docente cego, mas sua marca é camuflada, supervalorizando-o como “especial”, sofrendo assim preconceito e discriminação. Paulo experimenta também o que o autor chama de culpa de caráter, pois é notado com crenças falsas, segundo as quais o cego por ser docente é surpreendente, divino. O mesmo vale para Paula, pois seus colegas acreditam que, por ser baixa visão, ela não pode atuar como enfermeira.

Nesse contexto, Diniz, Barbosa e Santos (2009, p.65-66) indagam:

[...] como descrever os resultados perversos da ideologia da normalidade sobre os corpos com impedimentos? Como nomear as expressões da desigualdade sofrida pelas pessoas com deficiência no mundo do trabalho, nas escolas e nas relações interpessoais?

Assim, os docentes com cego e baixa visão encontram barreiras impostas não pela *lesão*, mas pelos estereótipos e preconceitos existentes na sociedade que ainda vê a deficiência pelo modelo médico ou fator biológico mencionado por Diniz (2007), quando poderia vislumbrar a pessoa com deficiência, ainda conforme essa autora, pelo modelo social, “como um estilo de vida”.

O docente universitário depende de muito empenho para saber lidar com obstáculos e sentimentos, conseguir ter uma boa relação com estudantes e colegas de trabalho e conviver com desafios. O docente universitário com deficiência, caso da visual, por sua vez, além disso, tem que lidar diariamente com barreiras arquitetônicas, digitais e atitudinais, implicando na não acessibilidade devido à falta de tecnologias assistivas e de inclusão devido a existência de preconceito.

O preconceito das pessoas desacelera o processo de inclusão no trabalho da pessoa com deficiência, gera a discriminação, sentimentos e atos negativos. Paula e Paulo comentam sobre a relação entre eles e seus colegas. Paulo assinala: “Meus colegas não me veem como cego, me veem como eu mesmo. Eu sempre falo que o

fato de eu ser cego é um detalhe pouco importante. Pelo menos eu percebo assim”.
E salienta:

Não percebo nenhuma diferença de tratamento entre colegas, estudantes e funcionários. Não com relação à cegueira. Agora, em termos mais gerais eu acho que a universidade enquanto instituição dá pouca atenção ao fato de eu ser cego. Eu não sofro preconceito, não sofro mesmo.

Paulo, quando fala da universidade não percebe que isso é uma forma de preconceito, pois sua característica enquanto cego é invisível, ficando a instituição indiferente às suas demandas por conta da deficiência.

Já Paula observa a existência de preconceito com seus pares docentes ao “duvidar se eu enxergo realmente ou não, ou o quanto isso vai interferir na minha prática” Além disso, comenta que:

Parece que os alunos aceitam mais facilmente [...] Será que é o papel, o nível hierárquico? O aluno meio que te aceita ou te ajuda, porque ele sabe que vai precisar, naquele ambiente, dessa troca. O docente não. Ele já está num patamar mais alto e é terrível, eu acho ruim essa experiência.

Ainda existem pessoas sem deficiência que reagem com estranhamento à presença outras pessoas com deficiência. Nesse caso, os docentes com cego e baixa visão encontram dificuldade perante os pares docentes, colegas de trabalho, porque estes não sabem lidar com as especificidades dos docentes com cego e baixa visão. isso ocorre, porque segundo Caldas et.al (2006), a sociedade moderna estabelece critérios de normalidade, e busca constantemente trazer o estranho para perto dos ditos normais, estabelecendo relações reducionistas e preconceituosas.

Outra situação em que se vivencia o preconceito e, nesse caso, apenas a pessoa com baixa visão, se refere ao fato de as pessoas duvidarem dos que não enxergam ou de quanto a baixa visão vai interferir na sua prática docente. Sobre isso Paula comenta:

Eu já vi algumas situações assim, das pessoas meio que testar para ver porque num ambiente eu fazia as coisas e em outro não [...] Então confesso que tenho receio dentro do ambiente acadêmico, de como sou vista por conta da baixa visão. Talvez se eu fosse totalmente cega não teria tanta desconfiança. Não que eu queira facilidades. Eu apenas quero adaptações nesse sentido.

Este comportamento das pessoas em desconfiar da [pessoa](#) baixa visão, aqui a docente Paula é comum pelo fato de muitas das pessoas com esta deficiência não possuir um estereótipo tão visível quanto às pessoas cega, E, também, porque, como afirma Amiralian (2010, p.25):

A inconstância na utilização eficiente do resíduo é uma condição inerente à baixa visão. A percepção visual do ambiente físico é extremamente variável, seja por diferenças de iluminação, de distância do objeto, por mudança na posição da cabeça e direção do olhar para a percepção visual do ambiente ou por condições afetivas e emocionais que interferem na eficiência visual.

Assim, Paula por não ter o estereótipo característico das pessoas com cegueira, passa por situações de desconfiança quanto à sua deficiência, mesmo porque consegue enxergar alguns objetos e outros, aparentemente maiores não, sem contraste, como ocorre no hospital.

Dessa forma, o preconceito dá origem a estigmas, marcas sociais de desvantagem, rótulos que despersonificam a pessoa das características próprias, ficando suas individualidades à margem, perdendo espaço para um “rótulo diagnóstico”. (CALDAS et. al, 2006).

Ainda de acordo com as falas dos docentes com cego e baixa visão é possível notar que existe no ambiente educacional, nesse caso na universidade, preconceito e medo de aproximação das pessoas com as quais convivem na instituição, o que dificulta as relações. Isso provavelmente porque a universidade, que é um grupo social, estabelece critérios de normalidade e busca, constantemente, trazer o estranho para perto dos ditos normais, estabelecendo relações reducionistas e preconceituosas. Além disso, Caldas et. al (2006), fala que há o apelo de tolerância para com o diferente por não se desenvolver criticidade a respeito do outro enquanto alteridade.

Assim, se faz necessário cumprir o que refere a LBI no seu Art. 28, que “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades”. Ou seja, uma universidade que congregue, institucionalmente, docentes [como](#) formadores e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento;

estudantes como formandos e os técnicos para, se não impedir, ao menos resistir aos processos que predispõem ao preconceito no âmbito da comunidade universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo sendo demonstrado um valor quantitativo pequeno quando comparado ao total no Censo de Professores do Ensino Superior Público, realizado pelo INEP (2015) – 24 pessoas cegas e 118 baixa visão entre 1.741 com deficiência – essa aferição não representa a grandeza do processo de inclusão destes sujeitos no trabalho. A pesquisa se refere à justiça social, ao direito à igualdade de oportunidades, à possibilidade de escolher e de ter acessibilidade no exercício docente.

Ainda que comecem a surgir estudos acerca de docentes cegos e baixa visão, estas pesquisas são insuficientes para se ter uma ideia de como estes sujeitos estão sendo acolhidos nas instituições de educação superior. Assim, esse trabalho pode contribuir para que futuros pesquisadores possam encontrar os docentes universitários cegos, fato que faz brotar o desejo em continuar com a pesquisa.

Embora haja levantamentos de dados estatísticos oficiais em torno da pessoa com deficiência na educação superior, estes aparentam certa fragilidade por questões pontuais referentes às especificidades das pessoas com deficiência. Um exemplo disso foi dado pelo docente Paulo que atua há mais de 25 (vinte e cinco) anos na instituição, mas sua condição de pessoa cega não consta nos registros de sua ficha profissional na universidade, demonstrando assim que a pessoa com deficiência ainda é invisível neste espaço.

A presença de políticas públicas nas universidades não invalida a necessidade de pôr em prática em algumas instituições o que se tem determinado nos documentos, a exemplo das cotas para pessoas com deficiência onde este estudo foi realizado e que, esse ano, abriu vagas apenas para graduação, deixando a pós-graduação postergada.

Os docentes falaram de suas ações e práticas educacionais projetadas para atender a objetivos específicos da aprendizagem dos estudantes, tanto em sala de aula quanto em estágios. Com isso, sinaliza-se a necessidade de serviços de apoio especializado por parte da universidade aos docentes com deficiência e recursos de tecnologia assistiva contributivos ao uso dessas estratégias.

De concreto, as vivências de docentes cegos e baixa visão contribuíram para a construção de uma proposta de curso online, voltada à comunidade universitária visando à inclusão e/ou desenvolvimento pleno destes na docência. Isso porque, os relatos forneceram “pistas táteis” com perspectivas inclusivas para o exercício docente. Foram mencionadas técnicas, estratégias, recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade, bem como artifícios para que a universidade possa contribuir neste sentido, libertando-os de barreiras e dando-lhes mais autonomia/independência nos diversos espaços da universidade.

Embora os docentes cego e baixa visão colaboradores da pesquisa sejam bacharéis, demonstram empenho para o desenvolvimento e ascensão na carreira, pois buscam pós-graduações *latto* e *stricto sensu*. Também apresentam como característica um ciclo de carreira similar aos docentes sem deficiência.

Por outro lado, os estudantes dos docentes cego e baixa visão utilizam recursos e estratégias de acessibilidade para atender às atividades solicitadas. Os

docentes também contam com o apoio de tecnologias assistivas e de recursos de acessibilidade como ferramentas capazes de promover a participação autônoma na docência. No entanto, existem momentos nos quais a plena participação destes é relegada, pois o direito do docente se envolver em todas as atividades ainda não é garantido. Devido talvez à falta de concepção do que seja uma pessoa com deficiência, resultando na ausência de acessibilidade, sentimentos de medo e incertezas por partes dos docentes.

A cegueira e a baixa visão dos docentes parecem influenciar mais nas relações estabelecidas no trabalho do que no reconhecimento de suas capacidades por parte dos estudantes, sendo que em relação aos colegas ainda existe o medo de aceitação por parte da professora Paula.

É necessário, como se viu, que a universidade possibilite espaços onde todos estejam e, nesse caso, o docente cego e baixa visão possam manifestar seus desejos, opinião e realizar o trabalho com autonomia para ser sujeitos ainda mais ativos na construção e promoção do conhecimento.

A universidade precisa atender às necessidades específicas dos docentes cegos e baixa visão no que diz respeito à condição de deficiência, derrubando as barreiras arquitetônicas, digitais ou atitudinais, bem como as verificadas pela falta de entendimento do que seja a pessoa nessa condição.

Foi possível perceber, neste estudo, que as dimensões de acessibilidade contempladas, pela gestão universitária para o exercício dos docentes cego e baixa visão são raras, posto que as trilhas dos docentes em relação ao acesso na universidade - tecnologia assistiva, locomoção, uso de Serviço de apoio especializado – se mostram frágeis e, muitas vezes, inexistentes. A falta de acessibilidade, cabe dizer, é evidenciada também em outros contextos sociais insensíveis à diferença humana, especialmente aquela manifestada pela natureza de deficiência, correspondente à subjetividade imposta socialmente com a adesão aos modelos valorizados como forma de sobrevivência.

Não causa estranhamento, contudo, encontrar na universidade investigada a existência de preconceitos na concepção de docência e no percurso de atuação dos docentes com cego e baixa visão. Até porque, o preconceito é fruto da internalização

de padrões e normas sociais. Do mesmo modo, os estigmas de inferiorização e supervalorização em torno da cegueira e da baixa visão, a desconfiança para com essas características relatadas pelos docentes e que implicou no medo, refletido na ação de se expor ou se resguardar, também apareceram como esperados. Esses sentimentos estão presentes para todos e têm origem social. Exigem, não raro, que nos resguardemos e passemos a representar papéis com os quais não nos identificamos. É naturalmente difícil se expor na atualidade e, muitas vezes, terminamos por nos esconder de nós mesmos.

No entanto, é preciso ter em mente que o sujeito preconceituoso não traz esses padrões desde o nascimento, como algo inerente à essência humana. Essa internalização, que culmina com a manifestação de preconceito, é mediada por diferentes instâncias sociais durante a formação como ser social de cada pessoa.

A gestão, por sua vez, deve atentar para a formação dos profissionais que prestam serviços de informática na instituição, para que estes possam ter conhecimento sobre tecnologia assistiva, a fim de atender às especificidades dos professores no seu exercício docente.

Isso integra inclusive a proposta de curso online para a comunidade acadêmica, produto pensado para esta pesquisa. Contudo, não é este ou novos cursos que terão o poder de alterar a rota de falta de acessibilidade na docência de Paul@ e de outros docentes e estudantes cegos, baixa visão ou com outra deficiência. Parece fundamental identificar e procurar reduzir os fatores que provocam o medo de se expor, incentivando o diálogo entre os docentes com deficiência com os estudantes, colegas e a gestão, por exemplo, fortalecendo o sentimento de pertencimento na instituição.

É essencial também que os docentes, em particular aqueles cego e baixa visão disponham de todos os recursos necessários para ter acesso ao conhecimento, pois as barreiras não se limitam ao conteúdo a ser passado e apreendido. Pelo contrário, são bem mais amplas que isso. Daí a importância de a Universidade considerar as barreiras que se traduzem na falta de inclusão, seja de docente ou de estudantes com deficiências em seu meio. Isto é, investir em processos formativos inclusivos que perpassam os conteúdos curriculares.

Aos colaboradores da pesquisa, resta sugerir que continuem a mostrar para as pessoas que a deficiência não incapacita todos os sentidos, que há meios de interação e comunicação os mais variados e as pessoas possuem os mesmos direitos dentro das instituições de educação em qualquer nível e nos extramuros que compõem o corpo social. Dizer-lhes que não aceitem preconceitos e estranhamentos relacionados à pessoa com deficiência, tendo coragem para buscar a inclusão de direito para desmistificar a deficiência, principalmente junto aos docentes, discentes e técnicos sem deficiência.

Nessa, assim como em outras pesquisas, sendo também docente baixa visão, posso dizer que me deparei com muitas barreiras. Uma das maiores foi a dificuldade em encontrar materiais digitais, tendo o trabalho de scanear e torná-los acessíveis. Fazendo isso também com a ajuda do NEDE e de uma ledora. Além disso, na reta final, tive de retirar um dos colaboradores, depois de ter inclusive analisado sua narrativa, dificultando o cumprimento de prazos e experimentando sentimentos de medo, tristeza e luto.

Obviamente, a questão da saída de um dos entrevistados não teve relação direta com a deficiência, mas todas os outros entraves relacionados à acessibilidade em particular constituem, infelizmente, uma situação que precisa ser mudada e com urgência. Deve-se levar em conta que a presença de pessoas com deficiência atuantes em todas as áreas do conhecimento, caso da docência, não pode ser maculada pela invisibilidade que desconsidera a realidade, as legislações protetivas e o respeito que todos, com ou sem deficiência, merece ter contemplado de forma mais plena possível.

Sugiro estudos na universidade acerca de docentes cego e baixa visão em âmbito nacional, bem como a escuta de seus colegas. Isso porque, o olho não pode matar o sonho de outras pessoas com deficiência ingressar na docência universitária, muito menos de serem privadas do olhar investigativo de pesquisadores, uma vez que isso colabora para soluções práticas dentro da multiplicidade da visão.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria. Helena Menna Barreto (org.) **A aventura (auto) biográfica** – teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

_____. Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

AMIRALIAN, M. L. T. M. Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004.

ANDRE, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. A singularidade: uma construção nos andaimes pingentes da teoria histórica. In: **História: a arte de inventar o passado**: ensaios de teoria da história. Bauru: Edusc, 2007, p.247-254

ALVES, Francisco Cleiton. PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/pibid->

como-territorio-iniciatico-das-aprendizagens-experienciais. Acesso em: 10 jan. 2017.

ALMEIDA, Maria Almeida; CASTRO, Sabrina Fernandes de. **As instituições de ensino superior diante da inclusão: processos seletivos e matrículas**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz e MELO, Francisco Ricardo Lins V. de. (orgs.). Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em Outros Contextos. Natal: EDUFRN, 2009. p. 65 - 80.

AMARAL, Ligia Assumpção. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. In: AQUINO J.G. (Org.). Diferenças e Preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

_____. **Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

ANTUN, Raquel Paganelli. **A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio**. In: MANTOAN, M. T. E. Para uma escola no século XXI [recurso eletrônico] (ORG.). Campinas: UNICAMP/BCCL, 2013. p. 34 - 46.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos**. Apresentação. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR16357: Acessibilidade – Sinalização tátil no piso- Diretrizes para elaboração de projetos e instalação**. Rio de Janeiro;2016. Rio de Janeiro;2016

BAHIA. **Decreto nº. 9.751, de 03 de janeiro de 2006**. Dispõe sobre o Recredenciamento da Universidade do Estado da Bahia pelo período de cinco anos. Salvador: SEC, 2006.

_____. **Decreto nº. 13.664, de 07 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Recredenciamento da Universidade do Estado da Bahia pelo período de oito anos. Salvador: SEC, 2012.

_____. **Regimento Geral da UNEB**. Salvador/Ba. 2011. 108p. Disponível em: <http://www.uneb.br/files/2009/10/Regimento-Geral-da-UNEB.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

____. **Resolução n.º 700/2009**. Publicada no D.O.E. de 07-07-2009, p.16 Altera a Resolução nº 507/07 – CONSU, que aprova o Regulamento de Monitorias de Ensino na UNEB.

BAHIA, Melissa. **Responsabilidade social e diversidade nas organizações: contratando pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

BARNES, Colin; DINIZ, Debora. **Deficiência e políticas sociais** – entrevista com Colin Barnes. Ser Social, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, jan./jun. 2013. Disponível em: http://seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/9514/7088. Acesso em: 25 jun. 2017.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de Vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. A UNEB e as territorialidades. **Jornal A Tarde**. Salvador-BA, p. A2, 08 de junho de 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BONTEMPI JR., Bruno. os significados da vida estudantil e da escola nos memoriais dos candidatos à docência na FEUSP (1988-2005). In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 01. 205p.

BRASIL. **Aviso Circular nº 277**, 1996a. Brasília: MEC/GM. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2017.

____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 outubro de 1988. Brasília: SF, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 10 maio 2017.

____. **Lei nº 8.213** de 24 de julho de 1991. Lei cotas para Deficientes e Pessoas com Deficiência. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais. Disponível em: <http://WWW3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1991/8213.htm>. Acesso em: 26/03/2017.

____. **Lei nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996a.

____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <<http://www.andislexia.org.br/Estatuto-da-pessoa-com-deficiencia.pdf>>. Acesso em 23 mar. 2016>. Acesso em: 15 maio 2017.

____. **Decreto nº 2.406/97**. Regulamenta os Centros de Educação Tecnológica. Brasília. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100002> Acesso em: 12 mar. 2018.

____. **Decreto n. 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999b. Mimeografado. Disponível em: <[artigo simposio 7 566 mirtes mariani@hotmail.com.pdf](mailto:mirtes_mariani@hotmail.com)>. Acesso em: 09 mar. 2017.

____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 abr. 2017.

____. **Decreto Nº 3.860**, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001-342382-norma-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2017.

____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2001. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 10 maio 2017.

____. **Decreto Nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Presidência da República. Brasília: PR. Disponível na internet em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/5296.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

____. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2004. Presidência da República. Brasília: PR, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 maio 2017.

____. **Decreto Nº 5.803**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências, 2006. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 09.jan/2018

____. **Parecer CNE/CES nº 37/2007**, aprovado em 1º de fevereiro de 2007. Dispõe sobre o art. 52 da Lei nº 9.394/1996 e institui orientações para o seu atendimento,

tendo em vista consulta do CRUB e da SESU/MEC. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2670/>. Acesso em: 15 jun. 2017.

____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008.

____. **Portaria Nº 1.793** de 16 de dezembro de 1994. Ministério da educação e do desporto. Brasília, 1994. Disponível na internet via <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>Capturado em 15/05/2017, as 22:40.

____. **Portaria Nº 1.679** de 02 de dezembro de 1999. Ministério da educação e do desporto. Brasília, 1999. Disponível em: portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

____. **Portaria Federal nº 3.284/2003**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2003. Disponível na internet em:<<http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal/portallista.asp?campo=1015>>. Acesso em: 15 maio 2017.

____. **Portaria nº 732 A**, de 23 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre as decisões da pró-reitoria. Diário Oficial da União. Brasília, n. 40, de 24 de fevereiro de 2017. Seção 2, 28p.

____. **Portaria nº 296** de 10 de maio de 2018. Diário Oficial da União. Edição 90, seção 2, p 33. Brasília: DF, 2018. Disponível em: http://www.imprensa nacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/13968810/do2-2018-05-11-portaria-n-296-de-10-de-maio-de-2018-13968806 Acesso em: 24 de out. 2018.

____. **Resolução nº 1**, de 15 de maio de 2006. CNE-CP. Conselho Pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006b.

____. **Saberes e práticas da inclusão**- Desenvolvendo competências para atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes cegos e de estudantes com baixa visão. Ministério da educação/ Secretaria de educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BERSCH, Rita. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência física**. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

BEYER, Hugi Otto. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial**, n. 26, 2005

BROSEGUINI, Eugenia Magna; NASCIMENTO, Lucileide Andrade de Lima do; PINEL, Hiran. Diversidade no acesso a informação: a fenomenologia na relação

biblioteca, cegos e leitores. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação. 22, Brasília, 08-11 de jul. de 2007. **Anais...** Brasília: FEBAB, 2007.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2006, vol.32, n.2, pp.385-410. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000200013>. Acesso em: 10 fev.2017.

BURNIER, S. et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A; COSTA, Maria Piedade Resende da .
Descobrir a surdocegueira: educação e comunicação. 1. ed. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2010. v. 01. 78p .

CALDAS, Cimara Bandeira de Sousa et.al.
Narrativas autobiográficas em perspectiva comparada: histórias de formação de professores universitários. In: Elizeu Clementino de Souza; Maria Helena Menna Barreto Abrahão. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, p. 247-261

CARNEIRO, P. O. **Ensino superior no Brasil e o trabalho docente**. Encontro de pesquisa em educação, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 154-168, 2013.

CASTRO, S. F. de, ALMEIDA, M. A. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de São Carlos. In: **IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial (Gramado/RS)**, 2008a. Marília - SP: Editora da ABPEE, 2008a.p. 1-10.

CASTRO, S. F. de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/9/TDE-2011-05-17T090306Z-3703/Publico/3611.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORSI, M.G.F. Baixa visão: intervenção planejada. São Paulo: M.G.F., 2001.

COSTA. V. Alves da. Possibilidades da Formação e da Pesquisa à Educação Inclusiva. In: Valdelúcia Alves da Costa. (Org.). **Formação e Pesquisa: Articulação na Educação Inclusiva**. 9ed. Niterói: Intertexto Editora, 2015, v. 9, p. 17-31.

_____. Políticas públicas de educação: demandas e desafios à inclusão na escola pública. In: MENDES. E. G.; ALMEIDA. M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação.** Marília. SP: ABPEE. 2012b. p. 107-126.

CROCHÍK, J. L. Preconceito, Indivíduo e Cultura. 3 ed. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2006. v. 1. 174p

CROCHÍK, J. L. et. al. **Atitudes de professores em relação à educação inclusiva.** Psicologia, ciência e profissão. v. 29, n.1, p. 40-59, 2009.

CUNHA, M. I. da. **Conta-me agora:** as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação. vol. 23. n. 1-2, São Paulo, Jan./Dec. 1997.

CUNHA, Maria Isabel. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Papirus Editora, 2007.

DECHICHI, Claudia, SILVA, Lázara Cristina da; GOMIDE, Andréa Barbosa. Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU. In: **Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade.** Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 333 - 352.

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana.** Passagens. Lisboa, Ed. Veja, 1996.

DELORY- MOMBARGER, Christine. Biografia, Corpo, Espaço. In: PASSEGI, M.C. **Tendências da pesquisa (auto) biográfica.** 1 ed. São Paulo; Natal: Paulus; EDUFRN, 2008, v, 1000. 363 p.

_____. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

DIDEROT, Denis. **Os Pensadores.** São Paulo: Nova Cultural, 1988.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** (Coleção Primeiros Passos) São Paulo: Brasiliense, 2007. 96 p.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. **Deficiência, direitos humanos e justiça.** *Sur, Rev. int. direitos human.* [online]. 2009, vol.6, n.11, pp.64-77. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandez. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão Democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade:** material de formação docente. 3 ed. Brasília: [MEC, SEESP], 2006. 266p.

EMÍLIO, Solange Aparecida. O Professor Cego na Escola Regular. In: AMIRALIAN, Maria Lúcia. (Org.). **Cego e baixa visão: Perspectivas na contemporaneidade**. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2009.

FAZENDA, I. C. A. Formação de professores: dimensão interdisciplinar. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1. p. 39-52, 2009.

FELIPPE, Vera Lúcia Rhein; FELIPPE, João A. de Moraes. **Orientação e mobilidade**. São Paulo: Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 1997.

FARIAS, Sandra Samara Pires. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica**. Dissertação de mestrado, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18190>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

FERREIRA, Simone Bacellar; SANTOS, Rodrigo Costa dos; SILVEIRA, Denis Silva da. Panorama da Acessibilidade na Web Brasileira. **RCA. Revista de Controle e Administração**, v. III, p. 206-235, 2007.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade multicampi: modalidade organizacional, espacialidade e funcionamento**. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia: 2000.

FREIRE, Paulo; PAPERT, Seymour. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.
FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**. Vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015, p. 111-131. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929>. Acesso em: 15 mar. 2018.

GABRILLI, Mara. **Guia sobre a Lei Brasileira de Inclusão - LBI**. 2015. Disponível em: Acesso em: 11 ago. 2017.

GALVÃO FILHO, T. A. et al. Conceituação e estudo de normas. In: BRASIL, Tecnologia Assistiva. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39.

GALVÃO FILHO, T. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODÓI, Ana Maria de. Educação Infantil. **Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. 4 ed. Brasília: MEC, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. 7ed. São Paulo Cortez, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sócias. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 2009.

GONZÁLES REY, F. (trad. Marcel Silva). Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: Saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004

_____. A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: CRUZ, Antonio Roberto Seixas da; MARTINS, Édiva de Sousa; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Org.). **Docência no ensino superior**: desafios da prática educativa. Salvador – EDUFBA, 2011, p. 15-29.

HORODYNSKI, M. L. B. **Uma reforma universitária**: sem doutor e sem pesquisa? *Jornal da Ciência – SBPC*. 3p. 14 ago. 2009.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 17 mar. 2017.

INEP- Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anysio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Superior 2015**. Brasília, DF: Ministério da

Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 mar. 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e de Formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITORES DE TELA. Descrição e Comparativo. eMAG – Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico, 2009.

LIMA, Batista de. **Olhares e olhares**. Coluna Caderno 3, Diário do Nordeste, de 22 de jan. de 2008. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/caderno-3/coluna/batista-de-lima-1.128/mata-ria-505810-1.535188>. Acesso em: 19 maio de 2017.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In: **Inclusão no ensino superior Docência e Necessidades Educacionais Especiais**. Natal/RN 2013.

MAIA, S. R. **A Educação do Surdocego**: Diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 2004. 93f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2004.

MAIA, S. R. **Descobrendo crianças com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, no brincar**. Tese (doutorado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2011, 240f.

MAIA, S. R. et al. **Sugestões de estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial**: um guia para instrutores mediadores. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio, 2008.

MATOS, R. da L.; SAMPAIO, S.M.R. **A orientação acadêmica entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade**. In: Observatório da Vida estudantil: Universidade, Responsabilidade Social e Juventude. Org.: Santos, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Salvador: EDUFBA, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 152 p.

____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Elizangela Fernandes et al. **As narrativas e os diários de formação: caminhos possíveis na pesquisa em educação.** In: Anais do VI Encontro De Pesquisa Em Educação Da UFPI. 2010.

MEIRELES, M. M. Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análises. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação.** 1ed.Salvador: EDUFBA, 2015, v. 1, p. 285-296.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOREIRA, L. C. O aluno com necessidades especiais e a universidade: uma reflexão urgente e necessária. In: Reunião anual do GT de Educação Especial da ANPED, 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED.1998.

MORIN, Edgar.; KERN, Anne-Brigitte. **Terra-Pátria.** Porto Alegre, RS: Sulina, 1995.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) (1998). **Pierre Bourdieu: escritos em educação.** Petrópolis: Vozes.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

____. **Os professores e a histórias da sua vida.** In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores.** 2ª ed., Porto, Portugal, Porto Editora, 1995 a, p.11 – 30.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com cego e baixa visão.** sicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

O PRIMEIRO da Classe (Front of the Class). Direção: Peter Werner. Produção: CBS, EUA, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q6bLLKT1Wv4>.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A problemática da ética da diferença e da exclusão social: um olhar dusseliano. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Et.al. [orgs]. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: ed. Vozes, 2006. p. 67-77.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. **O atendimento de crianças com baixa visão**. Programa para a prevenção de cegueira da OMS. Bangkok: OMS; 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ORGANIZAÇÃO NACIONAL DE CEGOS DO BRASIL – ONCB. **Parecer técnico 004/2017** sobre o uso da Bengala Verde. Disponível em: <https://www.oncb.org.br/documentos/Parecer-da-ONCB-Sobre-o-Uso-da-Bengala-Verde.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. University teachers with disabilities: school career and professional achievement. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 811-830, 2014.

Ó, Jorge Ramos do. Para uma crítica das artes da existência e da ideia de consciência na modernidade: a problematização foucaultiana. In: Paula Vicentini; Maria Helena Abrahão. (Org.). **Sentidos, Potencialidades e usos da Auto(Biografia)**. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v., p. 19-48.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Orgs.) **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 232 p. (Série Artes de Viver, conhecer e formar).

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Lea. **Docência no Ensino Superior**. Vol 1. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PETRONI, K. Deaf-blind Interpreting: Building on What You Already Know. **Cadernos de Tradução**, v. 2, n. 26. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/viewArticle/15716>. Acesso em 12 set. 2018.

PERLIN, Gladis. Surdos: de objetos de pesquisa à irrupção como pesquisadora. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**, p. 235-248. Uberlândia: Uberlândia: EDUFU, 2008.

PIMENTEL, Suzana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A (Orgs.). **O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p.139-158.

PRETTO, N.L. **A escola com/sem futuro**. Campinas: Papirus, 1996.

RABELO, A. C.; SOUZA, M. L. S. REIS, C. A. R. Relato de experiências de monitoras de extensão numa formação de docente es em atendimento educacional especializado. In: 5 Congresso Brasileiro de Educação Especial; 7 Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. 2012, São Carlos. **Anais**. São Carlos: UFSCAR, 2012.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do docente no trabalho. **Acta Scientiarum Education**, v. 36, n. 2, p. 323-331, 2014.

REIS, Cristina Araújo Ramos; HEINE, Maria Luiza; PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus Portela. **Docente com cego e baixa visão no ensino superior: uma revisão sistemática de literatura em base de dados científica**. V Congresso Baiano de Educação Inclusiva (CBEI). 08, 09 e 10 de novembro de 2017. Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, 2017. Disponível em: <http://www.uefs.br/vcbei/DOCENTE%20COM%20DEFICIENCIA%20VISUAL%20O%20ENSINO%20SUPERIOR%20UMA%20REVISAO%20SISTEMATICA%20DE%20LITERATURA%20EM%20BASE%20DE%20DADOS%20CIENTIFICA.pdf>. Acesso em 20 mar. 2018.

REIS, Cristina de Araújo Ramos. **A baixa visão no meu caminho**. Aracaju: Editora Triunfo, 2015.

_____. **A atuação docente de uma professora com baixa visão no ensino superior a partir da visão dos alunos do curso de pedagogia da UNEB, campus VIII**.

2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia.

RESENDE, M. do R. S. Professor universitário: formação cultural, emancipação e autonomia. In: RESENDE, Anita C. Azevedo; CHAVES, Juliana de Castro.

Psicologia Social: Crítica socialmente orientada. Goiânia: PUC, 2010. p. 141-164.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco, **Profissão Docente na Roça**: Salvador, EDUFBA, 2015.

ROCHA, Janicy Aparecida Pereira. **(In)acessibilidade na web para pessoas com cego e baixa visão [manuscrito]**: um estudo de usuários à luz da cognição situada, 2013, 160p.

ROSÁRIO, Kátia Regina Pereira do. **Ledor**: aquele que dá sonoridade aos textos. 2017. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Biblioteconomia, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/86>. Acesso em: 20 fev.2018.

SÁ, Elizabete Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão. In: **Atendimento Educacional Especializado: Cego e baixa visão**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SAMPAIO, M. W. et al. **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogon, 2010. p. 373-387.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. (Org.) **Pesquisa Educacional: quantidade qualidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, A.F. **Educação Inclusiva no Ensino Superior - o docente universitário em foco- 2009**. 163 p. dissertação (mestrado) Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**.15. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. **Preconceito e Inclusão no Ensino Superior: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade**. Tese (Doutorado) – UNEB. Faculdade de Educação. Salvador: 2013. 399f.

_____. Trajetórias de estudantes com deficiência na formação universitária transitando entre o preconceito e a inclusão. In: SILVA, Luciene Maria da; SANTOS, Jaciete Barbosa dos. (Orgs). Prefácio: José Leon Crochik. **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional**. Salvador: EDUFBA, 2014. 198 p.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos; SILVA, Luciene Maria; BALTAZAR Tania Silveira. **Preconceito e Inclusão no Ensino Superior: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade**. In: *XX EPENN: Educação, Culturas e Diversidade*, 2011, Manaus-AM. Caderno de Comunicações do 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Manaus - AM: Editora Valer, 2011. v. III. p. 01-293

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2002,

SEKARAN, U. (2007) **Research Methods for Business**, 3rd edn. New York: John Wiley.

SEKKEL, Marie Claire; ZANELATTO, Raquel; BRANDAO, Suely de Barros. Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se? **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 296-307, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2017.

SENTIDOS à Flor da Pele. Direção: Evaldo Mocarzel. Produção: 24 VPS Filmes. 1h20. Documentário. Brasil, 2008.

SIAULYS, M. O. C. **A inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular**. Brasília: MEC / SEESP, 2006.

SILVA, Luciene Maria. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, set-dez, 2006, p. 424-561.

_____. **Diferenças negadas: o preconceito aos estudantes com cego e baixa visão**. Salvador: EDUNEB, 2008.

SILVA, Luciene Maria da; SANTOS, Jaciete Barbosa dos; DOURADO, Jamara. Preconceito aos “incluídos” na educação inclusiva um estudo em quatro escolas de Salvador (BA). In: SILVEIRA, Tânia Balthazar da, SANTOS, Jaciete Barbosa dos. **Estudos sobre preconceito e inclusão**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SOARES, M. S. A. **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: CAPES, IESALC Unesco, 2002.

SOARES, Sandra Regina. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M; SOARES; RIBEIRO, ML. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, BA: Editora UEFS, 2009.

SONZA, A. P.; SANTAROSA, L. **Ambientes Digitais Virtuais: acessibilidade aos deficientes visuais (Pôster)**. In: III Congresso Brasileiro de Computação e II Fórum de Informática Aplicada a Portadores de Necessidades Especiais, 2003, Itajaí/SC. Congresso Brasileiro de Computação, 2003.

SOUZA Eliseu Clementino de et. al. Educação inclusiva: dificuldades e progressos. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 2, n. 4, 2014.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Epistemologia da formação: políticas e sentidos de ser professor no século XX. **Presente! Revista de Educação**, Salvador, mar/maio, 2005.

_____. **O conhecimento de si - estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

_____. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: SOUZA, E. C. de. (Org.) **Histórias de vida e formação de professores**. Brasília: SEED/ MEC. Boletim 1. Mar 2007.

_____. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Revista Educação UFSM, SANTA MARIA, V. 39, N. 1, P. 39-50 | JAN./ABR. 2014.

_____. **Direitos humanos e diversidade sexual na escola: homofobia, trabalho docente e cotidiano escolar**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 198-220, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOARES Liane Figueiredo. Histórias de vida e Abordagem (auto) biográfica: Pesquisa, ensino e formação. In: MEKSENAS, Paulo; BIANCHETTI, Lucidio (Orgs). **A trama do conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2008.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. A política educacional como ferramenta para o direito à educação: uma leitura das demandas por educação e as propostas o Plano Nacional de Educação. In: MELETTI, Silvia Márcia F.; BUENO, José Geraldo S. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

SOUZA JUNIOR, A. J.; SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da . Formação de docentes universitários e tecnologias da informação e comunicação: análise de uma experiência. In: MARTINS, E. S. (Org.) ; CRUZ, A. R. S. (Org.). **Docência no ensino superior**: desafios da prática educativa. 001ed.Salvador: Edufba, 2011, v. 001, p. 51-59.

SOUZA Mariana Pinkoski de. **Percepção de professores universitários com deficiência física, cego e baixa visão ou deficiência auditiva sobre o processo de inclusão na academia**. 2015. 107 p. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Metodista – IPA, Porto Alegre, 2015.

_____. Ações inclusivas na academia: professores universitários com deficiência. In: SOUZA, Mariana Pinkoski de. TIMM, Edgar Zanini; GARIN, Norberto da Cunha. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.96 p.

UMA JANELA para o céu (The Other Side of the Mountain). Direção: Larry Peerce. Produção: EUA, 1975. 103 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DdCzlt7ayOE>.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2013-2017**. Salvador: UNEB/PROPLAN, 2013. Disponível em: https://portal.uneb.br/transparencia/wp-content/uploads/sites/93/2017/07/PDI-2017_WEB.pdf. Acesso em: 05 mar. 2017.

VARGAS, G. M. S. de. Percepção e cegueira: a história de vida de uma professora universitária. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, agosto de 2006.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In NUNES, Edson de oliveira – **Aventura Sociológica**, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Proposta Curso de Extensão (Online)**PROPOSTA DE CURSO DE EXTENSÃO**

| | | | |
|--|---------------------------------|---------------|---------------------|
| NOME COMPLETO DO DOCENTE | | CPF | |
| 1. | | MATRICULA | |
| 1. DADOS DA INSTITUIÇÃO | | | |
| NOME: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB | | | |
| ENDEREÇO: | | | |
| CIDADE: Salvador | CEP: 41.195-001 | UF: BA | PAÍS: BRASIL |
| CNPJ: 14.485.841/0001-40 | TELEFONE: (71) 3117 2200 | FAX: | |
| REPRESENTANTE LEGAL: | | | |
| CARGO: Reitor | CPF: | IDENTIDADE: | |
| 2. DADOS DA UNIDADE | | | |
| NOME: | | | |
| ENDEREÇO: | | | |
| CIDADE | CEP: | UF: BA | PAÍS: BRASIL |
| CNPJ: | TELEFONE / FAX: 5088 | E-MAIL: | |
| REPRESENTANTE LEGAL: | | | |
| CARGO: Diretor | CPF: | IDENTIDADE: | |
| 3. DADOS DO PROJETO | | | |
| TÍTULO: A ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O EXERCÍCIO PLENO DE DOCENTES CEGO E BAIXA VISÃO | | | |
| NOME DO CURSO: | | | |

| | | | | |
|---|----------------------------|--------------------------|---|------------------------|
| COORDENADOR DO COLEGIADO: | | | | |
| ÁREA DO CONHECIMENTO (CNPq): Ciências Humanas | | | SUB-ÁREA DO CONHECIMENTO (CNPq): Pedagogia – Educação Especial | |
| PALAVRAS CHAVE: Inclusão. Docentes. Cego e baixa visão. | | | | |
| DATA DE INÍCIO: | | DATA DE TÉRMINO: | | |
| NÚMERO DE VAGAS: 40 | | CARGA HORÁRIA: 120 horas | | |
| PÚBLICO ALVO: Gestores, Coordenadores de colegiados, Docentes com e sem deficiência dos 24 Campi da UNEB | | | | |
| 4. EQUIPE EXECUTORA | | | | |
| TITULAÇÃO | NOME | VÍNCULO | LINHA DE PESQUISA | FUNÇÃO NO PROJETO |
| Mestre | Cristina Araujo Ramos Reis | UNEB | Ed. Especial e pessoa com deficiência. | Docente |
| Doutora | Sandra Rosa | UNEB | | Coordenadora e docente |
| 5. RESUMO DO PROJETO | | | | |
| <p>A garantia de direitos das pessoas com cego e baixa visão tem esbarrado numa série de entraves, que vão desde a falta de estrutura das instituições de educação superior para garantir a acessibilidade aos espaços e aos recursos pedagógicos, didáticos e de acessibilidade até a falta de formação dos docentes nessa modalidade de ensino. Neste último ponto, deve-se destacar que para que haja desenvolvimento nas atividades pessoas com cego e baixa visão é necessário fornecer formação a discentes, docentes, técnicos, gestores e profissionais do NEDE, dando suporte para que estes DOCENTES possam participar das atividades ACADÊMICAS em igualdade de oportunidade.</p> <p>Há 4 (quatro) docentes com deficiência sensorial na UNEB e inúmeros estudantes, inclusive nos campi em que possuem docentes com deficiência, o que pode ajudar nessa formação. Além disso, a reserva de vaga implementada no vestibular de 2018 oportuniza ainda mais a entrada de estudantes com deficiência, que necessitam ser efetivamente incluídos, o que se constitui num quadro preocupante.</p> <p>No sentido de promover à comunidade universitária um mínimo de formação para acolher docentes, discente e técnicos com deficiência e promover tal inclusão e desenvolvimento das atividades na (e com) a academia, propõe-se o curso “A acessibilidade para o exercício pleno da docencia de pessoas cego e baixa visão.”</p> | | | | |
| 6. DADOS COMPLEMENTARES DO PROJETO | | | | |
| JUSTIFICATIVA | | | | |

O estudo do percurso das pessoas com deficiência ao longo da história demonstra um caminho cheio de lutas pela igualdade de direitos e pela efetivação da inclusão, nos seus mais variados aspectos e, no caso de docentes com essa especificidade, o pleno exercício docente.

Durante muito tempo, as pessoas com cego e baixa visão não tiveram acesso à universidade, sendo-lhes negado o direito de ler e de se expressar através da escrita. Por ação de Louis Braille, criador da escrita em alto relevo em 1825, esses alunos puderam ler e escrever. Enquanto direito ao trabalho, isso ocorreu graças a lutas que implicaram em leis de cotas e na própria docência.

Mais recentemente, as pessoas com baixa visão, que recebiam tratamento educacional idêntico às pessoas cegas, através do aprendizado de Braille, puderam ter um atendimento educacional diferenciado, através da estimulação para utilização do resíduo visual de que dispunham. Na docência ainda é confundida essa condição e muitos são invisíveis, passando hora como cego, hora como vidente

A inclusão é um paradigma na área da educação das pessoas com deficiência. Apesar da discussão acerca da inclusão já estar em pauta há mais de 30 (trinta) anos, muitos profissionais da educação ainda apresentam uma visão distorcida sobre as pessoas com deficiência, especialmente a pessoa baixa visão e cega. O principal motivo desta distorção é a falta de preparo e de conhecimento que acaba por promover a exclusão das pessoas com deficiência tanto no ambiente educacional como no trabalho

Infelizmente esta falta de conhecimento ainda se perpetua no meio educacional e no trabalho, inclusive na educação superior, provocando discriminação à pessoa com cego e baixa visão.

Ainda sobre a docência, é possível notar que, embora se trate de um trabalho antigo, não teve a presença da pessoa com deficiência inicialmente. Isso só se deu mais recentemente, fruto de lutas políticas como a enfrentada, por exemplo, pela docente como retratado nos filmes “Uma Janela para o Céu” (1975) e “O Primeiro da Classe” (2008). Nos dois filmes, baseados em histórias reais, os docentes enfrentam barreiras para exercer a profissão por causa da deficiência.

No Brasil, em 2018, uma professora com Síndrome de Down passou a lecionar no ensino fundamental, depois de ter sido ofendida por uma desembargadora e sofrido discriminação. E, numa carta, disse:

[...] Eu ensino muitas coisas para as crianças. A principal é que elas sejam educadas, tenham respeito pelas outras, aceitem as diferenças de cada uma, ajudem a quem precisa mais [...] O que eu acho mais importante de tudo isso é ensinar a incluir as crianças e todo mundo pra acabar com o

preconceito porque é crime. Quem discrimina é criminoso.

Em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, uma professora cega aprovada em 1º (primeiro) lugar num concurso da Secretaria Municipal de Educação foi barrada e travou uma batalha judicial para conseguir assumir a vaga na Educação Infantil. Isso porque, a profissional foi considerada inapta para o cargo. (ALCALDE; TAMOTO 2010).

A professora Elizabeth Dias Sá, citada no documentário “A flor da pele (2009)”, recebeu parecer da junta médica, quando da sua aprovação em concurso público para professores em Belo Horizonte/MG, como inapta. “Eu fui classificada nos primeiros lugares do concurso e a junta médica colocou: ‘inapta para o exercício do magistério’” (SÁ, 2009).

É possível notar, ainda, através dos estudos de Orlando e Caiado (2014), que o docente com deficiência é influenciado, assim como o docente sem deficiência, por seus percursos de educação desde a infância e, posteriormente, pelas trilhas profissionais (acadêmica, nesse caso) e pessoais. Sabe-se ainda que para que a docência dos que têm algum tipo de cego e baixa visão ocorra de forma plena são necessários técnicas, estratégias recursos didáticos e pedagógicos que possibilitem a acessibilidade.

Desta forma, espera-se proporcionar à comunidade acadêmica formação na área de deficiência (cego e baixa visão), dando-lhe noções básicas sobre a acessibilidade e a inclusão educacional e profissional dessas pessoas, incluindo a escrita utilizada pelos cegos.

OBJETIVO GERAL

Proporcionar à comunidade acadêmica discussões acerca dos processos de acessibilidade ao docente cego e baixa visão de modo a criar condições de atuação docente numa perspectiva inclusiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✚ Relacionar as concepções de pessoa com cego e baixa visão na educação e trabalho durante a história com o momento atual;
- ✚ Estudar o princípio de um trabalho docente com perspectiva inclusiva para aplicação no convívio com docentes com cego e baixa visão;
- ✚ Discutir os conceitos, as tipologias e as principais causas da cego e baixa visão;
- ✚ Proporcionar à comunidade acadêmica conhecimentos acerca da escrita Braille, visando promover a inclusão educacional e trabalho das pessoas cegas.

- ✚ Discutir as tecnologias assistiva para as pessoas cegas e baixa visão.
- ✚ Discutir as diversas concepções de preconceitos presentes na sociedade em relação à pessoa com cego e baixa visão.

QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

O movimento nacional para incluir todas as pessoas na universidade e o ideal de uma universidade para todos vem dando um novo rumo às expectativas educacionais para os alunos com necessidades educacionais específicas, especialmente os com cego e baixa visão.

Esses movimentos ganharam impulso nas últimas décadas no que se refere ao ingresso de discentes e docentes com deficiência na educação superior. O [acesso e a participação](#) bem-sucedida dessas pessoas requer um sistema educacional diferente do atual, o que implica na inclusão de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras. Requer também que a formação dos docentes dê conta da diversidade das pessoas e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, quer seja estudante docente ou técnico.

O direito de está na universidade constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais e de trabalho para todos, em um ambiente educacional favorável, pois:

[...] o acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p. 8).

O plano teórico da universidade igual em direitos e participação para todos requer a superação dos obstáculos impostos pelas limitações do sistema regular de ensino. Seu ideário defronta-se com dificuldades operacionais e pragmáticas reais e presentes, como recursos humanos, pedagógicos e físicos. Essas condições, a serem plenamente conquistadas, são exequíveis na atualidade.

É indiscutível a dificuldade de efetuar mudanças, ainda mais quando estas implicam em novos desafios e inquestionáveis demandas socioculturais. O que se pretende numa fase de transição onde os avanços são inquietamente almejados é o enfrentamento desses desafios mantendo-se a continuidade entre as práticas passadas e presentes, vislumbrando o porvir; é procurar manter o equilíbrio cuidadoso entre o que existe e as

mudanças que se propõem.

Em uma dimensão globalizada da universidade e no bojo do seu projeto pedagógico, a gestão, os currículos, os conselhos, a parceria com a comunidade local, entre outras coisas precisam ser revistas e redimensionadas, para fazer frente ao contexto da educação para todos. A lei nº 9394/96 – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – respalda, enseja e oferece elementos para a transformação requerida pela universidade de modo que atenda aos princípios democráticos que a orientam.

Além do respeito às diferenças, se faz necessária a garantia a todos do direito a uma educação de qualidade, voltada para o pleno exercício da cidadania, lendo, escrevendo, calculando, entendendo as relações com o mundo e estabelecendo outras novas, transformando e recriando a realidade para a melhoria da vida no planeta.

Para tanto é necessário a pessoa com cego e baixa visão o apoio para os diversos recursos – materiais de ensino, equipamentos especiais, recursos humanos adicionais, metodologias de ensino, equipamentos especiais ou outros organizadores da aprendizagem – que podem ajudar no ato de aprender **de trabalhar**. O apoio refere-se a todos estes recursos, mas particularmente àqueles que estão para além dos que o professor, só por si, pode proporcionar.

A portaria 142 do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), define:

é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba **produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços** que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e **participação** de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2006).

Nesta ótica, o apoio é considerado, fundamentalmente um fator de mudança e melhoria das condições de aprendizagem e participação dos estudantes. Isso implica que os recursos mais importantes sejam os que têm um impacto direto na aprendizagem dos estudantes, que não devem apenas estar juntos, mas que, acima de tudo, devem aprender juntos.

Em relação à docência universitária, Santos (2009) afirma que esse tema tem sido alvo de estudo de pesquisadores da área de educação – Gauthier (1998), Giovanni (1998), Paim (2005) e Cicillini; Baraúna (2006) – sendo tal temática contemplada por meio de abordagens variadas, passando da visão processo-produto para o enfoque na produção

dos saberes inerentes à prática pedagógica.

Relativo aos docentes em IES, as pesquisas ainda são raras, e essa situação pode ser notada no estudo *Estado da Arte* realizado por Reis, Heine e Portela (2017)²³. Nesse levantamento, as autoras encontraram quatro trabalhos acadêmicos sobre docentes com deficiência na Educação superior. Destes, dois relacionados a **docentes** com cegueira no exercício da docência superior elaborados por Souza (2015) e Vargas (2006),

Souza (2015) investigou a percepção de professores universitários com deficiência física, visual ou auditiva sobre o seu processo de inclusão na instituição em que trabalham. Vargas (2006) buscou compreender como uma professora universitária com cegueira, constitui sua história de vida e trajetória profissional. Nesse sentido, esse estudo é o principal trabalho sobre a cegueira em que a protagonista é uma de uma professora universitária.

Esse resultado demonstra que são escassos os estudos encontrados nos quais as pessoas com cego e baixa visão aparecem como protagonistas na IES da mesma forma, ocorre com os resultados do Censo de Professores do Ensino Superior (INEP, 2015), já mencionado, no qual a pessoa cega ocupa, nas instituições públicas, a quinta posição (24 dentre 499 professores), vindo depois da deficiência física (208), baixa visão (118), deficiência auditiva (75) e surdez (60). 4). Por esse levantamento, 14 pessoas apresentam deficiência múltipla.

Mesmo neste cenário estatístico, que sugerem barreiras, a carreira do docente e a docência na Educação superior é desbravada por estudiosos nas suas diversas dimensões, bem como é deslumbrada por diferentes sujeitos, inclusive pelas pessoas com deficiência. No entanto, o desejo do exercício da docência por pessoas com **deficiência** ainda não é acolhido de maneira plena, pois, para isso, ainda são necessários mecanismos legais. Caso da Lei de cotas – nº 8.213/91²⁴, falada anteriormente – destinada à atividade plena no mercado de trabalho, que abrange funções com exigências intelectuais, caso da docência na Educação superior.

Dessa forma, a docência exercida por pessoas com ou sem deficiência necessita de saberes específicos, como os relacionados ao planejamento das atividades de ensino, à

²³ No prelo. Congresso Baiano de Inclusão.

²⁴ “Lei 8213/91, lei cotas para Deficientes e Pessoas com Deficiência. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais. Art. 93 - a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência, na seguinte proporção: - até 200 funcionários 2% - de 201 a 500 funcionários 3% - de 501 a 1000 funcionários 4% - de 1001 em diante funcionários 5%”. (BRASIL, 1991).

condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, aos processos de aprendizagem e de avaliação.

Em todo o processo é pontual a intervenção dos docentes – sejam generalistas ou especialistas - e, em certas situações, de profissionais da saúde. Capacitar os docentes e a comunidade universitária a trabalhar com o currículo que responda a estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria universidade e aos serviços de apoio.

As universidades que não estão atendendo estudantes com deficiência em suas turmas regulares se justificam, na maioria das vezes, pelo despreparo dos seus docentes para esse fim, principalmente quando se fala de estudante com cegueira e baixa visão. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses estudantes poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e universidades especiais. Para Mantoan:

Resistimos à inclusão universidade porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos, por motivos muitas vezes banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica universidade r que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de deficiência arbitrariamente definida. (MANTOAN, 1988, p.98).

Na opinião de Bueno (2008, p.49): “A inclusão na universidade refere-se a uma proposição política em **ação**, de incorporação dos alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da universidade, enquanto que a Educação Inclusiva refere-se a um **objetivo político a ser alcançado**”.

O argumento do despreparo dos docentes não pode continuar sendo *álibi* para impedir a inclusão na universidade de pessoas com deficiências. Se não estamos preparados, precisamos urgentemente buscar processos de formação. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais. Nesse processo, a responsabilidade é de todos – família, diretores, supervisores, orientadores educacionais, docentes, estudante - e, principalmente, das autoridades, responsáveis pela definição e implementação das políticas educacionais.

DESENVOLVIMENTO DO CURSO:

METODOLOGIA

O curso será realizado na cidade onde se encontra os 24 campi da UNEB, com uma carga horária total de 120 horas, distribuídas em aulas online de 4 horas cada.

Terá como parceiro o Núcleo de Educação Especial – NEDE e será realizado sobre a coordenação desse Núcleo e dos docentes idealizadores.

Sugere-se então que o curso online seja apresentado ao NEDE do Campus I de Paulo, colaborador dessa pesquisa, através da pró-reitoria de extensão. Coordenado pela docente/coordenadora do NEDE e realizado por docentes que são envolvidos na área de pessoa com deficiência nos diversos *campi* e principalmente com colaboração dos docentes da pesquisa e de outros docentes com deficiência que não fazem parte dessa pesquisa, se assim desejarem. O conteúdo da proposta será a partir dos objetivos já mencionados e nos eixos discutidos nas narrativas dos docentes nessa pesquisa.

O curso contará ainda com **aulas teóricas (100 horas)** e aulas práticas com oficinas de Braille (20 horas) totalizando 120 horas. A escrita Braille também foi escolhido como conteúdo, pois a comunidade acadêmica precisa ter conhecimento desse sistema de escrita, uma vez que podem se comunicar (ler e escrever) em Braille as demandas dos docentes, discentes e técnicos cegos.

Durante as aulas, serão realizados debates, estudos de casos e textos, apresentação e discussão de trechos de filmes e documentários sobre o tema, de modo a enriquecer ao máximo as discussões e promover a reflexão da comunidade acadêmica acerca da pessoa cego e baixa visão e do seu atendimento educacional e no trabalho. As oficinas de Braille serão realizadas com o auxílio de um instrutor cego, que também contribuirá com o testemunho de sua trajetória educacional e de trabalho.

Durante a realização das **aulas teóricas** do curso, serão oferecidos conhecimentos dos seguintes eixos:

- A universidade Inclusiva;
- Conceito de deficiência
- Definindo cegueira e baixa visão
- Causas mais frequente da cegueira e baixa visão
- A docência e o ensino superior
- Pessoa com deficiência e o ensino superior
- Técnicas, estratégias, recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos docentes cego e baixa visão no exercício da docência.
- As Dimensões de Acessibilidade utilizadas pelos docentes com cego e baixa visão no exercício da docência.
- Uso de tecnologia assistiva para os docentes com cego e baixa visão
- Locomoção dos docentes com cego e baixa visão na universidade.
- Serviço de apoio especializado para docentes com cego e baixa visão junto a universidade
- Preconceitos no percurso de atuação dos docentes com cego e baixa visão
- Concepção de preconceito e estigmas em relação à pessoa com cego e baixa visão.

As oficinas de Braille contarão com os seguintes eixos:

- Identificação dos pontos do sistema Braille;
- Escrita Braille e aplicação a língua portuguesa;
- Alfabeto no código Braille; acentuação, pontuação e sinais acessórios;
- Observações e normas de aplicação do código Braille;
- Números e sinais com eles usados;
- Pontuação e sinais acessórios;
- Disposição do texto Braille.

Os sujeitos do curso serão: (1 um) Docente, (1 um) Discente, (1 um) Técnico de cada curso dos 24 campi da universidade.

MECANISMOS GERENCIAIS DE EXECUÇÃO MULTI-INSTITUCIONAL

De modo a promover uma ação multi-institucional, o curso contará com a colaboração de docentes envolvidos na educação superior de pessoas com deficiências visuais, com vínculo na UNEB

RESULTADOS ESPERADOS

Que as práticas dos formandos (comunidade acadêmica) sejam fundamentadas numa perspectiva inclusiva, favorecendo a promoção da inclusão dos estudantes, docentes e técnicos com cego e baixa visão matriculados ou que trabalhem na universidade.

PRODUTOS ESPERADOS

Comunidade acadêmica engajada e comprometida com a inclusão de estudantes e o pleno exercício de docentes com cego e baixa visão, dispostos a se aprofundar nos conhecimentos da educação de pessoas com cego e baixa visão e capazes de ler e escrever no sistema de escrita Braille.

ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO

Serão confeccionados cartazes e folhetos com a proposta e a programação do curso que serão expostos nos espaços da UNEB.

Os gestores de departamentos encaminharão os cartazes aos campi da universidade, solicitando que indiquem os nomes dos docentes que têm interesse em participar da capacitação.

INFRA-ESTRUTURA DISPONÍVEL:

| | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Setor de Informática Equipamentos Projeção de imagens – Data Show Departamento de Campus UNEB | | | | | | | | | | | | |
| IMPACTOS ECONÔMICO-SOCIAIS, CIENTÍFICO-TECNOLÓGICOS E/OU AMBIENTAIS: | | | | | | | | | | | | |
| Com o curso, espera-se que, a médio e a longo prazo, os estudantes, docentes e técnicos com cego e baixa visão presentes na universidade, possam desfrutar de uma verdadeira universidade inclusiva, que contribua para maximizar o seu aprendizado, seu desenvolvimento profissional e emocional e sua inclusão social. | | | | | | | | | | | | |
| 7. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO | | | | | | | | | | | | |
| ATIVIDADE (*) | PERÍODO: MENSAL | | | | | | | | | | | |
| | 2019 - 2020 | | | | | | | | | | | |
| | 09 | 10 | 11 | 12 | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 |
| Levantamento bibliográfico e Planejamento das atividades | X | X | | | | | | | | | | |
| Divulgação e Inscrições | | X | | | | | | | | | | |
| Realização das aulas | | | X | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| REFERÊNCIAS | | | | | | | | | | | | |
| BRASIL. Estenografia Braille para a Língua Portuguesa. Elaboração: CERQUEIRA, Jonir Bechara; MOTA, Maria Gloria Batista da; OLIVEIRA Regina Fátima Caldeira de. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 69p. | | | | | | | | | | | | |
| BRASIL. Normas técnicas para a produção de textos em Braille. Elaboração: LEMOS, Edison Ribeiro et. al. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 73p. | | | | | | | | | | | | |
| BRASIL. Grafia Braille para a Língua Portuguesa. 2 ed. Elaboração: CERQUEIRA, Jonir Bechara et. al. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 106p. | | | | | | | | | | | | |
| BRASIL. Código matemático unificado para a Língua Portuguesa. Elaboração: CERQUEIRA, Jonir Bechara et. al. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 89p. | | | | | | | | | | | | |
| BRASIL, Política Nacional de Educação Especial . Serie livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66p. | | | | | | | | | | | | |
| BRASIL, Desenvolvendo competências para o atendimento das necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão . Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2005. | | | | | | | | | | | | |
| _____, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva . | | | | | | | | | | | | |

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2008.

BUENO, J. G. S., **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

MANTOAN, M.T.E.– **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema**. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, M.T.E.; PIETRO, R.P. Inclusão Universidade r. ARANTES, R.G. (Org.). 2ª ed. São Paulo: Summus, 2006.VYGOTSKY, L. S, **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REIS, C.A.R. **O aprendizado da criança com baixa visão na educação infantil: uma trajetória de desafios**. Monografia – Pós-Graduação. UNEB/CAMPUS IX, 2006.

TAMOTO, Rejane; ALCALDE, Luísa. **Professora cega passa em concurso, mas é barrada**. Disponível em: <<https://www.midiamax.com.br/emprego-concurso/2010/professora-cega-passa-em-concurso-mas-e-barrada/>>. Acesso em: 07 de novembro de 2018, 10:14:30.

MOURA, Débora Araújo de. **Professora com Down rebate crítica de desembargadora que publicou fake news sobre Marielle: 'Quem discrimina é criminoso'**. Disponível em: < <https://g1.globo.com/m/rio-grande-do-norte/noticia/professora-com-down-rebate-critica-de-desembargadora-quem-discrimina-e-criminoso.ghtml> >. Acesso em: 07 de novembro de 2018, 10:20:30.

Data

Docente: _____

Cristina de Araujo Ramos Reis

Aprovado pela Plenária Departamental

Assinatura do (a) Diretor (a)

Data ____/____/____

Data ____/____/____

Diretor a) _____

APÊNDICE 2 – Levantamento professores cegos e baixa visão IES

Tabela 1 – Professores Cegos em IES Públicas

| SEXO | FORMAÇÃO | IES | CIDADE/ ESTADO | ATUAÇÃO |
|-------------|---|--|-----------------------------|--|
| F | JORNALISMO Dr. em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | UFPB Universidade Federal da Paraíba | João pessoa PB | Teórica Centro de Ciências Humanas Letras e Artes Curso: Comunicação e Turismo |
| M | LICENCIATURA EM FÍSICA Dr. em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005) | UNESP Campus de Ilha Solteira | Ilha Solteira SP | É Livre Docente em ensino de física pela Universidade Estadual Paulista |
| F | PEDAGOGIA Ms. em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) | UNB Universidade de Brasília | Brasília DF | Educação Inclusiva na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília |
| M | PSICOLOGIA PHD em Psicofísica | UFPE Universidade Federal de | Recife PE | Professor Adjunto no Curso de Pedagogia e em Licenciaturas diversas na Universidade |

| | Sensorial (USP-RP/SP, 2001). | Pernambuco | | Federal de Pernambuco |
|----------|---|---|---------------------------|---|
| M | HISTORIADOR Dr. História pela Universidade Federal Fluminense (2009) | UNEB Campus II | Alagoinhas BA | Professor de História da América, também trabalha com as relações entre História e Memória, bem como Histórias das Cidades. |
| M | HISTÓRIA Dr. em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2012). | UFG Universidade Federal de Goiás | Jataí GO | Experiência na área de Educação, História, Leitura e Escrita Braille, Administração Escolar, Didática Geral. |
| M | Dr. em Educação Especial | UFPR Universidade Federal do Paraná | Paraná | professor de Educação Especial no curso de Pedagogia, no Setor de Educação da UFPR |
| M | MÚSICA Pós-Doutor na Universidade Estadual de Campinas Instituto de Artes-IA | UNICAMP Universidade Estadual de Campinas | Campinas SP | Musicografia Braille e acessibilidade no Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes da Unicamp e como docente convidado na área de educação musical e Braille na pós-graduação do IA da Universidade. |
| M | ----- | UNEP Universidade Estadual do Pará | ----- | |
| M | <i>In Memoriam</i> | CES/JF | Juiz de Fora MG | Graduação em Pedagogia. Graduação em Filosofia. Graduação em Licenciatura Curta Em Letras. |

Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

Tabela 2 -Professores com Baixa Visão em IES públicas

| SEXO | FORMAÇÃO | IES | CIDADE/ESTADO | ATUAÇÃO |
|-------------|---|--|-----------------------|---|
| M | LETRAS Dr. em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (2006) | IFSP Campus Birigui Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. | Birigui, SP | Licenciatura Plena. Leciona inglês e literatura |
| M | HISTÓRIA Dr. em educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal | UFES Universidade Federal do Espírito Santo | Vitória ES | Ensino de estágio curso história e história da educação em pedagogia. |

| | | | | |
|----------|---|---|--------------------|--|
| | do Espírito Santo | | | |
| F | HISTÓRIA Doutorado em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN | UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação. AC Universidade Federal do Rio Grande do Norte Lagoa Nova | Natal RN | Tem experiência na área de História, com ênfase em história da educação, história e espaços, historiografia e ensino de história. |

Fonte: Elaborada pela Autora (2018).

Apêndice 3– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

| | | |
|--|---|--|
|  |  |  |
| <p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO</p> | | |

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: Cristina de Araújo Ramos Reis

Documento de Identidade nº: 564238619 Sexo: F (X) M ()

Data de Nascimento: 23/02/1978

Endereço: Av. professor Mesquita, 440 Complemento: _____

Bairro: Centro Cidade: Salvador (BA) CEP: 48490000

Telefone: (71) 999932974

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES CEGOS NUMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO ACADÊMICA

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Cristina de Araújo Ramos Reis

Cargo/Função: Professora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “ A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES CEGOS NUMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO ACADÊMICA ”, de responsabilidade da pesquisadora Cristina Araújo Ramos Reis, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo ANALISAR DE QUE MANEIRA AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES DE PROFESSORES CEGOS DO ENSINO SUPERIOR PODEM CONTRIBUIR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE CURSO ONLINE, VOLTADA A **COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA** VISANDO À INCLUSÃO DESTES DOCENTES. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios pois pode fazer com que a visão da incapacidade tida por boa parte da sociedade relativa à PCD seja desfeita ou, ao menos, revista. Também pode ajudar a pessoa com deficiência ao se deparar com os sujeitos que aqui relatam suas trajetórias de vida e profissional, a desmitificar a relação entre deficiência e impossibilidade de abraçar esta ou qualquer outra profissão.

1. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado e a entrevista narrativa será gravada em áudio pela aluna Cristina Araújo Ramos Reis do curso de pós-graduação em educação e Devido a coleta de informações o senhor poderá ficar constrangido, incomodado por buscar memória de tristeza de sua vida. Sua participação é voluntário e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Cristina Araújo Ramos Reis

Endereço: Rua Professor Mesquita, 440 **Telefone:**(71)999932974, **E-mail:** professoracristina.arr@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar- Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End.: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

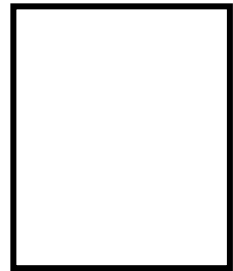
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “ A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES CEGOS NUMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO ACADÊMICA”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.


Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente



Assinatura do professor responsável

Apêndice 4 – CD acessível

| | | |
|---|---|--|
| <p style="text-align: center;">RESUMO</p> <p>Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre as vivências de docentes cegos e baixa visão da educação superior, numa universidade pública, em busca de contribuições para elaborar uma proposta de curso online, voltado à comunidade acadêmica, visando à garantia de direito do trabalho pleno destes docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja base teórica contemplou Nóvoa (1992; 1995), Huberman (1992), Santos (2009; 2014), Diniz (2007), e Souza (2015), dentre outros. A investigação teve como abordagem metodológica as narrativas (auto)biográficas de dois docentes da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O trabalho possui uma motivação pessoal e profissional, uma vez que a autora, uma docente com baixa visão, pode se colocar no lugar dos colaboradores pesquisados, refletindo-se em suas vivências e revendo a próprio percurso sem, contudo, prejudicar a imparcialidade requerida pelo objeto de estudo. A ideia de elaborar o curso visa apresentar tais vivências, estimulando a conscientização da comunidade acadêmica, a fim de que atendam as especificidades deste profissional e possam ver as potencialidades e possibilidades para além dos estigmas e preconceitos construídos ao longo dos séculos sobre esses sujeitos. Relatar as vivências de docentes cego e baixa visão também pode lhes dar mais visibilidade. Conclui-se que há barreiras no exercício docente, destacando as ausências de acessibilidade arquitetônica/urbanística, digital e atitudinal. Esta última gerando medo e levando a pessoa a se resguardar mais do que a se expor.</p> <p>Palavras-chave: Docência universitária. Cego e baixa visão. Pesquisa (auto)biografia. Acessibilidade. Inclusão</p> | CRISTINA DE ARAUJO RAMOS REIS - 2018 | <div style="text-align: center;">  <p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS 1 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC</p> <p>CRISTINA DE ARAUJO RAMOS REIS</p> <p>MÚLTIPLOS OLHARES DOS DOCENTES CEGOS E BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PROPOSTA UNIVERSITÁRIA</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Heine Co-Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Paranhos de Jesus Portela</p> <p>Salvador 2018</p> </div> |
|---|---|--|