



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAFNE SOUSA DE OLIVEIRA

CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM
DEFICIÊNCIA EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RORAIMA

BOA VISTA, RR

2022

DAFNE SOUSA DE OLIVEIRA

**CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM
DEFICIÊNCIA EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Processos Inclusivos.

Orientação: Profa. Dra. Maria Edith Romano Siems.

BOA VISTA, RR

2022

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

O48c Oliveira, Dafne Sousa de.

Condições de formação de professores com Deficiência em
Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Roraima / Dafne
Sousa de Oliveira. – Boa Vista, 2022.

98 f. : il.

Orientação: Profa. Dra. Maria Edith Romano Siems.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Deficiência. 2 – Formação de Professores. 3 – Ensino
Superior. I – Título. II – Siems, Maria Edith Romano (orientadora).

CDU – 378.124(811.4)

FOLHA DE APROVAÇÃO
DAFNE SOUSA DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. MARIA EDITH ROMANO SIEMS
Presidente – Orientador
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Prof. Dr. JOÃO HENRIQUE DA SILVA
Membro Titular Interno
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Profa. Dra. LUCÉLIA CARDOSO CAVALCANTE
Membro Titular Externo
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

Profa. Dra. CINARA FRANCO RECHICO BARBERENA
Membro Suplente Interno
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Prof. Dr. ALEXANDRO BRAGA VIEIRA
Membro Suplente Externo
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

BOA VISTA, RR

2022

Dedico este trabalho a todos aqueles que o tornaram possível, sobretudo aos participantes da pesquisa, que dividiram suas experiências formativas e profissionais, e à minha orientadora e, antes de tudo, amiga professora doutora Maria Edith Romano Siems.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que é o símbolo maior da minha fé e a quem atribuo toda a honra por cada realização em minha existência. Agradeço igualmente a meus pais, meu porto seguro, que me possibilitaram seguir em minha formação acadêmica e profissional com tranquilidade. Obrigada por me apresentarem a Deus! Agradeço a cada membro da minha família, que direta ou indiretamente contribuiu para a realização deste sonho; a meu esposo, que foi companheiro e compreensivo quando estive ausente, acompanhando meus processos de evolução acadêmica; a meu filho, que é a minha força, o motivo de todo o meu esforço e trabalho para me desenvolver profissionalmente. É tudo por ele e para ele.

Minha gratidão se estende à minha orientadora, professora doutora Maria Edith Romano Siems, que compreendeu meu tempo, meus silêncios, meu jeito de aprender e pesquisar, sem sua mediação este trabalho não seria possível; sua forma de lidar com a vida me inspirou a desenvolver este trabalho com a ética e o compromisso necessários. Agradeço a preciosa colaboração dos professores doutor João Henrique da Silva e doutora Lucélia Cardoso Cavalcante em minha banca de qualificação, pelo olhar cuidadoso e generoso para este trabalho. Cada professor que passou pela minha formação acadêmica e cada disciplina foram de grande importância para o meu desenvolvimento.

É importante também destacar quanto o companheirismo da primeira turma de mestrado em Educação da Universidade Federal de Roraima foi essencial nesta jornada, cada colega, cada interação, cada palavra de apoio. Em especial, agradeço à minha amiga Naranúbia, sempre com uma palavra de motivação e conforto, que, mesmo estando ocupada, tirava um tempo para me ajudar e estar comigo, ainda que à distância, de forma tão empática e responsiva.

Agradeço também aos participantes desta pesquisa, que tão gentilmente contribuíram com o trabalho, pelo aceite de cada um, pelo tempo destinado aos encontros, o compartilhamento de suas vivências, pela confiança no trabalho e pela oportunidade de estreitarmos laços para além de participante e pesquisador e nos tornarmos amigos, vibrando com as conquistas de cada um. A todos vocês, a minha gratidão!

RESUMO

Compreender quais as condições de formação vivenciadas por estudantes com deficiência em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Roraima e como essas experiências contribuem para sua constituição como profissionais da educação é a problemática que compõe este estudo. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural, baseada na obra de Lev Semionovitch Vigotski e Mikhail Bakhtin, e tem como pressuposto filosófico o materialismo histórico-dialético. Trata-se de estudo de abordagem qualitativa e os instrumentos para a construção dos dados compreendem entrevistas individuais e coletivas com roteiro semiestruturado. Nas entrevistas individuais, foram pontuados os aspectos que traçam o perfil do participante, o perfil familiar e os indicadores sociais. Na entrevista coletiva, as questões apresentadas envolveram os caminhos para o acesso ao Ensino Superior e a temática da permanência, buscando também compreender as contribuições das tecnologias assistivas, as práticas pedagógicas e a rede de apoio para esses estudantes com deficiência e quais eram as perspectivas de atuação profissional e as percepções em relação à inclusão. Para a análise dos dados obtidos na pesquisa, serviu de apoio o método desenvolvido com base nos estudos do filósofo linguista Mikhail Bakhtin, da análise dialógica do discurso. Os sujeitos participantes que constituíram a amostra da pesquisa eram alunos com deficiência, graduandos dos cursos de licenciatura em Música, Artes Visuais e Letras Francês. A partir da análise de dados, foi possível concluir que o professor com deficiência em formação conta com suportes pedagógicos e tecnológicos do órgão de apoio da universidade, no entanto foi sinalizado que esse respaldo ainda precisa ser mais acessível e próximo dos professores formadores dos diferentes cursos. Também foi possível concluir que o principal apoio para a permanência dos estudantes em seu curso de formação refere-se às relações com os pares e também com os professores formadores mais empáticos. Como conclusão, os achados indicaram que esses professores com deficiência, ao se graduarem, entram no mercado de trabalho com apreensões relacionadas às condições de trabalho, às relações entre aluno e professor e entre comunidade escolar e professor. Em seus discursos, destaca-se a presença do desejo de realizarem uma atuação profissional que favoreça o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Palavras-chave: Deficiência, Formação de Professores, Ensino Superior.

ABSTRACT

Understanding the training conditions experienced by students with disabilities in undergraduate courses at the Federal University of Roraima and how these experiences contribute to their constitution as education professionals is the problem that makes up this study. Therefore, the research is theoretically and methodologically based on the historical-cultural perspective, based on the work of Lev Semionovitch Vygotsky and Mikhail Bakhtin, and has the historical-dialectical materialism as a philosophical assumption. This is a study with a qualitative approach and the instruments for the construction of data include individual and collective interviews with a semi-structured script. In the individual interviews, aspects that outline the participant's profile, family profile and social indicators were punctuated. In the collective interview, the questions presented involved the paths for access to Higher Education and the theme of permanence, also seeking to understand the contributions of assistive technologies, pedagogical practices and the support network for these students with disabilities and what were the perspectives of professional performance and perceptions regarding inclusion. For the analysis of the data obtained in the research, the method developed based on the studies of the linguist philosopher Mikhail Bakhtin, of dialogic discourse analysis, served as support. The participating subjects who constituted the research sample were students with disabilities, graduating from the licentiate courses in Music, Visual Arts and French Letters. From the data analysis, it was possible to conclude that the teacher with disabilities in training has pedagogical and technological support from the university's support body, however, it was signaled that this support still needs to be more accessible and closer to the training teachers of the different courses. . It was also possible to conclude that the main support for students' permanence in their training course refers to relationships with peers and also with more empathetic training teachers. In conclusion, the findings indicated that these teachers with disabilities, upon graduating, enter the job market with apprehensions related to working conditions, the relationship between student and teacher and between the school community and teacher. In their speeches, the presence of the desire to carry out a professional performance that favors the full development of students stands out.

Keywords: Students with Disabilities, Formative Process, Higher Education.

RESUMEN

Comprender las condiciones de formación vividas por los estudiantes con discapacidad en los cursos de graduación de la Universidad Federal de Roraima y cómo esas experiencias contribuyen a su constitución como profesionales de la educación es el problema que conforma este estudio. Por lo tanto, la investigación se fundamenta teórica y metodológicamente en la perspectiva histórico-cultural, a partir de la obra de Lev Semionovitch Vygotsky y Mikhail Bakhtin, y tiene como presupuesto filosófico el materialismo histórico-dialéctico. Se trata de un estudio con enfoque cualitativo y los instrumentos para la construcción de datos incluyen entrevistas individuales y colectivas con guión semiestructurado. En las entrevistas individuales se puntuaron aspectos que perfilan el perfil del participante, perfil familiar e indicadores sociales. En la entrevista colectiva, las preguntas presentadas involucraron los caminos para el acceso a la Educación Superior y el tema de la permanencia, también buscando comprender las contribuciones de las tecnologías asistivas, las prácticas pedagógicas y la red de apoyo para estos estudiantes con discapacidad y cuáles fueron las perspectivas de los profesionales. desempeño y percepciones respecto a la inclusión. Para el análisis de los datos obtenidos en la investigación, sirvió de apoyo el método desarrollado a partir de los estudios del filósofo lingüista Mikhail Bakhtin, de análisis dialógico del discurso. Los sujetos participantes que constituyeron la muestra de la investigación fueron estudiantes con discapacidad, egresados de los cursos de licenciatura en Música, Artes Visuales y Letras Francesas. Del análisis de los datos se pudo concluir que el docente con discapacidad en formación cuenta con apoyo pedagógico y tecnológico del cuerpo de apoyo de la universidad, sin embargo, se señaló que ese apoyo aún necesita ser más accesible y cercano a los docentes en formación de la diferentes cursos. . También fue posible concluir que el principal apoyo para la permanencia de los estudiantes en su curso de formación se refiere a las relaciones con los pares y también con profesores de formación más empáticos. En conclusión, los hallazgos indicaron que estos docentes con discapacidad, al egresar, ingresan al mercado de trabajo con aprensiones relacionadas con las condiciones de trabajo, la relación entre alumno y docente y entre la comunidad escolar y docente. En sus discursos se destaca la presencia del deseo de realizar un desempeño profesional que favorezca el pleno desarrollo de los estudiantes.

Palabras clave: Discapacidad, Formación Docente, Educación Superior

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP	Centro de Formação de Professores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEPEDE-EEs	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFN	Universidade Franciscana
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil, 2019	13
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dispositivos legais e normativos voltados às pessoas com deficiência	28
Quadro 2 – Revisão bibliográfica – descritores “Ensino Superior e Deficiência” e “Estudantes de Licenciatura com Deficiência”	36
Quadro 3 – Revisão bibliográfica – descritor “Formação de Professores com Deficiência” ...	39
Quadro 4 – Público-alvo da pesquisa	51
Quadro 5 – Contatos e devolutivas, na totalidade	52
Quadro 6 – Identificação dos participantes	58
Quadro 7 – Atuação profissional dos participantes	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1	17
1 CONSTRUÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 LUGAR DE FALA.....	17
1.2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
1.2.1 Pressupostos filosóficos.....	21
1.2.2 Conceito de deficiência e dispositivos legais e normativos voltados para as pessoas com deficiência.....	23
1.3 REVISÃO DE LITERATURA	31
1.4 OBJETIVOS.....	40
1.4.1 Objetivo geral	40
1.4.2 Objetivos específicos.....	40
CAPÍTULO 2	41
2 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA.....	41
2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	41
2.1.1 Bakhtin e suas bases de pensamento	44
2.1.2 Conceitos-chave da arquitetura bakhtiniana e suas implicações para a pesquisa em Ciências Humanas	45
2.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA	50
2.3 CAMPO DE ESTUDO	50
2.4 PARTICIPANTES	51
2.5 PROCEDIMENTO E INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS	54
2.6 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COMPREENSÃO DOS DADOS.....	57
CAPÍTULO 3	58
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
3.1 ASPECTOS QUE CONTRIBUEM POSITIVAMENTE E ASPECTOS QUE DIFICULTAM O PROCESSO FORMATIVO DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA COM DEFICIÊNCIA.....	59
3.2 CONTRIBUIÇÕES DAS REDES DE APOIO, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS	62
3.3 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO À INSTITUIÇÃO E AO CURSO E SUAS PERSPECTIVAS DE CARREIRA	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	86
ANEXOS	93

INTRODUÇÃO

O acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior vem aumentando a cada ano. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) responsável pelo Censo Escolar, esse aumento representa alguns desafios para as Instituições de Ensino Superior (IES). Com base na legislação educacional em vigor, *todos os estudantes* devem dispor de condições de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal, e as universidades têm recebido estudantes que precisam vencer essas barreiras para ter garantido o seu processo educacional e receber uma formação adequada, para que sua limitação funcional não o impeça de se apropriar do conhecimento.

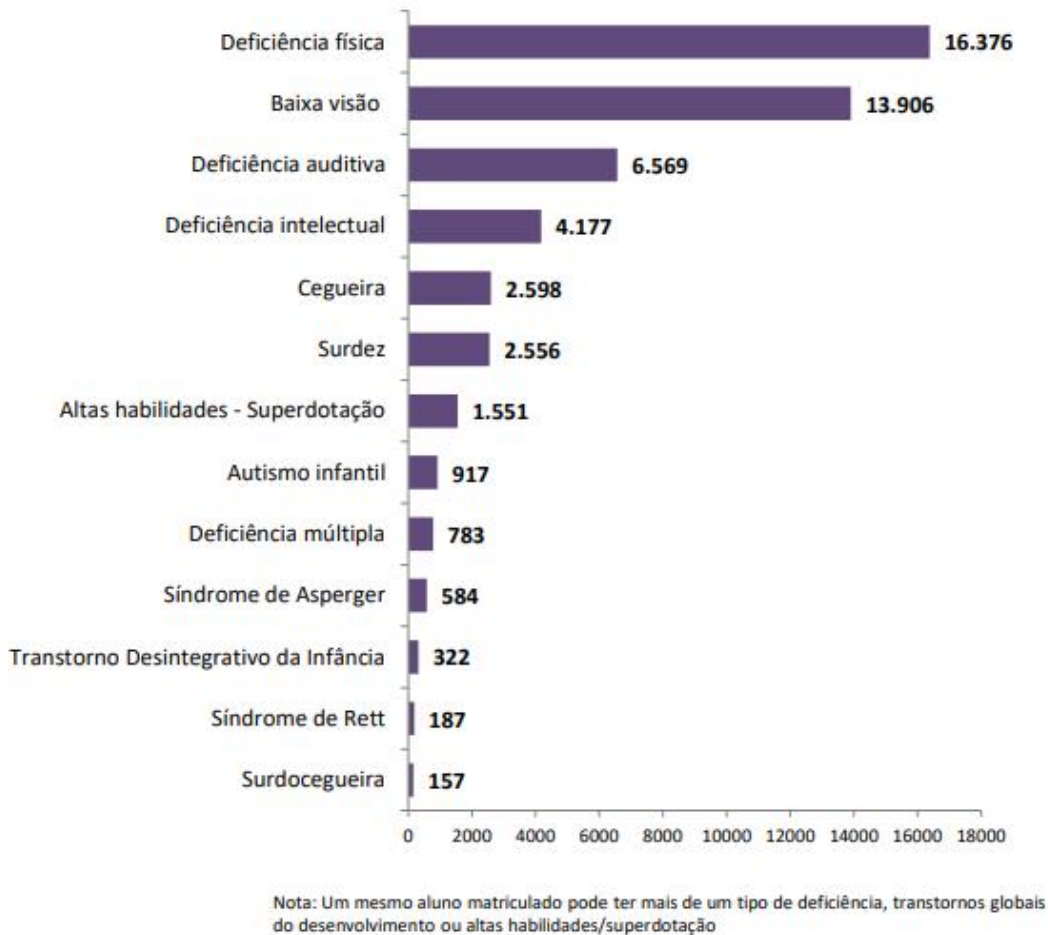
A temática do acesso, permanência e participação de pessoas com deficiência vem sendo amplamente discutida na academia em virtude do aumento considerável de estudantes chegando ao Ensino Superior. A sinopse estatística de 2019, realizada pelo INEP, mostra que as matrículas em IES públicas federais no estado de Roraima foi de 170 estudantes com deficiência, de um total de 10.221 matrículas.

O aumento do número de alunos com deficiência matriculados no Ensino Superior ao longo dos anos, alcançando um total de 48.520 mil no ano de 2019, mais que o dobro dos 19,8 mil matriculados em 2010, mostra que esse público representa, atualmente, 0,52% dos mais de 8 milhões de estudantes matriculados. Diante desses índices, faz-se necessário o aprofundamento de estudos nessa área.

A situação de ampliação de matrículas de alunos com deficiência no país é ainda mais expressiva, como se pode observar no Gráfico 1, que apresenta o número de alunos com deficiência matriculados no Ensino Superior em todo o Brasil no ano de 2019, distribuídos pelas condições de deficiência, conforme estabelecido nos critérios do Censo da Educação Superior naquele ano.

Em relação a esse aumento, é necessário se pensar em políticas públicas que ampliem o acesso e garantam a permanência e aprendizagem desses estudantes no Ensino Superior. Carvalho (2015, p. 27) afirma que “a transformação dessas políticas em ações efetivas requer disposição para um reposicionamento da sociedade como um todo, incluindo as pessoas com deficiência, e no limite, a adoção de novos paradigmas”.

Gráfico 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil, 2019



Fonte: INEP, 2019.

Ao pensar em perspectivas mais amplas sobre processos de estruturação de políticas, Alves (2016, p. 30-31) explica como se dá o desenvolvimento de uma política pública:

São cinco as fases na vida ou desenvolvimento de uma política pública que mais são utilizadas: identificação de um problema, definição de agenda, formulação de políticas públicas, tomada de decisões, implementação e avaliação. A definição de agenda implica determinado governo reconhecer que um problema é uma questão pública digna de sua atenção. Já a formulação de políticas públicas, refere-se ao processo de gerar um conjunto de escolhas de políticas plausíveis para resolver problemas. Enquanto a tomada de decisão é a fase de criação de políticas que envolve a seleção de um curso de ação a partir de uma gama de opções. Já a implementação, consiste em um processo dinâmico que envolve mobilização de recursos e elementos de todas as fases anteriores. Por fim, a avaliação de políticas públicas refere-se amplamente a todas as atividades realizadas por uma gama de atores estatais.

Desse modo, a problemática do acesso e permanência de estudantes com deficiência na universidade tem gerado demandas no decorrer dos anos em relação à acessibilidade,

tecnologias assistivas, condutas e práticas inclusivas enquanto instituições de ensino, que acabam por traduzir-se em políticas públicas voltadas para esse público-alvo.

Pretendemos contribuir para a discussão que se tem hoje em relação às formas de romper barreiras arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais que comprometem o desempenho acadêmico no processo de formação dos estudantes do ensino superior com deficiência. Em nosso caso, tomando como foco estudantes com deficiência em processo de formação de professores.

Este trabalho está alinhado à linha de pesquisa Educação e Processos Inclusivos, que trata da inclusão não apenas pelo viés da Educação Especial, mas também daqueles voltados a diversos outros públicos minoritários que necessitam de ser incluídos na sociedade e na Educação. No entanto, aqui nos apropriamos das perspectivas dessa linha de pesquisa que justificam sua escolha, compreendendo que ações inclusivas em Educação Especial se dão por meio dos processos educativos, dos espaços educacionais e seus atores, ou seja, estudantes, professores, coordenadores, entre outros.

Analisar aspectos da formação profissional dos estudantes com deficiência matriculados em cursos de formação de professores da Universidade Federal de Roraima (UFRR) pela perspectiva dos estudantes foi o objetivo da pesquisa. Para a análise de dados, pautamo-nos em estudos baseados na perspectiva histórico-cultural, em especial nos conceitos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin, como de exotopia, alteridade, dialogia, polifonia, palavra e contrapalavra, que ajudam a refletir sobre o objeto de estudo e, para além dos métodos, contribuem para a discussão em relação aos estudantes de cursos de licenciatura com deficiência, considerando os parâmetros de análise dialógica do discurso.

Nesta pesquisa, aspiramos, ainda, dar continuidade ao estudo realizado no Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, no ano de 2017, com o título “Ensino Superior na perspectiva da pessoa com deficiência desde as condições de acesso, permanência e sucesso no curso de psicologia da Universidade Federal de Roraima” (OLIVEIRA, 2017), tendo em vista a necessidade de aprofundamento nos conhecimentos em relação à formação acadêmica de estudantes com deficiência. O presente estudo amplia o público-alvo do trabalho anterior para estudantes de cursos de licenciatura da UFRR, ou seja, professores em formação com deficiência, observando as condições de acesso, permanência e aprendizagem em relação à formação profissional.

Estudar sobre o percurso formativo de pessoas com deficiência faz-se importante e necessário, pois assim se pode compreender maneiras mais assertivas de como romper as barreiras que dificultam a trajetória acadêmica desses estudantes. Os sujeitos participantes que

constituíram a amostra da pesquisa eram alunos de cursos de licenciatura com deficiência, e por meio de entrevistas priorizamos uma escuta atenta, ouvindo o que eles tinham a dizer sobre o cotidiano acadêmico e as implicações em sua formação profissional.

Assim, o objetivo geral do estudo foi compreender o processo formativo vivenciado por estudantes com deficiência em cursos de licenciatura e suas perspectivas de atuação profissional, para subsidiar enfrentamentos para as suas demandas.

O desenho metodológico é de abordagem qualitativa, baseado teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural, que tem por pressuposto filosófico o materialismo histórico-dialético. O procedimento de construção de dados se deu por meio de entrevistas individuais e coletivas, com roteiros semiestruturados. Para a análise de dados, apoiamo-nos na análise dialógica do discurso, formulada com base nos estudos do filósofo e linguista Mikhail Bakhtin.

Entendemos que, como asseveram Marques e Marques (2003), quando pesquisadores da área pedagógica ouvem o que acadêmicos com deficiência têm a dizer e transformam tal escuta em produção científica, facultam à comunidade universitária refletir e cumprir seu papel social, que é mostrar as contradições sociais e propor alternativas concretas para a inclusão educacional.

Consideramos ainda, conforme destacam Siqueira e Santana (2010), que os resultados de um estudo com essa temática podem fornecer subsídios para a implementação do acesso de todos os estudantes, permitindo assim que a universidade ponha em prática seu compromisso de agente de transformação social e institucional. Podem, ainda, fomentar o debate sobre a qualidade do acesso ao conhecimento nos cursos universitários, permitindo que ajustes ou modificações nos aspectos espaciais, metodológicos, de materiais didáticos ou tecnologia assistiva e de comunicação sejam feitos, diversificando as opções educativas para que os estudantes desenvolvam com êxito o currículo proposto.

Portanto, a proposta desta pesquisa é abordar a temática do acesso, permanência e participação dos estudantes de licenciatura com deficiência de acordo com seu ponto de vista, buscando compreender suas percepções em relação à formação inicial, questões que favoreceram ou dificultaram o percurso formativo e perspectivas de atuação profissional docente.

Para tanto, expomos a organização do estudo em três capítulos. O primeiro apresenta o lugar de fala da pesquisadora, a delimitação do tema, o referencial teórico, a revisão bibliográfica e os objetivos geral e específicos. O segundo capítulo envolve a construção metodológica do estudo, desde a fundamentação teórico-metodológica, a abordagem, o campo

de estudo, os participantes da pesquisa, os procedimentos e instrumentos para a construção dos dados e os procedimentos para sua análise. O terceiro capítulo apresenta os resultados e a discussão da pesquisa e, para isso, está organizado em três seções que discutem acerca dos aspectos que se reportam aos objetivos da pesquisa, a saber: aspectos que contribuem positivamente e aspectos que dificultam o processo formativo dos estudantes; as contribuições das redes de apoio, das práticas pedagógicas e das tecnologias assistivas; e, por fim, as percepções dos participantes em relação à instituição e ao curso e suas perspectivas de carreira.

Finalizamos expondo as conclusões e considerações gerais, as quais nos encaminham para outros estudos e pesquisas que entendemos serem relevantes para a área, além de apresentarmos as referências bibliográficas e os apêndices.

CAPÍTULO 1

1 CONSTRUÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo destina-se a apresentar a pesquisadora e seu percurso formativo e a construção teórica que embasa este estudo. Está organizado em quatro subtópicos: o primeiro é o lugar de fala, que é uma breve apresentação pessoal e de percurso formativo; o segundo é o referencial teórico, que traz os conceitos essenciais que compõem o estudo; o terceiro recebe a revisão de literatura, que dialoga com estudos recentes acerca da temática formação de professores e, por fim, os objetivos do estudo.

1.1 LUGAR DE FALA

Com o objetivo de apresentar o que me levou à temática “condições de formação de professores com deficiência em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Roraima”, farei uma breve descrição do meu percurso formativo, que de certa maneira influenciou em meu interesse sobre o tema.

Nascida em Itaituba, no estado do Pará, no ano de 1994, tive minha infância marcada pelas constantes mudanças de cidade dentro do estado, em virtude da vocação de meu pai, que é pastor. Até o ano de 2007, minha família e eu mudávamos de cidade a cada dois anos, mas, com o Ensino Médio se aproximando, minha mãe se preocupou que as mudanças pudessem afetar meus estudos e de minha irmã mais nova, então meus pais tomaram a decisão de criar raízes em uma cidade, para que fosse possível focarmos em nossos estudos. A cidade escolhida foi Boa Vista, estado de Roraima, a convite de um pastor amigo da família. Chegamos à cidade em 2007. Na época, eu cursava a sétima série.

A chegada a Boa Vista trouxe outras decisões que marcaram a vida da minha família: minha mãe decidiu retomar os estudos e o trabalho fora de casa, pois havia se dedicado exclusivamente às filhas e ao lar. Eu nunca a tinha visto tão determinada. Agora minha mãe também compartilhava da mesma realidade escolar que eu. Ela se matriculou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e conseguiu um trabalho de merendeira. Paralelamente, eu passava por algumas dificuldades de adaptação à nova escola em virtude de determinadas situações de racismo e preconceito por causa da minha etnia e dos meus traços físicos, que caracterizam a minha raça, negra. Na época, o racismo era um assunto pouco difundido nas escolas, e ainda hoje carrego marcas emocionais desse momento.

Ao fim do Ensino Médio, um querido e saudoso professor de história, “Vavá”¹, levou para a sala os cadernos de orientação do vestibular da UFRR, estimulando a todos os alunos a se inscreverem. Eu, mesmo incrédula de que conseguiria passar, me inscrevi. Esse professor fez toda a diferença em minha vida acadêmica, pois foi o primeiro a acreditar que alunos daquela turma de periferia da cidade poderiam ser futuros estudantes da UFRR. Enfim, eu e mais cinco colegas passamos no vestibular e minha alegria foi ele ter tido a oportunidade, antes de sua partida, de nos ver aprovados.

Eu soube que queria ser professora desde sempre. Meu interesse pela Pedagogia foi por identificação com o curso, e não por falta de possibilidades, como algumas pessoas próximas achavam, e ingressei no curso aos 17 anos.

Logo, ainda no primeiro semestre, entrei no grupo de pesquisa sobre narrativas autobiográficas coordenado pela professora Gilvete de Lima Gabriel. O que me impactou de início foi o fato de os professores incentivarem os alunos a falarem nas aulas. Eu senti essa ruptura entre o Ensino Médio e o Ensino Superior: antes era “silenciem”, e no ano seguinte, “falem, aqui suas ideias são importantes”.

No segundo semestre do curso de Pedagogia, me inscrevi do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, que trouxe minha primeira experiência em sala de aula, na Escola Estadual Monteiro Lobato, em uma turma de terceiro ano. Participei durante um ano e meio do projeto, o que foi um divisor de águas em minha formação, pois vivenciei a docência na prática.

No PIBID, realizamos dois projetos: um de literatura infantil e outro sobre letramento matemático, dos quais consegui participar de todo o seu desenvolvimento, no entanto só participei da culminância do projeto de letramento matemático, coordenado pela professora doutora Leuda Evangelista, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Monteiro Lobato, que proporcionava formas lúdicas de ensino de matemática. Foi impressionante o envolvimento das crianças com todo o processo e poder vivenciar as experiências que esse projeto proporcionou. Foi, sem dúvida, um aprendizado muito gratificante.

¹ Osvaldo Rodrigues de Oliveira, o professor Vavá, nascido em São Paulo, em 25 de março de 1957. Migrou para Roraima em 2000, tornou-se professor de história pela UFRR em 2005 e atuou na rede pública e privada de ensino na capital, Boa Vista, até o ano de seu falecimento em decorrência de um câncer de pulmão, em 22 de outubro de 2010.

O outro projeto do qual participei nesse mesmo programa foi o de literatura infantil, em que apresentamos diversas obras de qualidade excepcional para as crianças e pudemos explorar os espaços de leitura da escola e abrir um mundo de possibilidades literárias.

Em 2016, realizei meu estágio supervisionado no Ensino Fundamental nessa mesma turma que já acompanhava com o projeto do PIBID, o que intensificou minha relação com as crianças e a professora, pois eu precisava estar presente na sala durante um número maior de dias. Eu gostava muito de estar na escola e comparecia mesmo nos dias que não eram obrigatórios para o estágio. Já havia um trabalho afinado em virtude das práticas do programa e contei com a contribuição da professora titular, Waldenes Linhares, que foi de uma generosidade ímpar, compartilhando saberes de seus mais de 23 anos de experiência. No período de regência, pude assumir a turma durante uma semana, o que foi desafiador, pois a sala já tinha uma rotina bastante organizada e eu não podia sair daquilo que os alunos estavam acostumados. Consegui mostrar um diferencial no projeto de ciências que estava em andamento com todas as turmas, quando realizei com os alunos uma pesquisa exploratória sobre o solo, com direito a passeio no entorno da escola, com registro em fotos, amostras, análise e relatório de experiência. Foi muito proveitoso e o projeto resultou bem-sucedido.

Quando apresentei meu relatório de estágio na universidade, foi gratificante o retorno conferindo minha dedicação e compromisso com o processo de ensinar. Naquele semestre, os professores adotaram uma forma de avaliar o estágio em conjunto, ou seja, todos os professores das disciplinas iriam atribuir uma nota, e precisei apresentar o relatório em formato de exposição, com uma banca avaliando.

Essa vivência no PIBID me faz afirmar, com toda certeza, que o programa contribui substancialmente com a formação inicial de professores, considerando tudo que pude experienciar e aprender. Hoje, como professora da rede municipal de Educação, recebo bolsistas do PIBID em minha turma e busco contribuir de alguma maneira, assim como a professora Waldenes contribuiu para a minha formação.

Deixei o PIBID para ingressar em um estágio remunerado em uma escola particular, na qual trabalhei durante um ano e meio como professora auxiliar e mais um ano e meio como secretária escolar. O curso de Pedagogia abre esse leque na profissionalização. Vivenciei uma realidade totalmente diferente da escola pública e foi nesse momento da minha formação, já no fim do curso, que defini minha preferência de atuação profissional: a sala de aula na perspectiva da Educação Inclusiva, atuando com um planejamento que contemple todos os alunos em suas especificidades.

Como professora auxiliar, pude acompanhar de perto o ensino de uma aluna com deficiência, uma paralisia cerebral que comprometia suas funções motoras, e por isso ela fazia uso de cadeira de rodas. Eu a acompanhava nas atividades e fazia de tudo para que ela participasse de todas, mesmo que com alguma dificuldade. Nesse processo, promovi a oportunidade para que ela pulasse corda pela primeira vez: pulamos juntas, ela em meu colo. Esse fato me fez perceber quanto é importante para a pessoa com deficiência se sentir participante das atividades propostas, além de que essas experiências trazem um sentimento de pertencimento ao grupo no qual a pessoa está inserida.

No último ano de graduação, havia algumas disciplinas com temáticas relativas à diversidade: Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Fundamentos da Educação Especial, e foi por meio dessa disciplina que me aproximei da professora doutora Maria Edith Romano Siems, em um processo de aprendizado que me levou a querer conhecer mais de sua área de estudos. As aulas da disciplina eram leves, porém muito didáticas. Eu aprendia efetivamente e gostava cada vez mais da temática da Educação Especial.

No decorrer daquele semestre houve o estágio obrigatório, que realizei na então chamada Rede Viva Cidadania, em uma turma de Oficinas Pedagógicas, que atendia pessoas com deficiência. As pessoas que eram assistidas tinham idades diferentes e deficiências diferentes, e o meu trabalho era pensar em atividades artísticas que incluíssem todas elas. Esse foi o estágio mais desafiador de toda a graduação, mas também o que mais agregou à minha formação como pessoa, que me fez ter um olhar mais empático em relação à diferença e me incitou a buscar me profissionalizar na área e contribuir para a discussão acadêmica.

No processo de elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso, fui apresentada ao grupo de pesquisa do qual ainda participo na atualidade, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial (NEPEDE-EEs), e à perspectiva de trabalho do grupo, o projeto “Educação e deficiência na voz de quem vive essa trama: Trajetórias de vida de pessoas com deficiência que cursam o ensino superior”. No NEPEDE, trabalhávamos no intuito de contribuir com o macroprojeto que era desenvolvido em âmbito nacional e assim surgiu o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: “Ensino Superior na perspectiva da pessoa com deficiência desde as condições de acesso, permanência e sucesso no curso de psicologia da Universidade Federal de Roraima”, que tinha o objetivo de conhecer a perspectiva de estudantes com deficiência que estavam inseridos no Ensino Superior matriculados no curso de Psicologia da Universidade Federal de Roraima, em relação a questões de acesso, permanência e o percurso para o sucesso acadêmico.

Como resultado da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, foi possível concluir que, na perspectiva dos estudantes, os processos seletivos que dão acesso ao Ensino Superior trazem uma postura homogeneizadora em relação às especificidades das deficiências, dificultando a inserção dos estudantes na universidade, apesar dos avanços nas políticas de inclusão e na postura da comunidade acadêmica, na qual ainda há ajustes a serem empreendidos.

Concluí a graduação no ano de 2017 e, em 2019, surgiu a oportunidade de ingressar no mestrado em educação da UFRR. Optei por retomar a pesquisa que já havia iniciado na época da graduação, por se tratar de um assunto no qual pretendia me aprofundar, ampliar o público-alvo e contribuir não só no âmbito científico como também no social, agora aproveitando meu amadurecimento pessoal e profissional.

1.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, abordaremos o referencial teórico adotado na pesquisa: o pressuposto filosófico do materialismo histórico-dialético, aqui subsidiando nossa concepção de deficiência e os principais dispositivos legais e normativos voltados para as pessoas com deficiência.

1.2.1 Pressupostos filosóficos

O materialismo histórico-dialético é representado com base em estudos dos teóricos Marx e Engels. O materialismo atua como instrumento de compreensão da realidade e sua essência lógica é a dialética. Thompson (1987, p. 129) explica o motivo de Marx nunca ter escrito a dialética essencialmente:

[...] Podemos concluir, portanto, que não foi escrito porque não podia ser escrito [...] Porque, não se trata de um método, mas de uma prática, e uma prática aprendida praticando-se. De modo que nesse sentido a dialética nunca pode ser registrada, nem aprendida de cor. Ela só pode ser assimilada pelo aprendizado crítico dentro da própria prática.

Para o marxismo, o sujeito é entendido como um sujeito histórico e o objeto da dialética materialista é o mundo objetivo. De acordo com Koppin (1978, p. 51), o marxismo relaciona sujeito e objeto numa “base real em que eles são unificados na história. Ademais, subtende-se por dialética subjetiva não só o movimento do pensamento, mas também a atividade histórica do homem em seu conjunto, incluindo o processo do pensamento”.

Assim, destacamos o conceito definido por Kosik (1976, p. 9) em relação à concepção de dialética:

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre a representação e conceito da coisa, com isso não pretendemos distinguir apenas duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e, sobretudo, duas qualidades da práxis humana.

Em síntese, a dialética materialista traz uma forma de compreender a realidade, por meio de uma análise crítica em que um indivíduo histórico exerce a sua atividade prática dentro de um determinado conjunto de relações sociais, como ressalta Habermas (2006).

Caracterizar a investigação no materialismo histórico-dialético implica entender a relação sujeito-objeto, imprimindo um caráter histórico ao objeto investigado.

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído este trabalho é que pode descrever adequadamente o movimento real. (MARX, 1998, p. 16).

O ponto central do método materialista histórico-dialético é que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e mudança. Nesse sentido, a tarefa do pesquisador é reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência, conforme orienta Souza (1995).

Desse modo, para maior compreensão de nosso campo de estudo, é preciso compreender qual a concepção de sociedade em que estamos pautados, ou seja, uma sociedade capitalista, baseada no consumo:

Neste momento, em que estão mais explícitas as contradições do processo de reprodução sócio-metabólica do capital, percebe-se claramente o entendimento de que não se pode falar de propostas de inclusão social e escolar sem atentar para aquilo que provoca a exacerbação da exclusão. Não se pode falar de superação dos limites da própria deficiência sem entender que ela só se realiza de tal ou qual forma em um dado contexto societário. (BARROCO, 2007, p. 18).

Para fins deste trabalho, o materialismo histórico-dialético é compreendido como concepção de mundo e de realidade mediando os processos de transformações sociais. Assim, a concepção de homem caracteriza-se pela sua relação de produção e trabalho, pois o homem se produz por meio do trabalho e exerce ação transformadora na estrutura social.

Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material [...]. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto o que eles produzem quanto a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 1993, p. 13).

O objetivo central dessa concepção de mundo, homem e sociedade, é a transformação social, assumindo um papel de práxis social, que vai do concreto pensado ao real e é um movimento crítico de desenvolvimento do conhecimento.

E de que forma as concepções de deficiência se articulam nesse pressuposto filosófico? É o que abordaremos em nosso próximo tópico.

1.2.2 Conceito de deficiência e dispositivos legais e normativos voltados para as pessoas com deficiência

O direito à educação é contemplado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que estabelece garantias de que esse dever do Estado será efetivado. O inciso III do referido artigo trata do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, que deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Ainda como documento norteador, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a Educação Superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p. 14).

Portanto, o que essa política normatiza não é apenas o acesso, mas também a garantia de que as instituições de ensino assegurem o aprendizado e a continuidade da formação da pessoa com deficiência, dando todo o suporte necessário para o aluno.

Sobre a importância dos normativos legais, Pieczkowski e Naujorks (2014, p. 113) destacam:

A efetivação de aparatos legais é necessária para uma educação inclusiva no Ensino Superior brasileiro, todavia, por si só não garante a concretização de políticas e

programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência, além de estar atenta a qualquer forma discriminatória.

Nesse aspecto, não basta haver políticas públicas no plano normativo. É preciso haver subsídios para a sua efetivação, pessoal qualificado e que compreenda o processo de formação da pessoa com deficiência, além de financiamento para as questões arquitetônicas e materiais.

O Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), que é a base legal que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, traz o social para a concepção de deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Antes do referido decreto, já se pensava no modelo social de deficiência. Amaral (2001) concebe a deficiência como uma condição global distribuída em duas condições: deficiência primária (deficiência e incapacidade) e deficiência secundária (desvantagem). A primeira está remetida a aspectos descritivos e intrínsecos; a segunda, a aspectos relativos, valorativos e extrínsecos.

A deficiência secundária está ligada ao conceito de desvantagem, que só é possível num esquema comparativo entre o deficiente e o “não deficiente”. Essa visão incide sobre os fatores extrínsecos, como é o caso da deficiência primária, que está ligada à leitura social, ao que é instituído e dado como “normal” (MOREIRA, 2008, p. 208).

Acompanhando essas ideias, Diniz (2003) enfatiza também os aspectos sociais, não considerando apenas a questão fisiológica, mas a leitura que a sociedade faz dessa diferença, não só no sentido de perda, mas de incapacidade. Sua definição é:

Deve-se entender deficiência como um conceito amplo e relacional. É deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade. Lesão, por sua vez, engloba doenças crônicas, desvios ou traumas que, na relação com o meio ambiente, implica em restrições de habilidades consideradas comuns às pessoas com mesma idade e sexo em cada sociedade. Lembro que deficiência é um conceito aplicado a situações de saúde e doença e, em alguma medida, é relativo às sociedades onde as pessoas deficientes vivem. (DINIZ, 2003, p. 1).

Nesse sentido, a deficiência é entendida como uma condição de desvantagem que é definida ao se fazer uma relação com o outro, encaixado na normalidade da sociedade em que vive. Acerca desse aspecto, Silva (2006, p. 117) assim afirma:

A sociedade marcada pela diversidade/multiplicidade das diferenças humanas [...] incorpora também os indivíduos que não se encaixam nos chamados padrões de normalidade física ou mental, devido as causas acidentais ou congênitas que os tornaram pessoas com deficiências e enfrentam barreiras sociais diferenciadas, já que, em grande medida, o meio determina o efeito de uma deficiência ou de uma capacidade sobre a vida cotidiana de uma pessoa. Ela pode se perceber relegada à invalidez se lhe são negadas oportunidades necessárias aos aspectos fundamentais da vida, tais como trabalho, educação, habitação e lazer.

Sendo assim, o enfrentamento das barreiras sociais pode favorecer a independência das pessoas com deficiência, neutralizando ou reduzindo os impactos que sua disfunção orgânica poderia ensejar e potencializando sua capacidade de viver em sociedade. Politizando essa discussão, Mittler (2003, p. 26) assevera:

O modelo social da deficiência baseia-se na proposição de que a sociedade e as suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas portadoras de deficiências na vida em sociedade e para a mudança institucional, ou seja, para a mudança de regulamentos e de atitudes que criam e mantêm a exclusão.

Com base nesse modelo social de deficiência, para fins deste trabalho, consideramos acessibilidade:

condição para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004).

Em síntese, o conceito de deficiência entendido neste estudo é o social, que trata de como a sociedade incapacita o sujeito com alguma diferença funcional, e não o biológico, que entende a diferença como uma formação patológica que o impossibilita de levar uma vida dita normal.

Essa afirmação, além de embasar o conceito de deficiência entendido neste trabalho, dá destaque ao papel das IES, de não reproduzir parâmetros estabelecidos e naturalizados na sociedade, mas entendendo que devem ser rompidas as barreiras que impedem a pessoa com deficiência de ser incluída.

Partindo dessa compreensão de deficiência, podemos identificar como as barreiras sociais limitam a pessoa com deficiência, impedindo-a de levar uma vida dita normal diante de aspectos básicos como: locomoção, oportunidade de se comunicar, acesso à educação, autonomia e independência para dirigir sua própria vida e fazer suas escolhas. Assim, desse ponto de vista, a responsabilidade da sociedade é a remoção dos obstáculos que impedem a participação da pessoa com deficiência. E para se saber quais são de fato esses obstáculos, faz-se necessário ouvir as vozes de quem os vive, para que haja um trabalho institucional de inclusão.

Como afirma Sasaki (2007, p. 1):

“Juntando as palavras, temos: Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência’. Em outras palavras, as pessoas com deficiência estão dizendo: “Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido com a nossa participação. Por melhores que sejam as intenções das pessoas sem deficiência, dos órgãos públicos, das empresas, das instituições sociais ou da sociedade em geral, não mais aceitamos receber resultados forjados à nossa revelia, mesmo que em nosso benefício””.

Outro conceito que embasa esta pesquisa é o de inclusão, facultando à comunidade acadêmica refletir sobre como romper as barreiras sociais que impedem o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência. Segundo Carvalho (1999), incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facilitem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais – aquelas referentes ao “olhar” das pessoas normais e desinformadas –, para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si.

Quando Carvalho (1999) trata das barreiras atitudinais e arquitetônicas, ressalta acerca do “olhar” das pessoas em relação à limitação funcional do sujeito com deficiência, uma postura da sociedade que pode incluir ou excluir. Incluir no sentido de todos os lugares de estar, de fala e de livre pensamento, estarem disponíveis para todas as pessoas, independentemente de suas disfunções orgânicas, e excluir quando impedem tais direitos.

Oportunizar para a pessoa com deficiência o acesso à educação em todos os seus níveis, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996), ainda é um desafio, visto que o Estado se tem comprometido com os interesses neoliberais, em vez de sistematizar políticas públicas que contribuam com a inclusão das pessoas com deficiência. Cury (2002, p. 261) assevera:

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.

É importante destacar que, para a pessoa com deficiência, o acesso à educação é um avanço no processo de independência e de vencer as barreiras sociais, “visto que, para além das barreiras próprias da deficiência, esses estudantes foram historicamente excluídos do direito à escola básica, o que, na maioria das vezes, impossibilitou sua chegada à universidade” (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2014, p. 106-107).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), em seu artigo 30, também institui diretrizes que regulamentam o acesso da pessoa com deficiência ao Ensino Superior:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das (IES) e nos serviços;

II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva;

III – disponibilização de provas em formatos acessíveis;

IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados;

V – dilação de tempo, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015).

Essas diretrizes buscam orientar os sistemas de ensino a atenderem as necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Além disso, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que aprovou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, também determina:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Tais normativas são importantes para garantir o direito de a pessoa com deficiência ter acesso ao Ensino Superior e, a partir dessas presenças, abrir discussões nas universidades e assegurar o protagonismo desses estudantes, para que possam assim expressar suas percepções

acerca de sua formação. Esse processo contribui para que se façam ajustes internos nas universidades, nos cursos e centros de apoio, além de fomentar a ampliação de atendimentos especializados no contexto universitário, visando ao desenvolvimento desses estudantes.

Para melhor entendimento de como se deram os avanços das políticas públicas, o Quadro 1 apresenta os dispositivos legais e normativos voltados para as pessoas com deficiência no Ensino Superior. Tomamos como base o Documento Orientador das Comissões de Avaliação *in loco* para Instituições de Educação Superior com enfoque em acessibilidade (BRASIL, 2016), com as devidas adequações e atualizações.

Quadro 1 – Dispositivos legais e normativos voltados às pessoas com deficiência

Dispositivos Legais e Normativos	Conteúdo das Normativas
LDB nº 9.394/1996	Institui o processo de avaliação das instituições de educação superior, assim como do rendimento escolar dos alunos do ensino básico e superior.
Decreto nº 3.293/1999	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.
Lei nº 10.048/2000	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.
Lei nº 10.098/2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Decreto nº 3.956/2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Lei nº 10.436/2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão.
Portaria nº 2.678/2002	Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Portaria nº 3.284/2003	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.
Instrução normativa nº 1/2003	Dispõe sobre a acessibilidade aos bens culturais imóveis acautelados em nível federal, e outras categorias.
ABNT NBR 9050/2004	Normatiza acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Está em sua terceira edição tecnicamente revisada.
Decreto nº 5.296/2004	Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de

	deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Documento subsidiário à política de inclusão, 2005	O documento apresenta a evolução do conceito de deficiência e das práticas escolares sobre o novo paradigma da educação inclusiva.
Programa de Acessibilidade ao Ensino Superior (Incluir), 2005	O programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.
Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007	O governo federal, por meio do MEC, lançou, em 2007, o PDE, que é um plano executivo que busca integrar um conjunto de programas que envolvem as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira com a perspectiva de propor ações no sistema nacional de educação. Entre essas ações, a formação de professores, acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas e IES.
Decreto nº 6.094/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008	Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007 e prorrogada pela portaria nº 948/2007. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
Decreto nº 186/2008	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
Decreto nº 6.949/2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Decreto nº 7.234/2010	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.
Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências.
Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, instituído pelo Decreto nº 7.612/2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. O plano trata de

	assuntos como: acesso à educação, inclusão social, acessibilidade na Educação Superior, atenção à saúde.
Lei nº 12.764/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do artigo 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
CNE/CP nº 1/2012	Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.
Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências.
Plano Nacional de Educação – PNE/2014	O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. E vem trazendo a adoção de políticas afirmativas para incluir pessoas pertencentes a minorias sociais.
Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
Lei nº 13.409/2016	Altera a lei nº 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio, e superior das instituições federais de ensino.

Fonte: Adaptado do Documento Orientador das Comissões de Avaliação *in loco* para Instituições de Educação Superior com enfoque em acessibilidade (BRASIL, 2016).

Elaborado pela autora.

Entre as importantes legislações para as pessoas com deficiência apresentadas no Quadro 1, destacamos o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que vem para assegurar direitos essenciais para a vida em sociedade e o exercício da cidadania.

O Programa de Acessibilidade ao Ensino Superior (Incluir) fomenta a criação de núcleos de acessibilidade nas instituições públicas federais de Ensino Superior, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Tais núcleos mostram-se apoios importantes ao desenvolvimento dos estudantes, conforme dados reunidos na pesquisa que comprovam a sua importância. No entanto, também problematizamos quanto a ampliação do atendimento dos núcleos seria importante a todos os estudantes que recorrem a esse dispositivo e sinalizamos, ainda, a melhoria da comunicação entre as coordenações dos cursos e os núcleos, a ampliação dos equipamentos de tecnologias assistivas, contratação de equipe multiprofissional que apoie os estudantes e faça o trabalho de atendimento educacional especializado, que está bem consolidado na Educação Básica, mas que no Ensino Superior só conta com os núcleos de acessibilidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trata-se de um documento essencial à questão educacional das pessoas com deficiência, que tem

como objetivo assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Garante a transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior e garante também acessibilidade e articulações de políticas públicas. Esse documento orienta todos os sistemas de ensino para garantir a inclusão e acessibilidade dos estudantes. Um fato importante é que essa política foi construída coletivamente por técnicos de todo o país e representantes de movimentos das pessoas com deficiência, com base em estudos científicos. Um documento dessa magnitude serve como orientação para outras políticas públicas.

Apesar de todos esses avanços na legislação, os estudantes ainda encontram dificuldades para o ingresso na universidade e no âmbito profissional. Diante disso, podemos entender a relevância deste estudo voltado para as percepções dos estudantes em relação à instituição, ao curso e à carreira e, em especial, trazendo reflexões sobre formação de professores com deficiência e suas perspectivas de atuação profissional, a temática deste estudo.

1.3 REVISÃO DE LITERATURA

Os estudos mais recentes sobre formação de professores com deficiência versam sobre temáticas como inclusão e acessibilidade e são, em sua maioria, análises de trajetórias profissionais, percursos formativos até à docência, atuação profissional. Como declara Santos (2013), a inclusão é um conceito que deve primar pela heterogeneidade, constituindo-se situação provocadora de interações com situações pessoais mais diversas. Essa heterogeneidade deve ser considerada no sentido de perceber cada pessoa com deficiência individualmente em espaços formativos e profissionais, levando em conta suas especificidades.

Ainda nesse contexto de compreender as pessoas individualmente, Klaumann (2009, p. 98) evidencia em seus resultados:

Dessa forma, conclui-se que faltam ferramentas básicas para que os docentes com deficiência consigam desenvolver suas atividades em condições de igualdade aos demais profissionais. Para cada tipo de deficiência há uma necessidade a ser suprida e um modo de fazê-la, porém isso requer atenção da instituição escolar. A escola, como reflexo do que está instituído socialmente, parece conceber que a deficiência é um problema a ser superado individualmente por quem a possui. Portanto, a tão referenciada rede de apoios apontada, inclusive pelos documentos oficiais, como um caminho para inclusão não foi constatada no presente estudo.

Aqui também apontamos questões sobre as redes de apoio, como enuncia Klaumann (2009), no intuito de compreender a dimensão desses apoios e quanto favorecem a permanência dos estudantes com deficiência em cursos de formação de professores.

No intuito de responder à problemática desta pesquisa, que procura compreender quais as condições de formação vivenciadas por estudantes de licenciatura com deficiência e como essas experiências contribuem para sua constituição como profissionais da educação, buscamos estudos publicados no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2014 a 2020.

Em sua plataforma, a BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa do país que utilizam esse sistema, disponibilizando estudos em sua integralidade. A CAPES, por sua vez, possui o maior portal de acesso a teses e dissertações do Brasil, por estar vinculada ao MEC.

Os descritores utilizados no buscador das plataformas foram: “Estudantes de Licenciatura com Deficiência”, “Ensino Superior e Deficiência” e “Formação de Professores com Deficiência”.

Para a escolha do período, foi levado em consideração o espaço temporal de 2014 a 2020, ano que delimitamos para encerrar essa etapa da pesquisa, por se tratar de uma temática que se modifica frequentemente, principalmente em relação às políticas públicas.

Em um primeiro momento, foram analisados os títulos, os resumos e as palavras-chave dos textos localizados na BDTD e, em seguida, selecionados os estudos que atendessem aos critérios da revisão. Com o descritor “Ensino Superior e Deficiência”, foram selecionados nove trabalhos, porém um foi excluído por não atender o público-alvo da pesquisa. Sobre esses achados, podemos destacar a contribuição de cada pesquisa, das quais passamos agora a tratar.

O estudo de Bohnert (2017) apresentou uma proposta de ação formativa acerca do tema inclusão. O público-alvo eram docentes e servidores de uma IES, a metodologia escolhida foi a qualitativa, com análise de dados realizada por meio de análise textual discursiva. No entanto, por não se tratar do público-alvo da pesquisa, não recorreremos a esse trabalho.

Brasil (2019) trouxe em sua pesquisa uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, em que discutiu a educação inclusiva para estudantes com deficiência no âmbito do Ensino Superior, dando ênfase à acessibilidade pedagógica e atitudinal. A análise pautou-se na proposta teórico-metodológica do Ciclo de Políticas de Ball, tendo como foco o percurso formativo dos estudantes com deficiência. Esse trabalho contribuiu com esta pesquisa no sentido de compreendermos como a realidade de outra IES pode ser comparada com a realidade da UFRR.

Ribeiro (2016) analisou as barreiras atitudinais encontradas por estudantes com deficiência no Ensino Superior. A abordagem metodológica, de cunho qualitativo, amparou-se

na análise do discurso e abordou percepções dos estudantes em relação às condições de permanência na universidade.

Carvalho (2015) realizou um estudo voltado para a compreensão das trajetórias de vida de estudantes com deficiência no Ensino Superior, apoiando-se em relatos da vida profissional, educacional, obstáculos e facilitadores encontrados. Tendo como fundamento teórico-metodológico a história oral, o trabalho abordou políticas públicas sobre o tema, expondo dados sobre a Educação Superior das pessoas com deficiência, contribuindo com a pesquisa.

Alves (2016) apresentou um estudo voltado para as políticas públicas em relação aos estudantes com deficiência no Ensino Superior, concentrado no Programa de Acessibilidade ao Ensino Superior (Incluir). Esse programa é uma política pública direcionada aos alunos com deficiência nas instituições federais de Ensino Superior aprovado desde 2005, cumprindo o disposto nos decretos nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004) e nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e no edital do Programa Incluir nº 04/2008 (BRASIL, 2008b). Utilizou a abordagem qualitativa descritiva e teve como objetivo principal avaliar a implementação das políticas públicas educacionais direcionadas aos estudantes com deficiência, contribuindo sobremaneira com a pesquisa na compreensão das condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Borgmann (2016) utilizou a abordagem qualitativa, lançando mão de entrevistas narrativas com as quais buscou analisar a forma como se produz o reconhecimento das diferenças de pessoas com deficiência no contexto do Ensino Superior. Para tanto, procurou interpretar as narrativas de quatro estudantes com deficiência. Na investigação, as leituras e interpretações das narrativas possibilitaram olhar para o reconhecimento da diferença como um dos grandes desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Assim, com esse desafio já descrito, fica clara a importância de um estudo com essa temática embasando nossa pesquisa, contribuindo para a compreensão da percepção dos estudantes em relação à sua permanência na universidade.

Seeger (2019) tratou a respeito do uso das tecnologias assistivas para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. O estudo objetivou verificar de que maneira o uso das tecnologias assistivas tem contribuído para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, analisando como ocorre a sua utilização nas práticas formativas dos alunos com deficiência. A abordagem metodológica foi de cunho qualiquantitativo e como resultados obteve a constatação da relevância do uso das tecnologias assistivas para a inclusão e formação dos alunos com deficiência, esbarrando também nas dificuldades de manuseio de tais tecnologias, levantando a questão da formação inicial e continuada de quem as utiliza. O uso

das tecnologias assistivas é um fator crucial na permanência dos estudantes no Ensino Superior, pois contribui para o acesso aos conhecimentos pertinentes à graduação.

Ferreira (2018), em uma pesquisa qualitativa, objetivou analisar como se dá o ingresso de jovens com deficiência ao Ensino Superior. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e para sua interpretação foi utilizada a análise de conteúdo. Trouxe como resultados um demonstrativo de barreiras que dificultam o acesso ao Ensino Superior e enfatizou a resiliência e a empatia como fatores valorativos do caráter dos entrevistados.

Morgado (2017) apresentou uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os dados foram reunidos por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados em categorias, o que é um aspecto da análise dos conteúdos. A pesquisa trouxe como tema principal o acesso e a permanência de estudantes com deficiência em IES, bem como a investigação de sua trajetória acadêmica e as suas percepções dentro das instituições.

Examinando os trabalhos localizados na BDTD que atenderam aos critérios da revisão, foi possível observar uma gama expressiva de pesquisas com abordagem qualitativa utilizando-se do discurso dos sujeitos como base de dados. O diferencial se dá nos procedimentos de análise desses dados, que por sua vez apresentam um extenso arcabouço de fundamentações teórico-metodológicas que possibilitam diversas interpretações das narrativas dos sujeitos das pesquisas.

As questões de políticas públicas vêm fortemente representadas, tanto no contexto de país quanto em contextos mais específicos dentro das universidades, que foram o *locus* das pesquisas de revisão. Há trabalhos mais voltados para as mudanças de legislação em determinado espaço-tempo e para analisar os documentos que regulam as instituições e como estes se aplicam na realidade.

Em relação ao tema definido nesta pesquisa, que delimita os participantes em estudantes de licenciatura com deficiência, são poucos os trabalhos com esse recorte. Ao se tratar de estudantes de licenciatura no Ensino Superior, em sua maioria, as pesquisas disponíveis procuram observar a perspectiva dos alunos *sem* deficiência perante a Educação Inclusiva na futura atuação profissional, com o olhar mais voltado à perspectiva docente, e não do estudante, daí a importância de se ter um estudo com essa temática.

Em um segundo momento, no buscador do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi utilizado o descritor “Estudantes de Licenciatura com Deficiência”. Diante dos critérios de revisão, foram selecionados quatro trabalhos em virtude do recorte temporal e de público-alvo.

Monteiro (2014) analisou a inclusão educacional como política pública na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e seus efeitos na formação de professores,

tendo como objetivo principal investigar as concepções dos futuros professores sobre a inclusão de educandos com necessidades específicas e refletir sobre o papel do Núcleo de Atendimento. Teve como base teórica a teoria histórico-cultural e adotou o estudo de caso com abordagem qualitativa para fins metodológicos. Compreendeu os licenciandos como sujeitos de sua história e também como mediadores, com sua presença e interação com a comunidade acadêmica.

Silva (2014) visou compreender como estudantes com deficiência experienciam a acessibilidade no Ensino Superior. A base teórica amparou-se nos estudos culturais. A metodologia do estudo de caso foi combinada com a técnica *shadowing* (acompanhar como sombra), usada para investigar as experiências de acessibilidade de estudantes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esse estudo está mais voltado para a questão do acesso, que também será contemplado na presente pesquisa.

Dantas (2017) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de compreender o impacto das políticas nacionais para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mais especificamente no Centro de Formação de Professores (CFP). Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa na forma de estudo de caso. Para a obtenção dos dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada e foram entrevistados 14 sujeitos, entre eles 5 estudantes, 4 gestores e 5 professores. Os dados foram analisados por meio da análise dos conteúdos. Obteve como resultados a constatação de que, naquele contexto educacional, ainda são necessários avanços em relação à assistência estudantil, para que se possa pensar no êxito profissional.

Seger (2016) objetivou analisar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas IES públicas do estado do Paraná. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa numa perspectiva crítico-descritiva que foi dividida em duas etapas: a primeira versou sobre o estudo documental acerca das prerrogativas legais instituídas em nove IES públicas do estado do Paraná; a segunda analisou o acesso do estudante com deficiência por meio das políticas instituídas. Seger (2016) concluiu que, para além das políticas de acesso, faz-se necessário que as IES garantam uma permanência de qualidade não apenas por intermédio dos núcleos e serviços de apoio, mas em todo o processo formativo.

Para melhor visualização, o Quadro 2 apresenta os dados essenciais dos estudos que compuseram a revisão bibliográfica.

**Quadro 2 – Revisão bibliográfica – descritores “Ensino Superior e Deficiência” e
“Estudantes de Licenciatura com Deficiência”**

Título	Autor	Ano	Tipo	Instituição
Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ – Campus Volta Redonda: um estudo de caso das licenciaturas em Física e em Matemática	Aline Hygino Carvalho Monteiro	2014	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na Educação Superior	Jackeline Suzann Souza da Silva	2014	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba
Pessoas com deficiência no Ensino Superior: percepções dos alunos	Cristina Linares Cintra de Carvalho	2015	Dissertação	Universidade de São Paulo
Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior	Disneylândia Maria Ribeiro	2016	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco
Políticas públicas para pessoas com deficiência: aparato legal e implementação no Ensino Superior	Gilmara Cardoso Alves	2016	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco
As políticas de acesso para estudantes com deficiência nas IES públicas do estado do Paraná	Rosângela Gehrke Seger	2016	Dissertação	Universidade Federal do Paraná
Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro	Liz Amaral Saraiva Morgado	2017	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos
A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades	Nozângela Maria Rolim Dantas	2017	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Trajetórias de inclusão no Ensino Superior: uma análise na perspectiva de um grupo de jovens universitários com deficiência	Louani Queiroz Alves Ferreira	2018	Dissertação	Universidade Federal de Viçosa
Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior	Marta Estela Borgmann	2018	Tese	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Acessibilidade atitudinal e pedagógica no Ensino Superior: caminhos para inclusão dos estudantes com deficiência na universidade	Jôse Storniolo Brasil	2019	Dissertação	Universidade Federal do Pampa
As tecnologias assistivas para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior	Mariza Gorette Seeger	2019	Dissertação	Universidade Franciscana

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Elaborado pela autora.

O descritor “Formação de Professores com Deficiência” considerou a perspectiva de que estudantes de licenciatura são professores em formação inicial, professores com deficiência que estão na academia, mas que também estão atuando nas escolas mesmo com a formação inicial não concluída em processos de estágio, de programas de bolsas, residência acadêmica.

Buscamos trabalhos com essa temática na BDTD e localizamos algumas pesquisas contemplando a temática empreendidas no recorte temporal deste estudo. No entanto, foram encontrados outros trabalhos anteriores ao recorte temporal da pesquisa, ou seja, 2014 a 2020, que serão aqui mencionados visando ampliar os conhecimentos sobre a temática, sendo agregados como referências teóricas relevantes ao estudo em tela.

Em seu trabalho, Klaumann (2009) apresentou a trajetória profissional de professores com deficiência que atuavam ou haviam atuado na rede básica de ensino, com abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas. A verificação de dados se deu por meio da análise de conteúdos, que constituiu três grandes eixos temáticos, a saber: “A deficiência atrelada à história de vida dos sujeitos”; “A concepção de inclusão vivenciada pelo professor na escola”; “O professor com deficiência e a organização do trabalho pedagógico”. Assim, inferiu que o professor com deficiência não tem sido incluído adequadamente no seu espaço profissional, ou seja, na escola, e que os apoios pedagógicos e de acessibilidade em geral não têm sido garantidos.

Santos (2013) contribuiu com um estudo sobre a trajetória de vida de profissionais com deficiência atuando no magistério, na rede municipal de ensino de Vitória, Espírito Santo. Utilizou a abordagem metodológica qualitativa por meio da história de vida, caracterizada pelo vínculo entre o entrevistador e o entrevistado, fazendo uso da entrevista biográfica semiestruturada. A análise de dados foi embasada numa perspectiva sócio-histórica vigotskiana e obteve como resultados o desenho da constituição dos sujeitos que provaram as suas potencialidades.

Em sua pesquisa, Brito (2014) objetivou conhecer o ponto de vista dos próprios sujeitos sobre os episódios que marcaram sua conclusão nos diversos níveis educacionais, sua opção pela carreira docente e sua prática profissional. Esse estudo investigou as influências dos contextos familiares, escolares e profissionais sobre o desenvolvimento de educadores com deficiência ou surdez atuantes na Educação Básica ou no Ensino Superior. Em seu desenho metodológico para a obtenção de dados, optou-se por entrevistas semiestruturadas. Para análise, tomou os aportes teóricos de Bronfenbrenner e Vigotski, nomeando como análise qualitativa. Como conclusão, destacou a necessidade de institucionalização das ações inclusivas, bem como de melhor informação e melhor divulgação sobre as reais condições de suficiência e eficiência

dessas pessoas, tanto no bojo das políticas públicas quanto no das práticas de uma educação ética e humanizadora.

Barbosa (2009) baseou-se na trajetória formativa de um professor com deficiência física atuando no Ensino Superior, além de entrevistas com outros dois professores do Ensino Superior também com deficiência física. Com isso, objetivou estabelecer uma reflexão sobre a inclusão profissional diante das dificuldades enfrentadas diariamente na escola. Trata-se de um trabalho com abordagem quantitativa que buscou explicitar as características e os atributos dos indivíduos com deficiência em convívio com pessoas sem deficiência, por meio de estatísticas.

Gonçalves (2013) objetivou investigar a práxis pedagógica e a trajetória acadêmica de um professor com deficiência visual que ensinava álgebra em um curso de licenciatura em Matemática. Os procedimentos metodológicos adotados foram: realização de um estudo qualitativo com natureza etnográfica, entrevista aberta, análise documental e observação das aulas ministradas pelo sujeito da pesquisa. O método de interpretação dos dados foi a análise dos conteúdos. Obteve como resultados a conclusão de que os procedimentos adotados pelo docente são imprescindíveis para o ensino de “estudantes inclusos”, tendo sido elaborado um *audiobook* para subsidiar a prática docente na Educação Básica como produto final do estudo.

Rodrigues (2015) observou o processo de mediação entre pares de sujeitos com o mesmo tipo de deficiência – professores da Educação Básica e tutores – em curso de formação a distância, por meio de ambiente virtual de aprendizagem. Foram feitas observações, análises e categorizações das mediações ocorridas na dinâmica de interação entre tutores e professores cursistas. Essa pesquisa caracterizou-se como quali quantitativa, descritiva em formato de estudo de caso. Obteve como resultados que o processo de interação entre pares pode ser utilizado com êxito em ambientes virtuais de aprendizagem e acrescenta ganhos na apropriação de conhecimentos.

Araújo (2020) buscou ampliar as discussões acerca da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Como procedimentos metodológicos, foi adotada a revisão bibliográfica e a observação participante, entrevista estruturada e história de vida tópica. Concluiu que a participação de professores com deficiência amplia a noção de inclusão dos alunos, que tendem a se tornar mais atitudinalmente inclusivos e a desenvolver comportamento prossocial.

No Quadro 3, apresentamos informações básicas de cada trabalho encontrado pela busca com o descritor “Formação de Professores com Deficiência”.

Quadro 3 – Revisão bibliográfica – descritor “Formação de Professores com Deficiência”

Título	Autor	Ano	Tipo	Instituição
A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e Região Metropolitana	Michelle Klaumann	2009	Dissertação	Universidade Federal do Paraná
Professores com deficiência física no Ensino Superior: estudo de trajetórias escolares	Frederico Kauffmann Barbosa	2009	Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo
Professores com deficiência no município de Vitória: vidas que compõem histórias	Camila Reis dos Santos	2013	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo
A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: o ensino de álgebra em um curso de licenciatura em Matemática	Paloma Miranda Gonçalves	2013	Dissertação	Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”
Desafios da inclusão: vivências de educadores com deficiência ou com surdez	Rosana de Albuquerque Sá Brito	2014	Dissertação	Universidade Federal do Paraná
Estudo sobre o processo de mediação entre pares – tutores e professores cursistas – com deficiência em curso de EaD	Lisete Pôrto Rodrigues	2015	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
O trabalho de professoras com deficiência visual: uma análise político-social da inclusão profissional na rede regular de ensino de Belo Horizonte	Naim Rodrigues de Araújo	2020	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
Elaborado pela autora.

Diante dos estudos encontrados, foi possível observar que um trabalho que busca compreender o processo formativo vivenciado por estudantes com deficiência em cursos de licenciatura com deficiência e suas perspectivas de atuação profissional, objetivo aqui empreendido, pode contribuir com a comunidade acadêmica e com a sociedade, tendo em vista que ainda são poucas as pesquisas focadas na temática “formação de professores com deficiência”. Trata-se de um tema emergente, uma vez que esses profissionais estão chegando ao mercado de trabalho com sua forma de existir no mundo e suas necessidades específicas.

Saber como estão se dando essas relações tanto no âmbito da formação inicial, quanto no âmbito da atuação profissional, pode constituir-se contribuição relevante nas políticas educacionais e na construção com maiores condições de redução das desigualdades.

1.4 OBJETIVOS

Neste tópico, apresentaremos os objetivos do presente estudo. Para tanto, estes foram subdivididos em objetivo geral e objetivos específicos, que tomaremos como base para a análise dos dados.

1.4.1 Objetivo geral

Diante da temática referente às condições de formação de professores com deficiência em cursos de licenciatura da UFRR, que se delineou no decorrer do processo de execução deste estudo, temos como objetivo central compreender o processo formativo vivenciado por estudantes com deficiência em cursos de licenciatura e suas perspectivas de atuação profissional.

1.4.2 Objetivos específicos

- Analisar aspectos que contribuem positivamente e os aspectos que dificultam o processo formativo dos estudantes com deficiência matriculados em cursos de formação de professores da UFRR.
- Problematizar as contribuições das redes de apoio (comunidade acadêmica, comunidade religiosa, família, amigos, órgãos para atendimentos especializados etc.), das práticas pedagógicas e das tecnologias assistivas para o desenvolvimento dos estudantes.
- Compreender as percepções dos participantes em relação à instituição e ao curso e suas perspectivas de carreira.

Abordamos aqui as questões referentes à construção teórica deste estudo e todo o seu desenvolvimento será referenciado na sequência, que trata da construção metodológica.

CAPÍTULO 2

2 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

O presente capítulo apresenta a construção metodológica deste estudo e está organizado em cinco subtópicos que contemplam: os fundamentos teórico-metodológicos, que estão divididos em Bakhtin e suas bases de pensamento e os conceitos-chave da arquitetura bakhtiniana e suas implicações para a pesquisa em Ciências Humanas; a abordagem metodológica; o campo de estudo, que é o local da pesquisa; os participantes; o procedimento e instrumentos de construção dos dados; e, por fim, os fundamentos e procedimentos para a compreensão dos dados.

2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O fundamento teórico-metodológico que embasa este estudo é o histórico-cultural, estabelecido na obra de Lev Semionovitch Vigotski, que tem a compreensão dos sujeitos em seus processos de constituição. Vigotski (2004), em sua teoria da construção social do conhecimento, ressalta que o homem se constrói por meio de suas relações e sua constituição se dá nas práticas sociais em um determinado contexto histórico, mediado pelo discurso.

A contribuição de Vigotski e sua teoria para este estudo se efetiva por meio dos conceitos de instrumentos e signos, funções psicológicas superiores, mediação, linguagem, aprendizagem e compensação social, uma vez que partilhamos da concepção de que o desenvolvimento humano se dá pelas interações sociais e se organiza culturalmente.

A ciência psicológica contemporânea dos estudos de Vigotski passava por um momento de ruptura com as concepções da psicologia mundial. Vigotski foi um crítico da psicologia de seu tempo, com sua perspectiva dialética da arte e da cultura. No embate entre os modelos elementaristas e os modelos subjetivistas, Vigotski via que ambos não eram capazes de explicar as funções psicológicas superiores, então buscou unir esses modelos partindo da ideia de consciência como mecanismo de transmissão de reflexos. No entanto, afastou-se definitivamente dos modelos antigos quando amadureceu o princípio da gênese social da consciência individual, formulando a ideia da palavra como origem da conduta social e da consciência (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003).

Dada a importância da linguagem e dos signos externos para a internalização e a construção das funções superiores, Vigotski, em sua obra *A formação social da mente*, trabalha

com o conceito de internalização das funções psicológicas superiores, trazendo a linguagem como uma função psicológica superior e instrumento para a aquisição de outras (VIGOTSKI, 2007).

Em relação à aprendizagem, Vigotski elabora o conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal, que levou à reavaliação do papel da imitação na aprendizagem, tendo em vista que as crianças aprendem por meio da interação com seus pares, repetindo o que veem para depois fazerem sozinhas. Nesse sentido, o pesquisador indica que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 1984, p. 99).

Em sua obra *Fundamentos de defectologia*, Vigotski registra seu entendimento acerca da deficiência e da compensação social, rompendo a compreensão de compensação biológica que se dava com a “cura” da enfermidade. Na compensação social, o olhar volta-se para os sentidos, que são mais aguçados em virtude da falta de outros, como exemplifica em seu estudo no caso da cegueira.

Ao entrar em contato com o meio externo, surge o conflito provocado pela falta de correspondência do órgão, ou função deficiente, com suas tarefas, o que conduz a que exista uma possibilidade elevada para a morbidade e a mortalidade. Este conflito origina grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito se converte, desta maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta conclui com a vitória para o organismo, então não somente são vencidas as dificuldades originadas pelo defeito, senão que o organismo se eleva em seu próprio desenvolvimento, a um nível superior, criando do defeito uma capacidade; da debilidade, a força; da menos-valia a supervalia [...]. (VIGOTSKI, 1997, p. 77-78).

É por meio desse conflito e da interação entre a pessoa e o meio social que se dá a compensação, que ocorre por intermédio da linguagem. Assim, a pessoa transforma o impedimento de um órgão em capacidade do outro. E são nessas interações sociais que as barreiras e limitações também se apresentam.

Luria (1998, p. 34) descreve como Vigotski entende a deficiência:

Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança deficiente, Vigotski concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes. Em vez disso, preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos [...].

Essa perspectiva de Vigotski em relação às crianças com deficiência contrapõe-se ao pensamento da época, que considerava as deficiências um castigo do divino e que as crianças deveriam ser criadas afastadas da sociedade. Essa visão e, conseqüentemente, como essas crianças eram educadas foram situações questionadas por Vigotski. Para ele, no que se referia à escolarização, as crianças com deficiência poderiam desenvolver suas habilidades muito melhor em interação com outras crianças.

Para superar os modelos subjetivistas e objetivistas, Vigotski aproxima-se do pensamento dialético para criar uma nova concepção de psicologia que “Compreendia, pois, que o sujeito não se constituía a partir de fenômenos internos e nem se reduzia a mero reflexo passivo do meio. Para ele o sujeito se constituía na relação. A consciência também não era fonte de signos, mas o resultado deles” (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003, p. 87).

Ligando a psicologia ao materialismo dialético, Vigotski assim define:

a) as funções mentais superiores não podem ser reduzidas a processos elementares, existindo diferentes níveis de funcionamento psicológico em características próprias e irredutíveis; b) o pensamento e a consciência não são uma emanção de características estruturais e funcionais internas, mas são, ao contrário, fortemente influenciadas por atividades externas e objetivas, realizadas num ambiente social. Essa é a ideia da gênese social do pensamento; c) atividade é definida como uma unidade de análise, integrando as características sociointerativas e individuais cognitivas das condutas; d) a cooperação social na atividade se realiza por meio de instrumentos ou signos, dentre os quais os signos verbais desempenham um papel primordial. (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003, p. 88-89).

Vigotski (2007) relaciona a teoria do materialismo histórico-dialético à psicologia por entender que as mudanças sociais afetam as mudanças comportamentais dos seres humanos. E como essas mudanças ocorriam? Por meio dos instrumentos e signos, sendo os signos os meios de contato com o mundo exterior e também consigo mesmo (Vigotski, 2007). Os signos são proporcionados pela cultura e também pelas pessoas do meio, e esse processo de transformação dos sujeitos diante dos signos se dá pela mediação que oferece a possibilidade de transformar o mundo material.

Em sua análise sobre o pensamento de Vigotski, Wertsch (1985) afirma que os processos mentais superiores têm sua origem nos processos sociais; e os processos mentais superiores só podem ser compreendidos pela mediação de instrumentos e signos.

Vigotski (1987) também trabalha a relação pensamento e linguagem, quando fala de uma fusão entre as duas capacidades, que é tão abrangente a ponto de não se saber se se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento. Tais fenômenos podem ser observados no desenvolvimento das relações verbais das crianças.

Diante da relação pensamento e linguagem, Vigotski entendia a linguagem como constituinte do sujeito e fundamental para o desenvolvimento da criança. A percepção social do autor em relação à linguagem, à fala e à palavra dialoga com os estudos do filósofo linguista Mikhail Bakhtin.

Bakhtin e Vigotski viveram na mesma época e se opuseram ao pensamento dicotômico em relação à psicologia e à linguagem. Buscaram superar tal concepção por meio da dialética. É na linguagem que as concepções filosóficas de ambos se unem, pois para esses estudiosos a atribuição de sentidos se dá por meio da linguagem.

2.1.1 Bakhtin e suas bases de pensamento

Bakhtin nasceu em 16 de novembro de 1895, em Oriol, Rússia. Membro de uma família aristocrática falida, aos 9 anos mudou-se para Vilnius, capital da Lituânia. Aos 15 anos iniciou seus estudos e, um ano mais tarde, transferiu-se para a Universidade de São Petersburgo, na qual se diplomou em História e Filologia, em 1918. Em 1924, tornou-se o líder intelectual de estudos científicos e filosóficos de um grupo de estudiosos que ficou conhecido como o Círculo de Bakhtin. Faziam parte desse seleto grupo o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938), entre outros. Suas produções chegaram ao Ocidente por volta de 1970, e ao Brasil, nos anos de 1980.

Para falar a respeito de Bakhtin, é necessário falar de seu Círculo, pois dessa reunião de estudiosos surgiram trabalhos elaborados em conjunto. No contexto histórico de seu tempo, Bakhtin e seu Círculo dialogaram com as principais correntes da época:

[...] não parece haver dúvidas de que os temas dos quais se ocupam os vários membros tinham bases essencialmente filosóficas. Na realidade, no mundo eslavo os aspectos filosóficos das ciências interessam de perto aos teóricos, visto constituírem a base de construção das teorias. A simples enumeração dos filósofos com as quais o Círculo dialogou por assim dizer de passagem já revela a amplitude do filosófico nas obras do Círculo. (BRAIT, 2005a, p. 123-124)

Dessa maneira, entendemos que, para compreender o processo formativo de estudantes de licenciatura com deficiência, é necessário observar o seu contexto social, ideológico, político e cultural. E tal construção se dá por meio da linguagem. É nesse processo de formulação do discurso que compreenderemos o “objeto” de pesquisa, que enquanto ouve também fala, produz respostas e enunciados dentro do mesmo movimento.

Bakhtin e seu Círculo são pensadores de uma ampla produção, e boa parte de seus trabalhos constitui análises de produções artísticas e culturais que trouxeram grandes contribuições para o campo da linguística e das Ciências Humanas. Entre essas contribuições, estão alguns conceitos dos quais nos apropriamos para o desenvolvimento desta pesquisa, a saber:

- *exotopia*: trata da constituição das consciências externas em interação com o olhar e as vozes do *outro*;
- *alteridade*: trata não só da diferença, mas também do estranhamento e do pertencimento no lugar do outro.
- *dialogia*: é a relação dos sujeitos e suas vozes, defendendo a não neutralidade do pesquisador num ato consciente de participante do contexto de pesquisa;
- *polifonia*: trata das múltiplas vozes e consciências que são os próprios sujeitos do discurso;
- *palavra*: trata-se de um fenômeno ideológico por excelência; é a ponte, o elemento de mediação.
- *contrapalavra*: é a resposta a partir da nossa relação com a alteridade; enquanto falamos também ouvimos, e ambos, locutor e interlocutor, fazem parte de uma mesma atividade, e essa troca faz com que se construa a compreensão.

A perspectiva bakhtiniana abarca não só a teoria metodológica, mas também o pensar o sujeito, o pesquisador, a realidade na qual ele está inserido, as análises que ele poderá fazer, as mudanças que acontecem no processo de pesquisa, o texto, a palavra, o discurso e tudo o que envolve a formação do ser, do eu e do outro. Neste estudo, pautamo-nos nos conceitos de: *exotopia*, *alteridade*, *dialogia*, *polifonia*, *palavra* e *contrapalavra*, dos quais trataremos no próximo tópico.

2.1.2 Conceitos-chave da arquitetura bakhtiniana e suas implicações para a pesquisa em Ciências Humanas

Tendo em vista o objeto de estudo das Ciências Humanas, que é a palavra de alguém, o texto, os conceitos de Bakhtin são essenciais, pois um traço marcante de seu pensamento é a

valorização de todas as vozes presentes no discurso. De uma forma democrática, Bakhtin se vale do termo *contrapalavra* quando os discursos estão em interação.

Em suma, além de o diálogo ser parte do discurso, também era da ordem da prática de Bakhtin, que por meio de suas interlocuções consolidou alguns conceitos como: exotopia, alteridade, dialogia, polifonia, palavra e contrapalavra, que transitam por várias áreas do conhecimento e das Ciências Humanas, tais como a Antropologia, Sociologia, Linguagem, Educação, entre outras.

Partindo do pensamento bakhtiniano de que é preciso levar em consideração quem fala, de onde fala e para quem fala, nessa relação defendendo a não neutralidade do pesquisador, valorizando a sua voz e o seu lugar na pesquisa em uma perspectiva dialógica, Siems (2008, p. 50) aponta que “Bakhtin vai entender a pesquisa em Ciências Humanas como uma relação dialógica em que dois sujeitos históricos dialogam em busca dos significados a serem compreendidos e não explicados [...]”.

No mesmo entendimento, Souza (1995) conceitua as relações dialógicas como relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos.

Ao tratar de teoria e análise dialógica do discurso, Brait (2006, p. 24) afirma ser fundamental “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico”. Esse é um desafio ao nosso processo de trabalho.

Nesse viés, Souza e Albuquerque (2012), que fazem uma leitura bakhtiniana da pesquisa em Ciências Humanas, tratam da relação do ser sujeito e, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento. Essa relação exige que as Ciências Humanas se definam a partir de uma problemática que lhes seja própria e de um campo específico de exploração. Caracteriza-se assim o pensamento de não neutralidade do pesquisador, que, a partir do momento em que inicia contato com os participantes da pesquisa, tem sua realidade alterada. Nessa perspectiva, o encontro do pesquisador com o participante da pesquisa gera conhecimentos de ordem alteritária e dialógica, pois os sujeitos se formam em suas relações com o outro.

Segundo Souza e Albuquerque (2012, p. 111), na concepção de Bakhtin:

Alteridade [...] não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriade. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo, assim como também

denuncia a precária condição das teorias que buscam, através de uma linguagem instrumental, representar a totalidade da experiência do homem no mundo.

Essa explanação embasa o conceito de alteridade, aqui entendido na relação entre o eu e o outro na busca de significados por meio da palavra, com as quais poderemos compreender a relação do pesquisador e o sujeito da pesquisa, cientes de que nessa relação ambos se modificam.

Na relação entre pesquisador e sujeito da pesquisa, que se trata de uma relação dialógica e alteritária, podemos verificar a presença e o entrelaçamento também do conceito bakhtiniano de exotopia, que vem ao encontro do dialogismo, quando trata da forma que a consciência se constitui, ou seja, o sujeito se constrói por meio da palavra do outro, por meio do olhar do outro. Aprofundando ainda nessa lógica, podemos afirmar que a consciência do eu se forma por meio da interação com a consciência do outro:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (BAKHTIN, 2003, p. 373- 374).

Desse modo, apropriamo-nos do conceito de exotopia para delinear o entendimento de que uma consciência está fora da outra, mas que, em interação, uma e outra se constituem e se ressignificam por meio da palavra, produzindo significados. Por meio das vivências carregadas com toda a sua valoração, ambas as consciências ampliam a visão de mundo: da mesma forma que preciso do olhar do outro para me ver, preciso da palavra do outro para adquirir significados. A exotopia trata de como o sujeito é e está no mundo em uma relação de espaço-temporalidade que se revela pelo olhar e pela palavra do outro. Nesse sentido, “O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Portanto, o pesquisador pode analisar um texto de outro tempo ou de outro lugar, tensionando sempre seu olhar em relação ao olhar do outro (AMORIM, 2006, p. 101). O conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro.

Seguindo essa lógica, o sujeito muda, aprende, adquire valores por meio do olhar do outro, ambos constroem suas consciências, ressignificam ideias e subjetividades, e tudo isso acontece simultaneamente:

O conceito de exotopia é também muito importante para o trabalho de pesquisa em Ciências Humanas. As Ciências Humanas são entendidas por Bakhtin como ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito falante, produtor de textos. Pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico. Uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. (AMORIM, 2006, p. 98).

Exotopia e dialogia aproximam-se e complementam-se no sentido de que sujeito e pesquisador são produtores de textos, detentores de vozes, de discurso. Um não exclui o discurso do outro, porém ambos se alteram em interação.

Reconhecendo o fato de que existem múltiplas vozes no discurso e que todas devem ser levadas em conta, pois as vozes alteram umas às outras, Bezerra (2005, p. 198) apresenta o conceito de polifonia em obra organizada por Beth Brait: “A polifonia é aquela ‘multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis’ cujas vozes não são meros objetos do discurso do autor, mas ‘os próprios sujeitos desse discurso’ no qual participam”. Nessa perspectiva de polifonia, o autor é posto como um regente das múltiplas vozes que se entrelaçam com autonomia, formando um homem inacabável, mas não no sentido de limitado, e sim em processo de constituição em interação com as consciências e vozes externas, o que traz implicações relevantes para o processo de pesquisar.

Souza (1995) afirma que na literatura o conceito de polifonia inaugura uma mudança radical no lugar do autor em relação à obra. Bakhtin expandiu o uso desse conceito para a discussão teórica da constituição do conhecimento nas Ciências Humanas, buscando a interpretação da realidade pelo modelo dialógico e polifônico.

Na busca de sentidos para o contexto da pesquisa, o diálogo entre pesquisador e sujeito se dá de forma dinâmica, em um processo vivo de produção. Ao compartilharem o processo de pesquisa, ambos se posicionam, cada um em seu lugar, possibilitando perspectivas e valores diversos às experiências. A sistematização desse diálogo é o texto, no qual se dá o encontro do pesquisador com a ética. Segundo Souza e Albuquerque (2012, p. 120):

Mas a formação do Ser não pode ser engessada, capturada por um ato de conhecimento que transforme o Ser em um único texto. A formação do Ser deve estar

livre para correlacionar um dado texto com outros textos possíveis. Cabe às Ciências Humanas encontrar as estratégias metodológicas que deem conta dessa dimensão de liberdade que deve ser a principal garantia para nos mantermos, como pesquisadores, fiéis à especificidade das ciências que estudam o homem e seu permanente vir-a-ser.

Para Souza (1995), o significado da palavra em si sem relação com a realidade carece de emotividade. A palavra é essencialmente ideológica, é a mediação entre o meu pensamento e o do outro e, quando carregada de significação, atravessa o outro.

É no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo se revela como forma de ligação entre a linguagem e a vida. Buscando situar o diálogo no amplo conjunto de textos que constitui a estrutura simbólica-ideológica de uma cultura, Bakhtin ressalta sua preocupação com o contexto ideológico e a forma como este exerce uma influência constante sobre a consciência individual e vice-versa. (SOUZA, 1995, p. 120).

O conceito de palavra aqui exposto é baseado em sua função primordial, que é estabelecer relações, conduzir e comunicar transformações sociais. Bakhtin defende a centralidade da palavra como principal constituinte das ideologias e da consciência do indivíduo.

Diante disso e considerando que esses conceitos perpassam todas as etapas deste estudo, tomamos como fundamento metodológico para a análise dos dados a análise dialógica do discurso, que apresenta os discursos em interação sem atribuição de valor *a priori*, para além de uma análise puramente linguística, cujo foco seria o dissecar a origem das palavras:

Ao tratar, em seus escritos, do texto como objeto das ciências humanas, Bakhtin aponta já as duas diferentes concepções do princípio dialógico, a do diálogo entre interlocutores e a do diálogo entre discursos, pois considera que nas ciências humanas o objeto e o método são dialógicos. (BRAIT, 2005a, p. 26).

Bakhtin foi um precursor dos estudos do discurso e, para esse estudioso, todos os aspectos da vida humana são dialógicos por natureza. O autor dividiu o dialogismo em diferentes possibilidades de diálogo: o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. No diálogo entre interlocutores estão fundadas principalmente as relações de interação entre os interlocutores e se desenvolve aí a intersubjetividade; já o discurso nunca é individual, porque se constrói como um diálogo entre discursos, como afirma Brait (2005a).

A finalidade de conhecermos e nos aprofundar em tais conceitos é para que tenhamos um entendimento empático do sujeito e do pesquisador em uma pesquisa científica, em um processo amparado pelo olhar filosófico de Mikhail Bakhtin, notando a provisoriabilidade do ser,

que vive em constante mudança na interação com o outro e com os mais diversos contextos, na busca da compreensão dessa trama por meio da palavra, no ato solidário da escrita.

2.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta pesquisa apresenta-se em uma abordagem qualitativa, pois visa interpretar opiniões, ressignificar ideias, atribuir significados. Essa abordagem viabiliza ao pesquisador um olhar mais pessoal dos participantes da pesquisa e da análise da perspectiva desses sujeitos em relação às questões levantadas no estudo, que são: acesso à matrícula de acordo com as formas de ingresso, permanência contemplando aspectos dentro do viés das práticas pedagógicas, das tecnologias assistivas e redes de apoio e as perspectivas para o futuro profissional.

No entendimento de Cajueiro (2013, p. 23):

A pesquisa qualitativa difere basicamente da pesquisa quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos. Nela se priorizam as percepções de atitude e aspectos subjetivos dos objetos de pesquisa interagindo em seu grupo. É descritiva. As informações obtidas não são quantificadas. A interpretação de fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Nesse sentido, este trabalho não objetiva quantificar ou medir algo, e sim possibilitar a reflexão quanto aos fatos que emergirão da análise dos dados obtidos nas entrevistas. Os resultados desta pesquisa podem servir de reflexão para novos projetos, em que se possa pensar em maneiras de melhorar o Ensino Superior no contexto dos cursos voltados à formação de professores.

Analisar fatos de acordo com o relato de pessoas com deficiência e suas especificidades em IES justifica a escolha da abordagem qualitativa, levando em consideração as vivências dos sujeitos da pesquisa e, mais ainda, considerando que estas interferem em seu processo formativo. Assim, no processo de construção de sentidos no discurso, buscaremos compreender as percepções dos sujeitos por meio das entrevistas.

2.3 CAMPO DE ESTUDO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o processo formativo de estudantes de licenciatura com deficiência matriculados na UFRR, localizada na Avenida Capitão Ene Garcez, 2.413, Bairro Aeroporto, na cidade de Boa Vista, capital de Roraima. Implantada em

1989, quatro anos após ter sido autorizada pela Lei nº 7.364/1985, a UFRR é a primeira instituição federal de Ensino Superior a instalar-se em Roraima (RORAIMA, 1985). A instituição oferta 47 cursos superiores, sendo 26 bacharelados, 20 licenciaturas e 1 curso tecnológico, com atividades desenvolvidas em três *campi*: Paricarana, Cauamé e Murupu. Atualmente, são mais de nove mil alunos nos cursos de ensino básico, técnico, graduação e pós-graduação. Para promover ações afirmativas e discussões sobre inclusão, foi criado o Núcleo Construir de Acessibilidade (UFRR, 2015).

Os vinte cursos de licenciatura se dividem em: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação do Campo (Ciências da Natureza e Matemática), Educação do Campo (Ciências Humanas e Sociais), Física, Geografia, História, Letras (Português/Espanhol, Português/Inglês, Português/Francês, Português), Informática (EaD), Matemática (EaD), Licenciatura Intercultural, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

2.4 PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa inicialmente seriam apenas estudantes com deficiência matriculados nos cursos de licenciatura da UFRR, na modalidade presencial, autodeclarados ou com ingresso por ações afirmativas. No entanto, diante do aceite dos participantes, foi possível observar que a lista fornecida pela Divisão de Acessibilidade, o órgão de apoio aos estudantes com deficiência da UFRR, no momento em iniciamos o processo de pesquisa – somente após autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos –, contava com estudantes que haviam concluído recentemente sua formação, o que os mantinha como foco de interesse e parte do universo dos participantes do estudo, por estarem em início da trajetória docente.

O Quadro 4, com informações disponibilizadas pela Divisão de Acessibilidade da UFRR, no mês de agosto de 2021, exhibe um panorama dos estudantes matriculados em cursos de licenciatura, em quais cursos estão matriculados e quais deficiências indicam ter:

Quadro 4 – Público-alvo da pesquisa

Cursos de licenciatura	Alunos que ingressaram por políticas de ações afirmativas	Alunos que ingressaram sem uso de políticas de ações afirmativas
História	1 aluno (deficiência visual)	1 aluno (deficiência visual)
Geografia	1 aluno (deficiência física)	–
Letras – Português/Inglês	1 aluno (deficiência visual)	–
Letras – Português	2 alunos (deficiência física/deficiência física)	–
Música	1 aluno (deficiência intelectual)	1 aluno (não informado)

Letras – Francês	1 aluno (deficiência visual/baixa visão)	
Pedagogia	1 aluno (deficiência intelectual)	1 aluno (distúrbio bipolar)
Artes Visuais	1 aluno (deficiência intelectual/autismo)	–
Universidade Aberta – Licenciatura em Informática	–	2 alunos (não informado/deficiência intelectual)
Licenciatura Intercultural	–	2 alunos (deficiência visual/ deficiência física)

Fonte: Divisão de Acessibilidade/UFRR.
Elaborado pela autora.

Após contato com todos os estudantes, obtivemos o aceite de quatro participantes, entre eles uma pessoa com deficiência física, duas pessoas com deficiência intelectual e uma pessoa com deficiência visual, dos cursos de Música, Artes Visuais e Letras Francês, respectivamente. Todos os participantes apresentam deficiências congênitas. Optamos por preservar a identidade dos participantes substituindo o nome original por nome fictício ao longo da exposição.

Os critérios para seleção foram o voluntariado e aceite por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A) e que fossem estudantes matriculados em cursos de licenciatura na modalidade presencial. Para exclusão, os critérios foram: o não aceite de participação; a desistência em qualquer período de execução da pesquisa; a não entrega do TCLE devidamente assinado; e não se encontrar matriculado na modalidade presencial. A pesquisa não contou com participantes indígenas por estes não fazerem parte do universo de participantes fornecido pela Divisão de Acessibilidade da UFRR.

Esta pesquisa é considerada segura, mas existe o risco de o entrevistado ter se sentido constrangido por não saber como se expressar ou ter se sentido desconfortável em responder a alguma pergunta. Para evitar possíveis desconfortos, foi indicado ao participante que ele era livre para encerrar a entrevista a qualquer momento ou escolher não responder à pergunta e/ou responder apenas quando se sentisse à vontade.

Quadro 5 – Contatos e devolutivas, na totalidade

Curso	Tipo de deficiência	Forma de contato	Resposta ao contato	Data da entrevista individual
História	Física	WhatsApp, <i>e-mail</i> e ligação telefônica	Não houve resposta	–
Geografia	Física	WhatsApp, <i>e-mail</i> e ligação telefônica	Não houve resposta	–

Letras – Português/Inglês	Visual	WhatsApp, <i>e-mail</i>	Não aceitou o convite	–
Letras – Português	Física	WhatsApp, <i>e-mail</i>	Aceitou (sem retorno)*	–
Música	Intelectual	WhatsApp, <i>e-mail</i> e ligação telefônica	Não houve resposta**	–
Letras – Português	Física	<i>E-mail</i>	Não houve resposta	–
Letras – Francês	Visual	WhatsApp, <i>e-mail</i>	Aceitou participar	6 out. 2021
Pedagogia	Intelectual	<i>E-mail</i> , ligação telefônica	Não houve resposta	–
Artes Visuais	Intelectual	WhatsApp, <i>e-mail</i>	Aceitou participar	1º out. 2021
Letras – Libras	Auditiva	<i>E-mail</i> , ligação telefônica	Não houve resposta	–
Letras – Libras	Visual	WhatsApp, <i>e-mail</i>	Não houve resposta	–
Artes Visuais	Intelectual	WhatsApp, <i>e-mail</i>	Aceitou participar	30 set. 2021
Licenciatura em Informática	Intelectual	WhatsApp, <i>e-mail</i>	Não houve resposta	–
Química	Visual	WhatsApp, <i>e-mail</i>	Aceitou participar, mas desistiu***	–
Música	Visual	WhatsApp, <i>e-mail</i>	Não houve resposta	–
História	Visual	<i>E-mail</i> , ligação telefônica	Não houve resposta	–
Educação do Campo	Visual	WhatsApp, <i>e-mail</i>	Não houve resposta	–
Licenciatura Intercultural	Visual	WhatsApp, <i>e-mail</i>	Não houve resposta	–
Licenciatura Intercultural	Física	WhatsApp, <i>e-mail</i>	Não houve resposta	–
Música	Fala	WhatsApp, <i>e-mail</i>	Não houve resposta	–
Música	Física	WhatsApp, <i>e-mail</i>	Aceitou participar	6 nov. 2021

* Não respondeu às mensagens e não chegamos a marcar a entrevista.

** Número de telefone pertence a outra pessoa.

*** O aluno se enganou com a proposta, pois pensava que era algo relacionado a ganhar bolsa em curso de mestrado.

Fonte: Divisão de Acessibilidade/UFRR.

Elaborado pela autora.

O Quadro 5 apresenta a listagem dos contatos realizados no intuito de convidar os participantes, a forma de contato, estabelecida por meio de *e-mail*, mensagem pelo aplicativo

WhatsApp e ligações telefônicas. Consideramos relevante apresentar a síntese dos contatos e devolutivas entendendo que o silenciamento ou a recusa de participação trazem dados expressivos para reflexão, uma vez que fizemos um filtro na listagem original fornecida pela Divisão de Acessibilidade, tomando para a pesquisa apenas os nomeadamente indicados como público-alvo do núcleo. A listagem fornecida também sinaliza indícios de circunstâncias nas quais não poderemos nos aprofundar no momento, mas que merecem ser consideradas por futuros pesquisadores desse campo.

Inicialmente, conseguimos seis aceites, com duas desistências posteriores, resultando em quatro o número de participantes. Para alguns, foi necessário aguardar disponibilidade, pois estavam envolvidos em outros compromissos, mas todas as entrevistas foram realizadas nas datas acordadas.

Em razão das condições impostas pela pandemia – essencialmente o distanciamento social –, o contato com os participantes foi comprometido, por se tratar de uma realidade atípica em que foi necessária a adaptação do formato do convite e da execução das entrevistas para os meios digitais. Os participantes receberam o convite e o TCLE digitalmente, e as devolutivas também foram por meios digitais. Nesse sentido, a execução das entrevistas também foi realizada em plataforma de reunião *on-line*, conforme descrito a seguir.

2.5 PROCEDIMENTO E INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Em relação aos procedimentos metodológicos, em um primeiro momento, elaboramos o roteiro geral de entrevistas traçando o perfil do participante, o perfil familiar e os indicadores sociais. Os instrumentos para a construção dos dados foram inicialmente entrevistas individuais e coletivas. Em relação ao procedimento de entrevista individual, tomamos como base uma relação mais dialógica entre pesquisador e entrevistado.

Na entrevista coletiva, o pesquisador se posicionou como um mediador do diálogo, fomentando a discussão de ideias, tornando o discurso mais fluído e passível de informações condizendo com a realidade, diferentemente de uma entrevista em que o pesquisador é “neutro” e o entrevistado pode ponderar a sua fala.

Kramer (2003, p. 65-66) afirma que na entrevista coletiva “A linguagem parece ter maior autenticidade, as narrativas são mais densas, os sujeitos expressam emoções mais intensas ao compartilhá-las com os demais, há uma construção do conhecimento compartilhada”.

Tomamos como procedimentos metodológicos para a entrevista coletiva um roteiro geral de entrevistas contemplando os aspectos da formação dentro do viés das práticas pedagógicas, das tecnologias assistivas e redes de apoio e as perspectivas para o futuro profissional. Esse roteiro norteou as entrevistas individuais e coletivas e também conduziu nossas análises discursivas.

Por envolver seres humanos, esta pesquisa precisou ser aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos, por meio do Parecer nº 4.875.151, e só após sua aprovação é que demos início às entrevistas. No projeto encaminhado, planejamos três encontros coletivos, que, em razão das condições da execução da pesquisa e disponibilidade dos participantes, foram reduzidos para dois encontros, um individual e um coletivo.

Em seguida, os entrevistados foram contactados e foi verificada a disponibilidade para participar da pesquisa. No contato inicial, foi de grande importância explicar ao entrevistado o teor da pesquisa e seus objetivos e mostrar a relevância de sua contribuição, deixando também explicitado o rigor científico do estudo e a responsabilidade em relação ao material produzido, de acordo com TCLE, que foi elaborado de forma acessível para os participantes cegos e com baixa visão.

O TCLE foi adaptado para possibilitar a navegação por meio de leitores de tela NVDA, JAWS e TalkBack. Nessa adaptação, o texto foi formatado em fonte sem serifa (Arial), título sem estilos, contraste, não contendo frases com letras maiúsculas, itálico, cores ou efeitos visuais. Na reprodução do material, o leitor de tela interage com a interface do documento transformando em áudio. Pode ser utilizado por pessoas cegas e com baixa visão, independentemente do grau residual de visão. As alterações foram baseadas no *Manual de acessibilidade em documentos digitais* elaborado por Salton, Dall Agnol e Turcatti (2017), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Em virtude do distanciamento social imposto pela pandemia, o momento era de grande implementação do uso de aplicativos de tecnologias assistivas para a elaboração de documentos digitais, o que possibilitou o acesso com mais tranquilidade.

No momento da execução das entrevistas, houve uma primeira conversa, informal, para então iniciarmos de fato com as perguntas do roteiro geral de perguntas. Dadas as condições da pandemia, que se encontrava intensa no momento de realização do estudo, os encontros foram em uma plataforma de reunião *on-line* e constituíram-se em uma entrevista individual realizada pela pesquisadora responsável e um encontro coletivo com todos os participantes, mais a pesquisadora responsável e a orientadora da pesquisa.

As plataformas de reunião *on-line* têm a funcionalidade de gravação e, antes de iniciar os encontros com os entrevistados, solicitamos autorização para gravar a entrevista, por se tratar do uso de imagem e de textos privativos. Para a apresentação de resultados, vamos nos ater ao discurso dos sujeitos da pesquisa.

O primeiro encontro com cada entrevistado objetivou criar um momento de aproximação entre pesquisadora e participante. Foram contempladas as questões mais pessoais do roteiro de entrevista, que traçam o perfil do participante, o perfil familiar e os indicadores sociais.

Já no segundo encontro, que foi coletivo, tratamos de questões envolvendo caminhos para o acesso ao Ensino Superior, desde o vestibular, uso de políticas de ações afirmativas para o ingresso, adaptações para a realização das provas de vestibular até a matrícula e questões acerca da temática da permanência. Para tanto, foram observadas as práticas, políticas e condutas que contribuíam para a permanência dos estudantes na graduação, compreendendo os aspectos das práticas pedagógicas, das tecnologias assistivas e redes de apoio. O último bloco de perguntas foi pensado com o intuito de compreender como os estudantes se veem no futuro em relação às suas práticas profissionais, qual a postura em relação à inclusão e qual a postura enquanto profissionais da Educação.

A entrevista contou com roteiro semiestruturado, com questões abertas e fechadas e de múltipla escolha, mas o espaço ficou aberto para contribuições dos participantes, para que expressassem suas opiniões e reflexões, pois sabemos que a interação com os pares gera temáticas que podem contribuir com os resultados da pesquisa.

Após as entrevistas, foi realizada a transcrição das falas. Essa fase exigiu extrema atenção, pois tratar um material falado, com as intercorrências de uma conversa, como risos, pausas, respostas vagas, figuras de linguagem, palavras pouco usuais, seja no discurso do entrevistador ou dos entrevistados, tem suas dificuldades. Dando sequência, foi realizada a correção do material, que foi transcrito em parceria com os entrevistados, e, por fim, relacionamos as entrevistas aos conceitos bakhtinianos e demais referenciais conceituais que nos conduziram ao longo da pesquisa.

Como recursos materiais, foram utilizados instrumentos de gravação e transcrição, como celulares, *notebooks* e fones de ouvido, uma ação desenvolvida pela pesquisadora com o acompanhamento da professora orientadora. Todo o material reunido nas entrevistas irá compor a análise da pesquisa, conforme os objetivos preestabelecidos, ou seja, compreender o processo formativo vivenciado por estudantes com deficiência em cursos de licenciatura e suas perspectivas de atuação profissional.

2.6 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COMPREENSÃO DOS DADOS

Com o objetivo de compreender as condições de formação de professores com deficiência em cursos de licenciatura da UFRR, optamos por adotar o método de análise dialógica do discurso fundamentado nos estudos desenvolvidos pelo filósofo e linguista Mikhail Bakhtin e autores que desenvolveram pesquisas também de acordo com seus estudos: Brait (2005a, 2006), Machado (2010), Magalhães e Oliveira (2011) e Pires (2002). Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, e justificamos a escolha do método visando observar a subjetividade dos sujeitos e seus discursos, contribuindo para responder ao problema da pesquisa.

Os dados das entrevistas foram relacionados às concepções bakhtinianas de *exotopia*, *alteridade*, *dialogia*, *polifonia*, *palavra* e *contrapalavra*, interpretando de forma sistematizada os discursos dos sujeitos da pesquisa.

As categorias de análise foram pautadas nos dois encontros de entrevistas, aos quais foram divididos em três temáticas fundamentais: o acesso, a permanência e as perspectivas para atuação profissional no futuro, buscando assim responder aos objetivos específicos da pesquisa.

Tomando como base o pensamento do filósofo linguista Mikhail Bakhtin e seu Círculo e os estudos de autores como Souza e Albuquerque (2012), Brait (2005a, 2006) e Amorim (2006), foi possível analisar as entrevistas nos apropriando dos conceitos, categorias e noções defendidas por aquele estudioso, que em sua maioria compõem obras que fazem análises literárias e demais produções artísticas, porém muitos de seus pensamentos podem ser usados em estudos das Ciências Humanas e até mesmo aplicados à formação do homem como um todo, por serem de grandiosidade para todos os campos do conhecimento humano, conforme apontado anteriormente.

Como modo de compreender os processos formativos de estudantes com deficiência, amparamo-nos metodologicamente na análise dialógica do discurso, que explica a forma sobre como ouvir, tratar e ressignificar as vozes no discurso, fazendo também a compreensão deste no texto. No capítulo seguinte, que trata dos resultados e discussão, abordaremos mais propriamente as análises dos discursos dos participantes, apresentando as observações acerca de suas falas, com aspectos que contribuem ou dificultam a formação dos estudantes com deficiência, as contribuições das redes de apoio, as percepções dos participantes, a inferência do pesquisadora e o diálogo com os autores de base.

CAPÍTULO 3

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente capítulo apresentamos os resultados da pesquisa, abordando, primeiramente, sobre questões de acesso, para na sequência tratar acerca da permanência e, por fim, trazer as percepções dos participantes e suas perspectivas de carreira e implicações do processo formativo.

Para compreendermos o processo formativo vivenciado por estudantes de licenciatura com deficiência e suas perspectivas de atuação profissional, organizamos a análise dos dados de acordo com os seguintes tópicos: aspectos que contribuem positivamente e aspectos que dificultam o processo formativo dos estudantes de licenciatura com deficiência; as contribuições das redes de apoio, das práticas pedagógicas e das tecnologias assistivas; e as percepções dos participantes em relação à instituição e ao curso e suas perspectivas de carreira. Nesse sentido, as perguntas do roteiro de entrevistas do primeiro e segundo encontros seguiram também essa sequência.

Em virtude da escolha metodológica de análise dialógica do discurso, explicitada nos tópicos anteriores, que coloca o pesquisador em uma posição de também participante da pesquisa, a fala da pesquisadora e da professora orientadora se entrelaçarão às falas dos participantes.

A identidade dos participantes será preservada por meio de nomes fictícios, mas o lugar da pesquisadora e da orientadora do estudo será indicado, para que o leitor possa identificar com facilidade as inserções de falas. Os participantes, sua área de formação e condição de deficiência são indicados no Quadro 6.

Quadro 6 – Identificação dos participantes

Nome Fictício	Curso	Deficiência
Professor A	Música	Física
Professor B	Artes Visuais	Intelectual
Professor C	Artes Visuais	Intelectual
Professor D	Letras – Francês	Visual

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaborado pela autora.

No que diz respeito ao perfil dos participantes da pesquisa, todos eram brasileiros, com idade entre 26 e 37 anos, com condição de deficiência congênita. Três moravam na cidade de Boa Vista e um em Manaus, no Amazonas. Todos viviam com familiares em casa própria, com o núcleo familiar contendo entre 3 e 5 pessoas.

Em relação aos indicadores sociais, todos os participantes tinham renda entre um e três salários mínimos, três deles contribuía parcialmente com a renda familiar e um não contribuía, por ainda não estar inserido no mercado de trabalho. Nenhum dos participantes recebia benefício ou assistência social do governo.

3.1 ASPECTOS QUE CONTRIBUEM POSITIVAMENTE E ASPECTOS QUE DIFICULTAM O PROCESSO FORMATIVO DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA COM DEFICIÊNCIA

Neste tópico, trataremos sobre as questões que compreendem o acesso à universidade, as provas de vestibular, matrículas e motivação para a escolha do curso. Vale ressaltar que os dados constituem dois momentos: a entrevista individual e a entrevista coletiva. Então, quando as falas se atravessam, deve-se compreender que elas se deram no momento da entrevista coletiva.

O acesso à UFRR ocorre por meio de vestibular organizado pela própria instituição, com comissão própria, mas também há alunos que ingressam por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Seleção Unificada (SiSU), com a nota de corte atribuída pelo sistema.

As questões apresentadas para a primeira seção de perguntas foram: Qual o motivo da escolha do curso e por que licenciatura? Como ocorreu o seu ingresso na universidade? O ingresso ocorreu por meio do uso de ações afirmativas? Houve adaptações nas provas de vestibular? Como se deu o processo de ingresso, da seleção até a matrícula?

Algumas questões emergiram durante o processo, como: Mesmo ingressando na universidade por meio de ações afirmativas, foi necessário informar à coordenação dos cursos e à Divisão de Acessibilidade sobre sua matrícula e necessidades específicas?

Faz-se importante destacar como as temáticas se relacionam mesmo estando em seções de perguntas diferentes, pois, mesmo delimitando as perguntas ao acesso, no processo dialógico acabamos por entrar em aspectos que também impactavam em condições de permanência, que é exatamente o que queremos identificar no conjunto da pesquisa, a saber, o que contribuiu e o que dificultou o processo formativo dos participantes.

O Professor B traz em sua fala a resposta a um questionamento feito pela Orientadora, em que ela pergunta se o motivo da escolha do curso de licenciatura era algo espontâneo do desejo de cada um ou se pelo entendimento de ser mais fácil de ingressar na universidade. A declaração do professor precisa ser observada com atenção, pois ele reproduz em sua fala a palavra “fácil”, que podemos entender quando o participante faz uso da palavra do outro e toma como base para atribuir sentido.

Eu escolhi licenciatura porque eu quero ensinar de um jeito diferente os alunos, com um olhar diferente com eles. E eu escolhi licenciatura não é porque é fácil, é porque eu gosto de ensinar, dar aula, essas coisas assim. E eu vi isso na arte na Artes Visuais. A Artes Visuais tem um plano muito grande para ensinar a arte na escola. Os professores não são preparados para ensinar a arte normal, e eu descobri isso no estágio, quando eu fui pra escola estagiar, depois disso abriu o meu leque como professor também. (Professor B).

Em sua resposta, o Professor B atribui o sentido de gostar de ensinar e de dar aula, trazendo também a vivência do estágio e de como isso abriu seu olhar para as possibilidades da docência.

O Professor A respondeu à mesma pergunta e afirmou em sua fala que não tinha o desejo inicial pela licenciatura, mas aproveitou a oportunidade que surgiu naquele momento para o ingresso no curso. Nessa mesma fala, revelou uma dificuldade inicial, mesmo antes de começar o curso, que foi dissipando-se no decorrer de sua formação. Nesse sentido, observamos que a forma como o pesquisador pergunta, em uma relação dialógica, atravessa a forma como o participante responde, mostrando uma interação entre as compreensões.

Eu nunca me vi professor. Era uma dificuldade que eu tinha por achar que eu não tinha didática. Sabe aquele professor que sabe pra si e não sabe passar para o outro? Tem muita gente que falta paciência. Paciência eu tenho até demais, mas me faltava didática, e eu reconheci isso, só que no meio ali do exercício da academia eu fui me descobrindo [...]. Foi meio que eu quis, mas também foi a oportunidade que apareceu. Se tivesse aparecido bacharel em música, obviamente eu teria escolhido bacharel, mas os caminhos foram me levando pra uma outra área que não era uma área afim, mas que eu acabei gostando no decorrer, me descobrindo, e hoje sou apaixonado pela licenciatura. (Professor A).

As respostas dos professores sobre a temática da escolha do curso divergem, uma vez que, para o Professor B, a escolha foi por identificação com o curso, e para o Professor A foi uma escolha da única opção que havia, já que, no momento do ingresso, o curso não era ofertado para a titulação de bacharel, e sim de licenciado. A partir dessa

tomada de decisão, o Professor A conta que, no decorrer de sua formação, ele passou a sentir interesse em atuar na docência.

Em relação ao ingresso na universidade, o bloco de respostas dos participantes delinea também como os discursos são distintos: enquanto alguns são mais suscintos, outros se alongam, revelando elementos que se misturam a outras vivências, experiências e lembranças.

O meu foi pela cota mesmo. (Professor C).

Eu fiz vestibular mesmo da federal, e foi por cotas também. (Professor B).

Eu fiz vestibular integral mesmo e por cotas. (Professor D).

Eu fiz o vestibular na universidade por cota como PCD. É uma coisa interessante que eu gosto sempre de falar é que a gente tem que acreditar nos nossos sonhos, porque é [...] a primeira vez que eu fiz um vestibular na minha vida. Nunca tinha feito um vestibular na vida, não sabia nem pra onde caminhava, e eu passei em primeiro lugar na minha categoria, com 80,5 pontos. Eu não esperava, quer dizer, quando você estuda, você espera que você passe, mas eu não esperava que ia ser dessa proporção assim, né? (Professor A).

Podemos assinalar que todos os participantes do estudo ingressaram na universidade por meio do uso de políticas de ações afirmativas. Diante disso, não há como negar a importância de políticas públicas para o acesso das pessoas com deficiência às universidades, e aqui nos valem desses discursos para reafirmar a importância da ampliação e do desenvolvimento de políticas públicas de ações afirmativas.

Nesse mesmo percurso temático de acesso, questionamos sobre como foram realizadas as provas de vestibular e se solicitaram alguma adaptação para a sua execução. Entendemos que é direito da pessoa com deficiência solicitar adaptação para a prova, assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015).

Não, eu não pedi adaptação pra prova em si, somente para fácil acesso ao local. (Professor A).

Na prova da faculdade eu pedi ledor e escrivão, para ler e escrever para mim. (Professor B).

Identificamos, entretanto, um aspecto relevante que emergiu durante o processo dialógico da entrevista coletiva com os entrevistados, que se refere a direitos da pessoa com deficiência:

Na prova do ENEM, eu pedi uma pessoa que me ajudasse a ler e escrever..., porque eu não sei nem se é certo fazer isso. (Professor C).

É seu direito, é certo sim. Você só exerceu o seu direito. (Pesquisadora).

É porque eu não entendo de espanhol e não entendo de inglês e de nada pra fazer a prova. (Professor C).

É direito, porque nós temos particularidades de patologias que, entre aspas, as pessoas ditas não deficientes não têm. Então é pra gente concorrer em igualdade tanto em tempo quanto, enfim, né, compreensão da própria prova. (Professor A).

Em suas declarações, o Professor C explica que a família havia pedido adaptação em sua prova do ENEM, mas que ele mesmo não sabia se isso era correto, e os outros participantes fazem intervenções no diálogo para explicar a respeito. A sensação em sua fala de que não sabe se é certo solicitar adaptação mostra que, quando a pessoa com deficiência toma consciência de seus direitos, ela se torna ou pode vir a se tornar mais autônoma e ter mais oportunidades de acesso à educação e profissionalização.

Nesse sentido, também podemos destacar o quanto a rede de apoio é importante (família, amigos, comunidade acadêmica) em momentos decisivos na vida das pessoas com deficiência, em momentos de formação acadêmica, de tentativa de entrar no mercado de trabalho.

Na perspectiva da arquitetura bakhtiniana, essa interação de compreensões possui um significado de contrapalavras, pois, ao mesmo tempo que ouvimos também falamos, e esses movimentos fazem parte de um mesmo processo linguístico, são contrapalavras às palavras do outro (BRAIT, 2005b).

Diante disso, este tópico resultou em discursos carregados de significações, levando nosso olhar para as diferentes experiências de acesso à Educação Superior. Nesse processo, foi possível perceber a importância das políticas de ações afirmativas, das redes de apoio e também da força de vontade da pessoa ao tentar avançar em seus processos de formação, apesar das barreiras que a sociedade impõe.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DAS REDES DE APOIO, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Este tópico abordará a temática dos fatores que contribuem para a permanência dos estudantes com deficiência em cursos de formação de professores, aqui classificados em três principais fatores, a saber: redes de apoio, práticas pedagógicas e tecnologias assistivas. Com o objetivo de identificar essas contribuições, levantamos questões referentes a órgão de apoio na universidade, processo de aquisição dos conhecimentos acadêmicos, uso das tecnologias

assistivas na universidade, UFRR enquanto instituição e sua contribuição para permanência, práticas pedagógicas, relações interpessoais e percepções em relação à inclusão e acessibilidade.

O primeiro apoio para a permanência nos cursos de licenciatura citado foi a Divisão de Acessibilidade, antes nomeada Núcleo Construir de Acessibilidade. Esse apoio também foi apontado como unidade que apresenta algumas fragilidades que acabam por dificultar a permanência dos participantes.

O Núcleo Construir precisa dar estímulo. Falta mais a pessoa saber como funciona o Núcleo, e tem muitas pessoas lá trabalhando que falta ver o que cada acadêmico está passando. A coordenação de cada curso sabe que tem o Núcleo Construir, só que não ajuda eles nitidamente, assim... ele pode ajudar a gente nessa área, entendeu? E o Núcleo Construir fica no Bloco 4 e os cursos ficam muito longe. (Professor B).

Exatamente. Não busca parcerias, né, Professor B? (Professor A).

Aí só falam: “Vai lá no Núcleo que ele vai te ajudar”. Só joga assim, entendeu? Joga, assim, a responsabilidade pro Núcleo Construir. Os professores de cada curso têm que trabalhar em parceria com o Núcleo Construir. É isso que faltou muito, eu achei. (Professor B).

É que eu sinto, assim, que algumas coisas, como por exemplo: ações inclusivas. O próprio Núcleo Construir... outras ofertas, que a própria universidade ou fora dela, a nível de sociedade, nós temos. Tem que ser mais fomentado na universidade, no meio acadêmico, colocado às claras para as pessoas conhecerem, mas o que que faz, né? Qual é a finalidade? As tecnologias assistivas de ter o Núcleo Construir, de ter essas coisas. As pessoas na maioria das vezes nem sabem que tem e, quando sabem, só sabem que tem e não sabem pra que é, e nem sabem o que é. A gente tem que trabalhar para que isso seja fomentado no meio acadêmico. (Professor A).

Nas falas há uma interação das palavras mostrando que os participantes enfrentavam dificuldades em comum, considerando suas vivências. No conceito de exotopia, podemos compreender o que esse movimento do diálogo revela: o que um pensa não é exatamente igual ao que o outro pensa, mas um pensamento completa o outro, cada um atrelado às significações construídas nas interações.

Machado (2010, p. 207) apresenta essa compreensão de respostas simultâneas, porém inacabadas, como vimos nos discursos:

*Este é um aspecto distintivo da compreensão das relações entre tempo e espaço a partir da exotopia das projeções que nele incidem, ora como injunção, ora como disjunção; ora como reflexo, ora como refração. Considerando que a variedade e simultaneidade de pontos de vista criam um espaço de relações não coincidentes, é preciso buscar uma compreensão mais apurada deste *continuum* de pontos de vista como variedade de respostas simultâneas e não coincidentes, portanto, inacabadas.*

Nesse sentido, podemos entender a legitimidade de diferentes pontos de vista que são extrapostos em uma relação dialógica. As respostas revelam o inacabamento das compreensões: cada vez que um fala, de sua palavra emergem novas compreensões:

Era exatamente onde eu queria chegar, Professor B, porque, assim, a minha dificuldade foi andar dentro da universidade. Gente! A distância de um bloco pro outro é terrível. (Professor A).

É muito grande e é muito difícil, no sol quente, andando. Eu fazia isso tudo porque eu queria, eu quero aprender. E eu aprendo mais as pessoas lendo, explicando para mim; isso fica gravado na minha mente. Eu aprendo totalmente diferente dos outros. Eu não consigo ler direito. É isso. (Professor B).

Você tem essa dificuldade de se locomover de um bloco pro outro? (Pesquisadora).

Tenho sim, mas às vezes eu consigo, devagar eu consigo. (Professor C).

Nessa interação, os participantes compartilham suas dificuldades em relação à acessibilidade dentro da universidade, sobre a distância entre os prédios. Nos relatos, podemos observar as situações em comum vivenciadas pelos participantes. Contribuições como essas, de quem vive, de quem recorre aos órgãos de apoio da universidade são muito importantes para que possamos ter um olhar sobre aquilo que precisa ser melhorado, mas, o que é fundamental, de acordo com a opinião de quem realmente experimenta cada dificuldade, ou seja, o estudante com deficiência. Listaremos algumas das melhorias citadas pelos participantes:

- divulgação das ações inclusivas;
- melhoria da comunicação entre a Divisão de Acessibilidade e as coordenações dos cursos;
- busca de meios de redução da distância a ser percorrida entre os blocos, em virtude das dificuldades de mobilidade de alguns estudantes;
- necessidade de constituição de parcerias para o desenvolvimento de ações inclusivas.

Em contrapartida, o Professor C traz a sua experiência no Núcleo Construir de forma diferente:

Ajuda, sim, muito. Só não estou tendo acesso nessa época de pandemia porque não tá tendo coisa... mas, nas aulas presenciais, eu faço muito trabalho lá, as pessoas me ajudam lá na universidade. Nas aulas presenciais, na pandemia, eu tento fazer sozinho, mas às vezes o meu irmão me ajuda aqui em casa. (Professor C).

É interessante observarmos essa fala que diverge do diálogo dos outros participantes. Para entendermos esse fato, recorreremos a Souza (1995), quando discute a discordância entre as pessoas: as relações dialógicas pressupõe a língua como sistema, mas não existem propriamente no sistema da língua, ou seja, as proposições lógicas podem se contradizer, mas somente as pessoas são capazes de discordar.

Ainda analisando os pontos de vistas extrapostos dos participantes, Machado (2010) vem demarcando o sentido de que em relações dialógicas os discursos podem ser confrontados ao mesmo tempo ou em outro tempo e a resposta no campo especulativo de suas possibilidades joga como a variedade de temporalidades projetadas no espaço das relações, criando a exotopia. Essa é a nascente do sentido dialogicamente constituído. Nesse caso, a resposta pode ser considerada uma dimensão distintiva, sobretudo das relações em sua projeção espaçotemporal, ou seja, no *continuum* dos pontos de vista extrapostos.

Em relação ao apoio e à recepção dos colegas de curso, também obtivemos respostas que mostram diferentes experiências.

Eu senti um pouquinho de discriminação. Eu não tinha pessoa pra fazer trabalho fechado comigo. Eu saía com todos os colegas, assim, só que não tinha. Eu só fui ter um grupo fechado, assim, no quarto pro quinto semestre. (Professor B).

Bom, é diferente da do Professor B. Eu fiquei até é... É um impacto quando a gente ouviu um relato assim [...], porque foi fácil pra mim, de certa forma. Intelectualmente eu já consegui me impor. Você chega ali de muletas, todo mundo nota. Não é a diferença, e o pessoal até brinca: “É o Superman de 4 pernas, vai passar na frente de todo mundo”. Então houve certas brincadeiras, mas foram todas no sentido de acolhimento. Eu me senti totalmente acolhido. (Professor A).

Aqui podemos observar como a palavra de um participante impacta o outro, pois sua experiência foi diferente, mas esse impacto pode ter acontecido. Esse fenômeno pode ser compreendido por meio do conceito de alteridade, explicando que o eu existe a partir do outro e, por meio das relações, o indivíduo se constitui. Como afirmam Magalhães e Oliveira (2011, p. 105): “É na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem, em um processo que não surge de suas próprias consciências, mas de relações sócio-historicamente situadas”. Dessa forma, somos constituídos e nos transformamos sempre pela relação com o outro. O Professor A, no momento do diálogo, demonstrou empatia pela vivência do Professor B, mas mencionou

que a diferença também foi percebida em sua pessoa, porém de outro modo, que no entendimento dele fora positiva.

Quando falamos de relações com colegas sem deficiência, um dos participantes relembra suas vivências anteriores à formação acadêmica. O que chama atenção na fala do participante é a homogeneização das deficiências feita pelos professores, provavelmente em virtude da falta de conhecimento. O fato de as deficiências serem percebidas como se fossem uma coisa só confirma um dos resultados do estudo que inspirou esta pesquisa, em momento do Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Pedagogia da pesquisadora, conforme mencionado anteriormente na introdução. Ainda falta o entendimento a alguns profissionais da educação de que cada deficiência tem sua especificidade, grau, que pode haver superações, que há um universo único para cada sujeito deficiente. Vejamos o que o Professor A relata sobre seu tempo de escola:

Eu não experimentei na minha vida muito preconceito. Desde o meu tempo de escola, de criança, porque os professores achavam que, no momento que a gente entra na escola, a gente tem deficiência mental e que não tinha ninguém preparado. Depois que eu consegui seguir o tempo de estudo normal. Infelizmente nem com todos é assim, até porque tem a diferença das patologias, né? Por isso que eu falei tudo isso. (Professor A).

Agora, só complementando um pouco essa dificuldade, esses assustar, esse preconceito, esse não saber o que fazer, ele vem do não saber, né, do não ter oportunidade de conviver, do não ter contato com as pessoas. Por isso é de tamanha importância a presença dos estudantes com diferentes condições de ser na universidade, cada um com a sua forma de existir dizendo: “Olha, estamos aqui, existimos”. As pessoas precisam ter a oportunidade de aprender que essa é uma questão, uma oportunidade de ter contato. (Orientadora).

Em interação com a palavra do Professor A, a pesquisadora complementa mencionando a importância de ser e estar dos participantes em ambientes acadêmicos e também na atuação profissional.

Esse movimento discursivo nos permite recorrer ao conceito de polifonia. Brait (2005a) afirma que a polifonia serve para caracterizar certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos.

Essa questão histórica, né, que a senhora traz que na cabeça das pessoas... A gente não entende também o bloqueio que elas têm. É preciso realmente um conhecimento,

uma formação. Todo mundo, quando eu digo todo mundo, é todos os envolvidos: a sociedade, a família, o centro acadêmico, os diretores... Eu sei que é difícil chegar nessas esferas, mas só que a gente tem que chegar lá. (Professor A).

Nesse recorte, por sua vez, a linguagem nos traz a percepção do Professor A no que diz respeito ao pensamento do outro, um outro não identificado. Souza (1995) ressalta que uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida, ou seja, a unidade do mundo é polifônica.

Ainda em relação à permanência dos participantes, foi questionado sobre o que consideravam essencial para manterem-se no curso. Obtivemos duas interessantes respostas: um participante respondeu de forma sucinta e efetiva; o outro levou sua resposta para um lugar de emoção e luta.

Determinação e foco! (Professor C).

Tem que ter foco nas coisas e não desistir dos seus sonhos. Se você fez pra professor de música, você tem que batalhar que você consegue. Eu entrei pensando que eu vou passar quatro anos estudando. Eu tinha um foco, só que eu não ligava para as outras pessoas, e isso mexia muito comigo no curso... dos grupos que não queriam fazer trabalho. Só que eu nunca me importei. Eu estava focado no curso que eu estava fazendo. Por isso eu fui o único da minha turma que formou em quatro anos. Até o reitor, teve uma coisa, e os professores estavam falando que eu estava levantando uma bandeira muito forte, que ninguém tinha coragem de levantar lá na faculdade. Eu estava indo contra muitas coisas. Estava indo contra a faculdade, entendeu? Só que a gente tem que lutar junto, que só uma pessoa lutando não tem voz. (Professor B).

Eu pedi a voz pra eu falar na frente de todo mundo: que todo mundo tinha dificuldade, não era só eu que tinha dificuldade, as quarenta pessoas tinham dificuldade de leitura, dificuldade de aprendizagem. Só que nós precisamos estar trabalhando em conjunto, aí as pessoas aplaudiram. A professora pensava que eu iria pedir uma explicação, só que eu falei tudo isso na frente de todo mundo, que eu nem esperava. Aí, depois disso, que foi abrir pessoas. Duas colegas minhas sentaram perto de mim, para me ajudar na aprendizagem. A gente marcava aulas, eu ia na casa delas estudar junto e elas me ajudavam a estudar. Porque ela viu em mim a oportunidade de crescer, porque ela tinha filho e primo do mesmo jeito que eu, assim com as mesmas dificuldades. E ela chegou perto de mim e falou: Professor B, bora fazer trabalho junto? E depois disso os professores foram me conhecendo mais e me ajudando. Os professores do curso. (Professor B).

Nesse recorte, o Professor B revela uma experiência em que foi necessário se impor e pedir a palavra em sala de aula para falar, e essa atitude mudou a forma como os colegas de turma o tratavam, abrindo espaços para as relações, mesmo nos estudos em grupo de trabalhos acadêmicos. Essa forma como o Professor B se posicionou fez com que houvesse mudanças em suas relações, tanto com professores quanto com colegas. Fundamentalmente, foi a partir desse acontecimento que ocorreram as adaptações metodológicas para o Professor B: depois que ele se impôs.

Podemos novamente trazer o sentido de alteridade para esse fato, pois, nessa interação, com o uso da palavra, o Professor B mudou a percepção dos outros sobre ele e estabeleceu novas relações de colaboração. Magalhães e Oliveira (2011) afirmam que é nessa dimensão que se situa a alteridade, sobre o lugar que a figura do outro ocupa no processo interativo. Ou seja, o outro aparece ao mesmo tempo como figura e como fundo na relação com a palavra, como construtor do sujeito, sendo também construído por ele, numa mútua constituição.

Outra temática levantada refere-se ao uso das tecnologias assistivas. Tais tecnologias, conforme demonstrado em estudos anteriores, favorecem a aquisição dos conhecimentos acadêmicos, a participação e a permanência dos estudantes.

Tecnologias eu sei mexer mais ou menos. (Professor B).

Eu usava quando estava na faculdade o PowerPoint. (Professor B).

Pra construir esses trabalhos, você faz com apoio ou faz sozinho? (Pesquisadora).

Eu usava apoio de pessoas que me ajudavam a estudar e a ler também. Quando a pessoa lia, ficava mais na minha mente, eu decorava, ficava as coisas. (Professor B).

Muito boa mesmo, não tenho nada que dizer. (Professor C).

Eu não tive grandes dificuldades com a tecnologia. Eu já tinha passado por cursos de antigamente que foram bem gravados, ficou na mente. Eu não tinha notebook quando eu comecei [...]. Eu sempre usei a tecnologia normal, não a assistiva. Então eu não posso falar das tecnologias assistivas, porque eu não tive acesso. Assim, não precisei, mas, assim, eu vi dois relatos: o Professor B disse que tem que melhorar e o Professor C disse que não tem o que falar, que tá bacana. Pegando os dois ganchos, eu acredito que tem que melhorar, né? Porque tem que ser mais divulgado. A gente tem que saber que existe tecnologia assistiva, que o deficiente tem apoio. Precisa botar as caras. Tem que ser adaptado à realidade de cada pessoa. Talvez por não ter ainda, como tem pessoas que ajudam ele, talvez eles não sintam tanto que precisa melhorar, talvez o Professor B não tenha tido toda essa ajuda. (Professor A).

Como é possível verificar, a relação dos participantes com a tecnologia é diversa. O Professor A percebe essa diferença nas falas dos Professores B e C: enquanto o Professor B relatou que sentia dificuldade e apontou a necessidade de melhora, o Professor C disse que não havia o que melhorar. Nesse aspecto, cabe refletir que um e outro professor estão em um momento diferente da formação, e talvez as percepções mudem de acordo com a fase do processo. São fatores que podem ser analisados tanto no tocante ao processo de adequação institucional, quanto às demandas dos sujeitos.

E tem uma possibilidade também, Professor A, de que a gente tenha melhorado, né? Porque o Professor C está em processo de formação. Uma possibilidade que tenha melhorado. O Professor B trouxe uma perspectiva de dizer: “Olha, eu preciso apresentar meu material oral, eu preciso gravar vídeos, eu preciso ter outros...”.

Talvez essa porta que já foi aberta tenha de alguma forma também mudado a questão do que é oferecido para o Professor C. (Orientadora).

A fala da Orientadora vem com uma importante reflexão, no sentido de que as questões que o Professor B levantou antes, em seu processo de formação, contribuíram para a melhora dos equipamentos e das tecnologias assistivas, posteriormente alcançando o Professor C em sua formação, que está satisfeito com as tecnologias disponibilizadas pela universidade. Ela ainda enfatiza que esta pode ser uma possibilidade para reflexão, compreendendo que cada pessoa tem uma necessidade específica e pode precisar de equipamentos e *softwares* diferentes.

Estou falando de assistência de computador. Se os computadores todos na sala de informática, de todo o laboratório, estivessem já instalados esse aplicativo que nós precisamos, de editor de vídeo, editor de voz, essas coisas, de Photoshop, tudo isso instalado no computador, assistivo para cada aluno, para cada acadêmico usar. Isso melhora muito o ensino. Então, isso que eu batia na tecla. (Professor B).

Ainda sobre as tecnologias assistivas, o Professor B pontua que os computadores dos laboratórios de informática da universidade deveriam ter determinados *softwares* instalados, para que todos os alunos tivessem acesso. Essa visão evidencia sua percepção de que os equipamentos e as tecnologias podem servir a todos os alunos, com e sem deficiência.

De repente, a briga do Professor B pra ter um aplicativo específico, pra ter uma tecnologia específica, é boa pra ele, mas contribui pra o todo da instituição. Não é ele melhorado, é a estrutura melhorada pra todos. Porque outras pessoas, talvez, tenham condição de se expressar melhor através do áudio, do vídeo, que especificamente pela escrita. Então, só queria demarcar aqui: eu sinto isso às vezes, que, às vezes, quando a gente olha a tecnologia, fica pensando na máquina, mas não é a máquina, é o conjunto da inteligência que está dentro dela. (Orientadora).

Como outro aspecto que contribui para a permanência, queremos também destacar as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino voltadas para estudantes deficientes em cursos de formação de professores. Esse aspecto é extremamente importante para a aquisição dos conhecimentos acadêmicos e pode levar os estudantes ao abandono dos cursos.

Quando eu cheguei no curso, era normal pra todo mundo. Aí, depois, quando eu fui me apresentar e conhecer os professores, só foi mudar as técnicas de aula do segundo e do terceiro semestre. Foi mudar mais ou menos, aí foi mais oral, prova oral. Aí os professores marcavam pra fazer a prova um dia depois. Aí eu ia na sala delas, ela lia a prova pra mim e eu ia falando, e eles iam gravando essas provas para ter registro dos professores. E foi assim, trabalho em grupo, seminários, essas coisas assim. (Professor B).

Em sua fala, o Professor B narra que precisou recorrer aos professores do curso, falar suas necessidades, e só nos semestres posteriores obteve adaptações na metodologia de ensino adequando-se às suas necessidades específicas. Diante dos depoimentos, podemos inferir sobre como a comunicação entre a coordenação dos cursos e os professores é importante, para indicar quem são os alunos que necessitam de adaptações metodológicas, como no caso do Professor B, que precisou se identificar e falar. No entanto, como essa relação se daria se o estudante tivesse uma condição que dificultasse sua comunicação? Tal questionamento cabe aqui no intuito de fomentar as reflexões acerca da inclusão de estudantes com deficiência em cursos de ensino superior.

Portanto, quando trazemos os conceitos de dialogia e alteridade nos contextos de pesquisa, sabemos que os questionamentos levantados possibilitarão a criação de ambientes para o desenvolvimento de comunidades colaborativas, o que é diferente de criar times cooperativos, uma vez que a questão central está em desenvolver conceitos compartilhados, por meio de resultados negociados, e não apenas em criar um grupo que trabalha junto, conforme apontam Magalhães e Oliveira (2011). Nesse sentido, esta pesquisa pretende dialogar com outros estudos, em que a nossa voz se entrelaça com outras múltiplas vozes, em um movimento discursivo.

Como resultados, de acordo com os depoimentos, foi possível identificar as contribuições das redes de apoio, das práticas pedagógicas e das tecnologias assistivas como um suporte essencial para a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos.

Em relação às redes de apoio, um aspecto apontado pelos participantes refere-se ao apoio dos amigos, dos professores e colegas de classe, quando incluem as pessoas nos grupos de trabalho, chamam para estudar junto e dão algum tipo de suporte para que o outro se sinta pertencente àquele lugar.

Em relação às práticas pedagógicas, constatamos que a instituição precisa implementar uma forma mais efetiva de comunicação interna entre as coordenações e os professores, para que se ofereça um acolhimento apropriado aos estudantes que necessitam de adequações metodológicas, de comunicação e pedagógicas.

Em relação às tecnologias assistivas, os resultados revelam que os estudantes participantes da pesquisa precisaram buscar apoios dentro da universidade, sendo referida a questão de que os equipamentos disponibilizados para os alunos precisam ter os aplicativos e *softwares* instalados para todos os estudantes, uma vez que se trata de um diferencial no ensino.

No tópico seguinte, abordaremos a temática relacionada às perspectivas dos participantes para o futuro e suas percepções sobre a instituição e ao curso.

3.3 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO À INSTITUIÇÃO E AO CURSO E SUAS PERSPECTIVAS DE CARREIRA

Nesta seção, abordaremos temáticas tratando de futuro profissional, de atuação docente e práticas inclusivas, além de apreensões e pretensões em relação à carreira. Ao falarmos a respeito de perspectivas para o futuro, observarmos que nenhum dos discursos mencionou barreiras que pudessem atrapalhar os estudantes deficientes a realizarem qualquer um de seus projetos. A fala do Professor B é emblemática:

Uma fiscal lá na faculdade, quando eu fiz a prova, estava falando que a faculdade não estava pronta... uma fiscal! que a faculdade não estava pronta pra receber um aluno PNE. E eu ouvindo isso da fiscal. Eu nunca desisti do meu sonho de ser professor, de ensinar, ter um olhar diferente dos outros. Porque eu, Professor B, eu já sou um professor diferente. Eu tenho um olhar diferente. Se eu olhar as outras pessoas, eu não vou discriminar ninguém, eu vou ajudar, ensinar tudo isso. Eu estou falando que na faculdade não adianta dar uma sala de aula sem suporte. (Professor B).

Quando o Professor B relembra o fato ocorrido na realização de sua prova de vestibular e se projeta para o futuro com uma postura positiva e resiliente, notamos quanto as palavras do outro ficaram marcadas. No entanto, a sua vontade de continuar e de terminar o curso dentro do prazo foi maior que as dificuldades mencionadas pela fiscal daquela prova de vestibular.

Podemos aqui inferir o conceito de *palavra*, evidenciando como a palavra do outro pode impactar. Talvez essa fiscal nunca tenha imaginado que aquela conversa se internalizaria no Professor B e o acompanharia pelo restante de sua existência. Acerca da palavra, Pires (2002, p. 37-38) assim destaca:

[...] a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, pois carrega uma carga de valores culturais que expressam as divergências de opiniões e as contradições da sociedade, tornando-se assim um palco de conflitos. Ela, no entanto, não pertence a ninguém, estando a serviço de qualquer ser humano e de qualquer juízo de valor.

A palavra, para Bakhtin (2003), é o indicador mais sensível de todas as transformações sociais:

Queria colocar, rapidinho, que é importante a gente também reconhecer, né? Que infelizmente as realidades aparecem e nem sempre a gente vai ter aquilo que é o ideal. Claro que é importante, que tem que melhorar, mas a gente também tem que saber reconhecer que, como a orientadora colocou, talvez as coisas tenham melhorado, as coisas vão se ajustando e vamos trabalhando com o que tem, né? (Professor A).

O Professor A apresenta uma percepção interessante: ao ouvir o discurso do Professor B, que ainda não atuou como professor titular em sala de aula, ele reflete sobre a sua própria atuação profissional e alerta o Professor B sobre a realidade apresentar dificuldades, que, no entanto, mesmo com essa fala, mantém seu discurso de um ideal profissional:

Como eu me vejo como professor? É dando aula diferente, levando aulas totalmente diferentes. Porque no estágio eu senti, nos três estágios, quando eu estava dando aula, eu estava vendo que os professores só copiavam no quadro. Eu quero sair desse padrão, de só usar o quadro. Eu quero usar toda a arte que nós aprendemos lá no curso de Artes Visuais: cerâmica, argila, pintura, desenho. Levar isso para os alunos, levar uma aula diferente para abrir o estímulo das crianças e do adolescente. Porque as crianças têm muito estímulos na mente, aprendi isso no CEDUC [Centro de Educação]. Nós temos que deixar a criatividade das crianças evoluir. (Professor B).

Essa resposta emergiu da temática de como o participante se vê como futuro profissional da Educação. O participante toma como referência e exemplo para a sua atuação profissional os estágios, recorrendo aos conhecimentos acadêmicos como forma de melhorar sua prática.

Nesse sentido, questionamos sobre as práticas pedagógicas que os participantes consideravam inclusivas e quais delas utilizariam em sua atuação. Obtivemos como resposta ser um professor que motiva os estudantes com palavras de apoio. Talvez essa postura seja adotada pela necessidade de ouvir reforços positivos em sua formação, e assim o professor transfere esse desejo para a sua futura atuação.

Sabendo que eu estou fazendo um bom papel de professor. Levando estímulos diferentes. Eu vou ter um olhar diferente dos outros professores. Eu não vou discriminar ninguém, eu vou dar um olhar assim acreditando nele: “Eu acredito em você”; “Você tem potencial para crescer”. (Professor B).

Questionamos qual seria o maior medo em relação à futura atuação profissional e percebemos uma fala em comum, que se refere às limitações que a deficiência pode trazer, exatamente em seus pontos frágeis, nos quais os participantes são comprometidos.

O meu maior medo é de eu falar e o pessoal não entender e julgar a minha voz. (Professor B).

Não tenho, não! Quer dizer, até tenho, às vezes. Eu quero que a pessoa me ajude a orientar quando eu tiver ajudando os alunos. (Professor C).

O meu maior medo está sendo para entrar na escola pública agora. Eu não sei o que é que eu vou encontrar, eu não sei como é que está realmente, né? Pude tirar pelos estágios um pouco, assim [...]. Minha condição física que hoje tenho, que eu sempre tive, é uma dificuldade que eu enfrento. Assim, pela minha condição de não saber me movimentar, porque música é movimento. Você tem que ter uma atividade, que tem

que tá batendo palma, tem que tá dançando. Então essa é a minha maior dificuldade, se não tiver isso, os alunos viram o “zezeu”. Então eu tenho medo de não saber controlar a turma, de não saber dar conta do recado. (Professor A).

Interessante observar que, apesar do medo, os participantes se desafiaram a entrar no mercado de trabalho. No período de execução das entrevistas, os Professores A e B estavam em processo de entrega de documentos por terem sido aprovados em concurso público estadual. A realidade que então se apresenta para a sociedade é esses profissionais, comprovadamente capacitados, adentrando na rede pública de ensino e nos cabe questionar se esses espaços estão prontos para recebê-los. Em caso de uma resposta negativa, faz-se urgente conhecermos quais barreiras esses profissionais terão que enfrentar para ter condições dignas de trabalho.

O Quadro 7 apresenta a atuação profissional dos participantes.

Quadro 7 – Atuação profissional dos participantes

Nome Fictício	Local de Trabalho	Atividade Exercida
Professor A	Governo do Estado de Roraima	Professor de sala de aula
Professor B	Governo do Estado de Roraima	Professor de sala de aula – zona rural
Professor C	Ainda não atua na docência	Estudante
Professor D	Autônomo	Professor particular

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaborado pela autora.

O Quadro 7 exibe um demonstrativo da atuação profissional dos participantes da pesquisa, em que três deles estão exercendo a docência e um ainda está em processo de formação inicial e, em razão da pandemia, ainda não atuou por meio do estágio supervisionado. Dois dos participantes são recém-aprovados em concurso público estadual.

Para os resultados no que diz respeito às percepções dos participantes em relação às suas perspectivas e apreensões em relação ao futuro profissional, destacamos a postura positiva dos professores perante o futuro, uma vez que seus discursos trazem práticas inclusivas e o desejo de motivar seus alunos. Ainda, percebemos que nesse motivar vem no sentido de ser como o professor que lhe faltou no passado. Em relação às apreensões, percebemos que há um sentimento de medo, principalmente na relação professor-aluno, e que a condição funcional possa atrapalhar as práticas que o trabalho exige.

Esses professores estão ingressando concursados na rede estadual de ensino e o que concluímos nesse ponto é que há uma nova temática de estudos para compreendermos, ou seja: Como esses profissionais serão recebidos nas instituições em que irão atuar? Quais

metodologias um professor com deficiência utiliza em sua atuação? A rede estadual está pronta para atender às necessidades específicas desses profissionais com deficiência que estão chegando? Deixar essas questões em aberto é uma provocação para que novas pesquisas com essa temática se iniciem.

Bakhtin e seu Círculo tinham sua forma própria de conceituar as relações, as interações, com palavras que já existiam e carregavam conceitos anteriores, o que resultou em conceitos filosóficos consolidados e criados por esse estudioso. Para Bakhtin, as palavras estão carregadas de ideologia e não cabem em uma só consciência; elas interagem em múltiplas consciências e em relações dialógicas:

É importante atentar para o significado de diálogo em Bakhtin como um princípio geral da linguagem, de comunhão solidária e coletiva, mas sem passividade e não apenas como a comunicação ou a troca de opiniões vis-à-vis entre parceiros. Também é preciso frisar que o grande mérito de Bakhtin para os estudos do discurso foi introduzir o sujeito e seu contexto social via dialogismo interativo, trazendo com ele a história. (PIRES, 2002, p. 40).

Nesse sentido, analisamos os discursos envoltos em seus contextos sociais, com seus recortes temporais, e cada palavra aqui destacada é impregnada de ideologias e de sentidos. Como conceitua Bakhtin (2003), não imaginamos as palavras sem as vozes. São apenas palavras, são verdades, são sentimentos, são intuições, compreensões.

A tarefa de realizar este estudo exigiu uma forma de pensar totalmente dialógica, com cada processo posto em prática, a confecção do texto, que é a sistematização do discurso, o entendimento de que a linguagem é constituinte do ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática “condições de formação de professores com deficiência em cursos de licenciatura da UFRR” nasceu da necessidade de compreendermos mais profundamente o processo formativo vivenciado por estudantes de licenciatura com deficiência e suas perspectivas de atuação profissional. Essa perspectiva se desenvolveu no decorrer da execução deste estudo, quando emergiu a questão de que estudantes de licenciatura são futuros professores em formação inicial, que já transitam pelos ambientes de ensino, mesmo antes da conclusão do curso de graduação.

Nesse sentido, por meio da revisão bibliográfica, foi possível perceber que há poucos trabalhos com a finalidade de estudar a Formação de Professores com Deficiência. Esse argumento se justifica pela comprovação de que a contribuição de um estudo com essa temática para a comunidade acadêmica realmente se faz importante, por trazer questões amplamente colocadas em debate, como acesso, permanência e participação, porém de um outro lugar e por um outro olhar: o olhar do professor deficiente em formação inicial.

Para tanto, elegemos três aspectos que buscávamos compreender: o acesso ao Ensino Superior, levando em consideração as formas de ingresso, adaptações de provas e processo de matrícula; a permanência, considerando as redes de apoio, as tecnologias assistivas e as práticas pedagógicas; e, por fim, as perspectivas para o futuro profissional.

Nas análises dos discursos, debruçamo-nos sobre esses três aspectos e obtivemos como resultados as percepções dos participantes em relação a cada um. No que diz respeito ao acesso, temos que as políticas de ações afirmativas, implantadas a partir de 1999, foram de grande importância para assegurar o acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior. No que se refere à permanência, identificamos algumas dificuldades, tais como: a precariedade da comunicação entre o órgão de apoio às pessoas com deficiência da universidade, atualmente denominado Divisão de Acessibilidade, e as coordenações dos cursos quanto à recepção e atendimento dos estudantes, bem como a falta de *softwares* instalados nos equipamentos de tecnologia assistiva. Identificamos, ainda, que as redes de apoio e as relações interpessoais estabelecidas são os principais motivadores para os participantes continuarem sua formação. Em relação às práticas pedagógicas, verificamos que os professores dos cursos de formação de professores estão abertos a fazer adaptações em suas metodologias de ensino para favorecer a aprendizagem dos estudantes. No entanto, um discurso específico analisado nos apresenta uma situação em que o próprio aluno solicita as adaptações, indicando que se faz necessária uma intermediação entre a coordenação do curso e o órgão de apoio da universidade.

Quanto às perspectivas para o futuro profissional, temos importantes destaques: os professores estão entrando nas redes de ensino, sendo aprovados em concursos públicos, sendo comprovadamente capazes de atuar na docência. No entanto, quando questionados sobre as apreensões para o futuro, todos apontaram as dificuldades de suas condições enquanto pessoas com deficiência, evidenciando o sentimento de medo quanto às barreiras sociais. Todos mostraram ter consciência de que as dificuldades surgirão, mas cabe a nós, enquanto sociedade, diminuirmos essas barreiras nos espaços de ensino, principalmente para que esses profissionais possam exercer seu trabalho.

No percurso da pesquisa, para conceituar deficiência, tomamos como referência o modelo social que a apresenta como uma condição de incapacidade ou desvantagem, considerando não apenas os aspectos biológicos, mas também os sociais. Entre esses aspectos, estão os impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com as barreiras sociais, dificultam que a pessoa com deficiência participe da sociedade em igualdade de condições com as pessoas sem deficiência.

Este estudo se organizou teórico-metodologicamente fundamentado na teoria histórico-cultural, baseada na obra de Lev Semionovitch Vigotski e Mikhail Bakhtin. Suas concepções filosóficas se encontram na relação pensamento e linguagem, uma vez que, para esses estudiosos, a atribuição de sentidos se dá por meio da linguagem.

Os trabalhos de Vigotski contribuíram com a concepção de desenvolvimento humano, que se dá pelas interações sociais e se organiza culturalmente mediado pelo discurso. Vigotski apresenta a linguagem como uma função psicológica superior e instrumento para a aquisição de outras.

Por sua vez, a colaboração de Bakhtin e sua teoria se deu por meio de seus conceitos para a análise dos dados e para a interpretação dos discursos dos participantes, fundamentando ainda toda a parte metodológica e teórica do presente estudo.

Na parte teórica, a pesquisa apresenta-se embasada nas concepções de homem e de como ele se desenvolve e aprende, na concepção de sociedade e sua organização, de pensamento e linguagem e de discurso e mediação. Já na parte metodológica, o como fazer da pesquisa também se fundamentou nas concepções dos participantes e da pesquisadora, em um processo que revela como a interação entre eles pode promover mudanças na constituição da consciência e das compreensões que se dão por meio da linguagem, entendendo que a interação dessas compreensões forma e transforma o ser.

A escolha da fundamentação teórico-metodológica nos possibilitou transitar, desde a construção dos dados até às análises, também como integrantes desse processo. Essa interação é conceituada por Bakhtin como relação dialógica.

Os procedimentos de construção dos dados se organizaram em dois encontros: uma entrevista individual, para traçar o perfil do participante; e uma entrevista coletiva. A entrevista coletiva contou com roteiro semiestruturado, mas o espaço de diálogo ficou aberto para as contribuições dos participantes. Por fim, as entrevistas foram relacionadas aos conceitos bakhtinianos e demais referenciais.

Como procedimento de análise, pautamo-nos na análise dialógica do discurso, que se volta para as relações dialógicas, e relacionamos os discursos dos participantes aos conceitos bakhtinianos de exotopia, alteridade, dialogia, polifonia, palavra e contrapalavra. Esse procedimento de análise contribuiu para a compreensão dos discursos dos participantes, tendo em vista que não se trata de uma abordagem pautada estritamente na palavra, embora os aspectos linguísticos sejam necessários, mas sim pautada em perspectivas filosóficas relacionadas às relações entre consciências, compreensões e vozes, relações estas que constituem e formam o homem.

De acordo com outros trabalhos analisados, houve grandes avanços em relação às políticas de acesso e permanência dos estudantes, como as políticas de ações afirmativas para o acesso e o Programa Incluir, que criou os núcleos de acessibilidade para a permanência. Porém, em relação às perspectivas para o futuro, o que verificamos são professores capacitados para atuar nas redes de ensino, porém com medo de que suas condições funcionais os impeçam de realizar o seu trabalho diante da nova realidade que se apresenta. Entretanto, ressaltamos que, apesar do medo, os professores têm otimismo e determinação em atuar com práticas inclusivas.

Nesse tocante, emergiram questões que podem ser contempladas em novos estudos. Como os espaços de trabalho irão receber os professores com deficiência? Qual o papel do estágio na formação do aluno deficiente? Como se dão as avaliações desses estudantes na universidade? Ajustes curriculares serão necessários para contemplar as necessidades de aprendizagem específicas dos estudantes com deficiência? Como a entrada de mais professores com deficiência nas redes de ensino pode impactar a sociedade? Como se darão as relações professor com deficiência e aluno? Como serão as relações do professor com a comunidade escolar?

Tais questões demonstram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para se contribuir com a temática e vencermos, como sociedade, as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilmara Cardoso. **Políticas públicas para pessoas com deficiência: aparato legal e implementação no Ensino Superior.** 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência.** Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2001.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. *In:* BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.
- ARAÚJO, Naim Rodrigues de. **O trabalho de professoras com deficiência visual: uma análise político-social da inclusão profissional na rede regular de ensino de Belo Horizonte.** 2020. 233 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Frederico Kauffmann. **Professores com deficiência física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares.** 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. *In:* BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 191-200.
- BOHNERT, Gina de Oliveira Mendonça. **Inclusão no ensino superior: uma proposta de ação.** 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- BORGMANN, Marta Estela. **Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior.** 2016. 173 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005a.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005b.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEEP, 2008a.

BRASIL. Edital nº 8. Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, nº 84, p. 39-40, 5 maio 2008b.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. **Documento Orientador das Comissões de Avaliação *in loco* para Instituições de Educação Superior com enfoque em acessibilidade**. Brasília, DF: MEC; INEP, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL, Jôse Storniolo. **Acessibilidade atitudinal e pedagógica no ensino superior: caminhos para inclusão dos estudantes com deficiência na universidade**. 2019. 214 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

BRITO, Rosana de Albuquerque Sá. **Desafios da inclusão: vivências de educadores com deficiência ou com surdez**. 2014. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, Cristina Linares Cintra de. **Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos**. 2015. 95 p. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação e inclusão: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade**. In: FÓRUM ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS IES, 3., 1999, Curitiba. [Trabalhos científicos]. Curitiba: UFPR, 12 abr. 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

DANTAS, Nozângela Maria Rolim. **A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DINIZ, Débora. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista**. Brasília, DF: Letras Livres, 2003.

FERREIRA, Louani Queiroz Alves. **Trajetórias de inclusão no ensino superior: uma análise na perspectiva de um grupo de jovens universitários com deficiência**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GONÇALVES, Paloma Miranda. **A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: o ensino de álgebra em um curso de licenciatura em Matemática**. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Educação Básica) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Duque de Caxias, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2006.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 29 set. 2021.

KLAUMANN, Michelle. **A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e Região Metropolitana**. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

KOPNIN, Pável Valessílyevitch. A dialética das formas de pensamento. *In*: KOPNIN, Pável Valessílyevitch. **A dialética como lógica e teoria como conhecimento**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978. cap. IV.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. *In*: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. *In*: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 21-37.

MACHADO, Irene. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. *In*: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. v. 1, p. 203-234. (Bakhtin: Inclassificável, v. 1).

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Wellington de. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 103-115, 2011.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. *In*: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MARX, Karl **O capital: crítica da economia política** – livros I, II e III. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, São Paulo, 1993. v. 1.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Aline Hygino Carvalho. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ – Campus Volta Redonda: um estudo de caso das licenciaturas em Física e em Matemática**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

MOREIRA, Laura Ceretta. Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade. *In*: BAPTISTA Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno;

JESUS, Denise Meyrelles (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. v. 1, p. 204-213.

MORGADO, Liz Amaral Saraiva. **Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro**. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

OLIVEIRA, Dafne Sousa de. **Ensino Superior na perspectiva da pessoa com deficiência desde as condições de acesso, permanência e sucesso no curso de psicologia da Universidade Federal de Roraima**. 2017. 53 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2017.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês (orgs.). **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, p. 35-48, 2002. <http://dx.doi.org/10.22456/2238-8915.29782>.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

RODRIGUES, Lisete Pôrto. **Estudo sobre o processo de mediação entre pares – tutores e professores-cursistas – com deficiência em curso de EaD**. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RORAIMA (Estado). Lei nº 7.364, de 12 de setembro de 1985. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Federal de Roraima e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1985.

SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOL, Anderson; TURCATTI, Alissa. **Manual de acessibilidade em documentos digitais**. Bento Gonçalves: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017.

SANTOS, Camila Reis dos. **Professores com deficiência no município de Vitória: vidas que compõem histórias**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – parte 1. **Revista Reação – Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano X, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007.

SEEGER, Mariza Gorette. **O uso de tecnologias assistivas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2019.

SEGER, Rosangela Gehrke. **As políticas de acesso para estudantes com deficiência nas IES públicas do Estado do Paraná**. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SIEMS, Maria Edith Romano. **A construção da identidade profissional do professor da Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva**. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Acessibilidade, barreiras e superação**: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na Educação Superior. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, p. 111-133, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0102-4698200600020000>.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Proposta de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000100010>.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. A pesquisa em Ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000200008>.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

THOMPSON, Edward. Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UFRR – Universidade Federal de Roraima. **História**. UFRR – Uma Universidade pensando à frente do seu tempo. Boa vista: UFRR, 23 jul. 2015. Disponível em: <https://ufrr.br/historico>. Acesso em: 3 ago. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas** – Tomo V: Fundamentos de defectología. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKY, Liev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Introdução Michael Cole e Sylvia Scribner. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WERTSCH, James V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO – ESTUDANTES

PERFIL PESSOAL:	
NOME:	<input style="width: 85%;" type="text"/>
IDADE:	<input style="width: 85%;" type="text"/>
NACIONALIDADE:	<input style="width: 45%;" type="text"/> ETNIA: <input style="width: 45%;" type="text"/>
GÊNERO:	<input style="width: 45%;" type="text"/> NATURALIDADE: <input style="width: 45%;" type="text"/>
ESTADO CIVIL:	<input style="width: 45%;" type="text"/> DATA DE NASCIMENTO: <input style="width: 45%;" type="text"/>
LOCAL DE NASCIMENTO:	<input type="checkbox"/> URBANO <input type="checkbox"/> RURAL
DEFICIÊNCIA:	<input type="checkbox"/> CONGÊNITA <input type="checkbox"/> ADQUIRIDA
CIDADE:	<input style="width: 45%;" type="text"/> ESTADO: <input style="width: 45%;" type="text"/> PAÍS: <input style="width: 45%;" type="text"/>
ENDEREÇO (RUA, AVENIDA, TRAVESSA):	<input style="width: 95%;" type="text"/>
BAIRRO:	<input style="width: 45%;" type="text"/> NÚMERO: <input style="width: 45%;" type="text"/>
COMPLEMENTO:	<input style="width: 85%;" type="text"/>
LOCAL DE MORADIA ATUAL:	<input type="checkbox"/> URBANO <input type="checkbox"/> RURAL
CASA ATUAL:	<input type="checkbox"/> PRÓPRIA <input type="checkbox"/> ALUGADA <input type="checkbox"/> CEDIDA <input type="checkbox"/> OUTROS
TELEFONE (DDD):	<input style="width: 45%;" type="text"/>
E-MAIL:	<input style="width: 85%;" type="text"/>
INDICADORES SOCIAIS:	
PROFISSÃO:	<input style="width: 85%;" type="text"/>
TRABALHO ATUAL:	<input style="width: 85%;" type="text"/>
TIPO DE TRABALHO:	<input type="checkbox"/> FORMAL <input type="checkbox"/> INFORMAL <input type="checkbox"/> AUTÔNOMO <input type="checkbox"/> OUTRO
QUANTIDADE DE PESSOAS NO DOMICÍLIO:	<input type="checkbox"/> 1 A 3 <input type="checkbox"/> 4 A 6 <input type="checkbox"/> 7 OU MAIS
RENDA MENSAL FAMILIAR:	<input type="checkbox"/> MENOS QUE 1 SALÁRIO <input type="checkbox"/> ENTRE 1 A 3 SALÁRIOS

MAIOR QUE 3 SALÁRIOS

RECEBE ALGUM TIPO DE BENEFÍCIO OU ASSISTÊNCIA SOCIAL (APOSENTADORIA, BOLSA FAMÍLIA, BPC...): SIM NÃO

PRINCIPAL PROVEDOR DA RENDA FAMILIAR: SIM NÃO

PERFIL FAMILIAR:

ESCOLARIDADE DO PAI:

PROFISSÃO DO PAI:

ESCOLARIDADE DA MÃE:

PROFISSÃO DA MÃE:

NÚMERO DE IRMÃOS:

POSIÇÃO ENTRE OS IRMÃOS:

ALGUM IRMÃO MORTO: SIM NÃO

SE SIM, QUANTOS:

CASOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA FAMÍLIA:

SIM

NÃO

FORMAÇÃO:

CURSO EM QUE ESTÁ MATRICULADO:

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA UNIVERSIDADE: SIM NÃO

MOTIVO DA ESCOLHA DO CURSO EM QUE ESTÁ MATRICULADO:

FORMA DE INGRESSO:

VESTIBULAR INTEGRAL

PROCESSO SELETIVO SERIADO

ENEM

OUTRO

INGRESSO POR COTAS: SIM NÃO

FOI NECESSÁRIA ALGUMA ADAPTAÇÃO EM RELAÇÃO À PROVA? SE SIM, QUAL?

VOCÊ JÁ PRECISOU RECORRER A ALGUM ÓRGÃO DE APOIO DA UFRR? SE SIM, QUAL?

O QUE VOCÊ CONSIDERA ESSENCIAL PARA A SUA PERMANÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA?

FAZ USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DOS CONHECIMENTOS

ACADÊMICOS: SIM NÃO

QUAL A SUA PERCEPÇÃO EM RELAÇÃO AO USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS?

A UFRR ENQUANTO INSTITUIÇÃO CONTRIBUI PARA A SUA PERMANÊNCIA NO CURSO?

SIM NÃO

SE SIM, COMO?

QUAIS AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA A SUA FORMAÇÃO?

COMO SE DÃO AS SUAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA UNIVERSIDADE (ALUNOS, PROFESSORES, COORDENADORES)?

ESSAS RELAÇÕES CONTRIBUEM PARA A SUA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE?

SIM

NÃO

QUAL A SUA PERCEPÇÃO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO NA UFRR?

QUAL A SUA PERCEPÇÃO EM RELAÇÃO À ACESSIBILIDADE NA UFRR?

COMO VOCÊ SE VÊ ENQUANTO FUTURO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO?

QUAIS PRÁTICAS FORMATIVAS VOCÊ PRETENDE UTILIZAR EM SUA ATUAÇÃO DOCENTE QUE CONSIDERA INCLUSIVAS?

DATA DA ENTREVISTA:

RESPONSÁVEL PELA ENTREVISTA:

Elaborado com base no roteiro de entrevista do grupo de pesquisa NEPDEE's.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – ENCONTRO COLETIVO

ACESSO

- 1- Diga o seu nome e o curso em que está matriculado.
- 2- Em qual semestre você está?
- 3- Por que você escolheu o curso em que está matriculado?
- 4- Você tem participação política na universidade? Se sim, como?
- 5- De que forma ocorreu seu ingresso na universidade?
- 6- Como foi a realização da prova de vestibular?
- 7- Você solicitou alguma adaptação para a realização da prova? Se sim, qual?
- 8- Como ocorreu o processo de matrícula?

PERMANÊNCIA

- 1- Você já precisou recorrer a algum órgão de apoio da UFRR? Se sim, qual e como ocorreu?
- 2- O que você considera essencial para a sua permanência no curso de licenciatura?
- 3- Como ocorre o processo de aquisição dos conhecimentos acadêmicos?
- 4- Como você percebe o uso das Tecnologias Assistivas na UFRR?
- 5- A UFRR enquanto instituição contribui para a sua permanência no curso? Se sim, como?
- 6- Quais as práticas pedagógicas que contribuem para a sua formação?
- 7- Como se dão suas relações interpessoais na universidade (alunos, professores, coordenadores)?
- 8- Essas relações contribuem para a sua permanência no curso?
- 9- Qual a sua percepção em relação à inclusão na UFRR?
- 10- Qual a sua percepção em relação à acessibilidade na UFRR?

PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

- 1- Como você se vê enquanto futuro profissional de educação?
- 2- Quais as práticas formativas que você pretende ou projeta utilizar em sua atuação docente que considera inclusivas?
- 3- Qual a sua maior apreensão enquanto futuro profissional com deficiência?
- 4- Qual a sua maior pretensão profissional para o futuro?

APÊNDICE C – REVISÃO DE LITERATURA, NA TOTALIDADE

Título	Autoria	Instituição/ Tipo/Ano	Programa	Palavras-chave
Professores com deficiência física no Ensino Superior: estudo de trajetórias escolares	Frederico Kauffmann Barbosa	Universidade Metodista de São Paulo Dissertação, 2009	Mestrado em Educação	Deficiência física; Inclusão; Professor; Ensino Superior.
A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e Região Metropolitana	Michelle Klaumann	Universidade Federal do Paraná Dissertação, 2009	Programa de Pós-graduação em Educação	Professores com deficiências; Escola; Inclusão.
A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: o ensino de álgebra em um curso de licenciatura em Matemática	Paloma Miranda Gonçalves	Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy” Dissertação, 2013	Mestrado em Ensino de Ciências na Educação Básica	Educação inclusiva; Deficiência visual; Álgebra.
Professores com deficiência no município de Vitória: vidas que compõem histórias	Camila Reis dos Santos	Universidade Federal do Espírito Santo Dissertação, 2013	Programa de Pós-graduação em Educação	Professores com deficiência; História de vida; Perspectiva sócio-histórica; Inclusão.
Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ – Campus Volta Redonda: um estudo de caso das licenciaturas em Física e em Matemática	Aline Hygino Carvalho Monteiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Dissertação, 2014	Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Políticas de Educação Especial e inclusão no Ensino Superior; Educação profissional; Institutos Federais; Formação de professores; Necessidades educacionais específicas.
Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na Educação Superior	Jackeline Suzann Souza da Silva	Universidade Federal da Paraíba Dissertação, 2014	Programa de Pós-graduação em Educação	Estudante com deficiência; Acessibilidade; Educação Superior; Estudos culturais da deficiência.

Desafios da inclusão: vivências de educadores com deficiência ou com surdez	Rosana de Albuquerque Sá Brito	Universidade Federal do Paraná Dissertação, 2014	Programa de Pós-graduação em Educação	Pessoas com deficiência; Pessoas com surdez; Educadores; Inclusão; Contextos.
Estudo sobre o processo de mediação entre pares – tutores e professores cursistas – com deficiência em curso de EaD	Lisete Pôrto Rodrigues	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Dissertação, 2015	Programa de Pós-graduação em Educação	Professor; Tutor; Ambiente virtual; Ambiente de aprendizagem; Interação social; Inclusão social.
Pessoas com deficiência no Ensino Superior: percepções dos alunos	Cristina Linares Cintra de Carvalho	Universidade de São Paulo Dissertação, 2015	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade	Alunos com deficiência; Contabilidade; Educação Especial; Educação Superior; Inclusão; Inclusão escolar; Necessidades especiais; Pessoas com deficiência.
Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior	Disneylândia Maria Ribeiro	Universidade Federal de Pernambuco Dissertação, 2016	Mestrado em Educação	Inclusão; Pessoa com deficiência; Barreiras atitudinais; Interações socioeducacionais; Ensino Superior.
Políticas públicas para pessoas com deficiência: aparato legal e implementação no Ensino Superior	Gilmara Cardoso Alves	Universidade Federal de Pernambuco Dissertação, 2016	Mestrado em Políticas Públicas	Ciência política; Política pública; Educação inclusiva; Deficientes; Pessoas com deficiência; Inclusão; Acesso.
Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior	Marta Estela Borgmann	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Tese, 2016	Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências	Reconhecimento; Inclusão; Deficiência; Ensino Superior.
As políticas de acesso para estudantes com deficiência nas IES públicas do estado do Paraná	Rosângela Gehrke Seger	Universidade Federal do Paraná Dissertação, 2016	Programa de Pós-graduação em Educação	Políticas educacionais de inclusão; Acesso ao Ensino Superior Público; Núcleos e/ou Serviços de Apoio;

				IES públicas do Paraná.
Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro	Liz Amaral Saraiva Morgado	Universidade Federal de São Carlos Dissertação, 2017	Programa de Pós-graduação em Educação Especial	Educação Especial; Trajetórias acadêmicas; Ensino Superior.
A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades	Nozângela Maria Rolim Dantas	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Tese, 2017	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação Superior; Políticas de inclusão; Estudantes com deficiência.
Trajetórias de inclusão no Ensino Superior: uma análise na perspectiva de um grupo de jovens universitários com deficiência	Louani Queiroz Alves Ferreira	Universidade Federal de Viçosa Dissertação, 2018	Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica	Inclusão escolar – Viçosa (MG); Deficiência física; Ensino Superior.
Acessibilidade atitudinal e pedagógica no Ensino Superior: caminhos para inclusão dos estudantes com deficiência na universidade	Jôse Storniolo Brasil	Universidade Federal do Pampa Dissertação, 2019	Mestrado Acadêmico em Ensino	Política educacional; Ciclo de políticas; Educação inclusiva; Ensino Superior; Acessibilidade pedagógica e atitudinal.
As tecnologias assistivas para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior	Mariza Gorette Seeger	Universidade Franciscana Dissertação, 2019	Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens	Tecnologia Assistiva; Educação inclusiva; Ensino Superior.
O trabalho de professoras com deficiência visual: uma análise político-social da inclusão profissional na rede regular de ensino de Belo Horizonte	Naim Rodrigues de Araújo	Universidade Federal de Minas Gerais Dissertação, 2020	Programa de pós-graduação em educação e docência	Professor com Deficiência. Deficiência Visual. Inclusão Profissional. Trabalho. Educação.

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Elaborado pela autora.

ANEXOS

ANEXO A – ESPELHO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Pesquisador: DAFNE SOUSA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45595921.4.0000.5302

Instituição Proponente: Universidade Federal de Roraima - UFR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.875.151

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Este estudo parte da problemática de compreender quais as condições de formação vivenciadas por estudantes com deficiência em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Roraima e como essas experiências contribuem para sua constituição como profissionais da educação. Para tanto se fundamenta teórico metodologicamente na teoria histórico cultural baseada na obra de L.S. Vigotski e tem como pressuposto filosófico o materialismo histórico dialético. Este é um estudo de abordagem qualitativa, os instrumentos para a construção dos dados serão as entrevistas individuais e coletivas com roteiro semiestruturado, a análise dos dados da pesquisa será a partir do método do filósofo linguista Mikhail Bakhtin de análise dialógica do discurso. Espera-se com este estudo compreender o processo formativo vivenciado por estudantes de licenciatura com deficiência e suas perspectivas de atuação profissional, levando em consideração as questões de acesso, permanência e sucesso no Ensino Superior.

Hipótese:

Com uma interpretação linguística profunda, por meio da análise dialógica do discurso iremos compreender as condições de formação vivenciadas por estudantes de licenciatura com deficiência, identificando as variantes que surgem no decorrer das entrevistas, no sentido da formação de professores, acesso, permanência, participação, acessibilidade, tecnologias assistivas,

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.

Bairro: Aeroporto **Município:** BOA VISTA **CEP:** 69.310-000

UF: RR

Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 4.875.151

barreiras sociais e arquitetônicas, essas variantes servirão de resposta aos objetivos específicos. Os resultados desta pesquisa podem servir de reflexão para novos projetos, em que possa se pensar maneiras de melhorar a Educação Superior no contexto das licenciaturas.

Critério de Inclusão:

Os participantes desta pesquisa serão estudantes com deficiência matriculados nos cursos de licenciatura da UFRR na modalidade presencial, autodeclarados ou com ingresso por cotas. Os critérios para seleção serão o voluntariado e aceite por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (anexo A), que sejam matriculados em cursos de licenciatura na modalidade presencial na UFRR.

Critério de Exclusão:

para exclusão os critérios serão o não aceite de participação, a desistência em qualquer período de execução da pesquisa, a não entrega do Termo devidamente assinado e não se encontrar matriculado na modalidade presencial, a pesquisa não contará com participantes indígenas, por não fazerem parte do universo de participantes fornecido pela Divisão de Acessibilidade da UFRR.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o processo formativo vivenciado por estudantes de licenciatura com deficiência e suas perspectivas de atuação profissional.

Objetivos Secundários:

Definir aspectos que contribuem positivamente e os aspectos que dificultam o processo formativo dos estudantes com deficiência;

Identificar as contribuições das redes de apoio (comunidade acadêmica, comunidade religiosa, família, amigos, órgãos para atendimentos especializados, etc.), das práticas pedagógicas e das tecnologias assistivas para o desenvolvimento dos estudantes;

Verificar as percepções dos participantes em relação a instituição, curso e suas perspectivas de carreira.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa é considerada segura, mas existe o risco do entrevistado se sentir constrangido por não saber ou se sentir desconfortável em responder alguma pergunta. Para evitar possíveis

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br

Continuação do Parecer: 4.875.151

desconfortos, ele estará livre para parar a entrevista a qualquer momento ou escolher não responder a pergunta e/ou responder apenas quando se sentir a vontade.

Benefícios:

O principal benefício relacionado a sua participação será: Contribuir com informações necessárias para a compreensão do processo formativo de estudantes com deficiência e possivelmente com a efetivação de estratégias que contribuam com o acesso e permanência dentro dos cursos de licenciatura da UFRR.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

Vide lista de Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas na avaliação anterior, referentes aos Critérios de Inclusão e Exclusão, riscos da pesquisa, TCLE e Cronograma foram sanadas. Portanto, não foram mais evidenciados óbices éticos. Desta forma, recomenda-se a aprovação do protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1724258.pdf	31/05/2021 19:17:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodissertacao.pdf	31/05/2021 19:15:09	DAFNE SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO.docx	31/05/2021 19:10:48	DAFNE SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	31/05/2021 19:10:29	DAFNE SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufrr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 4.875.151

Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	13/04/2021 16:31:57	DAFNE SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	3ENCONTROCOLETIVO.docx	31/03/2021 18:37:27	DAFNE SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	2ENCONTROCOLETIVO.docx	31/03/2021 18:37:08	DAFNE SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	ROTEIRO1.docx	31/03/2021 18:36:41	DAFNE SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	31/03/2021 18:33:03	DAFNE SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	31/03/2021 18:32:20	DAFNE SOUSA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BOA VISTA, 30 de Julho de 2021

Assinado por:
Bianca Jorge Sequeira Costa
(Coordenador(a))

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTES

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**Condições de Formação de Professores com Deficiência em Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Roraima**” sob a responsabilidade dos pesquisadores: Dafne Sousa de Oliveira e Maria Edith Romano Siems e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o pesquisador.

1. **O objetivo deste estudo é:** compreender o processo formativo vivenciado por estudantes de licenciatura com deficiência e suas perspectivas de atuação profissional.
2. **Sua participação nesta pesquisa será:** voluntária, que consistirá em responder a um questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas e de múltipla escolha e participar de 3 encontros para entrevistas coletivas via plataforma de reuniões *on-line*. Informando sobre suas percepções em relação ao acesso, permanência e participação nos cursos de licenciatura para estudantes com deficiência.
3. **O principal benefício relacionado a sua participação será:** contribuir com informações necessárias para a compreensão do processo formativo de estudantes com deficiência e possivelmente com a efetivação de estratégias que contribuam com o acesso e a permanência dentro dos cursos de licenciatura da UFRR.
4. **O principal risco relacionado com a sua participação será:** esta pesquisa é considerada segura, mas existe o risco de você se sentir constrangido por não saber ou se sentir desconfortável em responder a alguma pergunta. Para evitar possíveis desconfortos, você está livre para encerrar a entrevista a qualquer momento ou escolher não responder à pergunta e/ou responder apenas quando se sentir à vontade.
5. **Serão incluídos nesta pesquisa:** estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em cursos de licenciatura da UFRR na modalidade presencial, que se voluntariarem ou entregarem seus aceites por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
6. **Serão excluídos desta pesquisa:** os estudantes que não entregarem seus aceites devidamente assinados por meio do TCLE; a desistência em qualquer período de execução da pesquisa; não estarem matriculados na modalidade presencial do curso

de licenciatura. A pesquisa não contará com participantes indígenas, por não fazerem parte do universo de participantes fornecido pela Divisão de Acessibilidade da UFRR.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e garantimos que somente o pesquisador saberá sobre sua participação.

Você receberá uma via deste termo com o telefone e endereço institucional do pesquisador principal e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Você poderá entrar em contato conosco sempre que achar necessário, por meio do telefone do pesquisador responsável, **Dafne Sousa de Oliveira**, número (95) 99153-8850, caso tenha alguma dúvida.

Pesquisador

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da pesquisa

Endereço do pesquisador: Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Bairro Aeroporto na cidade de Boa Vista/RR. CEP: 69.310-000.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos – DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR E-mail: coep@ufr.br, Telefone: (95) 3621-3112 Ramal 26.