

O QUE OS VIDENTES NÃO VEEM: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA DE FORMAR-SE PSICÓLOGO NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL^I

Augusto César dos Santos^{II}

Juliane Viecili^{III}

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi caracterizar a formação em Psicologia de estudantes com deficiência visual, no contexto de uma Instituição de Ensino Superior não Pública da Grande Florianópolis – Santa Catarina. O método adotado é de caráter qualitativo, a partir da análise de conteúdo das falas dos participantes. Participaram da pesquisa seis estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão) maiores de 18 anos. As entrevistas semiestruturadas tiveram duração aproximada de uma hora e quinze minutos. Com base nos objetivos foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado com vinte e três perguntas que compreendeu cinco eixos: a acessibilidade arquitetônica de uma Instituição de Ensino Superior não pública - IES, as estratégias utilizadas no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência visual, as relações sociais entre estudantes com deficiência visual e os colegas de curso, as relações sociais entre os estudantes com deficiência visual e os docentes e as condições de ensino disponíveis à formação em Psicologia na percepção de estudantes com deficiência visual. Constatou-se a necessidade da promoção da inclusão no ambiente acadêmico e do diálogo entre a comunidade acadêmica, professores e estudantes, bem como a capacitação e qualificação destes no que tange ao processo de ensino e aprendizagem no contexto da deficiência visual. A inclusão educacional no ensino superior depende sobremaneira do rompimento das barreiras comunicacionais, atitudinais e arquitetônicas, além do incentivo a novos estudos que investiguem as possibilidades de efetivação da educação inclusiva nos cursos de Psicologia.

Palavras-chave: 1. Formação em Psicologia. 2. Estudante com deficiência visual 3. Acessibilidade ao ensino superior.

1. INTRODUÇÃO

A deficiência e a acessibilidade, por serem características peculiares a uma parcela da população, fazem com que seja difícil o debate pela sociedade de forma geral. Por se tratar de uma temática que incide sobre sujeitos que apresentam diferenças quanto aos padrões instituídos nas relações sociais, as condições de

^I Artigo apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Graduação em Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. 2019.

^{II} Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul. E-mail: augustoa68@gmail.com.

^{III} Doutora em Psicologia – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professora Titular na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

acesso aos diversos contextos de vida social são desafiadoras. Assim também o é na educação. Nesse contexto, se torna relevante produzir conhecimento sobre as características da formação em Psicologia de estudantes com deficiência visual, a partir da percepção destes.

Como um fenômeno histórico e social, a deficiência teve diversas leituras⁴ ao longo dos anos, sendo uma delas realizada pelo modelo social da deficiência (GESSER; LOPES; FERREIRA; LUZ; VERAS; RAUPP, 2019). Este modelo não restringe a deficiência às lesões do corpo, mas sim às barreiras criadas pela sociedade que resultam na desinteração do sujeito em diferentes contextos sociais. O modelo social da deficiência sofreu grande influência de teóricas feministas, mães de crianças com deficiência e mulheres com deficiência. Essas teóricas demonstraram que, mesmo com a remoção de todas as barreiras⁵, algumas pessoas não conseguiriam participar da sociedade em igualdade de condições, sendo necessário romper com o ideal de independência e considerar a interdependência como uma característica constitutiva da subjetividade de pessoas com deficiência. Assim, a deficiência não está nos corpos e sim na sociedade. (GESSER; LOPES; FERREIRA; LUZ; VERAS; RAUPP, 2019). Lopes (2019, p. 66) diz que “a interdependência é um conceito que remete à desconstrução dessa noção de independência plena que os sujeitos acreditam ser possível”. Assim, a noção de autonomia, dependência e independência sofre novos arranjos e passam a compor o conceito de interdependência: o sujeito em algum momento de sua vida precisará de cuidados, seja na velhice ou em situação de adoecimento e/ou vulnerabilidade. Ou seja, a necessidade de cuidados, em algum momento da vida, não é exclusiva de pessoas com deficiência, mas sim inerente a todos os seres vivos.

No senso comum, há quem diga que a cegueira é “um castigo divino” ou uma forma de “punição por algum pecado”, ou que o “destino quis assim”, ou ainda que “essa pessoa não estava preparada para ver o mundo”. É importante que se diga que são discursos que pertencem a uma “expectativa do discurso do normal”, são discursos pautados em perspectivas preconceituosas e discriminatórias, pois

⁴ Modelos de deficiência: derivações e atualidade: Modelo caritativo de deficiência (Império Romano – Modelo Religioso e Modelo Moral), Modelo médico tradicional (Modelo Biomédico, Modelo Especialista ou Profissional, Modelo de Reabilitação) e Modelo Social de Deficiência (Modelo Biopsicossocial) (AUGUSTIN, 2012).

⁵ Barreiras: Arquitetônicas, Comunicacionais, Metodológicas, Instrumentais, Programáticas e Atitudinais (SASSAKI, 2005).

reduzem as pessoas com diferenças funcionais a falhas no aparato físico e biológico (DINIZ, 2007, p.11). Há quem diga também que a deficiência é simplesmente uma forma de experimentar o mundo e o seu próprio corpo de outra maneira, rompendo com a lógica “normalizante”. Nesse contexto, sujeitos com deficiência visual encontram limitações estruturais e sociais que o mundo apresenta. Geralmente as limitações encontradas por pessoas com deficiência visual não são apenas estruturais, são limitações que, de acordo com Barqueiro (2008, p. 24), “[...] podem reduzir o seu nível funcional, à medida que a sociedade impede sua participação, não lhe facilitando experiências capazes de compensar as limitações impostas pela deficiência”. As mudanças culturais e sociais ocorrem de forma lenta, geralmente atravessam gerações, mas em algum momento da história elas acontecem. As pessoas com deficiência são pessoas comuns, ocupando os “mesmos espaços na sociedade”, possuem voz ativa e estão lutando por seus direitos. Portanto, de acordo com Diniz (2007, p. 11), “a deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”.

Na discussão proposta pelo modelo social da deficiência, é necessária a apropriação de um conceito que dê conta de explicar o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência. O capacitismo é um conceito que aparece nos estudos de Mello (2016), sendo considerado preconceito/discriminação por motivos de deficiência, assim como o racismo está para preconceito/discriminação por motivos de cor de pele. Pode-se dizer, então, que o capacitismo é uma forma de dizer que os padrões normativos de corpo devem funcionar de acordo com a norma. Porém, o capacitismo não se restringe apenas às pessoas com deficiência, mas a qualquer pessoa que esteja em desacordo com os padrões de normalidade postos pela sociedade. (MELLO; MOZZI, 2019). Além de ser um campo de produção científica e de saberes, os estudos sobre a deficiência e o modelo social da deficiência compõem um corpo teórico que pensa a sociedade, práticas sociais, planejamento estrutural e social de uma forma que compreenda as relações sociais e o indivíduo em sua totalidade.

De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (2001), a tentativa de conceituação da deficiência passa por dois grandes modelos: o biomédico e o biopsicossocial. No modelo biomédico a deficiência é tida como uma alteração orgânica ou uma alteração direta no corpo ou em partes

dele, sendo justificada como qualquer falha no aparelho biológico (corpo), devendo ser tratada pela medicina e por profissionais da área da saúde, especificamente os médicos. Esse modelo vigorou por muitos anos, deixando uma “grande cicatriz” na história da deficiência não só no Brasil como no mundo. Acreditava-se que o modelo biomédico era o único capaz de lidar com as deficiências, uma vez que a maior parte das pessoas com deficiência não possuía autonomia. O modelo biomédico se tornara a melhor opção para “corrigir” os “defeitos”. Já o modelo biopsicossocial considera a deficiência como um problema criado pela sociedade, onde a falta de acessibilidade e integração do indivíduo dito deficiente culmina na falta de condições para sua inserção no meio social. O modelo biopsicossocial não nega a existência do corpo e nem exclui as deficiências orgânicas, porém visa à integração da pessoa com deficiência à sociedade, favorecendo as discussões sobre a temática e retirando o peso histórico que a deficiência depositava no sujeito (CIF, 2001).

Assim, como uma forma de integrar esses dois modelos (biomédico e biopsicossocial), a CIF, desenvolvida e aprovada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), “tenta chegar a uma síntese que ofereça uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social”. (CIF, 2001. p.9). A CIF, ao adaptar as perspectivas do modelo biopsicossocial demonstra avanços na tentativa de conciliar os dois modelos (biomédico e biopsicossocial) de forma que nenhum prevaleça. Desde sua criação as propostas apresentadas na CIF subsidiam a adaptação das políticas públicas, que até então vinham tendo como base apenas o modelo biomédico.

De acordo com a Portaria do Ministério da saúde nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008, a pessoa para ser incluída na “categoria” de pessoa com deficiência visual deve apresentar uma das características como: visão subnormal (pessoas com visão residual e com visão parcial), também conhecida como baixa visão e a cegueira. Ainda de acordo com a Portaria nº 3.128:

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores se encontram abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10).

Percebe-se que a definição proposta pela legislação brasileira ainda ressalta aspectos do modelo biomédico. Então, para designar uma pessoa como tendo deficiência visual, deve-se obedecer tanto a critérios clínicos, determinados e identificados

conforme a medição da acuidade e campo visual, como a critérios de eficácia funcional da visão.

Outro conceito que está diretamente ligado à deficiência é o conceito de acessibilidade, que de acordo com a Lei 10.098 de 19 de dezembro 2000, a diz respeito à “[...] supressão de barreiras ou obstáculos [...].” Assim, incluir, inserir, aceitar, reconhecer e respeitar são alguns dos elementos constitutivos da política de acessibilidade no Brasil para garantir o acesso das pessoas com deficiência aos bens de consumo, espaços físicos e aos meios sociais (BRASIL, 2000). Ainda, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146/2015) define em seu art. 3º, inciso I, acessibilidade configura-se 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 (BRASIL, 2015).

Assim, a acessibilidade é uma forma de possibilitar o acesso equitativo da pessoa com deficiência à sociedade, abrangendo aspectos do cotidiano. É importante destacar que a acessibilidade não foi pensada apenas para pessoas com deficiência, mas também para que todas as pessoas que estejam em condições ou que possuam diferenças funcionais possam participar da sociedade de forma igualitária e equitativa, garantindo assim que nenhum direito seja cerceado.

A acessibilidade abrange diferentes contextos de vida de uma pessoa. Sasaki (2005) categoriza a acessibilidade em: Acessibilidade arquitetônica, que trata supressão de barreiras que impedem ou dificultam o acesso aos ambientes físicos, estruturas físicas em geral. Acessibilidade comunicacional, supressão de barreiras que impedem ou dificultam a comunicação tanto interpessoal como escrita e comunicações midiáticas etc. Acessibilidade metodológica, supressão de barreiras que impedem ou dificultam os métodos pedagógicos, as técnicas de estudos devem estar adaptadas, adaptações curriculares, didáticas, essa categoria de acessibilidade é fundamental para os processos de aprendizagem. Acessibilidade instrumental, supressão de barreiras que impedem ou dificultam a adaptação das ferramentas pedagógicas. Acessibilidade programática, supressão de barreiras que impedem ou dificultam o acesso às políticas públicas (legislações comunitárias, sociais, direitos

civis e humanos). Acessibilidade atitudinal, supressão de barreiras que impedem ou dificultam as práticas de conscientização das pessoas, o rompimento das barreiras atitudinais quebrando com a lógica do capacitismo, fortalecendo os vínculos e a inter-relação com a sociedade. Essas seis categorias apresentadas por Sasaki (2005) contribuem para a construção de uma sociedade potencialmente inclusiva, construindo um ensino de qualidade e capaz de criar condições equitativas que compreendam todos os estudantes com diferenças funcionais ou não.

No Brasil, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, existiam aproximadamente 45.606.048 pessoas com algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora e mental/intelectual). Dessas, aproximadamente 35.774.390 eram deficientes visuais, dos quais 506.377 não conseguiam enxergar de modo algum⁶, 6.056.533 enxergavam com grande dificuldade⁷ e 29.211.482 enxergavam com alguma dificuldade⁸. No estado de Santa Catarina, havia 1.330.704 de pessoas com algum tipo de deficiência, das quais 992.635 eram deficientes visuais. Entre estas, 13.687 não conseguiam enxergar de modo algum, 174.772 enxergavam com grande dificuldade e 804.176 enxergavam com alguma dificuldade. Em 2010 a quantidade de pessoas com deficiência representava 23,17% da população brasileira. Levando em consideração que o censo é realizado a cada dez anos, estima-se que o censo de 2020 atualize os dados sobre a quantidade de pessoas com deficiência no Brasil. Considerando que culturalmente as pessoas com deficiência eram escondidas da sociedade, as famílias por medo ou vergonha não informavam a existência desses sujeitos. Além disso, como o Censo conta com a participação espontânea das pessoas (uma vez que não são obrigadas a responder os questionamentos do IBGE), os dados relativos àquelas com deficiência visual podem ser ainda mais expressivos do que os obtidos oficialmente nos levantamentos realizados.

Ao considerar os números de pessoas com deficiência visual no ensino superior é possível avaliar que, apesar de indicarem ainda serem minoria a acessar a educação, sinalizam para um aumento no acesso. Por meio do levantamento de

⁶ A nomenclatura “não conseguiam enxergar de modo algum” é utilizada pelo Censo IBGE 2010, foi mantida a categorização original realizada pelo órgão.

⁷ A nomenclatura “enxergavam com grande dificuldade” é utilizada pelo Censo IBGE 2010, foi mantida a categorização original realizada pelo órgão.

⁸ A nomenclatura “enxergavam com alguma dificuldade” é utilizada pelo Censo IBGE 2010, foi mantida a categorização original realizada pelo órgão.

dados sobre o acesso de pessoas com deficiência, em especial a deficiência visual, ao ensino superior, verifica-se que a primeira vez que tais dados e categorias passaram a fazer parte das pesquisas educacionais foi no Censo da Educação Superior de 2011 (INEP, 2011), quando no Brasil as pessoas com deficiência no ensino superior totalizavam 23.250, abrangendo pessoas classificadas com cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual, autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e superdotação. Destas 23.250, 9.245 eram pessoas com algum tipo de deficiência visual, sendo 3.301 com cegueira e 5.944 com baixa visão. Em 2017 foi publicado o último Censo da Educação Superior, no qual as pessoas com deficiência totalizavam 38.272, sendo 2.203 pessoas com cegueira e 10.619 com baixa visão. Ainda, de acordo com tal Censo, no estado de Santa Catarina havia 2.309 pessoas com algum tipo de deficiência, sendo 100 pessoas com cegueira e 713 com baixa visão (INEP, 2017). Os dados demonstram que entre 2011 (562 pessoas) e 2017 (813 pessoas) houve um aumento de 251 pessoas com deficiência visual acessando o ensino superior no Estado de Santa Catarina, com média de 35 pessoas por ano.

As pessoas com deficiência geralmente vivenciam situações obstaculizadoras para o acesso (ingresso), permanência e a conclusão de um curso no ensino superior. Não é incomum pessoas com deficiência ingressarem na graduação: o Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2017) demonstrou que foram 38.272 pessoas com deficiência matriculadas em instituições de ensino superior no Brasil. Contudo, é pertinente avaliar as condições e as características do processo formativo desses estudantes, para que o ambiente educacional seja capaz de oportunizar com equidade o desenvolvimento das competências necessárias para uma formação de qualidade. A inserção desses estudantes com deficiência no contexto do ensino superior requer ações planejadas que perpassam desde o processo de matrícula à adaptação de materiais didáticos, pedagógicos até a qualificação docente e discente (ANGELUCCI, OLIVEIRA, 2018).

A produção científica acerca da acessibilidade ao ensino superior por pessoas com deficiência é vasta. É possível identificar relatos de experiência de alunos cegos no ensino superior (LIRA, SCHLINDWEIN, 2008; DANTAS, 2018; SOUSA SILVA, ROSSATO, SOARES CARVALHO, 2019); literatura sobre a acessibilidade ao ensino superior (FERNANDES, OLIVEIRA, ALMEIDA, 2016); mapeamento de permanência

de alunos com deficiência no ensino superior (ANACHE, CAVALCANTE, 2018; MARTINS, LEITE, CIANTELLI, 2018); relações entre acessibilidade e políticas públicas (BÚRIGO, ESPÍNDOLA, SOUZA, 2013; LEONEL, LEONARDO, GARCIA, 2015; MARTINS, LEITE, LACERDA, 2015; NUERNBERG, 2015; NETO, ÁVILA, SALES, AMORIM, NUNES, SANTOS, 2018; SILVA FILHO, MAGALHÃES KASSAR; 2019); (CABRAL, 2017); sobre as perspectivas da educação escolar inclusiva (MEDEIROS, PEREIRA, 2019); (SILVA, SILVA, 2019); e desenho universal e propostas pedagógicas (OLIVEIRA, NUERNBERG, NUNES, 2013); desenho universal para a aprendizagem (ZERBATO, MENDES, 2018); (PRAIS, 2017); (NUNES, MADUREIRA, 2015). As produções científicas apresentadas demonstram a diversidade de estudos sobre a acessibilidade ao ensino superior de pessoas com deficiência. Porém, é possível identificar a lacuna deixada na literatura em relação à trajetória de pessoas com deficiência visual no contexto da formação em Psicologia, especificamente.

Percebe-se que há diversos trabalhos acadêmicos sobre a acessibilidade e o acesso ao ensino superior de forma geral (LIRA, SCHLINDWEIN, 2008; DANTAS, 2018; SOUSA SILVA, ROSSATO, SOARES CARVALHO, 2019); (FERNANDES, OLIVEIRA, ALMEIDA, 2016); (ANACHE, CAVALCANTE, 2018; MARTINS, LEITE, CIANTELLI, 2018). No entanto, em relação à deficiência visual e a formação em Psicologia a literatura encontrada é pequena. Destaca-se que os estudos relacionados à deficiência visual e à formação em Psicologia são, em sua maioria, indiretos, ou seja, pesquisas como as de Dantas (2018), Fialho e Silva (2012) possibilitam a compreensão do sentido que o sujeito dá à sua experiência como pessoa com deficiência visual, porém não abordam a relação deste com a escolha da formação, os estímulos que foram importantes para sua escolha ou as dificuldades enfrentadas para estudar e desenvolver as competências necessárias para ser psicólogo. No campo da Psicologia, Oliveira, Nuernberg e Nunes (2013) afirmaram haver discussões teóricas acerca das possibilidades para o aperfeiçoamento das condições de ensino e acessibilidade das pessoas com deficiência. Os autores realizaram estudo de documentos legais e técnicos acerca do desenho universal e da avaliação psicológica e propuseram a modificação e/ou elaboração de materiais à luz do desenho universal, que seria uma forma de processo para projetar ou planejar (instalações, construções, vias públicas, materiais pedagógicos, entre outros) de forma acessível para a maioria da população. A lógica do desenho universal não só beneficia as pessoas com

deficiência, mas também toda e qualquer pessoa que precise de condições especiais para o desenvolvimento de suas relações em sociedade. Com base no estudo proposto por Oliveira, Nuernberg e Nunes (2013), os autores afirmam que é possível e necessário aplicar os princípios do desenho universal na construção de instrumentos de medida psicológica (testes psicológicos), muito mais que construir testes psicológicos acessíveis. A aplicação do desenho universal na avaliação psicológica pode, além de tornar o processo acessível, permitir que as pessoas com deficiência possam ser compreendidas em sua totalidade. Oliveira, Nuernberg e Nunes (2013) chamam essas adaptações de “Testagem universal”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Psicologia (DCN, 2011) preveem que o percurso acadêmico deva compreender uma formação generalista na qual, no decorrer do processo formativo, o estudante tenha acesso a informações que se transformem em competências que o prepare para as várias possibilidades de atuação. Ainda, de acordo com o que prevê as DCN (2011), a estrutura curricular do curso de Psicologia deve ser passível de adaptação, visto que o curso precisa estar preparado para receber qualquer estudante não importando sua característica. Sendo assim, vale questionar: os cursos de graduação e, em especial, os cursos de Psicologia, estão preparados para receber estudantes com deficiência visual?

As DCN (2011) afirmam que as competências básicas devem se apoiar nas habilidades, porém não levam em consideração que os estudantes com deficiência visual poderiam estar em desvantagem em relação aos estudantes videntes, devido a não adaptação dos instrumentos pedagógicos e da estrutura acadêmica de forma geral. As normativas não preveem de forma clara e objetiva as diversas formas de diferenças, e nem como incluí-las nos currículos de Psicologia. Embora a quantidade de pessoas com deficiência visual no ensino superior ainda seja baixa em relação à população de pessoas com deficiência em geral, é possível questionar o quanto efetivamente essas pessoas têm de acessibilidade ou condições de formação no ensino superior. É possível levantar alguns questionamentos, tais como: a) qual seria o processo de efetivação da inclusão de pessoas com deficiência visual no ambiente universitário? b) quais as competências necessárias que o docente precisa desenvolver para atender às demandas de estudantes com deficiência visual? c) como, didática e efetivamente, o estudante com deficiência visual pode ser incluído no ambiente acadêmico? d) como garantir uma forma de aprendizado equitativo e

igualitário? e) no que as Instituições de ensino superior são acessíveis aos estudantes com deficiência visual?

1.1 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A história “legislacional” da deficiência é marcada por grandes avanços e uma trajetória de reformulações. Antes de 1988 as pessoas que tinham algum tipo de deficiência não eram vistas como sujeitos da sociedade, ou seja, essas pessoas não faziam parte dela, não tinham direitos específicos que amparassem a condição delas e nem amparo legal. A deficiência, no século XX (20), passou por várias definições, porém somente com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foram propostas as definições do que seria a “deficiência”, (BRASIL, 2012, p. 20):

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.

Essa definição veio como forma de romper com o preconceito já estabelecido pela sociedade e, além disso, retirou dessa “condição” vários indivíduos que antes, sob critérios médicos, eram considerados pessoas com deficiência. A definição feita pela Convenção não adota um conceito puramente médico de pessoa com deficiência, como era feito até então. Essa definição prioriza a dimensão social e cultural da pessoa. Em 20 de dezembro de 1999, foi aprovado o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, “que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência.” (BRASIL, 1999). Essa Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, na seção II, trata do Acesso à Educação no ensino básico e médio, sendo estendida à formação de nível superior e afirma que “irá garantir o acesso de pessoas com deficiência às diversas esferas de educação”. (BRASIL, 1989).

No que se refere à educação de pessoas com deficiência, a Constituição Federal de 5 de outubro de 1988 afirma no art. 208 que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). No âmbito do ensino superior, a legislação que garante o

acesso dos estudantes com deficiência é a Lei de Cotas, a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que destina 50% das vagas em Instituições Federais para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e, ainda, um percentual⁹ (estipulado pelas IES baseado no CENSO – IBGE) para pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). A categoria de pessoas com deficiência só foi incluída na Lei de Cotas nº 12.711 quatro anos após sua criação e a explicação para o atraso na inserção desse grupo é a diversidade de deficiências apresentadas e a dificuldade de categorizá-las.

O acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior é marcado por lutas e modificações conceituais e estruturais no âmbito governamental e educacional, sendo comum o ingresso em instituições especializadas em educação inclusiva. A inclusão seria uma forma de inserir esse sujeito no âmbito educacional, sem que este passe pela dificuldade de encontrar um currículo não adaptado e/ou a exclusão por parte da comunidade acadêmica. De acordo com Ferreira e Guimarães (2009), “A palavra incluir significa abranger, compreender, somar” e, portanto, quando se fala em inclusão de pessoas com deficiência, é trazer para perto, dar a elas o direito de ter as mesmas experiências e vivências, é aceitar o diferente e aprender com ele. Como uma forma de facilitar o acesso de pessoas com deficiência às IES, em 2003, a Portaria do Ministério da Educação nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, traçou diretrizes de acessibilidade ao ensino superior para pessoas com deficiência. Essa portaria “instituiu requisitos de acessibilidade como vagas em estacionamentos, rampas, adaptações em estabelecimentos, mudanças estruturais permitindo melhorias de acessos aos deficientes.” (BRASIL, 2003). A estrutura física das escolas e universidades pode ser uma barreira ao acesso de pessoas com deficiência e acaba se tornando a mais enfatizada nas políticas públicas de inserção de pessoas com deficiência à educação.

⁹As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

No campo da deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Lei nº 13.146 de 6 de junho de 2015, entrou em vigor em 2016. A LBI complementa a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, com o objetivo de garantir o direito total e igual às pessoas com deficiência. Como forma de garantir a inclusão de pessoas com deficiência a LBI garante que as pessoas são igualmente importantes. De acordo com Lima (2006), a inclusão é o modo ideal de garantir igualdade e equidade de oportunidades e permitir que as pessoas possam ter a oportunidade de trocar experiências.

Assim, conhecer a trajetória de estudantes com deficiência visual no contexto da formação em Psicologia possibilita a observação das condições de acesso e permanência no ensino superior, além de permitir que tais estudantes possam explicitar suas percepções diante do seu processo de formação, viabilizando a construção de uma sociedade mais igualitária e consciente das necessidades de inclusão e o reconhecimento da diferença. Os questionamentos são motivadores para o desenvolvimento de pesquisas e, diante de tantos, objetiva-se responder ao problema de pesquisa: **Quais as características da trajetória na formação em Psicologia de estudantes com deficiência visual, na percepção destes.**

2 MÉTODO

2.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa é de natureza qualitativa, considerada exploratória e descritiva.

2.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram seis estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão), matriculados em um curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior não pública da Grande Florianópolis. Os participantes tinham idades entre 18 e 65 anos, sendo cinco participantes com baixa visão e um participante com cegueira.

2.2.1 De seleção de participantes ou fontes de informação

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos – CEP, CAAE 16894119.5.0000.5369, foi realizado contato com o Serviço de Acessibilidade da IES, solicitando o contato dos estudantes com deficiência visual matriculados no curso de Psicologia. O SA encaminhou uma lista com seis nomes, a partir da qual foi enviado e-mail explicitando o propósito da pesquisa e convidando-os a participar de forma voluntária da mesma. Os participantes da pesquisa foram todos os que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa.

2.3 SITUAÇÃO AMBIENTE

A pesquisa foi desenvolvida no ambiente educacional da Instituição de Ensino Superior não pública em que os estudantes estudam, em duas unidades educacionais em salas que preservaram o sigilo das informações coletadas e do participante.

2.4 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado com total de vinte e três perguntas abertas com duração aproximada de aplicação de sessenta minutos. O roteiro compreendeu cinco eixos: a acessibilidade arquitetônica da IES, as estratégias utilizadas no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência visual, as relações sociais entre estudantes com deficiência visual e os colegas de curso, as relações sociais entre os estudantes com deficiência visual e os docentes e as condições de ensino disponíveis à formação em Psicologia, na percepção de estudantes com deficiência visual. Posteriormente as entrevistas foram transcritas integralmente.

A coleta de dados teve início em agosto de 2019 e término em setembro de 2019. Foram realizadas seis entrevistas, com duração média de uma hora e quinze minutos. Durante a entrevista foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE pelo entrevistador com a posterior assinatura dos participantes. O registro da entrevista foi feito por meio de gravação de áudio.

3.6 ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram transcritos e organizados em categorias. As categorias estabelecidas a priori foram: Acessibilidade interna e externa à IES; Acessibilidade Institucional; Relações entre estudantes com deficiência visual e a comunidade acadêmica, professores e colegas de sala; Estratégias utilizadas no processo de aprendizagem; Condições de ensino disponíveis à formação em Psicologia; Desempenho acadêmico e trajetória acadêmica. As categorias deram origem a subcategorias, estabelecidas a posteriori, como: acessível e não acessível; possui identificação e não possui identificação; materiais acessíveis ou não; promovem ou não acessibilidade, entre outras. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo (RAUEN, 2015), sistematização que possibilitou ao pesquisador a compreensão de forma sistemática do conteúdo enunciado e as inferências sobre os dados coletados. (CAVALCANTE, CALIXTO e PINHEIRO, 2014).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A ACESSIBILIDADE DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

A acessibilidade compõe parte dos mecanismos de acesso aos diversos ambientes, sejam eles educacionais ou comuns à toda sociedade. Assim, a partir da noção de acessibilidade arquitetônica, é possível perceber que um ambiente universitário não adaptado certamente não será favorável ao acesso dos estudantes, sejam eles com deficiência ou não. Acerca dos relatos dos participantes foi possível verificar a importância da acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior.

Quando se fala sobre a acessibilidade externa à IES, é necessário considerar que o acesso à IES é imprescindível e que interfere no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência visual. No entanto, nem sempre é fácil para estudantes com deficiência visual acessar as instalações físicas das instituições. Tal dificuldade pode ser observada a partir dos dados coletados em entrevista, onde cinco dos seis participantes relataram que as vias de acesso à IES não são acessíveis. As falas de PARTICIPANTE 2 e PARTICIPANTE 6 demonstram suas percepções, respectivamente: (PARTICIPANTE2) *“Nesse trajeto as ruas não têm acessibilidade, eu venho do terminal e as ruas não são acessíveis”*; (PARTICIPANTE6) *“O trajeto percorrido não tem acessibilidade, é centrão né, então tem muitos vendedores*

ambulantes que deixam coisas na rua, muita gente, não tem guia em boa parte do trajeto.” Embora a acessibilidade arquitetônica seja assunto dos mais recorrentes na literatura (SASSAKI, 2005) da mesma forma que nas políticas públicas (CABRAL, 2017 e NOZU, BRUNO, CABRAL, 2018), percebe-se que o trajeto percorrido pelos estudantes até a IES não é acessível, dificultando aos mesmos chegarem até a instituição. Ao não serem acessíveis, as vias de acesso podem vir a ser obstáculos ao estudante com deficiência visual. Quando não há um planejamento arquitetônico, qualquer calçada, rampa ou descida não sinalizadas tornam-se obstáculos que podem dificultar o deslocamento do estudante e em casos mais graves podem ocasionar acidentes. O fato do ambiente externo à IES ser público não a exime de acompanhar e verificar se as vias de acesso que levam o estudante até a IES são acessíveis.

Além do acesso, a identificação da IES também é importante para que o estudante consiga se localizar pelo menos nos primeiros contatos. Nesse sentido, constata-se pelos relatos nas entrevistas que a identificação da IES não é favorável ao estudante com deficiência visual. Dois participantes relataram que a IES não possui identificação acessível: (PARTICIPANTE 1) *“Eu estava na rua, mas eu não sabia onde era entrada e nada disso [...]”*; (PARTICIPANTE 5) *“É bem complicado alguém no primeiro momento chegar até a instituição, mesmo porque aqui é escondido, não tem uma identificação”*.

Como fica evidente, o trajeto percorrido pelos estudantes até a IES é complexo, demanda tempo e habilidade que talvez o estudante não disponha precisando, na maioria das vezes, do auxílio de terceiros. Quando questionados sobre o auxílio recebido no trajeto percorrido, dos seis participantes, um afirmou não receber auxílio: (PARTICIPANTE 2) *“Eu vim sozinha e não recebi nenhum auxílio”*. Quatro participantes afirmaram receber auxílio, entre os quais: (PARTICIPANTE 6) *“[...] na primeira vez que eu vim, eu vim com a minha mãe”* e (PARTICIPANTE 2) *“Às vezes eu recebo auxílio, às vezes não, depende do dia.”* A dificuldade em encontrar ou se deslocar até a IES pode ser um fator que leve o estudante à evasão, portanto é válido o questionamento sobre o número de pessoas que deixam de ingressar no ensino superior por conta desta lacuna. Como pode ser observado nos relatos dos participantes, os estudantes em sua maioria foram acompanhados por terceiros até a IES, o que de certa forma foi um facilitador para o seu ingresso, porém nem todas as pessoas podem contar com esse auxílio.

O estudante com deficiência visual vivencia diariamente situações que podem vir a ser gatilhos para a evasão escolar. Esse cenário pode ser o reflexo de diversos fatores, tais como a não implementação das políticas públicas, a não adaptação das vias de acesso, entre outros. Os relatos sobre a acessibilidade externa à IES, portanto, vão ao encontro do que Gesser e Nuernberg (2017) afirmaram ser necessário para a implementação efetiva do desenho universal. São diversas as barreiras encontradas no meio urbano, como: escadas, corrimãos e rampas não sinalizadas, pisos irregulares. Para se ter vias acessíveis, deve-se pensar sempre na inclusão e na adaptação dos espaços públicos, garantindo assim que todas as pessoas com diferenças funcionais ou não acessem os mais variados ambientes (OLIVEIRA, NUERNBERG, NUNES, 2013).

Em se tratando da acessibilidade interna à IES, um dos recursos utilizados por estudantes com deficiência visual é o piso guia. Dos seis participantes entrevistados, quatro afirmaram que a IES na qual estudam possui piso guia, porém este não cumpre com o necessário para possibilitar autonomia ao usuário, o que fica evidente nas falas: (PARTICIPANTE 1) *“Foi colocado numa medida emergencial meio que pra burguês ver”*; (PARTICIPANTE 2) *“O piso guia é muito estranho, não é regular;”*; (PARTICIPANTE 3) *“Os pisos de acessibilidade são recentes”* e (PARTICIPANTE 5) *“O piso deveria ser mais contínuo e só tem um rastro mínimo”*. O piso guia é um instrumento que auxilia a pessoa com deficiência visual a se locomover nos ambientes. A instalação do piso guia é regulamentada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 9050/2004), que visa promover a acessibilidade nos ambientes públicos e privados, propiciando condições de mobilidade e acessibilidade, com segurança e autonomia. É possível constatar a existência do piso guia na IES onde foi realizada a pesquisa. Porém, de acordo com os relatos, este não cumpre com a sua função, sendo um obstáculo para os estudantes com deficiência visual, e não um auxílio efetivo.

Ainda sobre a acessibilidade interna, foi perguntado aos participantes sobre as instalações (corredores, elevadores, banheiros, salas de aula, portas, laboratório de informática, restaurante, identificação das salas de aula e setores institucionais e setor de atendimento estudantil) da IES. Os seis participantes afirmaram que a IES não possui instalações acessíveis, relatando as dificuldades relacionadas às barreiras arquitetônicas, instrumentais e ao deslocamento (SASSAKI, 2005), que ficam evidentes nas falas: (PARTICIPANTE 1) *“elevador ele não tem a fala né, não tem o*

programa de áudio em um dos elevadores”; (PARTICIPANTE 6) “elevador de um dos blocos tem aquela pequena dificuldade que ele não fala o andar”; (PARTICIPANTE 1) “Portas nenhuma são acessíveis, os banheiros nenhum é acessível”; (PARTICIPANTE 4) “Uma pessoa que enxerga menos ela não vai conseguir abrir as portas”; (PARTICIPANTE 1) “Não tem indicativo de qual banheiro é feminino, qual é o masculino”; (PARTICIPANTE 1) “O laboratório de informática até onde eu sei não tem nenhum computador com leitores de tela”; (PARTICIPANTE 4) “No laboratório eu não vejo nenhuma adaptação própria”; (PARTICIPANTE 4) “As plaquinhas da sala, vou ser sincera é um problema, é extremamente pequena e eu não consigo enxergar onde estou entrando”; (PARTICIPANTE 3) “O restaurante é uma coisa que me atrapalha bastante na hora de enxergar a comida” e (PARTICIPANTE 5) “O [Setor de atendimento acadêmico] é zero acessível, aquela senha deveria ser falada como todas as senhas de todos os lugares.”. Com base nos relatos pode-se inferir que as instalações da IES não são acessíveis. O estudante com deficiência visual precisa se locomover dentro da instituição, mas quando esta não proporciona condições adequadas para que o estudante exerça autonomia, contribui para o processo de exclusão e dependência. Ao negar a autonomia do estudante, a instituição reduz as possibilidades de permanência deste no ensino superior. Ao não proporcionar condições para que o estudante tenha autonomia em suas ações diárias no contexto universitário, contribui com o reforço do estigma social de incapacidade de ser autônomo. Os relatos sinalizam a tentativa de tornar a IES acessível. Não se pode negar a presença de recursos que auxiliam o estudante com deficiência visual, porém os recursos disponibilizados ainda são insuficientes para cumprir o necessário de forma a tornar o acesso verdadeiramente equitativo.

Acerca da acessibilidade institucional, cinco dos seis participantes afirmaram que a IES não é acessível. O questionamento foi feito de forma ampla, em uma tentativa de avaliar a acessibilidade institucional de maneira geral, levando em consideração os elementos já descritos (acessibilidade externa e interna). Os participantes afirmaram: *(PARTICIPANTE 1) “Não! Não tem acessibilidade”; (PARTICIPANTE 2) “Não, não é nada acessível”; (PARTICIPANTE 3) “Arquitetonicamente a instituição não é acessível”; (PARTICIPANTE 5) “A estrutura não é pensada, como toda a sociedade, mas a estrutura institucional não é pensada para pessoas com deficiência, é só para inglês ver”; (PARTICIPANTE 6) “Quase tudo na instituição não é acessível, é complicado enumerar todos, porque o que é acessível*

para mim pode não ser para outra pessoa, mas de forma geral a instituição não está atendendo o mínimo necessário". Como é possível depreender a partir das falas dos participantes, a avaliação feita pelos estudantes é de que a IES não é acessível arquitetonicamente, ou seja, não atende às necessidades para que os estudantes consigam, de forma integral, desempenhar suas funções acadêmicas relacionadas ao ambiente estrutural. Quanto ao processo formativo, tornam-se parte integrante deste as instalações, o acesso e a estrutura física, tendo um papel importante na construção da autonomia do estudante e de sua capacidade de se deslocar dentro da IES para que consiga realizar as atividades necessárias à sua formação. Quando a IES não fornece o mínimo necessário, a formação profissional fica prejudicada, acarretando vários prejuízos aos estudantes, tais como a evasão, o aumento no tempo de formação, fortalecimento dos processos de dependência e incapacidade.

Sendo assim, a IES pode rever os processos e/ou procedimentos de acessibilidade que estão sendo desenvolvidos. Ao contar com o Serviço de Acessibilidade (SA), a IES pode desenvolver o mapeamento das estruturas e ambientes, afim de tornar-se acessível, ou minimizar ao máximo a inacessibilidade. O processo de mapeamento deve contar com o auxílio do público-alvo, ou seja, estudantes com diferenças funcionais. O cerne da discussão é a parceria entre a Instituição e os estudantes. Comete-se um grave erro quando se diz que todos os estudantes com deficiência visual vão utilizar prova ampliada, ou fazer uso do piso guia. Cada sujeito possui sua especificidade e o planejamento da trajetória acadêmica por parte da IES deve levar em consideração o estudante e não a deficiência/diferença. Conforme Angelucci (2014), quando personificamos a diferença de alguém estamos impedindo que outras perguntas sejam feitas no processo de produção do conhecimento, o que justifica a necessidade da relação entre a IES e os estudantes com e sem diferenças funcionais.

Dentre as perguntas realizadas aos participantes, questionou-se sobre a existência do SA, e os seis participantes afirmaram que a IES possui o Setor de Acessibilidade – SA: (PARTICIPANTE 4) *"Eu sei que tem o SA"*; (PARTICIPANTE 6) *"O SA, eles entraram em contato comigo por e-mail depois que eu mencionei sobre a deficiência"*; (PARTICIPANTE 2) *"O setor era novo aqui na unidade"*; (PARTICIPANTE 3) *"Quando eu cheguei a primeira coisa que eu fiz foi procurar o pessoal da acessibilidade"*. Tais falas, além de revelarem conhecimento sobre a presença do SA na IES, evidenciam a necessidade do desenvolvimento de um programa capacitado

para receber o estudante com diferenças funcionais pois, como já mencionado, o deslocamento dentro da IES nem sempre é fácil, como informado na fala de *PARTICIPANTE 3* o SA pode vir a ser o principal apoio que o estudante pode receber.

Não há um consenso acerca dos serviços prestados pelo SA: os seis participantes descreveram diversas formas de serviços, além de não reconhecerem com exatidão a função que o SA possui. Tal desconhecimento pode prejudicar o processo de aprendizado do estudante e dificultar seu acesso aos recursos que a IES pode oferecer. Entre as falas sobre os serviços destacados pelos participantes evidencia-se: (*PARTICIPANTE 1*) “Esse atendimento (psicológico) ainda não está disponível na unidade”; (*PARTICIPANTE 2*) “Eu acho que o SA existe e o professor se exime da responsabilidade, tipo eu estou fazendo isso, mas aí qualquer coisa passa no SA”; (*PARTICIPANTE 6*) “Eles estão sempre ajudando com os materiais, se disponibilizando para as coisas que eu precisasse, mas o meu contato com eles é restrito mesmo aos materiais”. O desconhecimento sobre os serviços ofertados e o papel do SA na IES fica evidente nas falas de três participantes: (*PARTICIPANTE 4*) “Não sei nem como funciona,” (*PARTICIPANTE 4*) “Então eu acabei desistindo do SA e me virando meio que por conta própria”; (*PARTICIPANTE 1*) “O serviço de acessibilidade é limitado”; (*PARTICIPANTE 5*) “Sinto falta deles fazerem uma coisa meio pedagógica com professores tipo: ‘escreveu no quadro, fala o que escreveu’, não fica apontando [...] Não tenho a necessidade do pessoal do SA me mandar documentos, eles para mim ainda não são tão necessários.”

Como exposto nas falas dos estudantes com deficiência visual, não é clara a função do SA dentro da IES, e esse dado pode ser entendido como algo que denota a falta de divulgação dos serviços ou a divulgação imprecisa, não clara e não acessível das informações. O não conhecimento da função de um setor pelo próprio público-alvo é preocupante, pois demonstra que as atividades propostas por este setor não estão efetivamente cumprindo com o seu objetivo. É possível afirmar que os serviços destacados pelos participantes são o atendimento psicológico e a adaptação do material em tinta. Não é possível afirmar quais os serviços disponibilizados pelo SA e pela IES, não se pode afirmar que todas as atividades estão disponíveis para todos os estudantes. Assim, é válido o questionamento sobre o motivo do não conhecimento das atividades pelos estudantes e o impacto causado, e o reconhecimento de que existe um Serviço de Acessibilidade na IES e que ele vem

desempenhando funções que colaboram com o processo de formação dos estudantes com deficiência.

Outro serviço avaliado na acessibilidade institucional foi a biblioteca: esta se constitui em um ambiente amplo que, além de alocar produções literárias, possibilita o acesso às informações, sendo um espaço de produção científica, acadêmica e de relações sociais. Portanto, de acordo com Fialho (2012), a biblioteca universitária precisa acolher o maior número de pessoas, tendo instalações adequadas e acessíveis, levando em consideração a pluralidade humana e as diferenças funcionais. A adaptação das obras literárias é garantida pelo Decreto Nº 9.522, de 8 de outubro de 2018, que promulga o Tratado de Marraqueche para facilitar o acesso a obras publicadas às pessoas com deficiência visual.

No entanto, a biblioteca da IES parece ainda não ter se adequado ao que preconizam as políticas públicas, tornando-se de fato acessível aos estudantes com deficiência visual. Dos seis participantes, um afirmou ser acessível: (*PARTICIPANTE 4*) “*Eu sempre achei a biblioteca bem acessível.*” Já cinco participantes afirmaram que a biblioteca da IES não é acessível: (*PARTICIPANTE 1*) “*Não, de forma total não responde minhas necessidades*”; (*PARTICIPANTE 2*) “*A biblioteca eu acho que não é acessível porque eu não sei nem abrir a porta*”; (*PARTICIPANTE 3*) “*Eu também não vejo nenhuma adaptação específica para deficiência visual*”; (*PARTICIPANTE 6*) “*Eu acho lá um labirinto eu me perco muito lá, é um espaço muito aberto eu não sei onde é a entrada das salas de estudo*”; (*PARTICIPANTE 5*) “*A biblioteca não é nada acessível, acredito que seria necessário um treinamento para as pessoas que ali atendem, isso reduziria um pouco o constrangimento.*”

Nas falas dos estudantes com deficiência visual fica evidente que a biblioteca da IES não é capaz de atender com efetividade ao que é demandado por eles. O fato de a biblioteca não ser acessível pode comprometer o processo de aprendizagem dos estudantes de forma geral. Conforme Fialho (2012), a acessibilidade na biblioteca é parte importante do processo de aprendizagem. Além de possibilitar a inclusão de todos os estudantes com diferenças funcionais, a biblioteca precisa cumprir o papel de apoiar o estudante na sua vida acadêmica, apoiando as pesquisas e promovendo o acesso à informação, o que de fato não vem ocorrendo na IES. Ao receber um estudante com deficiência visual na biblioteca, é necessário cuidado principalmente no que se refere ao constrangimento e o desconforto, que podem ser ocasionados pelo despreparo no atendimento. Entretanto, esses indicativos podem ser superados

baseando-se na acessibilidade atitudinal. A biblioteca ainda possui um sistema de identificação que não possibilita autonomia ao estudante com deficiência visual e, partindo dessas informações, o profissional que trabalha na biblioteca precisa estar capacitado para responder às demandas dos estudantes não importando sua “característica”. Deve-se prezar pela autonomia e ao acesso integral às informações.

Como possível estratégia para a promoção da acessibilidade na IES, cinco participantes afirmaram o que seria necessário: (PARTICIPANTE 1) “A universidade precisa conhecer esse aluno, se ele tem alguma ‘necessidade especial’”; (PARTICIPANTE 2) “Uma capacitação, uma conversa sobre a deficiência visual de forma geral para todo o campus;” (PARTICIPANTE 3) “É importante as pessoas saberem que na sala tem um deficiente visual”; (PARTICIPANTE 4) “Abrir um diálogo maior com pessoas que tem deficiência seria muito bom, perguntar o que essas pessoas precisam, preparar as pessoas para lidarem com tal coisa”; (PARTICIPANTE 5) “Conversar mais com as pessoas que tem deficiência, porque minha necessidade é diferente de uma pessoa com cegueira que é diferente das necessidades de uma pessoa com surdez, não é só fazer uma rampa”; (PARTICIPANTE 6) “Seria muito interessante antes do estudante ingressar ter um tour pela instituição explicando os pontos principais”. As falas dos participantes evidenciam dificuldades de comunicação entre os estudantes e a IES, sendo que a principal estratégia relatada pelos estudantes seria uma periodicidade de diálogos. O fato da principal estratégia relatada pelos participantes ser a comunicação, evidencia uma barreira comunicacional e atitudinal (LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO, 2015). Tais barreiras precisam ser superadas pela IES e pelos estudantes com deficiência, favorecendo os processos comunicacionais e a construção de vínculos onde nenhuma pessoa se sinta excluída, favorecendo a autonomia e reduzindo cada vez mais a exclusão dentro do ambiente universitário. De acordo com Araujo, Silva e Menezes (2017), o processo de inclusão e de diálogo não deve ser imposto, realizando-se por meio da conscientização da comunidade acadêmica e levando sempre em consideração a subjetividade de cada pessoa. Os estudantes não são iguais, e irão demonstrar formas diferentes de enfrentamento da realidade. Ao evidenciarem a comunicação como principal estratégia de promoção da acessibilidade na instituição, estão buscando os seus direitos, redimensionando a visão de incapacidade e impotência que por vezes provocam o surgimento das barreiras. As barreiras atitudinais, na maioria das vezes, são inconscientes, e não são reconhecidas por quem as pratica. As barreiras

atitudinais impossibilitam que as pessoas com deficiência possam demonstrar o seu potencial, visando apenas os estereótipos e contribuindo amplamente para a segregação social (PONTE, SILVA, 2015).

Frente a esse cenário, pode-se afirmar que os elementos até aqui apresentados evidenciam a complexidade que envolvem a acessibilidade interna e externa à IES e os serviços prestados pelo SA e pela biblioteca acadêmica, indicando a necessidade de ações e reflexões referentes ao planejamento da jornada do estudante com deficiência visual no processo de formação em Psicologia.

3.2 PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E RELACIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CURSO DE PSICOLOGIA

Como diria o educador Paulo Freire (2011), não existe ensino sem aprendizagem. Paulo Freire acreditava que educar alguém é um processo dialógico, um intercâmbio constante. Na relação de ensino-aprendizagem, educador e educando trocam de papéis o tempo inteiro: o educando aprende ao passo que ensina e o educador ensina e aprende com o outro. O processo de ensino-aprendizagem supera os elementos ensinar e aprender, possui em seu cerne a didática, materiais que são utilizados, tais como: livros, apostilas, apresentações em slides e instrumentos avaliativos (trabalhos e provas), além das estratégias utilizadas pelos estudantes a partir desse conjunto de materiais e instrumentos. Quando tais elementos não são acessíveis, evidenciam uma dificuldade no desempenho do estudante com deficiência visual.

Dos seis estudantes entrevistados, dois afirmaram que os materiais disponibilizados são acessíveis. Porém, há um dissenso na compreensão do que viriam a ser materiais acessíveis, ou seja, o material para ser incluído na categoria de acessível precisa ser disponibilizado ao estudante de uma forma já adaptada, assim, o encaminhamento do material ao SA para que este faça a adaptação do material não é disponibilizar o material acessível. Encaminhar o material para o referido setor para que ele faça a adaptação necessária, poderia acarretar um atraso no acesso do material. Essa problemática fica evidente nas falas de: *(PARTICIPANTE 2) “São acessíveis, demora um pouco para chegar, mas são acessíveis”*; *(PARTICIPANTE 6) “Sim, são bem acessíveis, até mesmo alguns professores mandam slides para o [SA]. [...] Eu acho que são bem acessíveis e me ajudam bastante, eu geralmente leio os*

textos depois das aulas.” Em contraponto, três participantes afirmaram que os materiais disponibilizados não são acessíveis: (PARTICIPANTE 1) *“Os materiais são todos encaminhados para o [SA], [...] Tem vídeos que já foram passados na minha sala que era um vídeo mudo;”* (PARTICIPANTE 3) *“Eu não consigo ver ou enxergar o que o professor escreve no quadro nem no Datashow, não acompanho bem a aula;”*; (PARTICIPANTE 4) *“Os materiais em si não são acessíveis, você os torna acessíveis por meio do SA”*. Percebe-se que o material é estudado em atraso, pois os participantes sinalizam que só tem acesso depois das aulas, enquanto em geral os demais estudantes têm acesso ao material no momento da aula. Além de ficar evidente que o material é repassado de forma não acessível, na qual o estudante precisa encaminhá-lo ao SA para que seja feita a adaptação necessária, o fato do material não estar disponível no momento da aula pode prejudicar o processo de aprendizagem do estudante.

Os instrumentos avaliativos em sua maioria são pensados para aferir o desempenho do estudante no decorrer do período letivo e são parte integrante do processo pedagógico, em alguns casos conduzindo o estudante à aprovação ou reprovação. O ideal seria que a produção dos instrumentos avaliativos fosse capaz de possibilitar as mesmas condições de avaliação a todos os estudantes. Em relação aos instrumentos avaliativos, os seis participantes afirmaram que as avaliações são acessíveis e/ou adaptadas pelo SA, dessa maneira não encontraram muitas dificuldades: (PARTICIPANTE 1) *“As provas em si elas são adaptadas pelo [SA];”*; (PARTICIPANTE 2) *“Sem a ajuda de alguém do [SA] eu não conseguiria;”*; (PARTICIPANTE 4) *“São, não vou dizer que não, são acessíveis a questão das provas”*. Mesmo com o auxílio do SA, o que é possível afirmar é que os estudantes consideram que talvez haja uma resistência por parte do professor em aceitar novas metodologias, o que fica claro na fala: (PARTICIPANTE 1) *“Tem alguns professores que não aceitam trabalhos por e-mail e esse é único formato que eu consigo fazer mesmo por que a devolutiva desse trabalho pra mim em formato em tinta, impresso, não vai adiantar de nada”*.

A falta de preparo pedagógico, no que se refere ao planejamento das aulas e atividades avaliativas, pode vir a ser um potencializador da exclusão e da dependência. Quando o estudante afirma que não conseguiria realizar a atividade sem a ajuda do SA, acusa uma falha no processo avaliativo, evidenciando a falta de autonomia do estudante. De acordo com Nunes e Madureira (2015), em sala de aula

deve-se priorizar recursos flexíveis, de modo a oferecer ao estudante o apoio necessário para o desenvolvimento das competências necessárias para o seu processo formativo, bem como tornar as avaliações coerentes e suficientemente flexíveis. De acordo com Cabral (2017), é necessário que o corpo docente se esforce para eliminar as barreiras atitudinais presentes nestas relações e proponha diálogos com todos os estudantes, tornando-os agentes da sua formação profissional. Essa troca poderá refletir diretamente sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, envolvendo a avaliação da aprendizagem, as adaptações curriculares e pedagógicas, o manejo de classe, o processo de formação dos profissionais e a qualificação do corpo docente. Tais aspectos implicam no planejamento de aulas acessíveis tendo em consideração os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (NUNES, MADUREIRA, 2015). De acordo com Tavares, Oliveira, Laranjeira e Almeida (2015), o professor deve prestar atenção aos diferentes modos como os estudantes se envolvem e realizam as atividades que são propostas em sala de aula, aos recursos sociais e emocionais a que recorrem para a execução das atividades, à avaliação dos processos e progressos em sala de aula e ao ambiente que se cria nesses processos relacionais.

No processo de aprendizagem o estudante procurará estratégias para melhor estudar e compreender o conteúdo ministrado em sala de aula e indicado como complementar, de modo que o recurso utilizado como estratégia sirva para adaptar o material ou instrumento disponível de forma não acessível. Entre as estratégias relatadas pelos estudantes com deficiência visual no processo de ensino-aprendizagem, estão: (PARTICIPANTE 1) *“Eu gravo as aulas e escuto depois”*; (PARTICIPANTE 2) *“Videoaula no Youtube de todas as disciplinas”*; (PARTICIPANTE 3) *“Às vezes em sala de aula o professor coloca um slide lá, eu tiro foto do slide e fico vendo no meu celular”*; (PARTICIPANTE 4) *“Abro a apresentação no celular e acompanho dali”*; (PARTICIPANTE 4) *“Assim, vou me adaptando, uso o celular para dar zoom”*; (PARTICIPANTE 5) *“Eu levo lupa, se aperta muito eu uso a lupa”*. Existem, portanto, mecanismos de adaptação que os estudantes utilizam no seu processo de aprendizagem, e esses elementos vão garantir que o estudante se inclua na sala de aula. Utilizar estratégias como as descritas acima não é um problema, pois assistir a videoaulas pode ser um estudo complementar. O problema está em fazer uso desse recurso por não ter outra forma de acessar os elementos que compõe o processo de ensino-aprendizagem, visto que não são acessíveis. Fica evidente que a estratégia

utilizada é iniciativa do estudante, e não do professor e da IES. Sendo assim, vale questionar: se este processo educacional é realmente inclusivo, se este estudante ao utilizar por conta própria um recurso que talvez não seja a melhor opção estará garantindo o acesso às mesmas informações que o restante da turma. Assim, Cabral (2017) afirma que podem ser propostas adequações e/ou adaptações curriculares, permitindo-se ajustes em alguns aspectos, de materiais ou de comunicação, podendo diversificar as opções educativas, sem que os objetivos a serem alcançados pela turma sejam alterados. Tais proposições possibilitam que o processo de ensino-aprendizagem possa superar a padronização do conhecimento em critérios normalizadores.

3.3 A PERCEPÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL E DEMAIS INTEGRANTES DA COMUNIDADE ACADÊMICA

A caracterização das relações entre os estudantes com deficiência visual e demais integrantes da comunidade acadêmica teve como objetivo avaliar os aspectos relacionais dos professores e o estudante com deficiência visual, envolvendo as condições de acessibilidade promovida pelos professores, a disponibilidade e acessibilidade do professor e a avaliação da relação estabelecida entre estudantes e professores. Esse conjunto de análise está relacionado às barreiras atitudinais presentes nas relações que envolvem a comunidade acadêmica. Tais barreiras manifestam-se principalmente na ausência de atitudes e/ou procedimentos que possibilitem a participação do estudante com deficiência visual em sala de aula, tendo como consequência a dificuldade nos processos de aprendizagem e o desenvolvimento das suas possibilidades (ARAUJO, SILVA, MENEZES, 2017).

No que concerne às condições de acessibilidade promovida pelos professores, dos seis participantes, os seis afirmaram que os professores não promovem condições de acessibilidade no processo de ensino aprendizagem, podendo ser verificado nas falas: (*PARTICIPANTE 1*) “*Você percebe nitidamente que alguns deles nunca tiveram contato com alunos com algum tipo de deficiência; [...] ele não sabe quais são os limites qual é essa baixa visão ou como é essa cegueira desse aluno; gafes imensas assim do tipo “ai vou passar um filme legendado;”* (*PARTICIPANTE 3*) “*A gente tem aquele problema né que se o professor passa um exercício no quadro eu não vou conseguir fazer;”* (*PARTICIPANTE 4*) “*Eu lembro que a apresentação foi*

interrompida para questionar a minha postura, por que eu estava usando o celular e o tom que usou não foi legal;” (PARTICIPANTE 5) “Alguns professores esquecem a questão da baixa visão, por eu ter uma autonomia maior eles acham que tá tudo bem e eu vou me virar;” (PARTICIPANTE 6) “Questão dos professores né, alguns esquecem de mandar os materiais, então, de algumas disciplinas eu não tenho os materiais e peço para os colegas.” Vários são os apontamentos dos participantes quando a questão são as condições de ensino promovidas pelos professores.

O professor em sala de aula tem dificuldade em reconhecer as características dos estudantes com deficiência visual. Assim, acabam por não promover as condições de acessibilidade necessária ao processo de aprendizagem, como fica evidente na fala de *PARTICIPANTE 1* quando diz: *“o professor não sabe quais são os limites e possibilidades de cada estudante.”* Tal afirmação pode ser justificada, talvez, pela falta de recurso de formação continuada, o que de acordo com Araujo, Silva e Menezes (2017), a formação continuada, potencializaria a capacidade de reflexão e, portanto, possibilitaria ao professor repensar seu processo de ensino e as relações estabelecidas com os estudantes.

O fato de o atual modelo de formação enquadrar os estudantes em um aprendizado padronizado, não impossibilita o docente de criar, a partir das necessidades, novas didáticas ou novas formas de aprendizado que promovam ao estudante com deficiência visual a compreensão dos processos estudados em sala de aula, garantindo o acesso equitativo à educação. Tais mudanças envolvem um trabalho que é suportar e dar suporte às diferenças, ou seja, quando não se encontra estratégias para práticas pedagógicas acessíveis é necessário o restabelecimento das conversações, o estudante e o professor podem de forma conjunta chegar a uma compreensão do que seria necessário para que o processo de aprendizagem seja menos complicado ou constrangedor (ANGELUCCI, 2014).

Uma sala de aula é composta de estudantes e professores e, cada pessoa, tem um diferencial. Estar aberto para ouvir e trocar experiências não é só importante como também é necessário para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Em relação à disponibilidade do professor em sala de aula, os estudantes com deficiência visual afirmaram que os professores, em sua maioria, são disponíveis ou quando demandados estão abertos ao diálogo: (*PARTICIPANTE 1*) *“A partir de alguns questionamentos depois de algumas gafes cometidas [...] eles acabam se adequando mas você tem que ficar lembrando;” (PARTICIPANTE 2) “Alguns; [...] Não dá pra*

generalizar né, mas a maioria não; [...] Há uma tentativa de alguns;” (PARTICIPANTE 3) *“Alguns tentam e alguns são ambíguos;*” (PARTICIPANTE 4) *“Alguns são e outros eu tenho medo de falar;*” (PARTICIPANTE 5) *“Alguns professores são bem inclusivos, [...] Depende do professor;*” Quando o participante afirma: (PARTICIPANTE 4) *“Alguns são e outros eu tenho medo de falar,*” é possível questionar que ambiente educacional é esse que ao invés de proporcionar aprendizado proporciona medo, que disponibilidade é essa que gera no estudante o sentimento de medo, de modo que esbarra-se novamente nas barreiras atitudinais. A inclusão no ambiente acadêmico não depende apenas do professor, porém este que está próximo e frente ao processo de ensino-aprendizagem deve auxiliar os estudantes nas rotinas acadêmicas e possibilitar a promoção de um ambiente saudável e propício as relações sociais.

Quando o PARTICIPANTE 6 afirma: *“Sim, eles são sempre disponíveis, todos eles quando me veem na sala perguntam para mim se preciso de alguma coisa, se podem me ajudar, até hoje eu não tive nenhum professor que tenha me negligenciado.”* Percebe-se que a disponibilidade do professor é percebida de forma diferente por cada estudante, visto que existem alguns ruídos como já relatado pelos participantes: *“há uma tentativa, alguns são ambíguos, não dá para generalizar, há uma tentativa”.* Pode-se inferir que há uma tentativa em ser disponível, porém esta não compreende a relação em sua totalidade, pois vale afirmar que ser disponível não quer dizer ser acessível.

Entretanto, conforme Ribeiro (2016), é possível afirmar que o desconhecimento sobre as facetas da deficiência leva o docente a atitudes de segregação. Os professores, sem mesmo perceber, podem gerar barreiras no percurso acadêmico, impossibilitando aos estudantes a garantia da formação plena, o que fica evidente na fala de (PARTICIPANTE 1) *“Falta de qualificação, capacitação, conhecimento dificulta sua relação com os professores no sentido de ter que ficar exigindo algo que não seria necessário se eles tivessem essas outras características; [...] Há sempre um estresse, há sempre a questão de questionar o que está sendo feito, o que está sendo passado, de que forma está sendo passado; [...] A Psicologia bate no peito e fala todos os dias que nós aceitamos qualquer característica, que nós compreendemos qualquer forma de ser e de existir, só que a partir do princípio que dentro do próprio curso de Psicologia, partindo dos próprios docentes não existe isso, não existe essa capacitação;*” (PARTICIPANTE 2) *“Eu acho que deveria ter uma atenção maior;*” (PARTICIPANTE 4) *“Acho que um treinamento para os professores em relação a isso,*

seria bem legal, de postar o material antes, fazer um slide mais claro para conseguirmos ver.”

Assim, é evidente que a relação professor-estudante se constitui em aspecto fundamental no processo de ensino-aprendizagem, não se restringindo apenas a estudantes com diferenças funcionais. Quando os professores e os estudantes mantêm um bom relacionamento em sala de aula, o aprendizado se torna mais eficiente e passa a existir um maior engajamento de ambas as partes. É notável a importância de promover maior qualificação, sensibilização e conscientização do corpo docente, visando assim a derrubada de algumas barreiras, para então possibilitar o ensino de qualidade acessível, igualitário e equitativo a todos os estudantes, não importando suas diferenças (ARAUJO, SILVA, MENEZES, 2017). Portanto, reconhecer as possibilidades e potencialidades dos estudantes com deficiência visual ou qualquer diferença funcional não significa se colocar no lugar deles, mas perceber e sentir do lugar, da posição de onde estamos, como nós vemos e agimos diante do outro e qual nossa contribuição na formação do estudante (MESQUITA, 2015).

No que se refere às relações entre os estudantes videntes e não videntes, colegas de curso, a percepção dos estudantes com deficiência visual concentrou-se na realização dos trabalhos acadêmicos e no sentimento gerado por essa relação, sendo apresentadas nas falas dos PARTICIPANTE 1, PARTICIPANTE 2, PARTICIPANTE 4, PARTICIPANTE 5, PARTICIPANTE 6:

(PARTICIPANTE 1) “Quando tem trabalho em grupo sempre fico sozinha, eu tenho que ficar pedindo pra participar de algum grupo [...] já tive que fazer trabalho sozinha por essa não interação, esse não envolvimento das pessoas; [...] professor tem que interferir nesse sentido; [...] as pessoas elas não tem uma formação, elas não sabem incluir [...] são raras as pessoas que fazem uma inclusão, elas não incluem [...] É muito mais fácil você excluir aquilo com que você não sabe lidar do que tentar compreender, tentar incluir [...] é o olhar que eu sinto tá! Que eu sou incapacitada de desenvolver o mesmo trabalho da mesma forma que eles conseguem desenvolver; [...] dentro de um curso de Psicologia você não saber ouvir e não saber conversar com outro ser humano, é engraçado de falar isso, mas é o que realmente acontece, essa interação é bem complicada.” (PARTICIPANTE 2) “É muito difícil quando tenho um trabalho em grupo [...] em relação a trabalho, sempre é formado todos os grupos de trabalho em grupo e eu sempre fico esperando sobrar espaço [...] eu até prefiro fazer

sozinha quando dá.” (PARTICIPANTE 3) “Às vezes eu fico preocupado com trabalhos em grupo; [...] se fosse possível eu jamais faria trabalho em grupo.” (PARTICIPANTE 4) “Não é aquela inclusão, eu vejo que tem os grupinhos bem organizados nas turmas e eu tô meio à parte [...] meu único problema com os trabalhos é o lance da inclusão.” (PARTICIPANTE 5) “Para fazer os trabalhos tem seus perrengues como qualquer equipe. A deficiência nesse ponto nunca me atrapalhou.” (PARTICIPANTE 6) “É bem tranquilo, nunca fui excluída, eu sempre faço grupo com uma colega, então eu sempre fui uma das primeiras a arrumar grupo aqui, diferente da escola.” A partir dos relatos percebe-se que o relacionamento entre os estudantes por vezes é conflituoso. Tais conflitos estão vinculados às barreiras atitudinais que na percepção dos estudantes transformam a sala de aula em um ambiente não inclusivo. A solidão, exclusão, incapacidade e a não inclusão são elementos que estão presentes no processo de ensino-aprendizagem relatado pelos participantes, tornando a relação interpessoal desagradável. Percebe-se com os relatos dos participantes algumas características da exclusão, ou seja, para evitar problemas os estudantes com deficiência visual preferem realizar trabalhos individuais, o trabalho em grupo apresenta-se como um dificultador nas relações estudantis. Então, de acordo com Mello (2018) “A ordem natural das coisas” é uma corporalidade funcional e capacitada, ou seja, um corpo sem doenças ou deficiências.

A noção de deficiência se materializa e se retroalimenta por meio de práticas sociais e discursos que colocam a pessoa com deficiência como o “oposto da capacidade”. Esse estranhamento social é produtor de sofrimento em várias parcelas da sociedade e reflete no ambiente acadêmico, o preconceito e o desconhecimento estão enraizados nas estruturas da sociedade (DINIZ, 2007). Porém, é possível o rompimento das barreiras impostas pela sociedade e pela comunidade acadêmica, através da comunicação como ferramenta de inclusão. De acordo com Saldanha (2008), o relacionamento em sala de aula é uma construção dialética, um campo de produção e troca de saberes, no qual o estudante vidente, talvez por medo de não saber reconhecer a diferença, acaba por excluir o colega de sala. O ambiente acadêmico é repleto de trocas e novas experiências formando um campo de relações interpessoais, assim o estudante com deficiência visual também é responsável por essas interações. O fato de a exclusão ser algo tão presente na sociedade pode fazer com que os estudantes com deficiência tenham receio de serem mais uma vez silenciados, logo o estudante com deficiência visual pode não querer se expor e esse

silenciamento pode tornar o ambiente acadêmico desagradável. Não se pretende colocar o estudante em um lugar de vítima, pelo contrário. É possível perceber que ao ocupar os espaços acadêmicos, os estudantes com deficiência visual estão buscando os seus direitos e estão defendendo a sua permanência neles, indo ao encontro do que Mello propõem (p. 65, 2009) quando diz que *“A presença do corpo deficiente parece encerrar a enorme dificuldade que temos em lidar com nossas fragilidades.”*

As relações estabelecidas em sala de aula podem no decorrer do percurso acadêmico gerar diversos sentimentos; alegria, tristeza, medo, etc. Quando questionado aos estudantes com deficiência visual qual o sentimento gerado nesta relação, estes afirmaram que: (PARTICIPANTE 2) *“Me sinto horrível, péssima a pior pessoa do mundo [...] eu não sei se eles me acham uma burra, ou que eu não sou capaz sei lá, mas é muito ruim [...] odeio quando tem trabalho em grupo, é muita exclusão [...] Todo dia eu entrava na sala e ninguém falava comigo, no máximo quem falava era o professor e olhe lá às vezes! Isso dói”* (PARTICIPANTE 3) *“[...] eu apenas acho que não é legal você viver uma situação em que você não é visto como você é.”*. Nota-se que o sentimento gerado nas relações acadêmicas que envolvem os colegas de sala é decorrente de uma redução da pessoa à deficiência, ou seja, o estudante deficiente visual não é visto como um estudante que está ali para aprender, estudar e se relacionar, é entendido como uma pessoa que não possui condições de estar naquele ambiente. Essa exclusão e preconceito acaba gerando sentimentos de solidão, de menos valia, o não reconhecimento das potencialidades do estudante, e o não reconhecimento de sua própria identidade, reduzindo-o a uma diferença funcional, (PARTICIPANTE 6) *“é o invisibilizado do invisibilizado.”* Percebe-se a existência de conflitos e tensões nas relações entre os estudantes videntes e não videntes em sua maioria tais interações são assentadas em barreiras comunicacionais e atitudinais, esses conflitos podem levar o estudante com deficiência visual assumir, conforme Ribeiro e Gomes (2017), posicionamento defensivo, na tentativa de reduzir os danos causados pela exclusão.

É importante apresentar a discussão sobre as condições de ensino disponíveis à formação em Psicologia na percepção de estudantes com deficiência visual. As categorias utilizadas para a análise compreenderam a acessibilidade no curso e a trajetória acadêmica. De acordo com os relatos dos participantes, a acessibilidade no curso está diretamente relacionada à adaptação do material didático e ao professor, o que pode ser verificado nas falas: (PARTICIPANTE 1) *“Para a acessibilidade no*

curso seria necessário primeiro capacitação do corpo docente, [...] As questões práticas do dia a dia. [...] a partir do momento que é oferecida essa autonomia;” (PARTICIPANTE 2) “O material vir no dia para que a gente possa estar sempre junto com os outros alunos [...] Relacionamento diário entre professor aluno, conversas, acompanhando dando material todo dia [...] Acho que capacitações, rodas de conversa e talvez até vivências com certeza poderiam ajudar.” (PARTICIPANTE 4) “No curso, acho que de repente como psicólogos um melhor preparo da parte dos professores seria muito legal.” (PARTICIPANTE 5) “[...] Então, precisaria ter mais debates, conversar e isso causaria todo um efeito uma dialética em todas as questões. [...] Ouvir mais as pessoas com deficiência e fazer mais essa conversa transdisciplinar, isso é uma categoria de análise isso afeta não só quem tem deficiência, mas também quem não tem.”

Percebe-se que estudantes de Psicologia com deficiência visual apresentam sugestões que vão ao encontro do que Ribeiro e Gomes (2017): afirmaram ser indicadores para a inclusão no campo acadêmico, a criação de um ambiente inclusivo, capaz de produzir práticas democráticas e equitativas, permitindo a participação de todos os estudantes de forma a construírem uma cultura antidiscriminatória, o que só seria possível por meio da problematização dos processos de exclusão e das diferenças na estrutura de cada IES. Como fica evidente na fala do (PARTICIPANTE 6) *“Aulas práticas de como lidar com a deficiência visual, [...] as rodas de conversas são importantíssimas, até mesmo quando entra um estudante deficiente visual na sala não fazer um alarde, mas sim trabalhar essa acolhida, [...] Avisar os professores que vai entrar um aluno com deficiência visual na sala, [...] Rodas de conversa para tirar dúvidas em geral, um bate papo que nos aproximaria.”* Essas atitudes potencializariam a educação inclusiva, compreendida como ações culturais, políticas e sociais, capazes de criar um ambiente que respeite as diferenças e seja capaz de produzir um campo de discussão acerca dos processos formativos, das condições de ensino e da inclusão como forma de combate ao desrespeito e à segregação, fortalecendo as práticas da educação inclusiva e equitativa.

Poderia a deficiência visual ser um dificultador na trajetória acadêmica do estudante de Psicologia? Sobre a trajetória acadêmica os participantes relataram que: (PARTICIPANTE 1) *“Foi um mundo de novas descobertas, principalmente dentro do curso de Psicologia que você aprende a trabalhar com diferentes formas de ser, de existir, de agir e eu considero que é uma luta, é uma luta diária, [...] eu acho que é*

uma luta diária por que você sabe que vai enfrentar aqueles desafios você sabe que a universidade hoje ela não é completamente acessível [...] Você sente que é um ambiente que tenta te expelir o tempo todo te eliminar, te tirar dali por que teoricamente é muito novo ainda, a questão do deficiente, do deficiente visual, [...] Então, o que é mais difícil dentro da universidade são as pessoas, [...] As pessoas elas te incapacitam, incapacitam o tempo todo então essa trajetória pra mim eu considero como sucesso pessoal e não como uma conquista junto à universidade e sim como uma conquista é unitária.” (PARTICIPANTE 2) “Eu melhorei bastante eu era bem insegura no início aí no decorrer dos meses eu me senti mais segura.” (PARTICIPANTE 3) “Nada de marcante, é uma trajetória bem próxima ao desempenho ‘normal’.” (PARTICIPANTE 4) “É uma boa trajetória, uma que eu encontrei o que eu queria que era a Psicologia.” (PARTICIPANTE 5) “Maravilhosa, eu gosto muito das relações que criei até agora, talvez por ter tido uma experiência ruim com a outra formação, eu acho que o curso em algumas matérias se propõe a ver o sujeito como biopsicossocial e ter algumas experiências que fogem o quadrado professor aluno.” (PARTICIPANTE 6) “Eu iniciei minha trajetória acadêmica com bastante medo, no primeiro semestre eu fiz apenas uma disciplina, eu fiquei pensando como seria a acessibilidade na universidade, [...] Mesmo assim, tem melhorado muito eu me sinto muito mais segura, para vir para a universidade, para perguntar, para me incluir, então acho que tem sido uma experiência maravilhosa.”

Por meio dos relatos, é possível perceber que a deficiência não interferiu no percurso acadêmico. Por mais que o ambiente acadêmico não seja de todo acessível, o fato de ser um estudante com deficiência visual no ensino superior não é sinônimo de incapacidade e desvantagem. Percebe-se a necessidade do rompimento das barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais. Fica evidente que a deficiência não é incapacitante, o que é incapacitante é a sociedade que tenta a todo minuto retirar do convívio social tudo aquilo que não representa o “normal”, como fica evidente na fala de PARTICIPANTE 1: “Você sente que é um ambiente que tenta te expelir, o tempo todo te eliminar, te tirar dali.” Nesse contexto, considerando os relatos dos estudantes com deficiência visual e as proposições de Carvalho (2006), as barreiras impostas pela comunidade acadêmica, resultantes de uma sociedade centrada na norma, não podem ser vistas como barreiras intransponíveis, mas sim como desafios que podem ser vencidos com a informação, conscientização e uma educação inclusiva, capaz de reconhecer as diversas formas de ser e estar no mundo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise das características da formação em Psicologia de estudantes com deficiência visual, na percepção desses estudantes. Deste modo foi possível identificar, com base nos relatos dos participantes e no já disposto na literatura, que eles cotidianamente sofrem com as barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas. O foco principal das barreiras encontradas está na relação entre os estudantes com deficiência visual, professores e colegas de sala.

Analisar as características da formação em Psicologia de estudantes com deficiência visual pode contribuir para dar ênfase na necessidade da promoção da inclusão no ambiente acadêmico e fomentar o diálogo entre a comunidade acadêmica, professores e estudantes, a capacitação e qualificação dos discentes no que tange ao processo de ensino-aprendizagem no contexto da deficiência visual. Percebe-se que os docentes do curso de Psicologia não estão preparados para estar em uma sala de aula com estudantes com diferenças funcionais. Embora os professores sejam em sua maioria disponíveis, não são acessíveis. Tal dado pode evidenciar uma formação não completa no que se refere à inclusão, mesmo sendo uma área que promove muitos estudos sobre a temática. Deste modo, sugere-se que o docente tenha acesso ao desenho universal da aprendizagem com a finalidade de planejar aulas que sejam acessíveis a todos os estudantes, não importando sua diferença. Com isso, a exclusão em sala de aula poderá ser reduzida, além de demonstrar o interesse do docente em conhecer novas possibilidades de ensino. Ao conhecer o “diferente” e reconhecer nele possibilidades, as barreiras atitudinais vão sendo derrubadas, tornando os processos de ensinar e aprender dialéticos e equitativos.

Quanto ao relacionamento entre os estudantes com deficiência visual e os estudantes videntes, percebe-se que as barreiras atitudinais são muito presentes. O fato de serem colegas de turma pode evidenciar a expectativa de uma “amizade” e “coleguismo” entre outros elementos que compõem o ambiente de sala de aula. Aqueles com deficiência visual, ao se depararem com as barreiras atitudinais impostas pelos colegas de sala, tornam-se suscetíveis à sentimentos que não são favoráveis ao bom desempenho acadêmico e social. Como indicado nos relatos, rodas de conversas, vivências, capacitações e atividades que fortaleçam os vínculos já existentes e que colaborem para o surgimento de novos relacionamentos, podem

melhorar as interações entre os estudantes videntes e não videntes. Desse modo, o ambiente hostil e desagradável poderá ser transformado em um ambiente comum a todos e capaz de fornecer aos estudantes o necessário para a compreensão das diferenças.

Por fim, espera-se que as características e percepções dos estudantes de Psicologia com deficiência visual aqui apresentadas contribuam para os avanços nas pesquisas que englobam os estudos sobre a deficiência e a formação acadêmica em Psicologia. Durante este percurso foi possível notar a dificuldade em encontrar materiais específicos que poderiam subsidiar a análise dos dados coletados, evidenciando a escassez de material no que se refere a formação em Psicologia de estudantes com deficiência, especificamente a deficiência visual. Acredita-se que analisar as características da formação em Psicologia de estudantes com deficiência visual servirá para que a IES, o corpo docente e os colegas de sala possam ampliar os horizontes de possibilidades e possam (re)conhecer o estudante com deficiência visual pelo seu “nome” e não somente como um sujeito com uma deficiência. A Psicologia tem como base o olhar para a subjetividade e, no caso dos estudantes com deficiência visual, as singularidades promovidas pela deficiência estão sendo pouco consideradas e estão sendo mantidas relações educativas a partir de um “padrão”. Vale ressaltar o que diz Diniz (2007) quando afirma: “A deficiência é uma forma diferente de se experimentar, ser e estar no mundo.” Nesse contexto, espera-se que novas pesquisas envolvendo as estratégias de ensino-aprendizagem no campo da Psicologia possam ser desenvolvidas, garantindo cada vez mais a inclusão e a equidade no contexto da deficiência e no contexto educacional.

5. REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na educação superior. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n.esp., p. 115-125, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400115&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 ago. 2019.

ANGELUCCI, Carla Biancha. Medicalização das diferenças funcionais – continuismo nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 116-

134, jan./abr. 2014. Disponível em:

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2745/2521>. Acesso em: 10 set. 2019.

ANGELUCCI, Carla Biancha; OLIVEIRA, Fábيا Carvalho de. Educação profissional de pessoas com deficiência no Brasil: marcos legais e reflexões ético-políticas.

Revista Triângulo, Uberaba, v. 11, n. 3, p. 19-40, dez. 2018. Disponível em:

<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2615>. Acesso em: 11 set. 2019.

ARAUJO, Maria Izabel da Cunha; SILVA, Rityely Aline Moura da; MENEZES, Ana Beckmann. Ensino Superior: Barreiras atitudinais presentes na relação professor – aluno com deficiência do curso de Psicologia. In. IV Congresso Paraense de Educação Especial, Pará, 2017. **Anais Eletrônicos** [...] Pará, 2017. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais_ivcpee/Comunicacao_2017/ENSINO-SUPERIOR-BARREIRAS-ATITUDINAIS-PRESENTES-NA.pdf. Acesso em 10 nov. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050:**

Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em

http://www.aeap.org.br/doc/nbr_9050_2004_acessibilidade.pdf. Acesso em 11 nov. 2019.

AUGUSTIN, Ingrid. **Modelos de Deficiência e suas Implicações na Educação**

Inclusiva. Disponível em: <http://www.espanholacessivel.ufc.br/modelo.pdf>. Acesso em 06 out. 2019.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARQUEIRO, Rosângela Ribeiro Mucci. Deficiência Visual. In: ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista; TARDIVO, Leila Salomão de la Plata Cury. **Psicologia do excepcional**: Deficiência física, mental e sensorial. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. p. 23-31. *E-book*. Acesso restrito via Minha Biblioteca.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro 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. Brasília, DF: Casa civil, 1999. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 9.522, de 8 de outubro de 2018**. Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. Casa Civil, Brasília. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9522.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa civil, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Casa civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Casa civil, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa civil, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 15 de março de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF: CNE, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Deficiência visual**. Marta Gil (org.). Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008**. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em:

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência**. 4. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2012. Disponível em: https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convenc_aopessoascomdeficiencia.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra; ESPÍNDOLA, Corina Martins; SOUZA, Sandra Carrieri de. Universidade: impacto social e o processo de desenvolvimento da educação inclusiva. In: XIII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR, 13., 2013. Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114774/2013210%20-%20A%20universidade%20impacto%20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 ago. 2019

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas / Inclusion of Special Education's target audience in Brazilian Higher Education: History, policies and practices. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 371-387, out. 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3826>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Revista Informação & Sociedade**, v. 24, n. 1, p.13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000/10871>. Acesso em: 13 nov. 2019.

DANTAS, Taísa Caldas. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 525-538, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26760>. Acesso em: 17 nov. 2019.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense. 2007.

FÁVERO, Cristina Hill; COSTA, Helder Gomes. Inclusão: a Acessibilidade como Garantia de Educação de Qualidade. In: XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2014. **Anais Eletrônicos [...]**. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/44520505.pdf>. Acessado em 10 nov. 2019.

FERNANDES, Ana Cláudia Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ALMEIDA, Leandro da Silva. Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. **Psicol. Esc. Educ.** Maringá, v. 20, n. 3, p. 483-492, dezembro de 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300483&lng=en&nrm=iso. Acesso em 09 de nov. de 2019.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP & A, 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC31441044850.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

FIALHO, Janaina; SILVA, Daiane de Oliveira. Informação e conhecimento acessíveis aos deficientes visuais nas bibliotecas universitárias. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 153-168, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362012000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2011.

GESSER, Marivete; LOPES, Paula Helena; FERREIRA, Simone de Mamann; LUZ, Joseane de Oliveira; VERAS, Nanci Cecília de Oiveira; RAUPP, Fabricio Antonio. **Psicologia e estudos sobre deficiência**: uma breve introdução. In: Marivete Gesser, Paula Lopes, Fabricio Raupp, Joseane Luz, Nanci Veras, Karla Luiz. (Org.). **Psicologia e pessoas com deficiência**. 1ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2019, v. 1, p. 10-17.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe.3, p. 151-166, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700151&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 nov. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9754&t=resultados>. Acesso em 20 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior**: 2011 – resumo técnico. Brasília: INEP, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior**: 2017 – resumo técnico. Brasília: INEP, 2017.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; GARCIA, Raquel de Araújo Bomfim. Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S./], v. 10 n. esp., p. 661-672, ago. 2015.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7918>. Acesso em: 14 ago. 2019.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIRA, Miriam Cristina Frey de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cafajeste. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 171-190, agosto de 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 set. 2019.

LOPES, Paula Helena. **Gênero, Direitos Sexuais, Direitos Reprodutivos e o Modelo Social da Deficiência**: contribuições para a Psicologia. In: Marivete Gesser, Paula Lopes, Fabricio Raupp, Joseane Luz, Nanci Veras, Karla Luiz. (Org.). *Psicologia e pessoas com deficiência*. 1ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2019, v. 1, p. 58-72.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 23, n. 89, p. 984- 1014, nov. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362015000400984&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 7 set. 2019.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três universidades públicas brasileiras. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 15-23, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018033>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 out. 2019.

MEDEIROS. Ronise Venturini; PEREIRA. Josefa Lídia Costa. Cartografia tátil e deficiência visual: um olhar na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

MELLO, Anahi Guedes de; MOZZI, Gisele de. **Deficiência e Psicologia: Perspectivas Interseccionais**. In: Marivete Gesser, Paula Lopes, Fabricio Raupp, Joseane Luz, Nanci Veras, Karla Luiz. (Org.). *Psicologia e pessoas com deficiência*. 1ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2019, v. 1, p. 27-43.

MELLO, Anahi Guedes de. ANDES-SN debate capacitismo nas instituições de ensino. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN**, 2018. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9716>. Acesso em: 29 out 2019.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-

3276, out. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003265&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 out. 2019.

MELLO, Anahi Guedes de. **Por uma abordagem antropológica da deficiência: pessoa, corpo e subjetividade**. 2009. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1260958580TCCxAnahi.pdf>. Acesso em 11 out 2019.

MESQUITA, Jojemina. **Barreiras atitudinais: uma reflexão das nossas ações no processo de inclusão**. 2015. Disponível em: <https://jojemimesquita.wordpress.com/2015/08/24/barreiras-atitudinais-uma-reflexao-das-nossas-aco-es-no-processo-de-inclusao/>. Acesso em: 28 out 2019.

NETO, Antenor de Oliveira Silva; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla Ferreira; SANTOS, Vera Maria. Educação Inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, nº 60, p. 81-92. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091/pdf>. Acesso em: 05 nov 2019.

NOZU, Washington Cesar Shoití; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 105-113, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400105&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 nov. 2019.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Os estudos sobre deficiência na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 555-558, junho de 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200555&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 out. 2019.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 nov. 2019.

OLIVEIRA, Cassandra Melo; NUERNBERG, Adriano Henrique; NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva. Desenho universal e avaliação psicológica na perspectiva dos direitos humanos. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 12, n. 3, p. 421-428, dez. 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: EDUSP; 2001.

PONTE, Aline Sarturi; SILVA, Lucielem Chequim da. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. **Cad. Ter. Ocup.** UFSCar, São Carlos, SP, v. 32, n. 2, p.261-271, 2015. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/0104-4931.ctoAO0501>. Acesso em: 25 out. 2019.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. Desenho universal para a aprendizagem nas produções brasileiras: Uma análise. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 6., 2017. **Anais[...]**, 2017, p. 14472-14487. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27318_13667.pdf. Acesso em 22 out. 2019.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica**: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação. Palhoça: Editora Unisul, 2015.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; GOMES, Alfredo Macedo. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 13-31, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/927/790>. Acesso em: 10 nov. 2019.

RIBEIRO, Disneylândia. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17579>. Acesso em: 17 out. 2019.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann. Formação humana e metodologia dialética no currículo integrado da educação profissional. 2008. **Portal Educacional do Estado do Paraná**: Dia a dia Educação. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/67-4.pdf>. Acesso em 25 out. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**, Out, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

SILVA FILHO, Daniel Mendes da; MAGALHÃES KASSAR, Mônica de Carvalho. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 27/1-19, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29387>. Acesso em: 17 out. 2019.

SILVA, Linda Carter Souza; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Inclusão escolar e educação em direitos humanos: as concepções de um aluno cego. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

SOUSA SILVA, Danielle; ROSSATO, Maristela; SOARES CARVALHO, Erenice Natalia. A narrativa de universitários cegos acerca de suas experiências acadêmicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 41/ 1-20, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32390>. Acesso em: 10 nov. 2019.

TAVARES, Rita; OLIVEIRA David; LARANJEIRO Dionísia; ALMEIDA, Margarida. Universal Design for Learning: potencial de aplicação no Ensino Superior com alunos com NEE e por recurso a tecnologias mobile. *Educação, Formação & Tecnologias*, v. 8, no. 1, 2015, p. 84-94.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr.-jun., 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 11 nov. 2019.