A detailed architectural line drawing of the main entrance of the University of Paraná. The drawing shows a grand portico with a series of tall, fluted columns supporting a heavy entablature. The pediment above the columns is inscribed with the text 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ'. To the right, there are arched windows and a balcony. The drawing is executed in a fine-line, hatched style, giving it a technical and historical appearance.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALDEMAR BALBINO DA COSTA

EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA DE SURDOCEGOS: COGNIÇÃO,
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

CURITIBA

2023

ALDEMAR BALBINO DA COSTA

EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA DE SURDOCEGOS: COGNIÇÃO,
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Tese de Doutorado apresentada a Defesa, da
Linha de Cognição, Aprendizagem e
Desenvolvimento Humano, do Programa de Pós-
Graduação em Educação, do Setor de Educação
da Universidade Federal do Paraná.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Chaves
Haracemiv

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Costa, Aldemar Balbino da.

Educação superior inclusiva de surdoscegos : cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano / Aldemar Balbino da Costa – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Sonia Maria Chaves Haracemiv

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação inclusiva – Brasil. 3. Estudantes surdos. 4. Cegos – Educação. 5. Ensino superior. I. Haracemiv, Sonia Maria Chaves, 1950. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ALDEMAR BALBINO DA COSTA** intitulada: **EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA DE SURDOCEGOS: COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO**, sob orientação da Profa. Dra. SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 13 de Fevereiro de 2023.

Assinatura Eletrônica

01/03/2023 00:40:05.0

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

14/02/2023 15:23:51.0

SHIRLEY RODRIGUES MAIA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL)

Assinatura Eletrônica

08/03/2023 23:01:48.0

DENISE DE CAMARGO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

14/02/2023 19:35:24.0

ADRIANA INES DE PAULA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

24/02/2023 10:56:33.0

LUIS TAVORA FURTADO RIBEIRO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC)

Assinatura Eletrônica

24/02/2023 11:11:32.0

MILTON CARLOS MARIOTTI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

23/02/2023 06:58:43.0

DULCE DIRCLAIR HUF BAIS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/02/2023 10:35:51.0

IVO JOSE BOTH

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Aos meus pais (*in memoriam*) e a todas as
pessoas surdocegas, sujeitos de inspiração
desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, pela proteção experienciada constantemente, de forma muito especial durante o longo tempo de elaboração deste trabalho, quando necessitei superar tantos desafios.

Aos meus amados pais, minha eterna saudade e gratidão por tudo o que me ensinaram.

A minha família, cujo amor e dedicação me alimentam sempre.

As pessoas com surdocegueira, principalmente àquelas da minha convivência, principais fontes de motivação para o desenvolvimento deste estudo.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Chaves Haracemiv, cuja dedicação ultrapassou as exigências da academia, dedicando expressiva compreensão aos limites e desafios vivenciados, encorajando-me durante todo o período de construção deste trabalho.

A Prof.^a Dr.^a Dulce Hulf Bais, por sua postura amiga e pelas relevantes observações e orientações em momentos de dúvida;

Aos colegas dos Grupos de Pesquisa “Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano” e “Estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos (EPEJA)” pelas trocas e trabalhos em comum.

Ao Programa do Pós-graduação em Educação PPGE da UFPR, coordenação, professores, professoras e funcionários, por sua dedicação e atenção.

Aos profissionais da UFPR em especial os que estão ou estiveram na equipe da SIPAD-NAPNE que colaboraram com o acesso aos documentos que sustentaram a pesquisa.

Certamente não se constrói um trabalho na absoluta solidão. Além das pessoas citadas, devo agradecimento a muitas outras que, apesar de não registrar neste escrito, estão, definitivamente, registradas em mim.

A PELEJA DO ALUNO CEGO COM O PROFESSOR POLIGLOTA

*Vou – lhes contar uma peleja
De um tempo bem atual
Entre um aluno talentoso,
Deficiente visual.
E um professor famoso,
Poliglota, bem garboso,
Uma luta desigual.*

*Não canto para enganar
Nem conto por iludir
Peço ao Deus pra proteger
E da mentira eu fugir.
Que eu pratique a caridade
Falando só a verdade
E Ele me perdoe se eu mentir.*

*O jovem necessitava
Nas aulas das descrições
Das figuras e imagens
Pra estudar com seus botões.
Em Braille, lia e escrevia.
O Dox Vox traduzia,¹
Vivendo sem aflições.*

*Aí começam as aulas
E o docente brilhando,
Com textos, falas, imagens,
Os alunos cativando,
Mas não sabia incluir
E o que eu conto a seguir
É o mundo sempre girando.*

*O aluno cego pediu:
- Professor, descreva tudo!
Pra que eu possa acompanhar
E sem, porém, ou contudo,
Peço – lhe assim o favor
Digo sem ter o temor
De palmatória ou cascudo.
Por que Graciliano Ramos,²
Um escritor renomado,
No livro “Infância” dizia*

*Que muito havia apanhado.
- Mas meu tempo é diferente,
Não se fala mais “oxente”³
Para o dever decorado.*

*O professor dava aula
Sem ter que se ocupar
Daquele estudante cego,
Um peixe sem seu lugar.
No rio ou no oceano,
Querendo o direito humano,
Primeiro que é estudar.*

*Pensem num homem elegante
Cabelo preto, penteado,
Camisa chique de brim,
Tecido liso ou listrado.
Sapatos de mocassim,
Altura média, “branquim”,
O professor invocado.*

*O aluno era alto
Como ferrolho de igreja,
Com sua bengala, famoso,
E o bom Deus que lhes proteja.
Magro, apenas pele e osso,
Era galã, um colosso,
O noivo que a sogra almeja.*

*E eu sou do tempo antigo
Ouvi discos na vitrola.
Escutei música boa
No radinho, Motorola.
Pesquisas em Enciclopédias,
Medir distâncias por léguas
E fiz ginástica na escola.
Um professor e o aluno
Duelam com destemor,
O prêmio o conhecimento
Ao que fosse o vencedor.
Eu canto tudo que vi
O que dizem, do que ouvi,
Dessa dupla de valor.*

*Logo nas primeiras aulas
Um filme apresentado,
Sem ninguém para explicar,
O mestre realizado,
Mas sem gosto ou olfato,
O rato foge do gato
O lente,⁴ desorientado.*

¹ Braille, criado por Louis Braille, 1809 – 1852. Escrita para pessoas cegas ou de baixa visão; DoxVox, sistema que permite transformação de textos em sons e vice – versa, em computadores. Facilita a leitura, a escrita e a independência de pessoas cegas. Desenvolvido pelo Instituto Tércio Paciti, UFRJ.

² Graciliano Ramos, 1892 – 1953. Romancista, memorialista, jornalista. Escreveu: Vidas Secas (1938), Infância (1945), Memórias do Cárcere (1953).

³ Oxente, jeito nordestino de dizer: Oh! Gente. Indica admiração, surpresa, estranheza, ênfase, espanto.

Bem depois de Bagdá,
Lá nos idos de Pequim,
Pelas bandas da Nigéria
No Vietnã é assim.
Predicado sem sujeito
Pela casa do sem jeito
Água de cheiro, sem carmim.

- Professor, como é que pode,
Tanta insensibilidade?
Como posso aprender
Ficando aqui na saudade?
Sem uma palha mover
O mestre sem compreender:
- Ajude – me por bondade!

Mas a questão prosseguia
Como num drama sem fim
Cada aula que ele dava
la de mal a ruim.
Nem rezando pro deus Baco
Do aluno “a encher o saco”
Era o começo do fim.

O estudante receoso
Temia ser reprovado
Ir pra recuperação
Sem férias e envergonhado.
Sem ter mais forças, coragem,
Como um carro sem garagem
Ou um velho disco arranhado.
O estudante revoltado
Xingava o bom professor
Dizia até palavrões
Sozinho, pra seu tutor.
Vivendo sem esperança
De num tempo de bonança
Um dia ainda ser doutor.

Os colegas já sabiam
De sua grande aflição
Pouco podendo fazer
Pra resolver a questão.
E os olhos lacrimejando,
Só, pelos cantos, chorando,
Sem crença na salvação.

Mas se há vida há esperança
Que é a última a partir
Ao fraco não se aconselha
Com um valente bulir.
A fé e a caridade
Diz o livro da verdade
Que podem nos redimir.

E o mestre ia à praia,
A restaurante decente
Para almoço ou jantar
Vivendo a vida descrente.
Que ali bem perto de si
Havia um jovem ali,
“Macambúzio”,⁵ descontente.

Nesse tempo em que vivemos
Tudo é comunicar,
Mas havia um abismo
Difícil de superar,
Entre aluno e educador
Como espinhos numa flor
Que ferem quem lhe pegar.

Outra aula que eu relato
Tinha filme outra vez
Mas, pra surpresa geral,
Dessa vez foi em inglês.
Aí foi a gota d’água
Que gerou profunda mágoa
Qual promessa de um burguês.
Mas o aluno astucioso
Não tarda a se vingar
Pois vingança é sopa quente
Que se toma ao esfriar.
Um plano bem planejado
Muito doce ou bem salgado,
Com ervas pra apimentar.

Ao entregar o trabalho
Em Braille tudo escreveu.
Pôs o mestre em desespero,
Essa língua nunca leu.
- O que é que eu faço agora?
Ignorante é o que ignora,
O outro inculto sou eu.

Agora tudo era claro
Como luz de lamparina
Feito roupa de bacana
Que com o sapato combina.
Quem espera sempre alcança
O dinheiro na poupança,
E a lembrança natalina.

Tal o dia vem da noite
Como é bom dar tempo ao tempo
Numa aula de estatística
A paz tem o seu momento.
Eixos do “y” e do “x”
Faz o aluno infeliz
Como um mendigo ao relento.

O aluno desajeitado

⁴ Lente, professor. Vem do latim “legente”, aquele que lê.

⁵ Macambúzio, triste, mal – humorado ou melancólico. O mesmo que sorumbático.

Doutor pega pela mão
Leva pro quadro tocar
Figuras, gráficos em ação.
O eixo das coordenadas,
Mestre e estudante de mãos dadas,
Sol e chuva no sertão.

O aluno admirado
Com seus colegas à frente
Vai tateando os desenhos
Coração leve e contente.
Com o professor lhe guiando
O mundo todo explicando
Como a oração de um crente.

Mapas: países, províncias,
Círculo, quadrado e retângulo,
Plantas, o corpo humano,
Sanfona, bumbo e triângulo.
Roupa nova pra quem usa,
Catetos e Hipotenusa,
Duas retas formam ângulo.

E entre os dois vai surgindo
Mútua admiração
De um estudante e seu mestre,
As asas de um avião.
Hoje surge a amizade
Ausência se faz saudade
Eu conto com emoção.

Não digo o nome do mestre
Só lembro que ele é o "tal"
Tem "A" de Wagner Andriola,
Só digo a inicial.
Fez doutorado na Espanha,
Luz do luar lhe acompanha.
Guardo segredo total.

Geílson, a quem dedico,
Essa história me contou,
Gravada em depoimento
Que a internet espalhou.
Nada que conto eu invento
Às vezes eu só aumento,
Pois fofoqueiro não sou.

Pois a dialética ensina
Movimento entre contrários
De Hegel e Marx na Prússia
Contra nobres perdulários.
Nas consciências a luz
A História é quem nos conduz
Nos sonhos dos proletários.

Numa Universidade
Do Ceará a Federal,
O aluno cego e seu mestre
Na união sideral.
Do velho nasce o novo

Como o pinto vem do ovo,
E o vento no milharal.

Geílson contou o "causo"
Pedi versos de cordel
Eu aqui os escrevi
Com a caneta no papel
Sobre o professor querido
Que hoje é seu grande amigo
Pão quente com leite e mel.

As aulas de estatística,
Moda, média, mediana,
Curso de Pedagogia,
Pastel com caldo de cana.
Universos insondáveis,
Os planetas habitáveis,
Nossa escola suburbana.

Quando alguém encontrar
Na escola algum conflito
Saiba que aí pode estar
O seu tempo mais bendito.
É assim na sociedade
Dos que educam de verdade
Fique alegre, não aflito.

Assim contei a história
De "G" e "A" diferentes
Num tempo da educação
Que faz dos tristes contentes.
Um conflito trouxe a paz
Pois amar nunca é demais
Os silêncios, eloquentes.

Que o cego lê e escreve
O Braille é um alfabeto.
Dox Vox, um belo programa,
Texto vira som correto.
O som vem do texto escrito
Como um louvor, um bendito,
O avô que cuida do neto.

Sobre os ritmos do silêncio
Falamos até da cor do som.
Do músico bem afinado
Tocando fora do tom.
O cego que enxerga ouvindo,
Com o tato vai colorindo,
Vermelho, azul com marrom.

O estudante e o mestre
O mestre e o estudante.
Com as sandálias da humildade
Não ser soberbo ou pedante.
Como a praia no domingo,
Picolé de tamarindo
Com o traje mais elegante.

Contei dos dois a história,

*Genílson Sousa e Andriola.
Bolo de milho ou batata,
Refresco de graviola.
Luís Távora, eu escrevi,
Não inventei nem menti,
Passarinho sem gaiola.*

*E agora já me vou
Pois o dia já nasceu*

*Vou buscar o meu amor
Que seu carinho me deu.
Quem quiser me encontrar
Nem precisa procurar
Busque aonde o sol nasceu.*

Luís Távora Furtado Ribeiro (2022)

RESUMO

A Tese objetiva compreender de que forma ocorre a inclusão da educanda surdocega quanto a cognição e aprendizagem em diferentes espaços pedagógicos no Ensino Superior, local de práticas já estabelecidas de leitura e escrita, o que exige repensar as relações pedagógicas. Diversos trabalhos foram realizados a respeito das pessoas surdas ou cegas, no entanto, há escassez relativa ao campo do conhecimento envolvendo a surdocegueira, foco dessa pesquisa, que se fundamenta em autores que apresentam estudos quanto a condição da pessoa surdocega e a sua inserção social e educacional, como Keller (1902), Lagati (1995) e Maia e Araóz (2001). Em relação à escola e aos apoios contínuos e intensos ao currículo escolar, as contribuições de Godoi *et al.* (2006), Lima (2019), Araóz e Costa (2008), trazem muitos subsídios teóricos e práticos. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, com abordagem exploratório-descritiva, narrativa e documental. As análises partiram das Políticas Públicas quanto ao atendimento à inclusão frente às legislações Nacional e Institucional. A participante é uma acadêmica surdocega, com aprovação no vestibular da UFPR pelo sistema de cotas para pessoas com deficiências em 2019, no Curso de Pedagogia. Foram aplicados questionários às discentes da turma e à discente surdocega, às Coordenações do Curso de Pedagogia e Coordenação do SIPAD/NAPNE, Equipe Técnica-Pedagógica do SIPAD/NAPNE (Tradutores/as e Intérpretes) e os Professores/as que atuam junto a turma da discente foco da pesquisa. Foram realizados registros em Diário de Campo virtual das observações, diagnósticos e acompanhamentos junto a participante, em diferentes espaços e tempos, como na sala de aula, bem como a infraestrutura para execução de tarefas no domicílio. Foram analisados os atendimentos e materiais didático-pedagógicos como, as diagramações de textos para leituras e outros recursos didáticos. Os procedimentos de análise as respostas aos questionários tiveram como referencial teórico de Aguiar e Ozella (2006, 2013), dos Núcleos de Significação. Essa pesquisa revelou as circunstâncias que permeiam o ambiente acadêmico, os procedimentos educacionais e as relações de todos os envolvidos, de forma a repensar a inclusão não só da acadêmica surdocega, mas a todos os acadêmicos com deficiências.

Palavras-chave: Surdocego. Ensino Superior. Vivências e Relações. Inclusão.

ABSTRACT

The Thesis aims to understand how the inclusion of deafblind students in terms of cognition and learning occurs in different pedagogical spaces in Higher Education, where already established practices of reading and writing occur, which requires rethinking pedagogical relationships. Several works have been carried out regarding deaf or blind people, however, there is a relative scarcity in the field of knowledge involving deafblindness, the focus of this research, which is based on authors who present studies regarding the condition of the deafblind person and their social insertion and educational, such as Keller (1902), Lagati (1995) and Maia and Araóz (2001). Regarding the school and the continuous and intense support to the school curriculum, the contributions of Godoi *et al.* (2006), Lima (2019), Araóz and Costa (2008), bring many theoretical and practical subsidies. The research is of a qualitative nature, of the case study type, with an exploratory-descriptive, narrative and documental approach. The analysis started with the Public Policies regarding the attendance to the inclusion in front of the National and Institutional legislation. The participant is a deaf-blind academic, with approval in the UFPR entrance exam by the quota system for people with disabilities in 2019, in the Pedagogy Course. Questionnaires were applied to the students in the class and to the deaf-blind student, to the Coordination of the Pedagogy Course and Coordination of SIPAD/NAPNE, the Technical-Pedagogical Team of SIPAD/NAPNE (Translators and Interpreters) and the Teachers who work with the class of the research focus student. Records were made in a virtual Field Diary of observations, diagnoses and follow-ups with the participant, in different spaces and times, such as in the classroom, as well as the infrastructure for performing tasks at home. Attendances and didactic-pedagogical materials were analyzed, such as text layouts for readings and other didactic resources. The analysis procedures for the answers to the questionnaires had as a theoretical reference Aguiar and Ozella (2006, 2013), from the Meaning Nuclei. This research revealed the circumstances that permeate the academic environment, the educational procedures and the relationships of all those involved, in order to rethink the inclusion not only of the deafblind academic, but of all academics with deficiency.

Keywords: Deafblind. Higher Education. Experiences and Relations. Inclusion.

RESUMEN

La Tesis tiene como objetivo comprender cómo ocurre la inclusión de los estudiantes sordociegos en términos de cognición y aprendizaje en diferentes espacios pedagógicos en la Educación Superior, donde ocurren prácticas ya establecidas de lectura y escritura, lo que requiere repensar las relaciones pedagógicas. Se han realizado varios trabajos con respecto a las personas sordas o ciegas, sin embargo, existe una relativa escasez en el campo del conocimiento que involucra la sordoceguera, el enfoque de esta investigación, que se basa en autores que presentan estudios sobre la condición de la persona sordociega y su inserción social y educativa, como Keller (1902), Lagati (1995) y Maia y Araóz (2001). En cuanto a la escuela y el apoyo continuo e intenso al currículo escolar, las aportaciones de Godoi *et al.* (2006), Lima (2019), Araóz y Costa (2008), traen muchos subsidios teóricos y prácticos. La investigación es de carácter cualitativo, del tipo estudio de caso, con enfoque exploratorio-descriptivo, narrativo y documental. Los análisis partieron de las Políticas Públicas en cuanto a la atención a la inclusión frente a la legislación Nacional e Institucional. El participante es académico sordociego, con aprobación en el examen de ingreso a la UFPR por el sistema de cuotas para personas con discapacidad en 2019, en el Curso de Pedagogía. Se aplicaron cuestionarios a los alumnos de la clase y al alumno sordociego, a la Coordinación del Curso de Pedagogía y Coordinación de SIPAD/NAPNE, al Equipo Técnico-Pedagógico de SIPAD/NAPNE (Traductores e Intérpretes) y a los Docentes que trabajan con el clase del estudiante foco de investigación. Se realizaron registros en un Diario de Campo virtual de observaciones, diagnósticos y seguimientos con el participante, en diferentes espacios y tiempos, como en el aula, así como la infraestructura para la realización de tareas en el hogar. Se analizaron las asistencias y materiales didáctico-pedagógicos, como maquetaciones de textos para lecturas y otros recursos didácticos. Los procedimientos de análisis de las respuestas a los cuestionarios tuvieron como referente teórico a Aguiar y Ozella (2006, 2013), de los Núcleos de Significado. Esta investigación reveló las circunstancias que permean el ambiente académico, los procedimientos educativos y las relaciones de todos los involucrados, con el fin de repensar la inclusión no solo del académico sordociego, sino de todos los académicos con deficiencia.

Palabras clave: Sordociego. Educación Superior. Experiencias y Relaciones. Inclusión.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – BUSCA NA BASE SciELO.....	33
QUADRO 2 – BUSCA NA BASE BDTD/IBDTD	34
QUADRO 3 – BUSCA NA BASE <i>WEB OF SCIENCE</i>	35
QUADRO 4 – IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS DAS BASES SciELO e BDTD	36
GRÁFICO 1 – ESTUDANTES SURDOCEGOS POR REGIÃO DO BRASIL.....	38
QUADRO 5 – IDENTIFICAÇÃO DOS ARTIGOS DA BASE <i>WEB OF SCIENCE</i> ..	40
QUADRO 6 – AUTORES E CONTRIBUIÇÕES	50
QUADRO 7 – DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL	54
FIGURA 1 - HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO E ALGUMAS TERMINOLOGIAS UTILIZADAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	58
FIGURA 2 - COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA.....	62
FIGURA 3 – COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA – INTERROGAÇÃO	63
FIGURA 4 – COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA SIMULTÂNEA	63
FIGURA 5 – COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA INDICANDO INTENSIDADE ..	64
QUADRO 8 - NÚMERO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E Nº DE ENCONTROS.....	78
QUADRO 9 – RELAÇÃO DOS OBJETIVOS, ICD E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	81
QUADRO 10 – REGISTROS NO DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR.....	102
QUADRO 11 – VOZES DAS DISCENTES.....	106
QUADRO 12 – VOZES DOS DOCENTES	112
QUADRO 13 – VOZES DAS COORDENAÇÕES DA PEDAGOGIA E SIPAD/NAPNE	120
QUADRO 14 – VOZES DOS PROFISSIONAIS DA EQUIPE DE TÉCNICO-ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO (TAE) E TRADUTOR INTÉRPRETE DA LÍNGUA DE SINAIS (TIL) DO SIPAD-NAPNE.....	124

LISTA DE SIGLAS

- AASI – Aparelho de Amplificação Sonora
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
- CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais
- EaD – Educação a Distância
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EUA – Estados Unidos da América
- IAEDB – *International Association for the Education of the Deafblind*
- IBC – Instituto Benjamin Constant
- IBCT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- ICD – Instrumentos de Coleta de Dados
- IES – Instituição de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- NA – Núcleos de Acessibilidade
- NAPNE – Núcleo de Atendimentos de Pessoas com Necessidades Especiais
- NEE – Necessidades Educacionais Especiais
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PNEEs – Pessoas com Necessidades Especiais de Educação
- SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
- SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos do Ensino Superior no Estado de São Paulo
- SIPAD – Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidades
- TAE – Técnico Administrativo em Educação
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDHA – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
- UFPR – Universidade Federal do Paraná
- UNCRPD – *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 JUSTIFICATIVA	21
1.1.1 Na perspectiva pessoal	21
1.1.2 Na perspectiva social	22
1.1.3 Na perspectiva acadêmica	24
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	26
1.2.1 Definição do problema.....	26
1.2.2 Delineamento do problema	28
1.3 PERGUNTAS NORTEADORAS	28
1.4 OBJETIVOS	29
1.4.1 Geral.....	29
1.4.2 Específicos	29
2 REVISÃO DE LITERATURA	30
2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA.....	32
2.2 REVISÃO INTEGRATIVA.....	41
2.3 INCLUSÃO E OS ASPECTOS LEGAIS	52
2.4 A UNIVERSIDADE E O COMPROMISSO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO ATENDIMENTO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA	58
2.5 A IDENTIDADES CONSTRUÍDAS E AS LIGUAGENS DE DIÁLOGOS	66
2.6 ASPECTOS BIOPSIICOSOCIAL DA PESSOA SURDOCEGA EM DIFERENTES DIMENSÕES.....	67
2.6.1 Dimensões biológicas: sentidos	68
2.6.2 Dimensões psicológicas	69
2.6.3 Dimensões sociais	70
2.7 DESENVOLVIMENTO HUMANO, COGNICAÇÃO E A LINGUAGEM	72
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	75
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	75
3.2 LÓCUS E PARTICIPANTE DA PESQUISA	76
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	79
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	81
4 ANÁLISE DE DADOS	85

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NOS DOCUMENTOS NACIONAL E INSTITUCIONAL	86
4.2 INCLUSÃO: COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO	99
4.2.1 Voz do Pesquisador nos Registros do Diário de Campo	101
4.2.2 Vozes das Discentes do Curso de Pedagogia – Turma 2019	105
4.2.3 Vozes dos Docentes	111
4.2.4 Vozes das Coordenações do Curso de Pedagogia e do SIPAD/NAPNE	119
4.2.5 Vozes dos profissionais da Equipe de Técnico-Administrativo em Educação (TAE) e Tradutor Intérprete da Língua de Sinais (TIL) do SIPAD-NAPNE	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE 1 – DOCUMENTOS REFERENTES ÀS TERMINOLOGIAS UTILIZADAS PARA NOMINAR O PÚBLICO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	150
APÊNDICE 2 – DOCUMENTOS NACIONAIS E INSTITUCIONAIS	153
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS DICENTES DA TURMA INGRESSANTE DE 2019 DO CURSO DE PEDAGOGIA	154
APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS COORDENAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA E DO NAPNE/SIPAD, EQUIPE TÉCNICA-ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO-TAE DO NAPNE/SIPAD E DOCENTES	156
APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO AS DISCENTES DA TURMA DE 2019 DO CURSO DE PEDAGOGIA	158
APÊNDICE 6 - QUESTIONÁRIO ÀS COORDENAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA E DO NAPNE/SIPAD, EQUIPE TÉCNICA-ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO-TAE DO NAPNE/SIPAD E DOCENTES	159
ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	160

1 INTRODUÇÃO

O ambiente educacional deve ser um local que abarque os mais diversos tipos de educandos/as, em suas mais variadas particularidades, principalmente as pessoas com necessidades especiais em educação. Estes indivíduos pouco conhecidos em suas especificidades, tanto socialmente como no ambiente educacional, circulam nos variados meios acadêmicos em busca de formação de nível superior. No entanto, devido às suas condições, necessitam de adaptações e transposições de determinadas barreiras impostas por diferentes circunstâncias. Assim, questiona-se: o que fazer a respeito do não atendimento aos seus direitos? Como as instituições têm lidado com sua presença?

De acordo com Branco e Leal (2018), a inclusão escolar, no que tange a Educação Especial inclui os surdocegos, e estes têm direito garantido à educação, já que estão como parte do processo educativo. Para alcançar esta meta, há dispositivos legais (documentos e legislações) nacionais, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001), a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009) e a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (BRASIL, 2010). Tais documentos esclarecem o direito à inclusão e permanência destes cidadãos nos espaços regulares de ensino, admitindo assim que não se tratam de um grupo novo, mas de uma parcela da população com direitos educacionais já adquiridos.

Acadêmicos com deficiência são aqueles que apresentam o atendimento a alguma necessidade física, mental, intelectual ou sensorial que possa desenvolver suas atividades de estudo e pesquisa. Essas necessidades podem variar desde dificuldades na mobilidade ou na comunicação até problemas de aprendizagem, autismo, cegueira ou surdez.

A surdocegueira por sua vez, é uma condição que afeta a audição e a visão ao mesmo tempo, o que pode levar a uma grande dificuldade de comunicação e interação com o ambiente e com outras pessoas. Pessoas com surdocegueira necessitam de recursos e estratégias específicas para acessar informações e se comunicar, como a língua de sinais tátil e o uso de tecnologias assistivas. A inclusão de acadêmicos com deficiência, especialmente aqueles com surdocegueira, na universidade é fundamental para assegurar a igualdade de oportunidades e a

promoção da diversidade, além de possibilitar que essas pessoas possam desenvolver seus potenciais e contribuir para a produção de conhecimento e pesquisa.

Saber a forma correta de se referir aos educandos (as) é necessário, mas somente ela não é o suficiente. Com este entendimento, o propósito deste estudo é pesquisar o processo de inclusão da educanda surdocega, no curso de Pedagogia quanto a cognição e aprendizagem, observando como ocorre ou deveria ocorrer dentro do espaço da universidade, buscando respostas para os profissionais que interagem no dia a dia com ela.

Na busca de compreensão destes sujeitos, é necessário saber como a terminologia foi sendo modificada para se referenciar a eles (SOUZA, 2016). Por isso, Comedi (2011) indica que é importante compreender algumas relações sobre questões conceituais e terminológicas. Durante um tempo, a surdocegueira foi escrita de maneira hifenizada, “surdo-cegueira”, sugerindo a sua classificação no conjunto das deficiências múltiplas. A implantação da grafia sem o hífen, reforçando o seu caráter de deficiência única, teve início em 1991, pela *International Association for the Education of the Deafblind* (IAEDB) (CORMEDI, 2011).

No Brasil, em anuência ao movimento mundial, pesquisadores e instituições especializadas adotaram a escrita sem o hífen em defesa do caráter único da surdocegueira, o qual difere da somatória de duas deficiências. Dessa forma, as suas características únicas são ressaltadas, demonstrando que requerem atendimentos e apoios específicos (MAIA, ARAÓZ, 2001).

Então, o termo “surdocegueira”, utilizado atualmente sem hífen, refere-se a perda sensorial da visão e audição, caracterizada como deficiência única e não como a soma de duas deficiências. Portanto, o termo "surdo-cego" não deve ser utilizado, pois a surdocegueira não se refere apenas a junção de duas deficiências, que demandam uma série de estratégias e recursos específicos para que a pessoa possa se comunicar, interagir e agir no meio social (LAGATI, 1995).

O grupo constituído por pessoas surdocegas é composto por diferentes perfis, com a ocorrência de algumas situações mais desafiadoras que, talvez, possam apresentar a necessidade de processos diferenciados de ensino em relação aos seus pares, com apoios contínuos e intensos, além de currículo alternativo que atenda às suas reais necessidades (GODOI *et al.*, 2006).

Para entender a abordagem da problemática da surdocegueira na universidade é necessário contextualizar como este grupo está inserido na graduação. Considerando a ampliação do ingresso de pessoas com deficiência na faculdade (BRASIL, 2012), decorrente da consolidação da Educação Básica inclusiva, surge a necessidade de implementar ações institucionais de acesso e permanência desses sujeitos em Instituições de Educação Superior (IES). Estas ocorrem, predominantemente, por meio de práticas docentes e institucionais que visam acolher as especificidades e eliminar barreiras no contexto educacional para estes estudantes.

Estes educandos, quanto a sua percepção frente às metodologias utilizadas pelos educadores no Ensino Superior, exigem que sejam coerentes com sua realidade. Vale fazer uma analogia com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo público tem consciência da importância de construir os seus conhecimentos de mundo e de suas experiências pessoais e profissionais de uma forma que pode ser desperdiçada, mas, com a metodologia adequada, pode vir a ter êxito ao seu próprio tempo. Ainda se acrescenta que o grupo pode aprender com conteúdos significativos voltados para as suas necessidades e vivências, participando ativamente das atividades propostas. No âmbito escolar, conseguem superar dificuldades pessoais e depositam grande expectativa na escola como oportunidade de mudança das suas condições de vida (CEEBJA/SJP, 2016 *apud* LIMA, 2019). Da mesma forma, há de se levar em conta a história pessoal de cada surdocego para realizar estratégias pedagógicas que se adequem com as especificidades exigidas.

As ações voltadas à acessibilidade destes estudantes estão legitimadas pela Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada à legislação brasileira em 2008, a qual prevê que assegurar a provisão de adaptações para o acesso, ingresso e permanência destas pessoas na Universidade é responsabilidade do Estado (BRASIL, 2008).

As pessoas que são foco desse estudo, para as quais estão também voltadas as políticas públicas educacionais inclusivas, ao terem acesso a espaços na academia, necessitam de apoios diferenciados que vão além da promoção das condições de admissão e acesso, pois precisam de recursos e serviços voltados às suas especificidades. Sendo assim, observa-se uma lacuna no processo de inclusão ao se deparar com sua presença ali.

Os (As) discentes surdocegos(as) necessitam de suportes ainda não implementados pelas políticas educacionais, como disponibilização de guias-intérpretes para viabilizar sua comunicação em sala de aula e locomoção no espaço universitário, por exemplo. Esses aportes são imprescindíveis e, mesmo já mencionados nos documentos legais e norteadores da política nacional de educação numa perspectiva inclusiva, ainda não estão previstos na infraestrutura das IES (ARAÓZ, COSTA, 2008).

Destarte a necessidade das políticas públicas de inclusão voltadas a implementação de suporte materiais, pois diante do cenário vivido na pandemia da Covid-19, não se pode deixar de registrar a questão da acessibilidade às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sendo que por dois anos o Curso de Pedagogia foi ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD), apresentando obstáculos a serem superados pela pessoa com deficiência, da mesma forma encontrados na educação presencial.

1.1 JUSTIFICATIVA

1.1.1 Na perspectiva pessoal

“Mazinho, estude!”

Este texto vem como resultado do desenvolvimento de informações recebidas por uma criança, um menino de cerca de sete ou oito anos, a respeito de rudimentos do que seria o seu trabalho de psicólogo, e da importância dos estudos para o crescimento e independência individuais.

Assim como o exemplo do meu pai (8ª série) em valorizar os livros e por este possuir no chão, em um canto da casa pilhas de livros antigos. E presentear esta criança com livros, quando vendedores ambulantes passavam de casa em casa vendendo. E minha mãe apesar de ter estudado somente até 3º ano do ensino básico me disse muitas vezes enquanto crescia: “Mazinho, estude!”.

O trabalho como psicólogo acabou se tornando uma meta de vida, apesar dos percalços do caminho. Aos quarenta anos, ingressei no curso de psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e ao concluí-lo, dei continuidade com pós-graduações, cursos, mestrado, o ingresso no doutorado e o esforço de trabalhar e estudar por anos para passar em provas de concurso, quando obtive duas aprovações e optei por trabalhar na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Na instituição, passei a desenvolver o trabalho de técnico administrativo em educação (TAE), na função de Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), atuando em salas de aula de graduação e pós-graduação, reuniões, secretarias e traduções de textos para Libras, entre várias outras atividades. O objetivo é acessibilizar as informações e possibilitar o estímulo dos professores aos alunos surdos.

Notei a necessidade e a importância da educação por meio do estímulo, para que esta pudesse se apresentar como uma escolha, um modo de vida, um sonho a ser perseguido. Um empurrão para a busca de estratégias para contornar dificuldades e problemas que surgem no cotidiano, que tornam necessário e impõem escolhas que direcionam uma existência.

Apesar dos percalços ao longo do tempo, as sementes plantadas puderam florescer e assim fizeram no devido tempo. A prática de atividades laborais como o

trabalho de intérprete de Libras foi agregada ao conhecimento novo adquirido na formação acadêmica do Curso de Psicologia, que tem como objetivo acessibilizar as informações para a construção do conhecimento de vida e o acadêmico.

No ofício como Psicólogo Clínico a experiência de atendimento a pessoas com surdocegueira e como tradutor e intérprete de libras na Universidade Federal me levam ao estudo de possibilidades para estabelecer uma comunicação mais efetiva. A formação continuada no Curso ofertado pelo Grupo de Apoio ao Surdocego, onde obtive a titulação de Guia-intérprete e Instrutor-mediador possibilitando me sentir mais qualificado para atender as pessoas com necessidades especiais.

Por cerca de quase trinta anos, a busca de formação foi com o intuito de contribuir de forma mais adequada com os que não utilizam a comunicação oral, mas uma língua espaço-visual e que, por falta de informações, ficam restritos de diversas formas.

Há bases para acreditar nas possibilidades de crescimento pessoal ligadas nas sementes de esperança baseadas na educação, que são lançadas nos diversos tipos de terreno, que correspondem a receptividade das mentes e corações. Estas poderão influenciar os estilos de vida de diversas formas, e apresentam possibilidades de trabalho e perspectivas. O nível de instrução não garante um futuro melhor, mas aumenta as possibilidades de se alcançar tal objetivo. Torna possível a percepção de novos caminhos.

Percebi isso com o passar do tempo, quando alguns que encontrei nesta jornada, nas atividades laborais e educacionais, se desenvolveram por continuar na busca de formação e construção de seu conhecimento acadêmico. Então, realmente o que importou, apesar dos reveses, foi incentivá-los a se ajudarem e tornarem-se agentes de sua própria recuperação, tendo uma postura de consciência frente suas limitações (FREIRE, 1967).

1.1.2 Na perspectiva social

É histórica a condição da sociedade arcar com ônus de subsidiar as pessoas com deficiência com diferentes recursos. O sistema governamental e a sociedade desenvolveram estratégias para dar recursos financeiros para manter as condições

mínimas de existência destas pessoas. Buscam-se perspectivas de mudar esta situação e a procura de uma saída tem tomado diferentes caminhos, para que a autonomia financeira e de vida se concretize. No entanto, é preciso dar ferramentas para estes cidadãos para que possam trilhar seus caminhos segundo suas escolhas. Mas é preciso ter em mente, também, que ninguém liberta ninguém, e não é possível se libertar sozinho, os homens e mulheres se libertam em comunhão. Entende-se assim que se trata de um trabalho em conjunto (FREIRE, 1987).

As ideias pedagógicas freirianas são organizadas com base no diálogo e respeito ao discente, ou seja, é necessário saber o que necessita com base nas informações colhidas no parecer, segundo o que eles dizem. A educação e a conscientização caminham juntas e devem estar presentes em todo o processo de construção de conhecimento. Para haver uma real mudança na condição social dos reconhecidos pelo Sistema Social como “fragilizados”, é necessário que haja uma tomada de consciência destes atores sociais como autores de sua realidade histórica. A percepção da relação entre desenvolver capacidade laboral e construir sua cultura faz parte desta tomada de consciência e, socialmente, encontra-se a necessidade da educação ser baseada não somente em estimular a construção de conhecimentos acadêmicos, mas de estarem ligadas as necessidades prementes das comunidades nas quais os educandos (as) estão inseridos.

Entre as diferentes demandas sociais, a educação vem como uma base para a construção de perspectivas de um futuro profissional. Sobre o objeto desta pesquisa, no ambiente educacional, os surdocegos têm apresentado um rendimento menor e bem mais lento em relação aos seus pares ouvintes e videntes. Somado a outras circunstâncias, este fator tem levado a evasão de boa parte deste grupo, possibilitando a condição de desemprego crônico e baixo nível de instrução. Estas são consequências advindas não de uma incapacidade cognitiva deste grupo, mas de um processo de exclusão. Partindo destes excluídos nestas estruturas sociais de exclusão que o educador Freire construiu suas concepções de mundo e de educação. Não se tratando somente de uma alavanca para o desenvolvimento econômico deste grupo específico, mas, socialmente, o objetivo deste trabalho de acordo com este autor busca um processo de conscientização da sociedade como um todo.

Aqui fica exposto um importante fator, em que as novas gerações podem ter como esteio em seus momentos sociais e no contato com profissionais e outros, a

motivação para decidirem sobre que caminhos escolherão entre diversas opções de estilos de vida existentes atualmente. Este pensamento condiz com a ideia de que boa parte das pessoas escolhe profissões tendo por base a sedução do exemplo de um professor ou outro profissional que, em algum período de sua vida, o viu como profissional bem-sucedido.

Contemplar a possibilidade de poder contribuir na formação de pessoas com surdocegueira significa dar esperança aos muitos jovens com diferentes necessidades em sua forma de receber informações para a construção de seu mundo, levando alguns destes a poderem se desenvolver e se tornarem adultos com autonomia e independentes financeiramente. Constitui a possibilidade de jovens verem um adulto com características limitantes, porém que se superou e serve de exemplo para poderem se espelhar e se ver em um futuro em condições semelhantes.

A academia, por meio do doutorado, traz a possibilidade da pesquisa na área da surdocegueira, em que, com observações, entrevistas e sistematização de textos e análises de dados, e permite fazer levantamentos a respeito de possibilidades de suporte aos que têm formas não tradicionais de comunicação, como ver e ouvir – se comunicarem com as mãos, ouvir pelos olhos e pela pele, e com base em suas especificidades fazem sua construção de mundo. A observação desde a chegada de um membro desta comunidade, tendo surdez e baixa visão, leva a reflexões que podem contribuir para o aprimoramento de todo um processo educacional, onde uma série de adaptações e “desacomodações” que envolvem todo o corpo docente e discente, numa mudança de perspectivas de aprendizado e participação nas aulas e atividades acadêmicas.

1.1.3 Na perspectiva acadêmica

Este trabalho objetiva a ampliação de um olhar para estas pessoas com surdocegueira, bem como para sua forma de construção de conhecimento acadêmico e de mundo, pois se trata de tirar da sombra quem é invisível e desconhecido (a), e passar a ter reconhecimento como grupo social, que fazem parte da luta pela liberdade por terem suas ideologias para expressar seus sentimentos e anseios constituídas, com relação as forças dominadoras hegemônicas dos ouvintes e videntes. Esta procura se apresenta como mais uma

forma de contornar a tentativa de domesticação pelo poder relacionado as classes dominantes. Aqui, cabe uma analogia da estrutura social com seu reflexo dentro da academia, na qual se percebe uma elite intelectual dominante e estabelecida, com suas regras, domínio oligárquico, direcionamentos e escolhas pré-definidas quanto a quem serão seus herdeiros, e a um proletariado estudantil, diversificado, por vezes desqualificado por não ter sobrenome (ligações de proximidade), nem saldo político hereditário (FREIRE, 1967).

A chegada da educanda surdocega como parte de uma representatividade social minoritária no Ensino Superior pode implicar em uma situação de expor a exclusão a que alguns têm sido submetidos neste ambiente. Isto pode ser demonstrado por manifestações dos que estão nas coordenações e departamentos, e por parte de alguns docentes e discentes, com atitudes ligadas ao ostracismo, ao não envolvimento, atitudes não colaborativas ou a terceirização da responsabilidade do ensino para os técnicos de apoio, como os Tradutores Intérpretes de Libras. Para a Educação ser libertária na universidade e abranger a todos, incluindo os surdocegos, de forma concreta no sonho transformador e belo da Educação (DICKMANN, 2019).

Este trabalho intenciona dar sua contribuição na academia, por buscar estimular, com dados e análises, entender que a visão humanizadora de Freire (1987) com base na educação libertadora conduza a esperança alicerçada em um processo dialógico com estes indivíduos sociais envolvidos no processo educativo, pois se trata de uma sociedade construída na segregação deste grupo. Por isso, imagina-se o que pode ocorrer com os integrantes destes grupos que são surdocegos, eles se desenvolvem com formas diferentes de ouvir e ver e com diferenças em sua percepção de mundo. Sua condição de existência os diferencia dos outros grupos, o que pode enriquecer a todos os envolvidos em seu processo educacional dentro do ambiente de Educação Superior. A limitação do grupo dos surdocegos com relação a forma tradicional de leitura e escrita será desafiadora para o docente desejoso de tê-lo como discente que desenvolve autonomia na construção de seus conhecimentos e tem condições de fazer escolhas em sentido profissional (FREIRE, 1987).

Percebe-se o processo em seus desdobramentos pelo fato da Universidade Federal do Paraná já contar com a presença de diferentes pessoas entre seu corpo discente. Estes compõem uma diversidade também com relação as diferentes

formas de percepção dos conteúdos acadêmicos, por serem pessoas surdas, cegas ou surdas com baixa visão. Notam-se dificuldades de leitura e escrita do português, segundo Fernandes e Moreira (2017), que explanam sobre a necessidade de estratégias adaptativas para com este grupo. Neste último caso, o trabalho se desenvolve com o apoio de Tradutores Intérpretes nas aulas e outras estratégias de ensino. Fora destes horários de aula, o suporte de apoio para a leitura dos textos foi possível em alguns casos, a fim de esclarecer os termos em português em contexto solicitados pela educanda (FERNANDES, MOREIRA, 2017).

O processo tem exigido uma atenção diferenciada por parte dos docentes, uma vez que a dinâmica de leitura e de construção das atividades não é a mesma em relação à média da turma. Há a necessidade de mudança metodológica por parte dos professores para a real inclusão destes (as) educandos(as) surdocegos (as), segundo Emi (2017). Da mesma forma, manter o olhar humanizado para com a educanda de forma a acreditar que apesar de suas aparentes necessidades, ela poderá se tornar a melhor graduada que puder ser. Isto com o apoio de docentes, discentes, coordenações e funcionários. Apesar da beleza desta proposta, não se trata de algo fácil pelo fato de que estas pessoas trazem várias lacunas em seus conhecimentos. Boa parte deles têm um histórico de serem empurrados de um ano para o outro porque alguns educadores não conseguiram manter a esperança no potencial infinito que existe em cada ser humano (EMI, 2017).

Infelizmente, esta atitude pode apontar para o processo de desumanização que marca a situação histórica educacional específica que estes sujeitos sociais são submetidos como grupo. Para Freire (1981), como seres humanos, as pessoas estão em contínuo processo baseado na pedagogia da humanização; para tanto é preciso ter mentes abertas para com o diálogo. Contudo, ter mestrado, doutorado e Pós-doutorado não determina ter tais mentes abertas.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

1.2.1 Definição do problema

A presença de representantes da comunidade surdocega em sala de aula no Ensino Superior vem de uma luta silenciosa que se desenvolve faz muito tempo. Não há uma precisão na história destas pessoas, são poucos registros sobre as

maneiras de adquirir comunicação, como vieram a acessar a comunicação em sua vida social e cultural. Foi somente com Helen Keller, uma surdocega do final do século XIX, nos Estados Unidos, que virou celebridade – conseguiu este feito com o suporte de Anne Sullivan, sua professora no início de sua educação formal (GRUPO BRASIL, 2003; AMARAL, 2002).

Como graduada no ensino superior no curso de filosofia, Helen Keller viajou por vários países dando palestras e conseguiu reconhecimento internacional e ganhou prêmios porque seu exemplo estimulava as pessoas com deficiência. Keller esteve no Brasil em 1953 e, a partir daí, houve movimentação na educação dos surdocegos brasileiros.

As formas de entendimento do que vem a ser uma pessoa surdocega são diferentes, de acordo com a cultura local do país. No entanto, há estudos que apresentam definições e etiologia, com o delineamento da história da surdocegueira ao serem atendidos nos estabelecimentos formais de ensino. Em todos os casos, há a ligação com a perda da audição e da visão em diferentes maneiras e graus. Isto influirá na maneira em que será vista a sua inserção no Ensino Superior e na instrumentalização dos envolvidos no processo sociocomunicacional com estes discentes. (MASINI *et al.*, 2007).

Ingressarem na faculdade já não é algo fácil, e sua permanência enfrenta diferentes desafios que se apresentam a partir de então. Haverá necessidade de boa vontade por parte dos que estarão ligados aos processos, ou seja, estes precisam querer participar. Não bastam políticas públicas, se a disposição for para boicotá-las em ocasiões oportunas. Outro aspecto serão as adaptações e organizações necessárias para se concretizarem desde a chegada desta pessoa no local da Instituição de Ensino até seu acesso ao conteúdo das disciplinas expostas em sala de aula, como apontam Fernandes e Moreira (2017).

O reconhecimento de seu potencial de participação na Educação Superior pode ser desafiador ao se evidenciarem os déficits históricos que foram deixados pelos anos anteriores de educação, bem como a mistificação que pesa sobre este grupo por tanto tempo. É essencial avaliar, ainda hoje, a quebra de paradigmas estabelecidos pelo modelo médico e pelo senso comum, e se refletem em práticas sociais e institucionais, nas quais desde sempre buscaram olhar para estas pessoas como deficientes e necessitados de correção, de cura, de tratamento, e devem adequar sua condição às normas sociais, podendo potencializar a exclusão destas

pessoas por meio de diferentes formas de opressão para se adequarem ao padrão hegemônico (MELLO; NUERNBERG, 2012; FERNANDES; MOREIRA, 2017).

Sobre como estas pessoas podem desenvolver-se, são diferentes as estratégias para estabelecer canais de comunicação com o mundo a sua volta, no entanto a audição residual não compensa a visão, nem o que restou da visão não irá compensar a perda auditiva. Estes levantamentos são importantes para a busca de formas de acessibilizar sua presença surdocega nos ambientes, considerando que podem ter parcialmente as perdas sensoriais (BRASIL, 2007). Seu desenvolvimento dependerá do grau da lesão em seu sistema, quando a etiologia se relaciona à genética, ou na fase perinatal ou neonatal, o momento e como aconteceram as perdas e os atendimentos e o grau de especialização destes, como exposto por Maia (2004).

A surdocegueira pode ser congênita ou adquirida. Assim, o fato de ter adquirido uma língua oral ou sinalizada anteriormente, além de diversos fatores, influenciará o acesso às informações no meio em que a pessoa surdocega está. Para Cader-Nascimento e Costa (2005), há necessidade de reconhecimento e valorização do uso de diferentes recursos durante o processo interdisciplinar para haver a comunicação por educandos (as) surdocegos (as). Os documentos legais definem a surdocegueira para as Orientações Pedagógicas como uma perda substancial, seja total ou parcial, na audição e visão. Em todo caso, traz comprometimento nas habilidades vocacionais, educacionais, de lazer e sociais. No entanto, alguns autores esclarecem que ser pessoa surdocega não deve ser entendido como ser incapaz de enxergar ou ouvir apesar das disfunções, uma vez que a pessoa pode desenvolver diferentes formas de mentalmente ver e ouvir, como aponta Masini (2007).

Não se entende mais a surdocegueira como uma deficiência múltipla, mas denota uma especificidade da deficiência. Não se trata de somar necessidades visuais e auditivas, mas o reconhecimento de uma característica singular que necessita de atendimento diferenciado por não ser a mesma forma de lidar com um surdo ou com um cego. O quanto o discente poderá se desenvolver dependerá, segundo Farias e Buchalla (2005), da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), na qual esclarecem que será o contexto ambiental que determinará se uma pessoa tem funcionalidade e incapacidade de acordo com sua vivência ali. A

funcionalidade e a incapacidade dos indivíduos são determinadas pelo contexto ambiental onde as pessoas vivem.

1.2.2 Delineamento do problema

A partir do que foi apresentado nesta introdução, delimitou-se como o problema de pesquisa deste trabalho: **Como a universidade atende o processo inclusão da educanda surdocega quanto a cognição e aprendizagem em diferentes espaços pedagógicos?**

1.3 PERGUNTAS NORTEADORAS

Para o estudo de revisão proposto, bem como chegar em uma conclusão frente ao problema delineado no item 1.2.2, foram escolhidas as seguintes perguntas norteadoras:

- a) Qual o papel do diálogo entre coordenação do Curso de Graduação, Equipe do NAPNE/SIPAD e Professores no compromisso técnico pedagógico com a cognição e aprendizagem do estudante de Ensino Superior com surdocegueira?
- b) Quais as contribuições das trajetórias escolares dos graduandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (surdocegueira) nos encaminhamentos didático-pedagógicos?
- c) Quais estratégias e recursos didáticos contribuem na cognição e aprendizagem da educanda em diferentes espaços da universidade em atendimento a necessidade especial surdocegueira?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Geral

Investigar o processo de inclusão da educanda surdocega na universidade quanto a cognição e aprendizagem em diferentes espaços pedagógicos.

1.4.2 Específicos

Analisar as legislações Nacional e Institucional de Políticas Públicas voltadas à inclusão no atendimento à população com deficiência;

Identificar o processo de Inclusão quanto à cognição, aprendizagem, relações pessoais e desenvolvimento humano da educanda com necessidade especial surdocegueira nos diferentes espaços e vozes da universidade: educandas, Coordenação do Curso de Graduação, Equipe do NAPNE-SIPAD, Professores, Tradutores/Intérpretes.

O esboço da temática, dos objetivos, da problematização e das perguntas norteadoras foram apresentados, a próxima seção irá apresentar as bases teóricas da revisão de literatura que subsidiarão as postulações deste trabalho.

2 REVISÃO DE LITERATURA

As melhores e mais belas coisas do mundo não podem ser vistas ou tocadas. Elas devem ser sentidas com o coração (KELLER, 2008).

Antes de revisitar pesquisas, pensamentos e entendimentos da surdocegueira, se faz necessário historiar Hellen Keller (2008), para que, a partir de suas vivências na escola, se possa pensar e repensar o atendimento do educando (da) surdocego (a) no Ensino Superior.

Helen Adams Keller (1880-1968) foi uma escritora e ativista social nascida e criada nos Estados Unidos. Graduiu-se em filosofia e lutou em defesa dos direitos sociais, das mulheres e das pessoas com deficiência. Foi a primeira pessoa surdocega a cursar o Ensino Superior.

Helen Keller nasceu em Tusculumbia, Noroeste do Alabama, no dia 27 de junho de 1880. Filha de um editor do jornal local e capitão aposentado, contraiu uma doença conhecida na época como febre cerebral que lhe trouxe a surdocegueira com um ano e sete meses de idade. Após a doença, Helen passou a ser uma criança difícil, mau humorada e que gritava muito. Em 3 de março de 1887, por volta dos sete anos de idade, a família providenciou uma professora chamada Anne Sullivan, que passou a morar em sua casa (KELLER, 2008).

A professora tinha necessidades visuais, pois, aos cinco anos, perdera parte da visão e, aos dez, ficou órfã de mãe, o pai a abandonou e ela foi encaminhada para uma instituição. Buscou formação de nível superior e conseguiu graduar-se em 1886 na *Perkins School for the Blind*, uma escola para cegos, e começou a buscar um emprego.

Exigiu muito trabalho e paciência, mas a partir de abril de 1887, Anne conseguiu fazer Helen entender o significado das palavras que eram soletradas em sua mão, pela professora. A primeira palavra foi “*water*” (água), fruto do trabalho de aprendizado realizado e a estratégia pedagógica utilizada foram de soletrar o alfabeto em língua de sinais em uma das mãos e sentir o elemento água na outra, despertando o entendimento da palavra. Após o evento do primeiro entendimento, o aprendizado foi em velocidade bem diferente, pois em um só dia Helen aprendeu trinta palavras (KELLER, 2008). Com o passar do tempo, com rápida assimilação ela

aprendeu os alfabetos Braille e o manual, o que possibilitou a ampliação da sua escrita e leitura.

Em 1890, Helen demonstrou interesse em aprender a comunicação oral para a sua professora. Ingressou no *Institut Horace Mann* para surdos, em Boston, e depois na Escola *Wright-Humason Oral School* de Nova York. Por dois anos, recebeu aulas de comunicação oral e de leitura labial. Aprendeu a ler, escrever e falar, e estudou todas as disciplinas do currículo regular da escola. Antes de sua formatura, ela escreveu a autobiografia “A História de Minha Vida”, publicada em 1902. Fez grande esforço para se integrar à sociedade, escreveu uma série de artigos para o *Ladies Home Journal*. Nos trabalhos literários e escrevendo seus artigos, usava a máquina de datilografia de Braille. Depois, fazia cópias dele na máquina de datilografia convencional (KELLER, 2008).

Apesar destes fatos animadores acerca de Helen Keller, o tempo passou e a comunidade surdocega mundial obteve um desenvolvimento reduzido. No Brasil, a inclusão levou bem mais tempo para apresentar movimentos em prol da pessoa surdocega.

Na cidade de Curitiba, Paraná, embora a UFPR já tenha mais de cem anos, atualmente, possui uma educanda surda com baixa visão (surdocega) em meio aos seus muitos milhares de alunos. Para analisar quais têm sido as diferentes circunstâncias que tem envolvido este público estudantil no nível superior, tanto a nível nacional como em outros países, é preciso lançar mão de uma revisão sistemática e integrativa da produção acadêmica voltada aos estudos da surdocegueira e o Ensino Superior, observando as estratégias educacionais. Busca-se, nas problemáticas da inclusão, o que atende as necessidades reais destes estudantes, assim como levantar as demandas em seu processo de sua aprendizagem.

Para responder as questões propostas toma-se uma garimpagem das pesquisas já realizadas sobre a temática como ponto de partida. As estratégias e ferramentas utilizadas serão descritas na sequência.

A questão norteadora é **como a universidade atende o processo de inclusão da educanda surdocega quanto a cognição e aprendizagem em diferentes espaços pedagógicos?** Para respondê-la, no entanto, é necessário fazer o levantamento da literatura, para ter dimensão da demanda das carências de estratégias educacionais, com vistas ao atendimento da parcela de educandos (as)

surdocegos (as). Leva-se em conta que eles têm especificidades que os diferem dos surdos e dos cegos, uma vez que não se trata de um grupo que resulta da soma das duas necessidades sensoriais, mas possuem características próprias.

2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA

Para maior esclarecimento e tomada de conhecimento sobre o tema do acesso de pessoa surdocega no Ensino Superior, foi realizada a revisão sistemática e integrativa sobre o tema. Primeiro, foram definidas as estratégias de busca objetivando conhecer a produção de conhecimento na área. Pensar que esse trabalho de busca se assemelha a uma “garimpagem”, aqui em seu sentido figurado, refere-se a uma pesquisa minuciosa de palavras, expressões, textos, entre outros achados.

A busca pelas pesquisas aconteceu nas plataformas Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Web of Science*. A seleção das bases de dados para a pesquisa ocorreu em função destas indexarem estudos sobre educação e por serem reconhecidas academicamente. A busca ocorreu por meio do acesso ao site de cada base de dados. Foram incluídos artigos, dissertações e teses em Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola publicados de janeiro de 2015 a dezembro de 2019 (HOUAISS, 2001).

Para a definição e refinamento dos descritores, o pesquisador utilizou o tesauro, e quando não existia o termo expresso, a busca foi realizada utilizando-se palavras-chaves próximas, colocadas entre aspas. Para fazer a associação entre um descritor/palavra-chave optou-se pelo operador booleano de adição “*And*”.

Definidos os descritores/palavras-chaves, estipulou-se os critérios de inclusão que foram formados por idioma, temporalidade e artigos qualizados. Como critérios de exclusão, foram elencados Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação e arquivos repetidos.

Após definir o operador booleano, os critérios de inclusão e exclusão, e o processo da seleção dos trabalhos, foi realizada a busca nas bases de dados atendendo quatro etapas. A primeira foi a seleção por pares (*peer review*) dos materiais científicos em bases cuja validade e confiabilidade nas comunicações científicas são recomendadas. As produções foram selecionadas dentro de três idiomas, sendo eles espanhol, inglês e português.

A segunda etapa foi a seleção por títulos ligados a temática específica. Dada a importância na concisão e simplicidade, uma vez que atualmente há um excesso de informações e poder haver a tendência de se selecionar apenas o que se tem interesse, bem como pela possibilidade da leitura rápida. A terceira etapa foi a leitura dos resumos, visando verificar a fidelidade com relação ao conteúdo, mostrando a conclusão, o problema e o assunto. A última etapa consistiu na leitura completa dos trabalhos selecionados a partir da leitura do resumo. Assim sendo, foi avaliado o potencial ou a relevância para a temática pesquisada com relação a surdocegueira. Nessas leituras, o pesquisador buscou saber o objetivo de sua realização, assim como quais os significados dos resultados nas considerações finais e a contribuição científica para o tema surdocegueira.

A primeira base de busca foi SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), representada no Quadro 1.

QUADRO 1 – BUSCA NA BASE SCIELO

Temporalidade: últimos 5 anos	Descritores	Revisado por pares	Idiomas			Filtro Título	Leitura do Resumo	Leitura do trabalho completo	Selecionados
			Espanhol	Inglês	Português				
	1. "Pessoa com Deficiência" <i>And</i> Surdocegueira	8	0	0	8	4	2	2	2
	2. "Necessidades especiais" <i>And</i> Surdocegueira	0	0	0	0	0	0	0	0
	3. "Inclusão" <i>And</i> Surdocegueira	5	0	0	5	2	0	0	0
	4. "Inclusão" <i>And</i> Surdocegueira <i>And</i> Ensino Superior	4	0	0	2	2	2	2	2
	5. "Inclusão" <i>And</i> Surdo <i>And</i> Ensino Superior	10	0	0	10	4	0	0	0
	6. "Pessoa com Deficiência" <i>And</i> Surdo	12	0	0	12	3	0	0	0
	TOTAL	39	0	0	37	15	4	4	4

FONTE: Costa e Haracemiv (2020).

Foram encontrados 39 trabalhos com os seis descritores, sendo que o maior número deles foi encontrado com o descritor "Pessoa com Deficiência" *and* Surdo, seguido do descritor "Inclusão" *and* Surdo *and* Ensino Superior, somando 22 trabalhos. Foram selecionados 4 artigos, sendo 2 artigos com o descritor "Necessidades especiais" *And* Surdocegueira.

Da mesma forma, o Quadro 2 a seguir apresenta os trabalhos encontrados no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

QUADRO 2 – BUSCA NA BASE BDTD

Temporalidade: últimos 5 anos	Descritores	Revisado por pares	Idiomas			Leitura de Título	Leitura do Resumo	Leitura trabalho completo	Selecionados
			Espanhol	Inglês	Português				
	1. “Pessoa com Deficiência” <i>And</i> Surdocegueira	6	0	0	6	3	1	1	1
	2. “Necessidades especiais” <i>And</i> Surdocegueira	8	0	0	8	2	1	1	1
	3. “Inclusão” <i>And</i> Surdocegueira	4	0	0	4	4	3	3	3
	4. “Inclusão” <i>And</i> Surdocegueira <i>And</i> Ensino Superior	6	0	0	6	5	3	2	2
	5 “Inclusão” <i>And</i> Surdo <i>And</i> Ensino Superior	12	0	0	0	0	0	0	0
	6. “Pessoa com Deficiência” <i>And</i> Surdo	12	0	0	0	0	0	0	0
	Total de Achados	48	0	0	24	14	08	8	07

FONTE: Costa e Haracemiv (2020).

Nessa busca, foram encontrados 48 trabalhos com os seis descritores, sendo que foram encontrados os descritores “Pessoa com Deficiência” *And* Surdo e “Inclusão” *And* Surdo *And* Ensino Superior na mesma quantidade, somando 24 trabalhos. Porém, estes foram descartados por não tratarem da surdocegueira. Nos outros descritores, houve a análise e a seleção de sete trabalhos, conforme apresenta a informação do Quadro 2.

Foi realizada a busca na Base *Web of Science*, uma plataforma de citações científicas que abarca áreas diversas como ciências sociais, humanidades e artes, apresentada no Quadro 3.

QUADRO 3 – BUSCA NA BASE WEB OF SCIENCE

	Descritores	Revisado por pares	Leitura de Título	Leitura do Resumo	Leitura trabalho completo	Selecionados
Temporalidade: últimos 5 anos	1 “Pessoa com Deficiência” And Surdocegueira <i>Disabled Person And Deafblind</i>	14	3	1	0	0
	2 “Necessidades especiais” And Surdocegueira <i>Special Need And Deafblind</i>	4	1	1	1	1
	3 “Inclusão” And Surdocegueira <i>Inclusion And Deafblind</i>	9	3	1	0	0
	4 “Inclusão” And Surdocegueira And Ens. Superior <i>Inclusion And Deafblind And Univerty Education</i>	0	0	0	0	0
	5 “Inclusão” And Surdo And Ensino Superior <i>Inclusion And Deaf And University Educacion</i>	7	2	1	1	1
	6 “Pessoa com Deficiência” And Surdo <i>Disabled Person And Deaf</i>	46	12	4	2	2
	Total de Achados	80	21	8	4	4

FONTE: Costa e Haracemiv (2020).

Na base *Web of Science*, foram encontrados 80 trabalhos com os seis descritores, sendo que o maior número deles foi encontrado com o descritor “Pessoa com Deficiência” *And Surdo* com 46 trabalhos, seguido do descritor “Pessoa com Deficiência” *And Surdocegueira Disabled Person And Deafblind* em 14 trabalhos. Somente 04 trabalhos foram selecionados.

Nas bases de dados SciELO, BDTD e *Web of Science*, foram encontrados 167 trabalhos, sendo 39 na primeira base, 48 na segunda e na terceira 80, como apresentado nos quadros anteriores. Houve esforço para que os dados coletados fossem entendidos e classificados de forma sistematizada, para possibilitar informações úteis ao leitor.

Foram selecionados 11 trabalhos nas bases SciELO e BDTD, que foram organizados de modo a identificar as instituições, local onde as pesquisas foram realizadas, autoria, periódico de publicação (Qualis), temas trabalhados e metodologias utilizadas nas produções científicas. O Quadro 4 apresenta a identificação das produções encontradas nas duas bases.

QUADRO 4 – IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS DAS BASES SCIELO E BDTD

REFERÊNCIAS SciELO
1 – GASPAR, T. <i>et al.</i> Surdocegueira: Crianças e Jovens Surdocegos em Portugal. Revista de psicologia da criança e do adolescente , Portugal, Universidade Lusíada, 2015. http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/1968
2 – GOMES, M. R. Surdocegueira: Algumas Considerações para a Educação. Revista FORUM Bilingües Libras/português , Rio de Janeiro, INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2015. https://www.sumarios.org/artigo/surdocegueira-algumas-considera%C3%A7%C3%B5es-para-educa%C3%A7%C3%A3o
3 – ALMEIDA, W. G.; A guia-interpretação no processo de inclusão do indivíduo com surdocegueira. Educar em Revista , Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 167-181, jul./set. 2017. https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00167.pdf
4 – BRANCO, A. P. S. C.; LEAL, D. Inclusão de alunos surdocegos e a atuação de professores no ensino comum: revisão sistemática. Revista Educação Especial , Universidade de Santa Maria – RS, v. 31, n. 61, p. 323-338, abr./jun. 2018. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26295 DOI: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X
REFERÊNCIAS BDTD
5 – GALVÃO, D. L. O ensino de geometria plana para uma acadêmica com surdocegueira no contexto escolar inclusivo . 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, RIUT, 2017. http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2472
6 – MUCCINI, P. Estudantes com surdocegueira na universidade: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica . 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2017. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185380
7 – EMI, L. C. Y. A inclusão de alunos com surdocegueira na rede municipal de ensino de São Paulo: relatos de profissionais especializados . 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2017. https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24042017-165501/pt-br.php
8 – GODOY, S. A. Processo de intervenção junto à professora de geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma acadêmica com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa . 2015. Dissertação (Mestrado) – UEL, 2015. http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000204_582
9 – BUSSOLO, C. V. B. Implante coclear em uma criança com surdocegueira congênita: análise das ações comunicativas . 2016. Dissertação (Mestrado) – UFSCar, 2016. https://repositorio.UFSCar.br/handle/ufscar/7769
10 – BEZERRA, L. C. S. Crianças surdocegas, corpo & linguagem . 2016. Tese (Doutorado) – PUC – SP, 2016. https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18892
11 – IKOMONIDIS, V. M. Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira . 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2019. https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-27052019-143032/pt-br.php
12 – HERNANDEZ, R.; FERNANDA, M.; GONZALEZ, S. U. The inclusion of people with sensory disabilities (blind and deaf) in university music education programs in the city of Bogota, D.C. A inclusão de pessoas com deficiência sensorial (cegos e surdos) em programas de educação musical universitária na cidade de Bogotá, D.C. Unipluriversidad , v. 16, ed. 2, p. 27-40, 2016.

FONTE: Costa e Haracemiv (2020).

Com base no levantamento acima, constatou-se que, dentre as quatro produções encontradas na base SciELO, uma corresponde a um material elaborado na Europa, em uma Universidade de Portugal, e outros três foram produzidos em território nacional, sendo um na região sudeste, e dois na região sul do país. O ano de maior produção foi 2017, com quatro delas. As produções foram elaboradas em

Instituições Públicas e em Privadas. Tinham suas características voltadas para a busca de informações e a construção de conhecimentos científicos.

Nesta análise da base de dados, a Língua Portuguesa permaneceu como o único idioma utilizado. Com a percepção da importância destas pesquisas científicas encontradas, o objetivo foi utilizar suas apresentações como base para este trabalho científico. Discernir entre diferentes tipos de fontes de informação e ter conhecimento prévio sobre as características e diferenciais que cada uma das bases oferece é um importante passo para a pesquisa científica.

Constatou-se que, dentre os sete trabalhos encontrados na Base BDTD, há trabalhos tanto de universidades públicas como particulares. Foram produzidos por três universidades particulares e quatro universidades públicas. Destas, foram quatro pesquisas da região sudeste e três do sul. Do material coletado nesta base, um é de 2015, dois de 2016, três de 2017 e um de 2019.

De acordo com a análise dos diferentes documentos encontrados, percebe-se que o caráter exploratório da temática apresentou uma abordagem qualitativa. A análise apresentou a necessidade de uma avaliação no que tange às políticas públicas atuais e o que tem resultado da forma como estas tem atuado na inserção desta parcela da população na universidade.

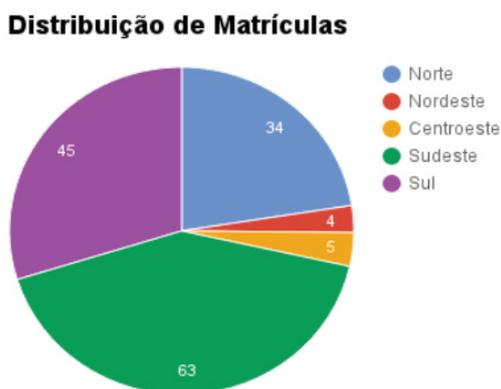
Algo que tem influenciado o acesso dos estudantes surdocegos foi o aumento considerável do número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil em pouco mais de uma década, segundo pesquisa realizada em 2015 pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de estabelecimento do Ensino Superior no estado de São Paulo, com crescimento de 108,2% nas Instituições privadas e 71% nas públicas (SEMESP, 2015).

Outro fator que influenciou estas mudanças foi a criação dos Núcleos de Acessibilidade (NA) nas instituições federais de ensino superior, com base no decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que, após ajustes, melhoraram o acolhimento das pessoas com deficiência. Porém, permanece o desafio de estruturar uma instituição acessível para estudantes surdocegos, uma vez que estão em um grupo com diferentes características que os diferenciam dos outros estudantes (GOMES, 2015). Os percentuais apresentados mostram sua inserção limitada ainda na Educação Superior. Na graduação de 2008, foram matriculados 2.537 discentes como cegos (as), 2.235 como surdos (as) e 132 surdocegos (as) (DEED/INEP, 2018).

A história pregressa não mostra um aumento do acesso do surdocego na Graduação e Pós-Graduação, mas, com a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão dos deficientes, como o Programa Incluir (BRASIL, 2012) e instrumentos legais, a situação apresenta sinais de mudança.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013), atualizado em 2016, 7.305.977 universitários brasileiros foram matriculados nas IES, deste total apenas 151 eram estudantes com surdocegueira. Nota-se que a presença dos surdocegos na academia representa apenas 0,0002% deste total (BRASIL, 2016). Foram considerados os dados relativos ao gênero, raça, áreas de conhecimento dos cursos, as IES de matrícula, e no Campo Investigativo administrativo, os que se formaram ou trancaram o curso. O Gráfico 1 apresenta dados por regiões nas quais estão as matrículas dos (as) universitários (as) surdocegos (as).

GRÁFICO 1 – ESTUDANTES SURDOCEGOS POR REGIÃO DO BRASIL



FONTE: Censo da Educação Superior de 2013 (INEP, 2016).

Pode-se observar que as matrículas dos estudantes com surdocegueira estão majoritariamente concentradas nas regiões Sudeste, Sul e Norte. Estas apresentam maior número de IES e desenvolvimento econômico. Segundo os dados, o Sudeste com 1.144 IES, Sul com 414 e a Norte com 147, conforme publicação do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos do Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP, 2015). No Sudeste uma maior concentração populacional (IBGE, 2010), e que essas três regiões, tem diferenciados Índices de Desenvolvimento Humano de acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano (2010). Este Atlas foi criado por Instituições

governamentais e é destinado aos administradores públicos, pesquisadores, jornalistas e trabalhadores do planejamento e análise das realidades municipais, estaduais no território nacional, com tabelas, gráficos, mapas e relatórios a partir de 125 indicadores socioeconômicos para os 5.570 municípios, 27 unidades da federação e 20 regiões metropolitanas.

Além de uma de três publicações impressas (Atlas do Desenvolvimento Humano nos municípios brasileiros, Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas e Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas 2), o projeto possui uma plataforma online que disponibiliza todas as informações referentes aos dados sobre o desenvolvimento humano no Brasil, bem como dados com informações sobre a vulnerabilidade social no país.

Em comparação, outras regiões (Nordeste com 450 IES e o Centro-Oeste com 243 IES) apresentam um número bem menor de matrículas de estudantes surdocegos. A baixa escolarização de menos da metade da população com 18 anos ou mais é confirmada pelo Atlas de Desenvolvimento Humano (2010). Num comparativo, a idade média dos que frequentam a faculdade é de 21 anos, mas os surdocegos têm, em média, 36,5 anos (TANCREDI, 2011).

Com relação ao gênero, no entanto, o estudo não mostrou grande diferença. No Brasil, desde 2010, há mais mulheres que homens na universidade, mulheres eram 51%, do total da população brasileira. Em 2013, a participação das mulheres com surdocegueira no Ensino Superior era um pouco menor que a dos homens (IBGE, 2010).

Gênero e deficiência estão relacionados a um duplo preconceito, que aumenta quando o gênero é feminino. Verifica-se que os homens com surdocegueira frequentam mais os espaços acadêmicos do que as mulheres com a mesma condição de deficiência, embora haja pouca diferença (THOMSON, 2015).

A possibilidade que o gênero seja um obstáculo no acesso ao Ensino Superior é plausível. Os obstáculos das pessoas com deficiência relacionada ao acesso à educação formal não são resumidos a um único país. Como grupo, tendem a deixar os estudos precocemente, serem pobres e desempregados. Fica evidente a transversalidade com relação a gênero, raça, classe social, orientação sexual e velhice, com a necessidade de constituírem-se como sujeitos sociais e contornar situações limitantes. No Zimbábue, Nigéria e Nepal, por exemplo, os homens com deficiência eram mais propensos a receber educação em nível elevado em relação

às mulheres com deficiência, o que também influencia nas vagas de trabalho e nos salários (DHUNGANA, 2006).

O Nepal é, historicamente, desigual nas questões de gênero e raça/etnia, nas quais há consenso político de que aspectos biológicos não determinam a desvantagem social. Porém, no caso das pessoas com deficiência, a situação é reforçada pela percepção negativa nas ações políticas que deveriam apresentar atenção maior a favor das pessoas com deficiência (MELLO; NUERNBERG, 2012).

Desde seu nascimento, a relação da pessoa surdocega na conexão mãe-filho vivencia uma privação sensorial de diferentes formas. A falta de esclarecimento do que fazer adequadamente, ao lidar com o recém-nascido, pode levar a prejuízos em seu desenvolvimento global, pois a constituição destes corpos passa a ser inquirida em sua relação (LEMOS, 2006). As privações sensoriais se apresentam como fatores aparentemente limitantes nesta interação e mostram suas implicações – nas construções emocionais que se estabelecerão durante o tempo, uma investigação a respeito de como a psicologia poderá influenciar o desenvolvimento social e educacional do surdocego. Para sobreviver e se constituir, as crianças têm a necessidade de estabelecer uma relação com quem lhe cuida. A teoria esclarece esta leitura de relação corpo e linguagem. A literatura explana como as mães destas crianças são afetadas em suas representações imaginárias (LEMOS, 2006).

No levantamento realizado na Base *Web of Science*, constatou-se que os quatro trabalhos na Língua Inglesa, foram produzidos em diferentes instituições no mundo. O Quadro 5 apresenta a identificação das produções encontradas na referida base.

QUADRO 5 – IDENTIFICAÇÃO DOS ARTIGOS DA BASE *WEB OF SCIENCE*

REFERÊNCIAS
13 – WOLSEY, Ju-L. A. Perspectives and Experiences of DeafBlind College Students Perspectivas e experiências de estudantes universitários surdos-cegos. Qualitative Report , v. 22, n. do artigo: 1, ed. 8, p. 2066-2089, Aug. 2017. Disponível em: https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2739&context=tqr .
14 – SIMCOCK, P. One of society's most vulnerable groups? A systematically conducted literature review exploring the vulnerability of deafblind people. Um dos grupos mais vulneráveis da sociedade? Uma revisão da literatura conduzida sistematicamente, explorando a vulnerabilidade das pessoas surdocegas. Health Soc Care Community , v. 25, n. 3, p. 813-839, maio 2017. doi: 10.1111 / hsc.12317. E-pub 5 de janeiro de 2016. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/hsc.12317 .
15 – CAROTTA, C.; CREPALDI, P.; DOLZA, E. The inclusion of d/deaf students in the universities of turin, italy: services provided, individual plans and open questions A inclusão de estudantes d / surdos nas universidades de Turim, Itália: serviços prestados, planos individuais e perguntas abertas. Pedagogika-pedagogy , v. 88, ed. 7, p. 961-970, 2016. Disponível em: http://www.globi-observatory.org/wp-content/uploads/2016/10/Italian_paper_deaf_uni_Pedago gy_07_16.97-

FONTE: Costa e Haracemiv (2020).

Com base no levantamento, constatou-se que, dentre as quatro produções encontrados na base *Web of Science*, o trabalho publicado no ano de 2016 corresponde a um material elaborado em uma revista de Bogotá, na Colômbia. O texto de Wolsey (2017) foi publicado na *Qualitative Report*, na *New Southeastern University*, que é uma universidade particular na Flórida, a publicação de Simcock (2017) foi publicado na revista *Health & Social Care in the Community*, da Universidade de *Manchester*, Estados Unidos da América (EUA). No *Journal "Pedagogika"*, *Vytautas Magnus University Education Academy* T. Sevcenkos g.31 – 202, 03111 Vilnius, Lituânia 16 esta publicação foi produzida no Brasil, na cidade de Curitiba-PR na UFPR, no ano de 2017. Também foi encontrada uma publicação na Revista *Inclusiones – Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*. O ano de maior produção foi 2016.

2.2 REVISÃO INTEGRATIVA

Os trabalhos de pesquisa encontrados esclarecem e ampliam os conhecimentos sobre o tema central de diferentes maneiras por terem sido investigados em diferentes contextos.

Na pesquisa intitulada “Surdocegueira: Crianças e Jovens Surdocegos”, de Gaspar *et al.* (2015) e realizada em Portugal, aponta a circunstância de que a surdocegueira, com seu longo passado e história, ainda se refere a uma deficiência que muitas pessoas, dentro e fora do ambiente educacional, desconhecem. Este texto menciona a situação em Portugal: no grupo das crianças e jovens, o entendimento das necessidades e características da pessoa surdocega são ainda desconsideradas por falta de informação a respeito.

Muitos desconhecem que cada pessoa surdocega enfrenta diferentes dificuldades de acordo com seu grau de perda da visão e audição. Este nível pode depender de quando começou, se já havia ou não uma forma de comunicação estabelecida, qual a forma de comunicação, bem como se havia autonomia ou não

na satisfação de suas necessidades. As necessidades na visão e audição são vistas como incapacidades a serem corrigidas pela medicina. Mas, a maior preocupação das pessoas do grupo dos surdocegos é, frequentemente, como viver, aprender e estabelecerem formas de comunicar.

Suas dificuldades costumam se referir aos questionamentos sobre formação educacional, o que fazer profissionalmente e que tipos de lazer podem vivenciar com o menor risco possível. Em um estudo com uma amostra de 34 jovens com surdocegueira (entre 2 e 25 anos de idade), verificou-se que a maioria era do gênero masculino, pessoas solteiras ou divorciadas, sem escolaridade mediana e apresentando propensão a dependência do suporte dos familiares. A respeito da etiologia da surdocegueira, percebeu-se que a maioria dos comprometimentos tinham origem pós-natal, nasceram assim ou ficaram surdocegos até por volta dos dois anos, e apresentaram comprometimentos com níveis profundos de cegueira e surdez.

No trabalho de Gomes (2015) intitulado “Surdocegueira: algumas considerações para a educação”, a autora discorre sobre observações deste universo da surdocegueira com relação aos desafios enfrentados pelos que tem esta condição. Discorre sobre a realidade educacional com relação as possibilidades de escolha para os que tem perda visual e auditiva, bem como os efeitos sobre os sujeitos afetados por estas perdas sensoriais em relação ao seu meio. Neste artigo, Gomes articula as necessidades específicas com relação as necessárias dinâmicas e pedagógicas para sua construção do conhecimento acadêmico desde o nível pré-simbólico.

Em suas considerações, a autora coloca que a forma de apreensão das informações é diferente para quem não tem limitações na visão e na audição, uma vez que a integração dos conhecimentos se dá de forma inconsciente. Isto acontece mesmo quando as perdas sensoriais são leves. Seu trabalho teve como lócus o curso de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e faz apontamentos a respeito na necessidade de formação docente para poder acessibilizar o conteúdo das disciplinas conforme o que está disposto no Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Com relação ao trabalho de Almeida (2017), sob o título “A guia- interpretação no processo de inclusão do indivíduo com surdocegueira”, o autor faz reflexões sobre a pessoa com surdocegueira, especialmente sobre as formas de

atendimento que são disponibilizados, nos variados contextos socioeducacionais e as variadas necessidades acadêmicas. O autor discorre, também, sobre a produção de conhecimentos teóricos, assim como as intervenções práticas.

Essa problemática é observada nos caminhos percorridos em sua tese de doutorado, que objetivou investigar como atua o profissional guia-intérprete em seu trabalho com as pessoas com surdocegueira na cidade de Salvador, Bahia. O autor identificou quais os procedimentos de intervenção utilizados pelos que atuam na área profissional, parte das práticas comunicativas com estas pessoas e explana sobre os fatores que afetam sua atuação profissional como mediadores para a socialização do surdocego.

Baseia seu trabalho em reflexões a partir das contribuições teóricas sociointeracionistas apresentadas por Vygotsky, nos quais entende-se que o surdocego tem sua relação com o meio como um sujeito que se constrói sob a influência social deste, uma vez que é um fator essencial para o desenvolvimento dos indivíduos. O autor utilizou a entrevista como um caminho metodológico para fazer um estudo de caso a partir dos instrumentos de investigação e pela observação direta.

Foi possível desenvolver uma análise sobre a falta de informações e de conhecimentos específicos sobre as necessidades que afetam estes indivíduos, e percebeu-se que as necessidades no desenvolvimento do conhecimento acadêmico estavam relacionadas ao surgimento de barreiras de ordem estrutural, atitudinal, programática e arquitetônica que atuavam na qualidade dos serviços prestados ao surdocego e sua realidade social, levando ao estabelecimento de uma realidade de inclusão que é excludente e segregada.

Este trabalho possibilita a compreensão sobre a amplitude deste objeto a partir das novas inquições surgidas e na possibilidade de novos estudos a partir daqui, visando a construção de novos conhecimentos e o estabelecimento de novas práticas que levem à quebra de paradigmas e às necessárias mudanças na sociedade.

As autoras Branca e Leal (2018) apresentam o trabalho “Inclusão de alunos surdocegos e a atuação de professores no ensino comum: revisão sistemática” com o objetivo de explicar a inclusão dos alunos surdocegos e a atuação dos agentes educacionais envolvidos no processo escolar. Sua escolha de busca de pesquisas foi em artigos, dissertações e teses. Os levantamentos apontaram para a

necessidade do planejamento de ações condizentes que, por sua falta, levaram a fragmentação das atividades do Atendimento Educacional Especializado, assim como carência de formação de profissionais especializados na prática pedagógica a discentes surdocegos (as).

A conclusão das pesquisadoras foi de que práticas cotidianas que realmente promovam a formação deste tipo de discente, necessariamente partirão da formação e ensino continuado de todos os profissionais envolvidos no processo. Este discente é levado a ter sua formação de forma integrada aos seus pares em sala de aula, e não de isolamento devido à falta de comunicabilidade. Constataram, ainda, que o ambiente formativo carece de uma melhor prática pedagógica, assim como a utilização de técnicas eficazes no lidar com o aluno surdocego, a fim de garantir que sua vida escolar seja compartilhada desde a mais tenra idade, aprendendo coletivamente, e não ficando sozinho ou dependente de somente um técnico que consegue lidar com ele. Este cuidado necessário tem alto funcionamento acadêmico e possibilita uma aprendizagem satisfatória com base no poio necessário (SANTOS; GALVÃO; ARAÚJO, 2009).

Na pesquisa da Dissertação de Leszarinski-Galvão (2017) de título “O Ensino de Geometria Plana para uma acadêmica com Surdocegueira no Contexto Escolar Inclusivo”, a autora discorre sobre a intervenção numa turma do 9º ano do ensino fundamental anos finais de uma escola da rede estadual de ensino de Guarapuava, no Paraná. Observou o ensino da matemática, a utilização de materiais manipuláveis e a elaboração de conceitos, inclusão escolar, surdocegueira e sua aprendizagem. A autora utilizou as etapas da formação dos conceitos de Galperin (2009), que foram a base para intervenção pedagógica, na qual a participante da pesquisa mostrou grande progresso na elaboração dos conceitos de geometria plana. Foi possível verificar que a estudante com surdocegueira teve um aproveitamento inicial de 53%, passando para 92% no teste final. O desempenho da turma passou de 54% no teste inicial para 81% no teste final. Os resultados da investigação apontam para a conclusão de que estratégias de ensino com objetivos bem traçados contribuem para que os alunos como grupo independentemente de haver deficiência, uma vez que internalizam os conteúdos apresentados em sala. O pesquisador utilizou, entre diversos autores e seus conceitos, os de Leszarinski-Galvão, Silva e Shimazaki (2016), na busca de contribuições teóricas e metodológicas no trabalho com surdocegueira.

A dissertação de Muccini (2017) intitulada: “Estudantes com Surdocegueira na Universidade: Mapeando Barreiras e Facilitadores que Perpassam o Processo de Inclusão Acadêmica”, a pesquisadora explana sobre a identificação das barreiras e os facilitadores envolvidos no acesso e permanência das pessoas com surdocegueira na Universidade. Apresenta o perfil, as regiões, idade, raça, gênero, perfil sociodemográfico e funcional. Destacou a importância de avaliar criticamente o quanto as políticas públicas influenciam sua permanência nas instituições e fez menção a sua sociocomunicabilidade e a desmistificação do estereótipo histórico recorrente sobre estes estudantes, que tem levado a barreiras atitudinais que criaram obstáculos em sua trajetória acadêmica, levando a negação destes como pessoas com surdocegueira.

Muccini (2017) utilizou diversos autores como base teórica em sua pesquisa, a saber: Browne (2005), Heckathorn (2011), Bardin (1977) e Farias e Buchalla (2005). Entre as conclusões do estudo, foi mencionado que fatores pessoais podem contribuir para a inclusão das pessoas com deficiência, de modo geral com base no sujeito e sua subjetividade, quando diretamente relacionados aos aspectos sociais, já que o sujeito se constitui em um contexto específico que media o modo como ele pensa, sente e age (GESSER, 2013).

Na dissertação de Emi (2017), com o título: “A inclusão dos alunos com surdocegueira na rede municipal: relatos de profissionais especializados”, a autora buscou provocar uma reflexão sobre as mudanças na educação com base no olhar dos profissionais especializados da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Objetivou destacar elementos das histórias de vidas das participantes e sua atuação profissional, problematizando suas escolhas e ações em sua profissão. A pesquisadora identificou que houve resistência provocada pela chegada destes alunos, a princípio, mas que ações coletivas proporcionaram ajustes necessários para que os estudantes pudessem ingressar e permanecer com qualidade no ambiente de ensino. Percebeu-se que o local de aprendizagem é propício para construir uma rede de relações que abarquem profissionais, pessoas da Comunidade Surda e pessoas adultas com surdocegueira, por ser um espaço com diferentes culturas. A autora utilizou diversos autores como base teórica, como: Arendt (2010), Adorno e Horkheimer (1985), Minayo e Sanches (1993) e Schmid (2005).

Na Dissertação de Godoy (2015), com o tema: “Processo de intervenção junto à professora de Geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma acadêmica com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa”, a autora discorre que o objetivo de sua pesquisa foi desenvolver um processo de intervenção junto com uma professora de geografia e duas especialistas em Educação Especial com foco na aprendizagem de uma acadêmica surdocega. Em sua pesquisa, foi observado o processo de ensino e aprendizagem durante as aulas e o trabalho das participantes para o atendimento das necessidades educacionais específicas da educanda.

Da mesma forma, Godoy frisou a importância do trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo e percebeu aspectos que limitaram os procedimentos e atividades propostos, como a falta de tempo das professoras para participarem de formação continuada. Considerou que o processo de ensino necessita de aprimoramento, especialmente na formação de professores e a estruturação dos materiais adequados para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos em salas inclusivas. A pesquisa foi realizada tomando como base metodológica a proposta de Ibiapina, Ribeiro e Ferreira (2008), e como também o trabalho de Mendes (2008).

O levantamento de Bussolo (2016), na dissertação “Implante coclear em uma criança com surdocegueira congênita: análise das ações comunicativas”, a autora apresenta a análise do desenvolvimento de uma criança com surdocegueira congênita após o implante coclear. O ambiente da pesquisa foi uma escola especializada, que possibilitou a observação de seu desenvolvimento gradual e a importância da presença de um profissional especializado para dar atenção a criança e sua família. Utilizaram-se referenciais teóricos de método de investigação Markoni e Lakatos (2005), Yin (2005) e Severino (2009). Em sua conclusão, a pesquisadora fez diversas afirmações ligadas a formação docente, como a inaptidão e falta de domínio da professora para atender pessoas com surdocegueira, sua recusa velada em receber a pesquisadora e o descompromisso da pessoa responsável pela criança surdocega.

Na tese de Bezerra (2016), “Crianças surdocegas, corpo & linguagem”, a pesquisadora abordou os efeitos da privação sensorial na relação mãe-filho surdocego, discutindo com base na concepção psicanalítica de corpo. Refletiu sobre as implicações da surdocegueira como condição única resultante da privação dupla

sensorial. As discussões têm base freudiana (1971) nas teorias sexuais das crianças, mas autores como Lemos (2006) e Leclair (1992) também foram utilizados.

A tese de Ikonomidis (2019), com o tema “Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira”, abordou o impacto da surdocegueira no desenvolvimento humano, e o objetivo da pesquisa foi mostrar caminhos para o trabalho educativo com docentes do Instituto Benjamin Constant (IBC). Entre os diversos autores utilizados no texto como base teórica, destacam-se Richardson (1999) e Freire (1981) para descrever e analisar a complexidade do objeto de pesquisa. Em suas conclusões, a pesquisadora menciona que não notou, com base nos dados, mudanças no atendimento dos estudantes após a formação oferecida.

Hernandez *et al.* (2016), no trabalho “*The inclusion of people with sensory disabilities (blind and deaf) in university music education programs in the city of Bogota, D.C.*” (“A inclusão de pessoas com deficiência sensorial [cegos e surdos] em programas de educação musical universitária na cidade de Bogotá, D.C.”), buscaram conhecimento das experiências pedagógicas dos professores que lidam com alunos com deficiência sensorial, nos programas de música de Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade de Bogotá.

Ao relatar sua percepção da realidade por meio da descrição documental, abarca a história da implementação das políticas públicas de inclusão educacional na Colômbia, bem como a forma de influência de algumas entidades internacionais, como a ONU, através do exercício de dispositivos legais para proteger e garantir os direitos e deveres das pessoas.

Junto a este estudo documental, realizados autores optaram por um estudo de caso com cinco professores de programas de graduação em música, com mais de 15 anos na área, em quatro IES em Bogotá. Utilizou-se a abordagem qualitativa com a análise documental como técnica central e a aplicação de uma entrevista semiestruturada para uma triangulação das informações coletadas. Os resultados apresentaram didáticas, posicionamentos, metodologias e o empoderamento (ou a falta deste) por parte do professor no trabalho pedagógico no ensino destas pessoas nas IES em relação à inclusão educacional. O estudo teve como foco a inclusão

educacional nas instituições participantes e concluiu que ainda não é um fato a inclusão conforme a necessidade destes alunos.

O trabalho de Wolsey (2017), cujo o título é "*Perspectives and experiences of deafblind college students*" ("Perspectivas e experiências de estudantes universitários surdos-cegos"), relata que as pessoas surdocegas necessitam desenvolver resiliência frente aos problemas e desafios nas diferentes circunstâncias de seu dia a dia, mesmo em situações consideradas simples como a independência do ir e vir, entabular a comunicação com pares no ambiente educacional, deslocar-se e acompanhar o movimento do mundo. Wolsey percebe que ocorre um aumento destes sujeitos no ingresso em Instituições de Ensino Superior. Estes estudos têm o seu olhar na descoberta das experiências e perspectivas no âmbito da Universidade sob a percepção da pessoa surdocega, que normalmente são em número reduzido, ou mesmo a única pessoa do grupo na sala ou em toda a instituição.

Com base em entrevistas e observações, percebe como elas transitam na vida universitária, buscando estratégias para superar os desafios acadêmicos e sociais. A autoria do trabalho, apesar de informações limitadas, faz uma análise dos *insights* e estratégias destas pessoas que já cursam a faculdade.

Em seu artigo "*One of Society's most vulnerable groups? A systematically conducted literature review exploring the vulnerability of deafblind people*" ("Um dos grupos mais vulneráveis da sociedade? Uma revisão da literatura conduzida sistematicamente, explorando a vulnerabilidade das pessoas surdocegas"), Simcock (2017) aborda a vulnerabilidade do grupo surdocego em relação a outros e as suas variáveis circunstâncias. Sintetizou o conhecimento existente para averiguar o que é conhecido sobre esta situação por meio de uma pesquisa bibliográfica que abarca o período de 2013 e 2014 e de uma revisão sistemática. Apresentou uma hierarquia de evidências que apontam para um número reduzido de literatura sobre o tema e comentou sobre dificuldades em elaborar uma síntese sobre a temática.

O material pesquisado foi avaliado e revisado com base nos princípios de uma crítica interpretativa. Utilizou vinte e oito referências do Reino Unido, EUA, Austrália, Europa Continental e Países Nórdicos. Aponta para o fato de o material não ser específico para situação de vulnerabilidade das pessoas surdocegas, embora trate dos sentimentos destas pessoas acerca do tema. Os estudos

apresentam relatos sobre as vivências da deficiência, de forma geral, e explicações pessoais destas experiências.

A literatura foi elaborada por profissionais e organizações especializadas, que identificam as pessoas surdocegas como uma população “em risco” quando comparados com a maioria dos não surdocegos. Os surdocegos se descrevem com sentimentos de vulnerabilidade em várias situações. A literatura expõe diferentes situações consideradas negativas e inclui menos pontos positivos em sua capacidade de enfrentamento e resiliência. No entanto, os (as) surdocegos (as) não parecem se considerarem vulneráveis de forma permanente, o que sugere a necessidade de maior investigação da experiência nos diferentes segmentos dessa população heterogênea, avaliando os conceitos de resiliência e capacidade de enfrentamento e estratégias para lidar com a rotina.

Carotta, Crepaldi e Dolza (2016) trazem a inserção dos alunos surdos nas universidades de Torino, Itália, nos últimos 15 anos e apontam para um aumento em seu percentual. Ali, os alunos possuem direito a um plano individual com serviços especializados, como interpretação de linguagem de sinais e outras tutorias. Mas os resultados mostram limitações nestes atendimentos, pois há um número alto de integrantes deste grupo que abandonam a universidade, além da falta de acesso a programas de mobilidade internacional.

Na história da educação na Itália, o século XX será lembrado como uma fase do processo milenar de inclusão de surdos no quadro educacional a partir da adoção da Lei 17/99 aprovada pelo Parlamento italiano em 28 de janeiro de 1999, após dois mil anos, uma vez que antes os surdos eram considerados indivíduos sem linguagem estabelecida e sem capacidade de pensamento. No âmbito internacional, o século XXI possibilitou esta mudança com a *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities* – UNCRPD (Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências,), de 2006, com dez anos de existência.

Esta entidade se apresenta como um marco na educação e inclusão de alunos com deficiência nas universidades. No Brasil, o Estado garante o fornecimento de acomodações razoáveis para possibilitar as pessoas com deficiência, de forma que possam transitar sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, no campo da educação, treinamento vocacional, educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida.

Para Fernandes e Moreira (2017), o aumento do número de estudantes surdos ao ensino superior, na última década, exigiu mudanças institucionais importantes com relação ao direito à educação bilíngue, entre as quais possibilitar o acesso e produção de conhecimento em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Língua Portuguesa na modalidade escrita. Por isso, as autoras objetivam discutir o processo de educação bilíngue de estudantes surdos no ensino superior, e o que foi feito até então na UFPR.

Há referência ao processo de letramento acadêmico bilíngue nos cursos de graduação e pós-graduação, entendendo que a presença do tradutor intérprete de Libras e ao atendimento educacional especializado na política nacional de educação inclusiva não supre as necessidades dos estudantes surdos adultos trabalhadores que chegam ao ensino superior, uma vez que estes possuem lacunas em seus conhecimentos de leitura e escrita do português e nem sempre o que utilizam em sua sinalização condiz com o ambiente universitário.

As pesquisadoras comentam que as contribuições bilíngues do ambiente acadêmico beneficiam discentes surdos (as) quando utilizada uma metodologia condizente na elaboração de materiais bilíngues nos diferentes gêneros textuais –a ampliação dos referenciais de atuação do tradutor-intérprete neste processo de inclusão, o processo inclusivo se desenvolve, entre pesquisadores e profissionais especializados, com base no estímulo para que os estudantes surdos, como sujeitos da política educacional, assumam seu papel como universitários, no planejamento de ações e decisões que envolvem seu acesso e permanência no Ensino Superior.

Com base na análise dos trabalhos encontrados nas bases de publicações científicas SciELO, BDTD e *Web of Science*, é apresentado um cenário que é importante informar para a sociedade acadêmica e fora dela, assim com os autores e suas contribuições. No entanto, com relação a pertinência com esta pesquisa destacaram-se quatro deles que são apresentados no Quadro 6.

QUADRO 6 – AUTORES E CONTRIBUIÇÕES

AUTORES	CONTRIBUIÇÕES
Muccini (2017)	<ul style="list-style-type: none"> – Perfil dos universitários surdocegos; – Análise das políticas públicas inclusão.
Ikonomidis (2019)	<ul style="list-style-type: none"> – A surdocegueira congênita; – Processo avaliativo de estudante surdocegos congênitos; – Estratégias didático-pedagógicas no planejamento; – Construção da prática pedagógica com estudantes surdocegos congênitos.
Gomes (2015)	<ul style="list-style-type: none"> – Os desafios da realidade educacional; – Possibilidades nas combinações das perdas visual e auditiva e seus efeitos em relação ao meio; – Articulação sobre as necessidades específicas de comunicação nas dinâmicas pedagógicas.
Branco e Leal (2018)	<ul style="list-style-type: none"> – Inclusão no ambiente educacional de surdocegos; – Atuação dos agentes educacionais; – Falta de ações planejadas e elaboração das atividades no Atendimento Educacional Especializado; – Formação de professores e guias-intérpretes especializados na prática pedagógica.

FONTE: Costa e Haracemiv (2020).

Pode-se observar que as barreiras atitudinais, encontradas nos mais diversos campos e de diferentes maneiras, impedem seu reconhecimento como grupo na condição de surdocegos com potencial para desenvolvimento acadêmico. Tais pontos indicam a relevância de um olhar que busque refletir sobre quais mudanças incidem na inclusão dos alunos com surdocegueira. Todo profissional de ensino envolvido terá de fazer escolhas e ações necessárias e condizentes com o perfil do educando (a), para possibilitar a estimulação da construção do conhecimento acadêmico, durante o desenvolvimento de seu trabalho educacional.

Percebe-se a necessidade das políticas públicas de inclusão, e diante do cenário que se apresenta, não se pode deixar de registrar, neste documento de revisão sistemática e integrativa, a questão da acessibilidade na educação a distância (EaD). Na EaD, assim como na educação presencial, existe, obstáculos encontrados pela pessoa com deficiência, que acarreta barreiras resultantes da inadequação no processo educacional (design instrucional, materiais didáticos digitais e ambientes virtuais de aprendizagem) que impossibilitam a inteira e concreta participação em igualdade de oportunidades (LIMA, JÚNIOR, MILL, 2018).

Sob essa lente pode-se dizer que os surdocegos têm “acesso” ou podem ter êxito no ingresso ao Ensino Superior. Contudo, nota-se que não há uma real equiparação de chances, carecendo que mais estudos vertam para que a afirmação

seja cancelada para essa parcela de estudantes que ainda não é adequadamente auxiliada.

São poucas as pesquisas encontradas sobre a educação de surdocegos no Brasil e os dados são ainda mais escassos quando se trata da educação na Universidade. No campo científico, há uma predominância nas pesquisas sobre crianças com surdocegueira no seu processo de escolarização e no contexto da educação especial, com o foco no processo de reabilitação. Alguns estudos realizados nesse contexto apresentam definições, etiologia da surdocegueira e o delineamento histórico referente ao atendimento educacional das pessoas com surdocegueira (MASINI *et al.*, 2007 *apud* GALVÃO, 2010).

O sistema inclusivo, de planos de ações sustentáveis e responsáveis para a deficiência múltipla sensorial e/ou surdocegueira, incluem os familiares comprometidos com o projeto da formação universitária do educando (a). As pessoas mais próximas podem contribuir com esclarecimentos sobre os recursos de comunicação e qual a via sensorial que melhor utilizam. No entanto, em muitos casos nesta área de atendimento, a conclusão tem sido da necessidade de ter presente profissionais com qualificações no campo da surdocegueira para dar o necessário suporte aos procedimentos educacionais.

2.3 A INCLUSÃO E OS ASPECTOS LEGAIS

Com esse trabalho, o pesquisador visa fazer uma discussão sobre o processo de inclusão no Ensino Superior na UFPR, uma vez que uma educação inclusiva tem o entendimento, em suas bases, que os espaços para seu desenvolvimento devem ser humanísticos e unificados. As bases legais asseguram a matrícula, mas não garantem que haverá a qualidade necessária na permanência durante todo o processo junto a seus pares.

A abertura deste espaço educacional necessita ser de tal forma que transforme e descontinue práticas que desconsideram as peculiaridades dos discentes, de modo que o objetivo convirja para a construção do conhecimento por meio de estratégias que abarquem o desenvolvimento daqueles com necessidades educacionais especiais e os que não têm esta condição.

Entre os aspectos legais envolvidos, a Declaração de Salamanca, de 1994, está entre os principais marcos históricos referentes a inclusão no ensino. Por ser

um documento mundial, se refere diretamente às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), somada às legislações e decretos que amparam a determinação para que estas recebam a educação equivalente aos demais, não admitindo a segregação por causa das suas peculiaridades (SILVA, 2012).

Diferentes documentações frisam a importância de uma educação inclusiva em todo o território nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.293/96 ao discorrer sobre o atendimento inclusivo no Artigo 4º, inciso III, explicita que o atendimento educacional especializado gratuito é um direito das pessoas com deficiência, das que têm transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, abrangendo todos os níveis, etapas e modalidades de construção do conhecimento (BRASIL, 1996).

A respeito desta lei, em seu artigo 59, enfatiza que os sistemas de ensino darão segurança a este grupo de discentes por terem necessidades especiais, indicando o imperativo da elaboração condizente dos currículos, técnicas, métodos, organização e os recursos educativos para o importante suporte educacional nestes casos. Explora, também, a adequação da terminalidade específica para os que não puderem atingir o nível exigido em virtude das necessidades, assim como deixa claro o uso da aceleração para concluir em menor tempo o programa educacional para os superdotados.

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, assegura os direitos humanos, promove a acessibilidade e a autonomia das pessoas com deficiência, visando a construção de uma sociedade inclusiva. Além de recomendar medidas para assegurar o processo dos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos em seu artigo 59, para atender às suas necessidades, admitindo uma adaptação específica para os que não podem satisfazer o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, como também uma aceleração para a conclusão do organograma educacional para os que tem altas habilidades ou são superdotados.

Este mesmo artigo ainda aborda a necessidade dos docentes quanto a sua formação, que seja especializada e condizente com o nível de ensino em seu ambiente de trabalho. Uma vez que os professores serão os que terão contato direto com os que não mostram capacidade de inserção no trabalho competitivo, mas que, por meio da educação especial podem ser integrados no trabalho e na vida, e igualmente com os que têm habilidade em nível superior à média nos mais diversos

campos. O docente bem habilitado orientará para que possa ocorrer o acesso aos benefícios dos programas sociais suplementares em cada nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Mais uma vez, vale frisar que cabe aos sistemas de ensino, a obrigação de garantir e assegurar “[...] as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). É claro que o objetivo deve ser sempre de possibilitar a valorização das diferenças e potencialidades, visando o crescimento cognitivo destes educandos (as) ao longo de sua trajetória educacional, dirimindo as possíveis práticas exclusivas envolvidas no contexto educativo (BRASIL, 2008).

De acordo com Brasil (2006), com o envolvimento dos profissionais qualificados, a família e a comunidade, juntamente com medidas focadas na acessibilidade nos diferentes contextos que considere as especificidades das pessoas com necessidades especiais de educação, será possíveis seu desenvolvimento (NEPOMUCENO; COSTA; MICELLI, 2020).

Objetivando a inclusão para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, sancionada em 2015. Em seu capítulo IV, refere-se ao direito à educação com referência direta a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Na publicação do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, foi oficializada a Política Nacional de Educação Especial de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. No entanto, apresenta conceitos e direções muito genéricas, não correspondendo diretamente ao processo de inclusão, mas com potencial para a estagnação e fragmentação do que tem sido trabalhado para as políticas inclusivas.

A criação de leis é muito importante, porém seu estabelecimento no ambiente educacional com a adaptação do contexto educacional de forma consciente se faz necessário (NEPOMUCENO; COSTA; MICELLI, 2020). No Quadro 7 a seguir, os documentos oficiais que foram selecionados para análise nessa pesquisa estão listados.

QUADRO 7 – DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Documentos	Endereço eletrônico
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988)	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 8 abr. 2021
Lei de Diretrizes e Bases da Educ. Nac. (LDBEN), de 1996 (BRASIL, 1996)	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 8 abr. 2021
Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 (BRASIL, 2001a)	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf Acesso em: 8 abr. 2021
Resolução CNE/CEB n.º 04/2009 (BRASIL, 2009)	http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 8 abr. 2021
Resolução CNE/CEB n.º 04/2010 (BRASIL, 2010)	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 8 abr. 2021
Lei Bras. de inclusão da Pessoa com deficiência e outros (13.146/2015)	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 8 abr. 2021
Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência (7.612/2011)	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm Acesso em: 8 abr. 2021
Programa Nacional de acessibilidade na Educ. Superior (6.949/2009)	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 8 abr. 2021
Lei Nacional de Cotas para o Ensino Superior (12.711/2012)	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 8 abr. 2021
Editais de cotas UFPR	https://portal.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=2556 Acesso em: 8 abr. 2021
Estatuto da NAPNE-UFPR	http://www.sipad.ufpr.br/portal/napne-2/ Acesso em: 8 abr. 2021
Resoluções da UFPR que tratam da Inclusão (7908/2008)	http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2017/12/coplad-34-17-regimento-SIPAD.pdf Acesso em: 8 abr. 2021

FONTE: Costa e Haracemiv (2021).

Em sua redação do artigo 208, a Constituição Federal Brasileira determina a obrigação do Estado em prover o atendimento educacional especializado necessário às pessoas com deficiência, enfatizando a responsabilidade primária para a rede regular de ensino. Reconhece, no artigo 227, a carência da criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, assim como de integração social das pessoas portadoras de deficiência, menciona a necessidade de treinamento para o trabalho e a convivência, e a possibilidade de acesso aos bens e serviços coletivos, como a retirada de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

Para a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, a respeito da presença das pessoas com necessidade especial, destaca em seu 8º artigo, inciso VIII, sobre a importância da temporalidade flexível do ano letivo, para atender às

necessidades educacionais específicas de discentes com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir o currículo previsto em tempo maior. Esse ponto é em acordo com as normas dos sistemas de ensino, com o objetivo de evitar grandes atrasos na idade/série.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, artigo 8º, inciso VII, mostra a informação para acessibilizar os espaços envolvidos, assim como os materiais utilizados.

Na perspectiva da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, a Educação Especial é tratada no Artigo 29, e deve ser desenvolvida como modalidade transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. As matrículas destas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem receber atenção diferenciada.

Foi instituída, igualmente, a Lei da Pessoa com Deficiência com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, na qual ficou estabelecida conforme o Artigo 2º, que se refere aos que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, quando em interação com uma ou mais barreiras, pode ter limitada sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições em relação às demais pessoas. Considera, assim, a necessidade de atenção para as barreiras diversas como as atitudinais, tecnológicas e arquitetônicas entre outras.

Na instituição do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, tem a finalidade de promover, integrar e articular políticas, programas e ações, assim como o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, tendo por base os termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, que tem o status de emenda constitucional, e foram promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Foi criada a Convenção Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, chancelados em Nova York, em 30 de março de 2007, no Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Tal convenção reafirma a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação dos direitos humanos e as importantes liberdades fundamentais, bem como a garantia de que todo o grupo deficiente possa exercer plenamente, sem discriminação seus direitos. Indica o reconhecimento da diversidade das pessoas destas pessoas e sugere

fomentar, em todos os níveis do sistema educacional, a atitude respeitosa frente aos direitos das pessoas com deficiência.

Para o ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior surge a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. No Artigo Art. 3º, transcorre que, em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o Artigo 1º desta mesma lei, serão preenchidas, por curso e turno, por pessoas autodeclaradas pretos, pardos e indígenas e pelas pessoas com deficiência, nos termos da lei, com a mesma proporção de vagas no mínimo igual à proporção de pretos, pardos e indígenas.

A UFPR, no Guia do Candidato, no Processo Seletivo 2020/2021, trouxe Informações Complementares ao Edital nº 75/2020, onde assegura a existência de vagas destinadas para pessoas com deficiência, de acordo com o Decreto nº 9.034/2017, assim como apresenta o percentual de 7,92% de vagas reservadas (Cotas) para estes candidatos. Reconhece os diversos tipos de deficiência e nomeia, como no item 40, em quais estão relacionados os tipos de necessidades educacionais especiais como a Cegueira, Visão Subnormal ou Baixa Visão, Surdez, Deficiência Auditiva, Deficiência Neuromotora, Surdocegueira, Deficiência Múltipla, Deficiência Intelectual, Altas Habilidades/Superdotação, Transtorno do Espectro do Autismo, Dislexia, Dislalia, Disgrafia, Discalculia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDHA). Apresenta orientações sobre os documentos obrigatórios para candidatos que desejam disputar a vagas reservadas às Pessoas com Deficiência, entre outras informações necessárias.

Nos documentos internos relacionados no site da SIPAD-UFPR, estão as informações sobre a criação NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais), em abril de 2006, pela Pró-reitora de Graduação, sendo que hoje o NAPNE acampou o SIPAD (Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade). Ambos objetivam trabalhar na construção de políticas e práticas inclusivas e assistivas para seu público-alvo: os estudantes com deficiências como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). Entre seus objetivos principais, está a colaboração com as políticas institucionais para acesso de pessoas com deficiência e Transtorno do Espectro Autista.

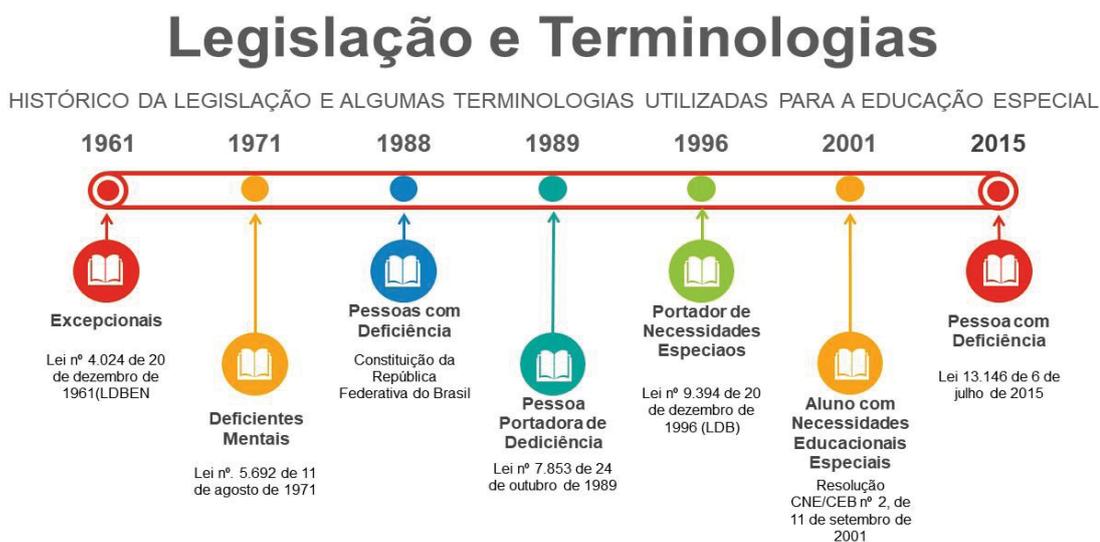
Dentro de suas incumbências, é possível citar analisar e fomentar as políticas institucionais com vistas à possibilitar a permanência da comunidade universitária com deficiência, de TEA e AH/S, assim como elaborar programas para

o atendimento psicopedagógico especializado e mapear a comunidade universitária que apresenta deficiência, com TEA e altas habilidades/superdotação.

Outro importante documento foi a Resolução nº 34/17 – COPLAD, para aprovar o Regimento da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD). Em seu Capítulo II, trata da estrutura organizacional e das competências e aborda que a Coordenação de Inclusão e Diversidade objetiva assessorar a superintendência na gestão das políticas da SIPAD, a inclusão de pessoas com deficiência, necessidades educacionais especiais, altas habilidades/superdotação e da comunidade surda. É sua responsabilidade, também, coordenar as ações do Comitê Temático de Inclusão de Pessoas com Deficiência.

A Figura 1 apresenta a evolução de algumas das Leis Brasileiras que tratam sobre os Direitos das pessoas com deficiências, observando que a denominação deste grupo mudou em cada momento.

FIGURA 1 – LINHA DO TEMPO DA LEGISLAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



FONTE: Costa e Haracemiv (2020).

2.4 A UNIVERSIDADE E O COMPROMISSO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO ATENDIMENTO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

No âmbito do Ensino Superior na Universidade Federal do Paraná, fica evidente o atual envolvimento dos movimentos de adequação em favor da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, com destaque ao NAPNE e a atual atuação da SIPAD na implementação de políticas públicas. Neste contexto, cabe à entidade o compromisso de buscar novos caminhos para a superação de alguns obstáculos presentes na comunidade universitária, que distanciam os grupos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão educacional, do direito à educação. Por isso, analisam-se as principais tendências educacionais em relação ao novo significado da Educação Inclusiva no contexto histórico da inclusão e às ações implementadas pelos setores envolvidos dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A terminologia “necessidades educacionais especiais” apresenta uma ampla abrangência e sugere a ideia de que já há uma estrutura condizente com a situação, mas a prática ainda está em construção. Ainda busca-se definir a concepção institucional das referidas necessidades, assim como as medidas e o conjunto de ações a serem desenvolvidas. A Universidade possui a meta de desenvolver e implementar políticas públicas com o propósito que seja assentado no respeito às diferenças e haja compromisso com o que é assegurado pelos direitos humanos.

Alicerçando-se na teoria sociointeracionista (VYGOTSKY, 2007) sobre suas ponderações, percebe-se que a relação do sujeito surdocego com o meio constitui fator essencial para o seu desenvolvimento. É o guia-intérprete quem possibilita que a importância desta relação entre o surdocego e o mundo onde ele se encontra ocorra.

Para o Grupo Brasil (2005), o guia-intérprete possui três atividades/atitudes principais:

- a) Transmitir mensagens na forma de comunicação utilizada pela pessoa com surdocegueira adquirida;
- b) Fazer descrição de pessoas, ambiente, objetos;
- c) Guiar conforme as técnicas do guia vidente.

Por meio da presença deste mediador, o guia-intérprete, acontece um marco estratégico para os processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos surdocegos. A

mediação torna viável que os surdocegos compreendam os processos comunicativos indispensáveis em qualquer dinâmica de ensino-aprendizagem e que sua ausência, parcial ou total, provoca uma “privação de informações”.

É preciso contextualizar quem é o guia-intérprete: sendo a pessoa cujo trabalho específico envolve a comunicação com esse público. Pode ocorrer que aquele que atua como intérprete da Libras (Língua Brasileira de Sinais) venha a transpor sua atuação na profissão pelo fato de muitos surdocegos valerem-se da Libras tátil para sua comunicação.

O guia-intérprete é o um profissional reconhecido após a Lei Federal nº 12.319, de 2010, em que seu trabalho é mencionado. Porém, o reconhecimento acerca da profissão se deu em 2014, quando houve o atendimento da referida Lei, que vem para sanar essa ausência, conforme consta no:

Art. 18 - Os órgãos e entidades integrantes do Poder Público implementarão e participarão da formação continuada de profissionais intérpretes de escrita em Braille, de Tradutores e Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, aludidos no art. 1º da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, e de guias-intérpretes, para viabilizar a comunicação dirigida a pessoas com deficiência visual ou auditiva (BRASIL, 2010, p. 5).

O guia-intérprete é o profissional habilitado para desenvolver um trabalho de interpretação, descrição visual e funções de guia para os surdocegos. O exercício das atividades deste requer a necessidade das habilidades e domínio nos distintos sistemas de comunicação e nas várias técnicas de locomoção. É necessário deter ainda habilidades para realizar as adaptações necessárias a cada surdocego em cada situação em particular (CARILLO, 2008, p. 70).

O planejamento das táticas de atendimento, desenvolvidas por profissionais guias-intérpretes, promovem a inclusão em todos os âmbitos da pessoa com surdocegueira. É imperativo que a formação deste profissional deve ser constante para melhoria e aprimoramento do seu trabalho para que o atendimento a surdocegos seja efetivo. Essa afirmação se dá considerando as variadas formas de comunicação e condução que este profissional precisa dominar (VILELA, 2018).

Um caminho é a formação continuada para promover o domínio da maioria dos tipos de comunicação utilizados e aprendidos em cursos de formação de guia-intérpretes. Essas formas de comunicação consideram as informações auditivas do ambiente que o surdocego vive, não observando as informações visuais como

deveriam. Carecem de complemento nessa comunicação para que a inclusão aconteça efetivamente.

Importante destacar alguns tipos de comunicação que dão a tônica do trabalho do guia-intérprete, como relacionadas a seguir:

“Libras Tátil – Sistema que consiste na Língua Brasileira de Sinais (Libras) adaptada ao surdocego. É realizada com a mão do surdocego em cima das mãos do interlocutor;

Alfabeto Manual Tátil – Esse é um sistema de comunicação alfabético correspondente ao alfabeto manual (dactilologia) utilizado comumente pelas pessoas surdas. A realização do alfabeto manual como via de comunicação às vezes necessita de adaptações;

Alfabeto Datilológico Tátil – As letras do alfabeto se formam mediante diferentes posições dos dedos da mão. Sistema Braille Tátil – Sistema alfabético baseado no sistema Braille tradicional de leitura e escrita adaptado de maneira que possa ser percebido pela pessoa surdocega através do tato;

Libras em campo visual reduzido (Libras realizada pelo intérprete em um campo de visão onde a pessoa possui a visualização e apreensão dos sinais realizados. Utilizada por surdocegos com resíduos visuais⁶;

Fala ampliada – faz o uso da fala perto do ouvido. É um sistema feito para surdocego que usa aparelho de amplificação sonora (AASI). É utilizada por aqueles que possuem resíduos auditivos;

Tadoma – comunicação na qual surdocego leva sua mão sobre a face do emissor da mensagem (ou do guia-intérprete) na parte fonoarticulatória. Pelo tato e movimento interpreta a fala considerando a vibração das cordas vocais e movimento da boca. É usada por pessoas com surdocegueira que falavam e perderam a capacidade auditiva, usando a memória para acesso às memórias;

Braille tátil – utiliza-se do código braille adaptando os pontos em relevo para as falanges dos dedos. É utilizado por surdocegos que utilizavam o Braille para acesso às informações.

Grafestesia ou escrita na palma da mão – é a capacidade de perceber a escrita de palavras ou números escrita sobre a pele estando de olhos fechados que é utilizada em exames médicos neurológicos. Esse exame é utilizado para detecção de falhas que indicam possíveis lesões do lobo parietal do cérebro. Foi adaptada para a comunicação por palavras construídas letra a letra na palma da mão utilizando as letras na grafia de maiúsculas.” (AZEVEDO E VILELLA 2020)

Percebe-se o guia-intérprete como essencial, não restrito ao processo de comunicação do surdocego com o meio em que vive. Sua atuação vai além, muitas vezes, por ser o responsável por promover a inserção social dele na sociedade. Para tanto, ele ter nas comunicações acima uma carência para que haja a comunicação efetiva. Pois as formações de comunicação descritas dão acesso ao surdocego as informações auditivas e assim percebe-se a necessidade de incluir informações visuais. Fazendo-se necessária a utilização da comunicação social

⁶ A acadêmica participante do estudo de caso desta investigação, utiliza a modalidade de comunicação Libras em campo reduzido.

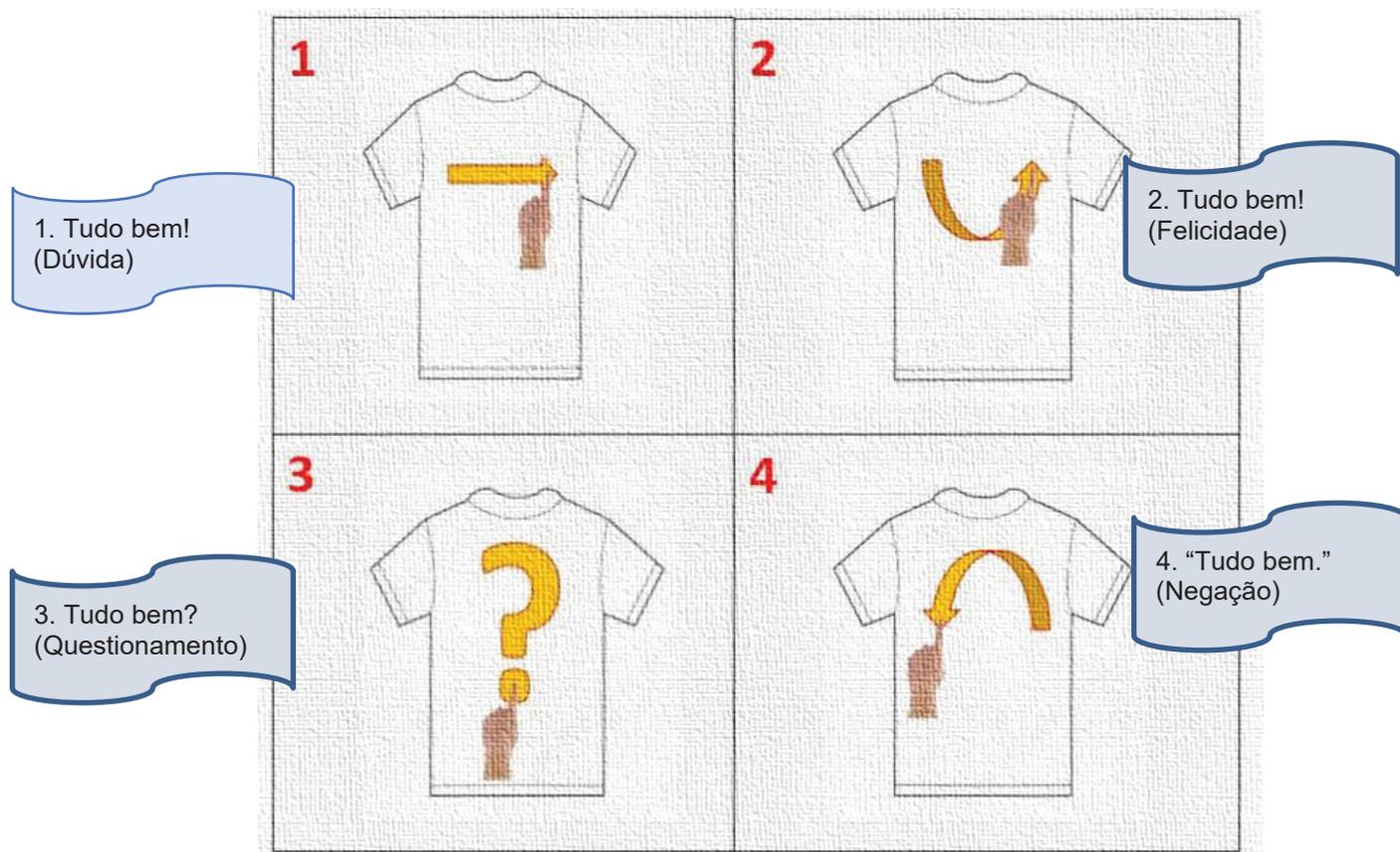
háptica. Esta surge para suprir essa carência, trazendo informações visuais que associadas às informações auditivas transmitem informações na íntegra.

A comunicação social háptica, no Brasil, surge com grupo de guia-intérpretes e surdocegos que participaram de um *workshop* de sinais hápticos promovido durante a Conferência Internacional *World Federation of the Deafblind* (WFDB), ocorrida nas Filipinas em 2013 (ARAÚJO, 2019).

Informações essenciais podem ser incluídas com o uso da comunicação social háptica, como exemplo dessa trama da comunicação que aproxima as informações auditivas associadas as informações visuais serão apresentadas com a expressão “Tudo bem”. Essa expressão pode ser afirmativa, negativa, exclamativa ou interrogativa (VILELA, 2018).

Ao utilizar-se a Libras tátil na mão do surdocego onde ele vai tatear os sinais de “tudo bem”, as informações auditivas são apresentadas tendo a comunicação social háptica a capacidade para mostrar se a expressão está afirmando, negando, exclamando ou interrogando. Para isso, utiliza-se um “desenho” realizado nas costas do surdocego, como apresentado na (FIGURA 2).

FIGURA 2 - COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA



FONTE: Azevedo e Vilella (2020).

São três as funções básicas da comunicação social háptica para Araújo (2019): 1) fornecer informações rápidas, 2) complementar informações e 3) dar ênfase a informações de forma simultânea. A seguir, algumas destas funções são exemplificadas.

Informações rápidas podem ser repassadas ao surdocego em conversa com seu interlocutor com a Libras tátil. O surdocego, estando com as mãos ocupadas, desejam lhe perguntar se deseja água. Não será necessário tocar na mão dele e interromper a conversa. Pode-se realizar o sinal de água nas costas. Para tanto, é usada a configuração – aberta com palmas para fora, deslizando-se a mão para baixo, oscilando o movimento dos dedos como se fizesse a oscilação em cascata; na sequência faz-se um ponto de interrogação com a configuração pertinente – desenho nas costas no formato do ponto de interrogação (FIGURA 3).

FIGURA 3 – COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA – INTERROGAÇÃO



FONTE: Azevedo e Vilela (2020).

A pessoa com surdocegueira, ao receber este estímulo, poderá responder com o balanço da cabeça de modo a concordar ou negar em resposta à pergunta.

Em outra situação, para um melhor entendimento de determinada mensagem, será preciso a ação em conjunto de dois guias-intérpretes. Quando o primeiro ficará responsável pela comunicação com a Libras tátil enquanto o segundo complementar as informações visuais fazendo a utilização da comunicação social háptica. Nessa conversa, quando se utiliza a Libras tátil, esta passara uma mensagem positiva, o guia-intérprete em pé atrás das costas reproduzirá o sinal para o “sim” com a configuração – mão fechada com movimentos alternados para cima e para baixo – na lateral do ombro da pessoa surdocega, concluindo a intenção da afirmação positiva (FIGURA 4).

FIGURA 4 – COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA SIMULTÂNEA



FONTE: Azevedo e Vilela (2020).

O destaque de elementos na comunicação social háptica utiliza-se de modo simultâneo com o guia-intérprete de Libras tátil. Neste ponto, a proposta da

comunicação social háptica é destacar uma mensagem de maneira viva, clara, aberta. A Figura 5 mostra o exemplo da proporção de uma bomba explodindo. O guia-intérprete, posicionado na frente, faz uso da Libras tátil tocando as mãos. Ao mesmo tempo, a explosão fica a cargo do guia-intérprete atrás do surdocego, que sinaliza a intensidade e o tamanho da explosão enfatizando e contextualizando.

FIGURA 5 – COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA INDICANDO INTENSIDADE



FONTE: Azevedo e Vilela (2020)

Os conjuntos de informações apresentados trazem à luz a importância da formação e do reconhecimento do profissional guia-intérprete, pois é ele quem possibilita que o surdocego, como no último exemplo, possa apreender a amplitude da informação transmitida, sendo esses os papéis da comunicação social háptica. Ressalta-se que esta pode ser acrescida e complementada com a Libras tátil ou outro tipo de comunicação que o surdocego faça uso.

É comum surdocegos serem deixados à margem do processo de ensino aprendizagem desde a tenra infância por falta de conhecimento dos educadores sobre suas necessidades específicas (CERCIFAF, 2009). Assim, o profissional instrutor-mediador, assim como o guia-intérprete, tem relevância para uma projeção ascendente e que possibilita o desenvolvimento humano e o ensino-aprendizagem dos surdocegos e com dificuldades de aprendizagem.

É notório que o instrutor-mediador deve compor a equipe educacional, tendo formação para dominar estratégias que norteiem o desenvolvimento e a aprendizagem do discente com surdocegueira. Ele planejará e executará ações para o desenvolvimento da percepção cognitiva e comunicativa adequadas e personalizadas. Ele necessita de conhecimento das formas de comunicação, acessibilidade do ambiente, orientação e mobilidade, tendo relevância uma formação pedagógica.

O Grupo Brasil (2005), referência em surdocegueira no país, ressalta que possibilitar o ingresso ao conhecimento, aos espaços e aos recursos didáticos cabe ao instrutor-mediador. Este deve receber orientação das equipes diretivas da instituição educacional e dos educadores dela. Estas orientações possibilitam uma adequação e/ou adaptação dos conteúdos educacionais de acordo com o programa individual do (a) educando (a) surdocego (a) dentro das necessidades dele.

O instrutor-mediador é aquele que tem formação e conhecimento para uso de um sistema alternativo e de formas especiais de comunicação daquele surdocego com o qual desenvolve as atividades didático pedagógicas, envolvendo suas características específicas de compreensão e expressão.

O instrutor-mediado tem como princípios ser o profissional de educação que se coloca como um incentivador, atuando como facilitador ou motivador da aprendizagem e que esta é possível. Dessa forma, faz com que o aluno se aproprie das suas próprias experiências, tornando-se protagonista nesse processo e capaz de atingir os seus objetivos com bastante autonomia. (GRUPO BRASIL, 2005).

É ele quem torna acessível os conceitos acessórios sobre o entorno do estudante surdocego (a) para sua compreensão. Seu trabalho também compreende estar ao lado do educando (a) surdocego (a) nos locais que ele frequenta e, quando preciso, montar e adaptar recursos didático pedagógicos para que ele possa entender e participar das atividades, principalmente as educacionais. (GRUPO BRASIL, 2005)

É essencial destacar a relevância desses profissionais no que tange ao que este percebe de potencial em estudantes surdocegos (as). A exemplo de Anne Sullivan, referência de mediadora atuante com discentes surdocegos (as), a exemplo de seu trabalho com Helen Keller, surdocega: a ausência da audição e da visão de Hellen Keller não deixaram que Anne Sullivan não percebesse o potencial de superação de dificuldades. O instrutor-mediador promove a interação

alavancando o desenvolvimento humano do educando (a) surdocego (a), demonstrando a necessidade de acreditar que atuações em conjunto formam uma via com muito mais possibilidade de conquistas (CADER-NASCIMENTO, 2012).

Percebe-se que há uma relação entre o profissional guia-intérprete e o instrutor-mediador, pois, em suas ações para que ocorra a inclusão do educando com surdocegueira, é “necessário levar em consideração a importância do profissional guia-intérprete e ou do instrutor-mediador, pois será a conexão da pessoa com surdocegueira com o mundo que o rodeia” (MAIA, 2005, p. 107). Destaca-se aqui a mesma relevância para a formação de ambos os profissionais.

Mesmo que alguns profissionais não considerem a importância das chances que nascem nas relações interpessoais, as trocas de experiências possibilitam o crescimento profissional, o suporte emocional e senso de autoconfiança. Novoa (2009, p. 30) mostra que a cultura profissional docente compreende os sentidos da instituição escolar, e que estar integrado com a profissão, aprender com os colegas e dialogar com os outros profissionais é que se aprende a profissão de educador. Pode-se aplicar esse contexto ao profissional atuante como instrutor-mediador.

2.5 A IDENTIDADES CONSTRUÍDAS E AS LINGUAGENS DE DIÁLOGOS

A construção identitária de cada indivíduo, de acordo com Pinheiro (2008), ocorre com o contato social e se baseia nas diversas mudanças que vêm ocorrendo nas práticas de sociabilidade no mundo contemporâneo: um local contraditório, com enorme diversidade de ideias, conceitos, encontros e desencontros nas teorias e práticas, constante anseio por respostas em um ciclo permanentemente contínuo (PINHEIRO, 2006).

Há um anseio por recorrer ao contexto sócio-histórico da pós-modernidade em que este trabalho é norteado, cujo objetivo é o de investigar a construção da inclusão da pessoa com surdocegueira, a partir de uma perspectiva discursiva sócio-histórica. Conforme a perspectiva bakhtiniana de linguagem, com base epistemológica nas relações de sujeitos e de seus sentidos, ocorrem com consequências diversificadas e reconhecidas em suas peculiaridades (PAULA; LUCIANO, 2020).

Nas práticas discursivas desenvolvidas por Orlandi (2001), houve necessidade de ponderar sobre a forma como os indivíduos se reconhecem e se veem no ambiente universitário. Independente do gênero e natureza a que

pertencem, se abre o debate e reflexão de que forma cada um se vê em relação aos outros. Em sentido psicológico, no ser, quais permissões são dadas segundo as ponderações ao continuar em movimento ou permanecer paralisados pelos eventos a volta, por causa do sentimento percebido como opressor, limitante, aparentemente sem sentido. Pertencer a um grande grupo como humanos e ali perceber as diferenças e peculiaridades em relação ao outro, ao seu discurso e sua forma de pensar. Desta forma, as identidades se movimentam e são atualizadas, na ânsia de melhores condições de existência.

Nesta busca, Silva (2018) explana que tais estudantes têm diferentes concepções e tipos de leitura em sua construção, como a digital, em áudio, fonte ampliada, e-book e braile. Este último, com utilização notadamente limitada. Percebe-se que o uso de determinada estratégia de leitura vai depender das peculiaridades do (a) educando (a) com necessidades visuais e sua adaptação aos recursos de acessibilidade de um modo particular, os hábitos, as práticas de leitura e as necessidades individuais. Ademais, o contexto acadêmico provoca os leitores e a leitura, estimulando a utilização de recursos digitais para suportes de leitura, apresentando a liberdade para “escolher” o que ler e de que jeito ler.

Esta situação evidencia uma mudança de paradigma, uma vez que a História apresenta a ausência desta parcela da população no Ensino Superior em tempos passados. Segundo Maher (2007), com o passar do tempo, houve um ajuste nas instituições de Ensino Superior como instituições no Brasil, ou seja, passou a haver diferentes discentes presentes nas salas de aula por conta da inclusão. Estas mudanças têm ocorrido no campo da Educação nos últimos dez anos como um reflexo das leis e políticas de inclusão (BRASIL, 2015). A partir daí ocorreu um maior acesso de pessoas com perfil heterogêneo originário de grupos minoritários, desde à Educação Básica até a Educação Superior. Com a chegada destas pessoas com NEE, as variedades linguísticas nas formas de comunicação e percepção baseadas nas diferentes identidades passam a circular neste ambiente, que buscam ajustarem-se em sua constituição discente e a estimular ajustes no ambiente de ensino em que se encontram.

2.6 ASPECTOS BIOPSIKOSOCIAL DA PESSOA SURDOCEGA EM DIFERENTES DIMENSÕES

É preciso fazer a discussão sobre o tema dos aspectos biopsicossociais sobre a pessoa com surdocegueira e âmbito familiar, pois suscitam questões importantes para o desenvolvimento dos atendimentos aos surdos com baixa visão (surdocegos). Segundo pesquisas como de Araóz e Costa (2008), as causas desta condição têm as mais variadas origens, como as síndromes genéticas, Rubéola Congênita, prematuridade, acidentes, infecções e outros. Estas situações apontam consequências no momento do desenvolvimento educacional somadas à saúde, lazer, educação, segurança, inclusão educacional/social.

O ambiente familiar e educacional ficam impactados pela chegada da surdocegueira, partindo daí para uma série de adequações necessárias com relação as questões afetivo-relacionais, orgânicas, socioculturais e outras. Faz-se necessário a produção e divulgação dos conhecimentos construídos nestas circunstâncias, assim como todo o esforço das pessoas envolvidas nos processos familiares e educacionais com os surdocegos visando atender as suas necessidades.

Segundo Araóz e Costa (2008), estes aspectos biopsicossociais da Surdocegueira se relacionam diretamente com a origem da deficiência e conduzirão para as formas adequadas para os atendimentos oferecidos. Os autores frisam a importância das adequações serem movimentadas o mais cedo possível para o necessário suporte para a pessoa Surdocega conseguir seu desenvolvimento.

2.6.1 Dimensões biológicas: sentidos

Masini (2007) destaca o reconhecimento da experiência da percepção por ser fundamental para os que têm deficiência de um ou mais sentidos, por isso, é necessário lembrar que estas pessoas usam os sentidos de que dispõem de acordo com sua experiência perceptiva. Quem tem surdocegueira percebe o mundo a sua volta enquanto aprende sobre si e busca explorar o objeto. A autora faz menção de que a pessoa surdocega buscará estabelecer relações e formas de se comunicar e poderá conseguir pelo uso dos sentidos olfativo, tátil, gustativo, e o que possui de resíduos visuais e/ou auditivos (MASINI, 2007, p. 566).

Schmid (2005) infere que a ciência adotou cinco sentidos tradicionais, mas que há diversos outros. Por exemplo, quando se pensa em tato, os sentidos relacionados a este envolvem também a pressão, a dor, o frio e o calor. Fala ainda da cinestesia e da propriocepção – sentido que localiza no espaço tridimensional as partes do corpo do indivíduo.

A cinestesia é a habilidade de perceber a localização espacial do corpo, levando em conta sua posição e sua orientação, além da força exercida pelos músculos, como também o arranjo de cada parte do corpo em relação às demais, não precisando fazer uso da visão. Com relação ao papel da captação dos sons pelo sistema auditivo, alguns aspectos se fazem presente na pessoa surdocega, como é o caso da comunicação háptica.

Le Breton (2016) considera que as percepções sensoriais, são emaranhadas de significações traçando limites flutuantes do entorno em que vivemos sendo que elas comunicam da sua abrangência e seu sabor. Para ele o corpo é o filtro pelo qual o indivíduo se apropria da substância do mundo e a faz sua por intermédio dos sistemas simbólicos que partilha com os membros de sua comunidade. Contribuindo significativamente para os processos de construção da comunicação das pessoas surdocega.

Ao mencionar a audição, um sentido vem à tona: o equilíbrio, que fazendo uso do labirinto, órgão que dá a noção do que está acima e abaixo, e de quando se está de pé ou deitado. Esses e outros sentidos menos difundidos são relevantes para o surdocego. Para Cardoso e Blanco (2019), ao analisarem os pressupostos de Ayres (1972), concluem que a Integração Sensorial é a base para o processo da aprendizagem e por isso a necessidade de elaboração para a construção de estratégias sensoriais necessárias que estejam no planejamento pedagógico e no trabalho com o (a) discente que está no TEA. Com base nestas estratégias educativas, é possível alcançar a eficácia da Integração Sensorial.

Na dimensão biológica é importante destacar a relevância do sistema nervoso considerando sua capacidade de perceber alterações nos movimentos e na força gravitacional. Isso porque os sistemas sensoriais abarcam os sentidos vestibular e da propriocepção. O primeiro – sentido vestibular – refere-se ao equilíbrio e ao movimento. O segundo – sentido da propriocepção – são os sentidos ligados aos músculos e as articulações, levando em consideração a consciência interna da posição das articulações e músculos no espaço (AYRES, 1972).

2.6.2 Dimensões psicológicas

Não há como mencionar as dimensões psicológicas da surdocegueira sem historiar as experiências realizadas no Instituto de Defectologia de Moscou, sede das experiências desenvolvidas por Lev Semionovich Vygotsky entre os anos de 1924 e 1934.

A teoria psicopedagógica elaborada por Vygotsky e seus continuadores é resultante de um contexto revolucionário pós 1917, por meio da qual se pretendia atender uma demanda social de milhares de crianças em situação de vulnerabilidade. O foco das pesquisas e do trabalho realizado era com crianças cegas, surdas e surdocegas. Esse trabalho proporcionou boa parte do conhecimento para desenvolvimento educacional e de vida autônoma para esses indivíduos no mundo (VYGOTSKY, 1998).

É importante dizer que o Instituto de Defectologia é uma entidade de caráter científico, que pesquisa e desenvolve métodos de ensino voltados para a aprendizagem de crianças com deficiência, sempre com foco na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), trabalho realizado em parceria entre a escola para alunos surdos e cegos, chamada Lar Zagorski e o Instituto de Defectologia, da Academia de Ciências Pedagógicas, fundada por Vygotsky (1929).

Assim, métodos específicos de comunicação possibilitam um amadurecimento psicológico. Para o indivíduo surdocego, a afabilidade psicológica pode ser observada, mas não vista, considerando os comportamentos específicos da pessoa. Os indivíduos que são surdocegos não conseguem formar uma relação vocal, porém, podem enriquecer o seu intercâmbio por meio do ato de tocar – contato gestual – o que se chama de linguagem corporal (REBELO, 2014).

O surdocego é possuidor de características singulares, quando consideradas essas do ponto de vista clínico. Entretanto, no campo oftalmológico e audiológico, são insuficientes para prever o quanto poderá se desenvolver caso receba estimulação adequada e suporte pertinentes (CADER; COSTA, 2001). Neste interim, o desenvolvimento biológico ocorre com o passar do tempo de forma observável. No entanto, no caso das emoções se faz necessário a observação atenta para perceber características específicas e entender as dimensões psicológicas da pessoa surdocega.

2.6.3 Dimensões sociais

As interações sociais se estabelecem inicialmente onde a pessoa surdocega se desenvolve, e na proximidade dos seus cuidadores. Ao chegar no ambiente universitário, a necessidade de desenvolver habilidades permanece e, para tanto, precisa utilizar estímulos sensoriais para aprender diferentes significados. Para que possa construir seus conhecimentos acadêmicos, usará suas capacidades e o aprendizado do novo meio em que se encontra.

Haverá, neste novo ambiente, uma série de novas situações, que exigirão desenvolvimento cognitivo e uso de suas funções sensório-motoras com relação ao espaço. O processo ocorrerá com a educanda surda com baixa visão, uma vez que também necessita se familiarizar com o novo ambiente e possa representá-lo internamente (PIAGET, 1973).

A familiarização com o ambiente universitário ocorrerá pelas atividades e nos mesmos espaços, pela utilização da associação repetida das experiências, como proposto por Aimard (1986). Diferentes fenômenos ocorrem em dessemelhantes escalas no ambiente do Ensino Superior, os pares ouvintes e videntes têm a capacidade de perceber sons ou presenças próximos e interagir de acordo, o que pode gerar segurança e evitar desconfortos de constantes surpresas e sustos. Em um ambiente de ouvintes e videntes, é normal virar a cabeça em direção ao estímulo visual e auditivo, fazendo o acompanhamento visual dos movimentos (AIMARD, 1986).

Nestas situações, fica perceptível a desvantagem para quem está no grupo dos surdocegos, por não ter como dimensionar o impacto que determinado evento próximo virá ter sobre si pelo fato de não poder contar com a plena capacidade auditiva e visual. Pode-se inferir sobre os sentidos restantes, como o olfato e o tato, possibilidades de se conectar com o entorno. No entanto, se o estímulo for considerado demasiado forte, poderá provocar comportamentos de evitação ou mesmo fuga, por isso, será necessário levar em conta o temperamento da pessoa surdocega (VAN DIJK, 1999).

Para haver a construção de uma relação positiva com o ambiente universitário, uma das bases poderá ser o efeito da sensação de bem-estar por estar ali. Se houver a sensação demasiada de aversão por ser um lugar inacessível, isto poderia levar ao desânimo de permanecer ali. Isto remete ao fato para atentar aos

estímulos na sala de aula, uma vez que podem ocorrer em pouco tempo, até mesmo em alguns segundos.

Por isso, o significado e o significante fazem referência ao objetivo da adaptação. As conexões se estabelecem por meio das interações de forma contínua e, muitas vezes, sem o apoio de terceiros. Para quem vê e ouve de forma convencional, a socialização fica natural e o aprendizado pode partir até mesmo da imitação ou de desenvolver atividades que envolvem como parte delas a imaginação ativa com base em conhecimentos prévios.

Dependendo da forma, pode haver um efeito devastador não somente no aprendizado, mas na própria leitura de si como acadêmico surdocego, quando percebe que determinadas formas de desenvolver as atividades acadêmicas são impossíveis de serem executadas. É necessário haver um sistema organizado de conhecimentos para haver a assimilação pelo cérebro da pessoa surdocega (VAN DIJK, 1999).

A respeito da questão neurobiológica, no caso da surdocegueira, há a necessidade de rotinas cuidadosamente organizadas para possibilitar períodos de atividade intensa que sejam alternados com relaxamento, para levar ao acomodamento das informações nos processos mentais adaptativos.

Nas situações ligadas aos estímulos adaptativos, os mecanismos de defesa ficam disponíveis devido aos desafios do meio ambiente. O ambiente social pode ser uma dificuldade a ser lidada no caso dos surdocegos se houver necessidade de algo rápido como resposta, seu sistema neurobiológico aparentemente não se adapta e poderá haver comportamentos socialmente inapropriados. A sensação de ser cobrado para que sempre veja e ouça o que está a sua volta, de forma acelerada tanto para falar, ver, ouvir e cheirar, pode desenvolver uma resposta de evitação. Com a pessoa com surdocegueira, as demandas de tempo precisam ser diferenciadas (VAN DIJK, 1999).

2.7 DESENVOLVIMENTO HUMANO, COGNIÇÃO E LINGUAGEM

O processo de comunicação é a via de entrada que se utiliza para o mundo social, sendo indispensável desenvolver conceitos que auxiliarão a relação dos conhecimentos com o grupo em que se está interagindo. Vygotsky (1991) reconhece o papel crucial da linguagem e assinala a importância fundamental do adulto no processo de aquisição. O interacionismo marca o desenvolvimento da linguagem e do pensamento nas origens sociais, externas e em trocas comunicativas entre os dois interlocutores.

Para o referido autor, todo conhecimento se constrói socialmente pela aprendizagem nas relações com os outros. O adulto tem um papel fundamental no processo de aquisição da linguagem, e conhecimento de mundo, uma vez que vai funcionar como regulador ou mediador de todas as informações que o surdocego recebe do meio. Essas informações são sempre intermediadas por quem o acompanha, = no caso o guia-intérprete e o instrutor-mediador. Uma vez recebida, são reelaboradas num tipo de linguagem interna, individual do surdocego.

O conceito de internalização é um dos principais em sua gênese das funções psicológicas superiores, segundo Vygotsky (1986). Todo acontecimento psicológico ocorre, primeiramente, no ambiente externo e desenvolve uma função social. Os processos psicológicos ocorrem em um contexto interativo, de natureza social e comunicativa. Ao longo do desenvolvimento, estas propriedades dos processos sociais são transferidas do plano externo, interpsicológico, ao plano interno, intrapsicológico e podem ocorrer com o surdocego.

A construção da comunicação do surdocego, para Bakhtin (2014), tem uma singularidade das relações que este realiza com um sistema de língua. Diferente do que acontece normalmente, a falha sensorial dupla reduz seu acesso às regras que regem a linguagem e impactam na relação do sujeito com a língua, suas interações sociais e sua atividade mental, uma vez que esta é organizada pela expressão semiótica.

Bakhtin e Vygotsky, quando comparados na questão do desenvolvimento da comunicação, apontam a busca de um elo dinamizador das transformações sociais como um ponto comum entre eles. Este perpassa, necessariamente, por situar a linguagem, na sua acepção dialógica, como catalisadora dessa mediação. Ambos destacam o valor fundamental da palavra como modo de interação social.

O surdocego terá empecilhos para poder desenvolver ideias acertadas sobre o meio em que se encontra e estabelecer uma relação confiável e significativa, servindo de ponto de partida para explorar o mundo, inserindo-se em grupos cada vez maiores. Esse processo de desenvolvimento é uma aventura compartilhada entre o surdocego e aqueles com quem ele se comunica, implicando na criação conjunta de significados entre ela e os seus companheiros (NAFSTAD; RODBROE, 1999).

No espaço educacional, a individualidade e a dignidade dos discentes com surdocegueira precisam ser observadas considerando as interações de comunicação e as atividades de aprendizagem. O surdocego necessita de pessoas para mediar o seu contato com o meio, possibilitando o estabelecimento de códigos para a comunicação entre o surdocego e o receptor. Esse(s) mediador(es) será(ão) o responsável(is) pela expansão do conhecimento do mundo que envolve essa pessoa, com o objetivo de tornar possível sua autonomia e independência (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010).

A comunicação é essencial para o ser humano, pois é um ser comunicativo. É um processo interativo envolvendo reciprocidade em que os participantes compartilham à sua maneira de comunicação, o tema da comunicação e o contexto em que ocorre. A comunicação estabelece uma permuta de papéis, alternada e sucessiva em que um dos parceiros toma o lugar de emissor e dá a deixa ao receptor para que este tome a vez. Se está atento a adquirir uma linguagem ao nascer, Chomsky (1982) e esta não vai ser uma linguagem qualquer. Certamente será aquela construída a partir da sua experiência que considerará o meio ambiente em que está mergulhada.

Desde seu nascimento, a criança é um ser com um equipamento básico que lhe fornece a característica socializante inerente por meio da aptidão para estabelecer trocas comunicativas (BRUNNER, 1988). Mas esse “equipamento básico”, apontado pelo autor, precisa de intermediadores para que seja ajustado e a comunicação se desenvolva considerando todas as nuances que se apresentam nessa pesquisa, no caso do surdocego.

O próximo capítulo tratará da metodologia da pesquisa, caracterizando como esta foi desenvolvida com base na revisão de literatura descrita até aqui.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esse capítulo tem o objetivo de discorrer sobre o caminho metodológico que o pesquisador transcorreu na elaboração deste trabalho, visando compreender a construção da inclusão da educanda surdocega na vivência com o outro na universidade. Para tanto, este trabalho caracteriza-se como busca de natureza qualitativa, com enfoque no Estudo de Caso, do tipo exploratória-descritiva e documental. O pesquisador vem acompanhando o caso desde 2019, no atendimento acadêmico com Libras em Campo Reduzido, com observações e registros dos trabalhos desenvolvidos junto atividades pedagógicas.

A pesquisa qualitativa é relevante pela demanda nas relações sociais nas diversas esferas da vida. Em muitos casos, há uma carência de familiaridade do pesquisador com o objeto da pesquisa no âmbito da vida deste como seu objeto de estudo. A análise dos significados subjetivos contidos nas práticas cotidianas é essencial, o que exige métodos e teorias condizentes para proporcionar a mais adequada análise das diferentes perspectivas. (FLICK, 2009).

Na pesquisa do tipo exploratória-descritiva, há necessidade de explorar e descrever as perspectivas dos participantes e em qual diversidade estes vivem. Nestas circunstâncias, se apresentam a “reflexividade do pesquisador e de sua pesquisa com base nas várias abordagens e métodos apropriados na pesquisa qualitativa.” (FLICK, 2009, p. 25).

Essa pesquisa tem enfoque de Estudo de Caso, tratando-se de um estudo empírico, que buscou investigar o fenômeno da inclusão com profundidade em contexto real, com vistas a verificar como se encontra e é retratada pelos(as) participantes a inclusão. Assim sendo,

Não é um experimento, porque não retira nenhum fenômeno de seu contexto, nesta circunstância pode contar com a existência de múltiplas fontes de evidência, onde os dados precisam convergir de maneira (...) apresentar resultados diferenciados. Denotando que a lógica do projeto de estudo de caso se refere a um método abrangente (YIN, 2005, p. 89).

Para tanto, a pesquisa buscou compreender as experiências e história de cada participante que vive no contexto do Curso de Pedagogia e, dessa forma, o pesquisador tem foco nos entendimentos e interpretações evidenciados nas vozes

dos participantes quanto as dimensões pessoais e humanas em suas análises. (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

A pesquisa documental buscou coletar estudos das informações contidas nas plataformas oficiais, no que se encontra na forma física, visuais e outros formatos. Para alcançar este objetivo, foi necessário estabelecer um plano de trabalho, assim como saber quais as fontes nas quais seriam feitas a busca dos dados.

Foi necessário um trabalho de busca, classificação e agrupamento dos achados de acordo com a cronologia temporal, buscando deixar a utilização dos métodos e técnicas apropriadas de forma clara.

Todo este material é tido como fonte primária e, segundo a literatura, podem ter sido elaborados no momento do fato ou posteriormente. É um tipo de pesquisa utilizada amplamente nas ciências sociais, assim como na Economia, na História e em pesquisas bibliográficas, como no caso dos boletins, relatos de pesquisas, jornais empresariais, estatísticas e outros (CARLI; FACHIN, 2017). Foram coletados documentos reconhecidos e identificados em bases de dados e bibliotecas reconhecidas como fontes bibliográficas (MARCONI; LAKATOS, 2019) na UFPR, na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Ministério da Educação e Cultura.

De acordo com Marconi e Lakatos (2019), há a necessidade de atenção para evitar se confundir com o volume de informações que possa vir a ser coletado nas fontes. Dentro desse pressuposto, os objetivos ajudaram a manter o foco da pesquisa.

3.2 LÓCUS E PARTICIPANTE DA PESQUISA

A pesquisa é um Estudo de Caso da relação ao atendimento da primeira acadêmica surda com baixa visão na universidade, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, visando perceber elementos antes desconhecidos, como as demandas no atendimento à educanda surdocega e as relações com os colegas e outros profissionais, tendo ao todo 12 participantes.

Por conta do trabalho de tradutor intérprete de Libras, o pesquisador tem dupla função, de pesquisador e participante, por estar em sala de aula em diferentes disciplinas do curso citado, o que possibilitou observar elementos que justificam a escolha deste modo de pesquisa.

Estar inserido no ambiente acadêmico possibilita perceber a diferença entre a inclusão de estudantes surdos e alguém que pertence ao grupo dos surdocegos, notando a formulação do problema de pesquisa. Por se tratar de um ambiente definido, a Universidade Federal do Paraná, Curso de Licenciatura em Pedagogia, turma de 2019, com uma pessoa com necessidade especial surdocego convivendo com pessoas que não tem as mesmas condições que ela. Para tanto, é preciso pesquisar a fim de conhecer a Inclusão quanto a Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da educanda surdocega em profundidade.

Uma vez identificado o *campus* (o ambiente delimitado da universidade no período de graduação de uma educanda surda com baixa visão), a intenção foi relatar a questão da inclusão na instituição para observar seus desenvolvimentos na reação intrínseca, utilizando diferentes fontes para a coleta de dados e possibilitar um entendimento em profundidade da resposta do ambiente.

Pela descrição do ambiente dentro de uma capital, com fundamentação na literatura disponível, o caso poderá servir de ilustração por ser único, exigindo busca e reunião de materiais, como observações com base na vivência dos participantes a respeito da lida com alguém que pertence a um determinado grupo sem se ter formação para tal (CRESWELL, 2014).

Os professores da UFPR trabalham presencialmente na docência em suas aulas e atividades de forma remota, com uma grade horária diferenciada devido ao período de isolamento social. Eles mesmos acompanham as atividades via *lives* e nos diversos ambientes virtuais, nas variadas plataformas de escolha. No *lócus* da pesquisa, apresenta dificuldades frente às inconsistências da sobrecarga de usuários da internet, com conexões interrompidas, por vezes, além da limitação da acuidade visual da participante, como ficar com a visão cansada devido ao período de exposição frente a tela do computador.

Nesta pesquisa, o contato do pesquisador é direto e prolongado no ambiente no qual se desenvolve a situação investigada, com um trabalho intensivo de campo, onde o observador presenciará diferentes situações pertinentes ao universitário sem manipulação intencional. Desta forma, tem percepções pelo contexto natural, com a necessária acuidade perceptiva do pesquisador, com relação a forma de coletar dados dos acontecimentos pertinentes ao objeto de pesquisa (LUDKE, 2018). Os grupos estão detalhados no Quadro 08 quanto ao número de participantes em cada

um deles, a sua caracterização e os Instrumentos de Coleta de Dados que serão aplicados para posterior análise.

QUADRO 08 – NÚMERO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E Nº DE PARTICIPANTES E ENCONTROS⁷

GRUPO	CARACTERIZAÇÃO DE PARTICIPANTES	ICD E Nº DE PARTICIPANTES E ENCONTROS
01	Discente surdocega – Com baixa visão e surdez (surdocega), educanda da UFPR com ingresso no curso de Pedagogia em 2018.	Questionário com 2 Campos investigativos aplicados à: 01 Discente surdocega em 04 Encontros on-line de 60' cada, sendo que todos os encontros serão gravados em vídeo, sendo: 02 encontros de 60' cada para responder ao questionário;
02	Discentes do curso de Pedagogia - Serão selecionadas duas discentes, na condição de colegas que tenham cursado ou estejam cursando, no mínimo, duas disciplinas com a participante discente surdocega.	Questionário com 2 Campos investigativos aplicados à: 02 Discentes colegas do Curso de Pedagogia, que será enviado e respondido via <i>online</i> , Formulário Google Docs. com tempo estimado para resposta de 60'.
03	Coordenadoras do Curso de Pedagogia - Coordenadoras do Curso de Pedagogia Sendo a que ocupava o cargo no ano de ingresso da educanda na UFPR (2018) e a que exerce a função atualmente (2021).	Questionário com 4 Campos investigativos, em Formulário Google Docs., enviado via <i>On-line</i> e respondido por 09 participantes, sendo eles: 02 Coordenadoras do Curso Pedagogia com tempo estimado para resposta de 60'.
04	Coordenadora do NAPNE-SIPAD - Exerce a função em 2018 (ano de ingresso da educanda na UFPR) e permanece até 2021.	01 Coordenadora do NAPNE-SIPAD com tempo estimado para resposta de 60'.
05	Equipe do NAPNE-SIPAD - Serão selecionados dois técnicos Tradutores intérpretes – (TIL) que estejam atuando nas aulas das disciplinas cursadas pela educanda surdocega.	02 Tradutores intérpretes - TIL com tempo estimado para resposta de 60'.
06	Equipe do NAPNE-SIPAD - Serão selecionados dois Técnicos Administrativos em Educação - (TAE) que estejam atuando nas aulas das disciplinas cursadas pela educanda surdocega, que responderão ao questionário com 4 Campos Investigativos (ANEXO 2), Formulário Google Docs. enviado via <i>online</i> .	02 Técnicos Administrativos – TAE, com tempo estimado para resposta de 60'.
07	Docentes que atuam nas aulas das disciplinas no Curso de Pedagogia cursadas pela educanda surdocega.	02 Docentes , com tempo estimado para resposta de 60'.

FONTE: Costa e Haracemiv (2021)

⁷ Encontros somente com a discente surdocega.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados (ICD) têm importante papel para suprir a grande necessidade de dados para a construção de projetos que respondam às lacunas sociais e humanas do sistema. Para haver o monitoramento e avaliação de projetos validados, deve haver a busca de dados confiáveis sobre processos, comportamentos, fenômenos, produtos e resultados (BARBOSA, 2008).

O conhecimento sobre Instrumentos de Coleta de Dados necessita de maiores reflexões sobre seus aspectos, por isso, os ICD, buscam constituir de forma confiável a reunião de informações fidedignas para embasar a pesquisa baseados em perguntas e outras estratégias de consulta.

Como há ampla gama de instrumentos, foi necessário escolher e elaborar o que fosse considerado mais adequado a essa pesquisa. Todo este processo não foi simples, especialmente envolvendo uma pesquisa com participante surdocega, atendendo todo um conjunto de regras exigidas pelo Comitê de Ética. Foi pensado nos limites com relação ao local, aos grupos participantes quanto à aplicação dos ICD.

Os diferentes documentos que tratam da legislação da inclusão visam à análise das políticas públicas que objetivam a inclusão das Pessoas com Necessidades Especiais de Educação (PNEEs). A busca e análise destes documentos teve por objetivo dar segurança quanto ao exercício dos direitos das PNEEs, no caso a educanda surdocega.

O Diário de Campo foi utilizado com a finalidade de registros das Observações e diagnósticos dos acompanhamentos do pesquisador com educanda surdocega desde 2019, bem como suas relações com a turma, o processo de ensino e aprendizagem e a inclusão.

No caso dos vídeos dos atendimentos didático-pedagógicos e do diálogo utilizando a linguagem Libras em campo reduzido com a educanda e setores da Universidade, serão utilizadas as perguntas que compõem o 1º Questionário, enviado às discentes, bem como o 2º Questionário, que foi enviado às Coordenações do Curso de Graduação e SIPAD/NAPNE, Equipe Técnica Administrativa Educacional do SIPAD/NAPNE, TAE e TIL e Docentes.

O 2º Questionário foi composto por 4 Campos Investigativos, dos quais o primeiro trata da Identificação e Formação; o 2º das Concepções Curriculares

quanto a Cognição e Aprendizagem de discente com necessidades especiais; o 3º, Aspectos Técnico-Pedagógicos de atendimento ao/a educando/a com NEE; e o 4º, Estrutura e Funcionamento do Curso no atendimento a educanda com NEE.

O questionário enviado às acadêmicas de Pedagogia da turma da educanda pesquisada possui dois Campos de Investigação, em que o 1ª trata da Identificação e o 2º está direcionado à Universidade e à inclusão de educandos/as com necessidades especiais e a interatividade com os colegas.

Todos estes documentos têm por objetivo coletar dados com compromisso técnico pedagógico frente à cognição e aprendizagem da estudante com surdocegueira nas vozes dos participantes. O Quadro 09 apresenta a relação os objetivos, os Instrumentos de Coleta de Dados (ICD) e os Procedimentos de Análise.

QUADRO 09 – RELAÇÃO DOS OBJETIVOS, ICD E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

OBJETIVOS	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS
Analisar as legislações Nacional e Institucional de Políticas Públicas voltadas à inclusão no atendimento à população com deficiência.	Documentos que tratem da Legislação da Inclusão nas Leis, Decretos e Resoluções Nacional e da UFPR:	Análise documental com vista verificar a garantia de direitos de pessoas com necessidades especiais, tendo como referencial teórico.
Identificar o processo de Inclusão quanto à cognição, aprendizagem, relações pessoais e desenvolvimento humano da educanda com necessidade especial surdocegueira nos diferentes espaços e vozes da universidade: educandas, Coordenação do Curso de Pedagogia e NAPNE-SIPAD, Equipe do NAPNE-SIPAD, Professores, Tradutores/Intérpretes.	<p>4.2.1 Diário de Campo com a finalidade de registros das Observações e diagnósticos dos acompanhamentos.</p> <p>4.2.2 1º Questionário enviado aos acadêmicos de Pedagogia da turma da educanda pesquisada, com dois Campos de Investigação: 1ª Identificação; 2º A Universidade e a inclusão de educandos/as com necessidades especiais.</p> <p>4.2.3 2º Questionário enviado a Coordenação do Curso de Graduação, Equipe do SIPAD/NAPNE, Professores Tradutores/Intérpretes e do Guia/Intérprete. Com 4 Campos Investigativos: 1º Identificação e Formação; 2º Concepções Curriculares quanto a Cognição e Aprendizagem de acadêmico/a com deficiência; 3º Aspectos Técnico-Pedagógicos de atendimento ao/a educando/a com deficiência; 4º Estrutura e Funcionamento do Curso no atendimento ao/a educando/a com deficiência.</p>	<p>Analisar os registros das observações e diagnósticos dos acompanhamentos;</p> <p>Traduzir e analisar as gravações de vídeos com som (fala do pesquisador) e imagem dos atendimentos e das falas com educanda na linguagem Libras em campo reduzido.</p> <p>Analisar buscando compreender os desafios e as demandas apontadas: – Nos registros do Diário de Campo; – Nas respostas aos Questionários;</p> <p>Frente aos ditames legais: – Documentos que tratem da Legislação da Inclusão nas Leis, Decretos e Resoluções Nacional e da UFPR.</p> <p>As análises das respostas utilizarão o referencial teórico de Aguiar e Ozella (2006, 2013) e os Núcleos de Significação.</p>

FONTE: Costa e Haracemiv (2020).

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

1º Análise: Documental

Entre os procedimentos, a análise dos documentos (APÊNDICE 2) com dados importantes que embasam o trabalho de pesquisa, por serem encontrados em *sites* oficiais de órgãos públicos e privados, nacional e institucional, que permanecem como uma fonte estável e abrangente de informações (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015; GIL, 2018).

Tais documentos localizados tornam-se objeto de estudo conforme a problematização elaborada, por isso, a busca demanda a análise e a ordenação deles, e poderá obter os dados que embasem a pesquisa (BELTRÃO; NOGUEIRA, 2011). Entre estes tipos de documentos disponíveis para a consulta pública, estão os registros eletrônicos, audiovisuais e outros que objetivam dar suporte por meio de informações, sendo que todos estão disponíveis na internet, como alvo de consulta e estudos (ABNT, 2002).

Na busca da compreensão do fenômeno e interesse nos variados tipos de documentos, exige a utilização de diferentes técnicas e métodos pelos quais a análise documental foi construída (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009).

2º Análise: Diário de Campo – Observação e registros do Pesquisador

O diário de campo é um instrumento utilizado em pesquisa qualitativa com a finalidade não apenas de registrar estratégias metodológicas, observações e diagnósticos de registros pertinentes no desenvolvimento do processo da pesquisa, mas também de contribuir com compreensão do objeto de estudo, de forma que as suas dimensões e inter-relações possam ser observadas e descritas. Estas percepções podem ser ajustadas ou modificadas durante o transcorrer do tempo e o olhar do pesquisador. Segundo Zaccarelli e Godoy (2010), o uso do diário deve respeitar determinadas condições como, por exemplo, a existência da linguagem escrita, habilidades desenvolvidas e recursos técnicos, pois o uso e a forma da escrita e os meios técnicos revelam depoimentos com caráter pessoal.

3ª Análise das vozes dos participantes

Neste trabalho de análise dos doze (12) participantes, sendo eles educanda surdocega e duas colegas de turma, docentes, Técnicos, Interpretes, Coordenações do Curso de Pedagogia e SIPAD/NAPNE, os significados das suas expressões servirão de partida para entender a história e os desenvolvimentos históricos, no entanto não ficam presos em si mesmos. As vozes analisadas são respostas aos Questionários (APENDICES 5 e 6).

Os questionários foram aplicados utilizando o recurso dos formulários do *Google Forms* por servirem na prática acadêmica e pedagógica. A escolha se deu devido ao isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19 e devido a características do *Google Forms* como a possibilidade de acesso em qualquer local e horário. Sua escolha tem a ver com seu potencial na agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois, quando respondido, as produções dos respondentes aparecem imediatamente; e a facilidade de uso entre outros benefícios (MOTA, 2019).

Para Mota (2019), em síntese, o *Google Forms* é muito útil na aplicação dos questionários. A grande vantagem da sua utilização para a pesquisa, seja ela acadêmica ou de opinião, é a praticidade no processo de coleta das informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail ou link em que todos poderão responder de qualquer lugar.

O estudo em tela usou o *Google Forms* para aplicar os questionários às três acadêmicas, sendo duas colegas de sala da acadêmica surdocega.

Após as apresentações, motivações e o convite para responder o questionário, as acadêmicas responderam aos “dados de identificação” que abriam o questionário. Os próximos itens foram denominados: “Campo Investigativo 1: Formação”; “Campo Investigativo 2: A instituição e a inclusão” e “Campo Investigativo 3: Lidar com alunos surdos com baixa visão (surdocego)”.

Nos dados de identificação, as acadêmicas responderam cinco perguntas que permitiram traçar seus perfis, como idade, gênero, escolaridade entre outros questionamentos. No Campo Investigativo 1, que compreendia a formação das acadêmicas, duas perguntas eram objetivas, de “sim” e “não”. No Campo Investigativo 2, as perguntas giraram sobre como a instituição vê e lida com a inclusão. Para isso foram respondidas três questões. O Campo Investigativo 3

trouxe a discussão de como lidar com alunos surdos e com baixa visão (surdocegos) com oito importantes questionamentos.

A análise se deu pela significação como metodologia para interpretar as respostas, considerando os Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006, 2013). Destaca-se a relevância de um olhar Sócio-histórico baseado em Vygotsky para explicar os sentidos e significados, trazidos nas falas das participantes.

A análise das respostas considerou os significados que as acadêmicas se constituem em fatos históricos e sociais, em conformidade com “os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

A análise das respostas levou em consideração “que o sentido é muito mais amplo do que o significado, pois aquele constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226-227). As respostas aos questionários e as falas das acadêmicas possibilitaram compreender o contexto no qual a acadêmica surdocega está inserida.

As análises das repostas aos questionários (APENDICE 5 e 6) das discentes, das Coordenações, sendo duas do Curso de Pedagogia e uma Coordenação SIPAD/NAPNE, Equipe Técnico-administrativo em Educação-TAE (dois Tradutores Interpretes, Pedagogo e Psicóloga), e dois Docentes, é de grande importância para a investigação da temática, com vista a elaboração do conhecimento na área, buscando identificar as demandas da UFPR para atender num curso de formação pedagógica estudos sobre a inclusão.

Apresentados os instrumentos de investigação e coleta de dados utilizados neste trabalho, o capítulo 4 irá apresentar a análise dos dados com fundamentos no referencial teórico desta tese.

4 ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa buscou investigar o processo de inclusão da educanda surdocega na universidade quanto a cognição e aprendizagem em diferentes espaços pedagógicos.

a fim de identificar os fatores envolvidos nas relações pessoais e pedagógicas da acadêmica surdocega.

A análise dos dados é de suma importância na pesquisa científica e neste trabalho está baseada em uma situação no contexto do Ensino Superior da Universidade Federal do Paraná, na cidade de Curitiba-PR. A natureza deste trabalho é qualitativa com relação a escolha da metodologia que, segundo Creswell (2014), é a escolha quando há a necessidade de explorar um determinado problema relacionado a uma população. A escrita analítica visa apresentar os dados de modo compreender os contextos e relações dos envolvidos nesse estudo.

Os pressupostos teóricos são relevantes na compreensão do objeto estudado e nas perspectivas lançadas sobre ele, e vão sendo lapidadas durante o desenvolvimento das análises de modo a responder o problema **“como a universidade atende o processo inclusão da educanda surdocega quanto a cognição e aprendizagem em diferentes espaços pedagógicos?”** e, assim, compreender o processo de inclusão da educanda surdocega em diferentes espaços pedagógicos na universidade.

Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) fazem referência a Marconi e Lakatos (1999) para frisar a importância de planejar as diferentes fases do trabalho, na relação com a análise na pesquisa qualitativa com enfoque de Estudo de caso, do tipo exploratório-descritiva e documental. Os ICD aplicados, como já apresentados, tiveram como objetivo verificar as percepções e compreensão dos participantes quanto ao problema de pesquisa.

Com este olhar, a elaboração, aplicação dos ICD e análises se apresentam como uma forma adequada para lidar com o objeto de pesquisa neste trabalho. Por isso, foram elaborados visando contribuir para a construção desta pesquisa (GIL, 1999).

É preciso considerar os diversos fatores condizentes com a pesquisa durante a análise, à luz dos fenômenos apresentados no texto das respostas aos

ICD, assim como os demais fatores que possam aparecer neste processo (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011).

Assim sendo, esse capítulo será composto seguindo metodologicamente as etapas da pesquisa que cumprem os objetivos desse trabalho. Para tanto, foram utilizados os Instrumentos de Coleta de Dados e Procedimentos de Análises, explicitados nesse estudo (anteriormente introduzidos no quadro 09, capítulo 3). A proposta metodológica utilizada foi a de Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), elaborada para instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade.

Aguiar (2006) destaca que essa proposta metodológica consiste em um “trabalho de análise”, na qual primeiramente a ação é de “interpretação”, de síntese dos elementos abstraídos da análise, que levam à breve discussão das três etapas fundamentais de construção da referida proposta: levantamento de pré-indicadores, sistematização dos Indicadores e definição dos Núcleos de Significação.

A primeira parte desse capítulo, intitulado **Políticas Públicas de Inclusão**, responde o objetivo “*analisar as legislações Nacional e Institucional de Políticas Públicas voltadas à inclusão no atendimento à população com necessidades especiais*” (Quadro 8, capítulo 3, p. 88). Para tanto, foi realizada a análise documental para verificar se a garantia de direitos de pessoas com necessidades especiais está sendo atendida na universidade.

A segunda parte, denominada, **Inclusão: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano**, contemplou o objetivo “*Identificar o processo de Inclusão quanto à cognição, aprendizagem, relações pessoais e desenvolvimento humano da educanda com necessidade especial surdocegueira, nos diferentes espaços e vozes da universidade: educandas, Coordenação do Curso de Graduação, Equipe do NAPNE-SIPAD, Professores, Tradutores/Intérpretes*”. (Quadro 8, Capítulo 3, p. 88).

Apresentada à composição desse capítulo decorrem as análises com uma descrição em detalhes, conforme rigorosidade metódica quanto aos dados coletados.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NOS DOCUMENTOS NACIONAL E INSTITUCIONAL

A pesquisa documental tem sua relevância como outros tipos de pesquisa, propõe-se a ser uma geradora de novos conhecimentos. Criando formas inovadoras muitas vezes de compreensão dos fenômenos e tornando possível compreender a forma como estes têm sido desenvolvidos. (SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Sob esta ótica, a pesquisa documental consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares ao que são chamados de documentos.

A pesquisa documental é aquela em que os dados são estritamente provenientes de documentos, com o propósito de obter informações e entender um fenômeno. Ao método usado na análise dos documentos, dá-se o nome de “método de análise documental”. (FLICK, 2009). Segundo o autor, a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

A pesquisa documental apresentada se constitui a partir da análise das legislações e pode-se verificar o desenvolvimento das políticas voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência e as diferentes formas em que estas foram percebidas durante o transcorrer da história recente.

Os documentos analisados são apresentados em ordem cronológica e foram divididos em documentos compostos por Leis Nacionais e os documentos e Normas Institucionais. O foco da análise será verificar como estes documentos apresentam a garantia de direitos destas pessoas com necessidades especiais.

Dentre os documentos referentes as legislações Nacional e Institucional de Políticas Públicas voltadas a inclusão, foram selecionados documentos considerados como base e norteadores desta análise. *A priori*, foram selecionados os documentos referências citados no trabalho de dissertação de Silva (2018), intitulada “Práticas de leitura e constituição do leitor com cegueira e baixa visão: o contexto universitário em questão”, no Mestrado em Linguística da UFSC.

No Apêndice 1 apresenta-se os documentos oficiais e suas diferentes terminologias a respeito das pessoas com necessidades especiais. Os documentos referentes às Políticas da UFPR, implantadas desde 2006, não constam no referido

apêndice, mas serão analisados, pois a tese em foco trata-se de um estudo de caso na UFPR.

Ao analisar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em primeiro plano, sendo que no Art. 205 observa-se que “a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No final dos anos 80, surgiu a ideia de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos, desde que a inclusão propiciasse uma educação de qualidade e igualitária pra todos, aceitando as diferenças individuais como atributo e não como obstáculo, valorizando a diversidade para o enriquecimento das pessoas. Estes pontos foram declarados em documentos-chave como a Declaração de Salamanca, a Carta para o Terceiro Milênio, a Convenção de Guatemala, a Declaração das Pessoas Deficientes, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão e outros, que garantem a acessibilidade a pessoas com deficiência. No Brasil, diversos documentos legislativos e administrativos tratam desse assunto, a começar pela Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996.

A Constituição Federal de 1988, nos Artigos 206 e 208, enfatiza que todo aluno deve ter “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...); atendimento educacional especializado”. O Estatuto da Criança e do Adolescente, no Capítulo IV, Artigo 53, destaca que crianças e adolescentes “têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho para assegurar-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1988)

No que se refere a inclusão de pessoas com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta relevantes considerações. O Capítulo V faz uma referência significativa, pontuando que o educando com deficiência deverá ser inserido “preferencialmente na rede regular de ensino” e uma condicionante “no que for possível”, tornando subentendida a ideia de que há um sistema equivalente destinado exclusivamente aos educandos deficientes que não tenham “capacidade” acadêmica, física, comportamental, ou qualquer outra, para frequentar matricularem-se nas escolas regulares. (BRASIL, 1996).

Dentro dessa colocação trazida na LDBEN, fica evidenciado que as instituições de ensino e serviços especializados seriam indicados sempre que não

fosse “viável” a integração deste aluno deficiente na rede regular. A esse respeito, a política de educação especial do Estado evidencia a fragmentação e a incapacidade de ações ao longo da história recente (MACIEL, 2000). Na LDBEN, percebe-se um certo descaso e a discriminação com que foi tratada a questão da educação de pessoas com deficiência.

Ao analisar e compreender como se dão as políticas públicas relacionadas a educação e inclusão de pessoas com deficiência, uma das fontes documentais de relevância que formaliza e institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é a Resolução CNE/CEB 2/2001, que coloca, em seu Art. 17 (BRASIL, 2001a):

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

No Parágrafo 1º, é reforçada a questão em foco das parcerias, colocando que:

As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais. (BRASIL, 2001a).

Na mesma Resolução, no Art. 18, Parágrafo 1º, observa-se maiores esclarecimentos sobre a qualificação do professor para atuar na Educação Especial, para que sejam atendidas as necessidades educacionais no sentido de:

[...] conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001a).

No Parágrafo 2º, do mesmo artigo, está disposta a necessidade de professores especializados na Educação Especial, de modo que tenham

competências no suporte das necessidades educacionais especiais, possibilitando a concretização e desenvolvimento das práticas inclusivas de modo atender:

[...] as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001a).

A Resolução citada possibilita perceber que a organização do trabalho pedagógico na educação especial com ênfase na educação básica tem apoio na defesa de uma abordagem educacional de atendimento e na crítica à homogeneização da escola do ensino regular. Tem a concepção das "necessidades educacionais especiais" como base para se contrapor ao modelo médico-psicológico de atendimento aos educandos da Educação Especial (GARCIA, 2006).

Para compreender amplamente como a Resolução analisada teve relevância no processo inclusivo, é imprescindível a análise do Parecer CNE/CEB 17/2001. Essa relação entre ambos os documentos possibilita compreender que a política de educação especial era pautada em um atendimento educacional baseado no pedagógico como forma de se contrapor à forma clínica de atuação na educação especial. Essa segunda, baseada no modelo médico-psicológico, é centrada na etiologia da deficiência e na descrição e medição da (in)capacidade dos indivíduos. (CAMBAÚVA, 1988).

Os limites do modelo médico-psicológico no processo educativo estão em tomar as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como um todo, sendo que o sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive.

A crítica à essa abordagem concentra-se sobre o papel que os diagnósticos assumiram, gerando preconceito, estigma e segregação, e sobre as mudanças de comportamento propostas pela psicologia, que contribuíram para que a escolaridade significasse um meio de adaptação do aluno com deficiência à sociedade (CAMBAÚVA, 1988).

As políticas públicas voltadas para a educação especial na educação básica são o objeto da Resolução CNE/CEB 02/2001, que propõe uma gama de ações para

promover os atendimentos educacionais especializados para alunos definidos como deficientes, ações estas que buscam promover o desenvolvimento humano e trazer uma nova abordagem para a educação, sendo que

[...] o acesso ao ensino fundamental está praticamente assegurado a todas as crianças e jovens em nosso país. No entanto, a abertura da escola não veio acompanhada de transformações capazes de alterar suas formas de organização e funcionamento, de assegurar condições de trabalho, salário e formação dos professores, comprometendo sua mudança qualitativa. A permanência na escola graças apenas à ausência de reprovação ao longo do ensino fundamental não está assegurando aos alunos uma aprendizagem efetiva. A manutenção das práticas educativas, da estrutura e da cultura tradicionais faz com que a escola ofereça um ensino aligeirado, contribuindo para preservar a situação de exclusão vivida pelos segmentos menos favorecidos economicamente (ALMEIDA, 2002, p. 63).

O panorama apresentado na Resolução e no Parecer citados anteriormente deve ser vislumbrado e relacionado no que tange à Educação Superior, considerando o escopo do estudo em tela. Quanto inclusão na Educação Superior, entre as ações e os Programas destinados à inclusão do aluno com deficiência, destacam-se o Programa de Acessibilidade na Educação Superior e o Programa INCLUIR, do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Superior (SESU) e ainda com a participação da suprimida Secretaria de Educação Especial (SEESP). (BRASIL, 2005),

O Programa INLCUIR consiste em uma ação afirmativa que favorece a inclusão na Educação Superior de indivíduos com deficiência. Para tanto, foi criado o financiamento de projetos com o propósito de romper o contexto de exclusão, buscando uma educação de qualidade. Visa patrocinar grandes contingentes da população que possuem deficiência e promover políticas e ações afirmativas em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (BRASIL, 2005).

Segundo Castro (2011), este programa faz a divulgação de editais, com o propósito de dar suporte a projetos de criação ou desenho de novas estruturas para Núcleos com olhar especial para as Instituições Federais de Ensino Superior. Os Núcleos têm como premissa praticar avanços que tornem possível o acesso dos alunos com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos promovidos pelas instituições, procurando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social desses indivíduos.

Enquanto a Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 institui “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade

Educação Especial” (BRASIL, 2009), ela lança um olhar para a deficiência como um conceito em desenvolvimento e que significa o resultado da interação entre as pessoas. Portanto, torna-se possível que barreiras existentes nos ambientes e atitudes que dificultam a plena participação destas pessoas sejam transpostas. No Art. 4 desta Resolução é explicitado o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo considerado:

- I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, Síndrome de *Asperger*, Síndrome de *Rett*, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009).

Ao analisar a legislação brasileira relativa à educação, essa tendência que corrobora com a inclusão como diretriz evidencia-se. Neste sentido, a Resolução 04/2010 do CNE-CEB (BRASIL, 2010), que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reafirma a Educação Especial como modalidade transversal e “parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar”, indicando no Art. 29, §1º que

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).

Destaca também, no Art. 29, §3º que “na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais: o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular” (BRASIL, 2010).

É necessário lançar um olhar para a análise sobre a educação especial sendo evidente a “relação de continuidade” entre a Política Nacional de Educação Especial de 2008, o Parecer nº 13/2009 do CNE-CEB e a Resolução 04/2009 do CNE-CEB.

Essa sintonia torna-se evidente ao considerar esse Parecer que trata da concepção de Educação Especial numa perspectiva de:

[...] educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. - Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2009).

Ao final, o parecer propõe a regulamentação conforme Resolução a que estabelece como prioridade:

A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE. A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização. A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza. As formas de matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado, contabilizadas duplamente no âmbito do FUNDEB, conforme definido no Decreto nº 6.571/2008. As orientações para elaboração de plano do AEE e competências do professor do AEE. A inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino. As condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado. As atribuições do professor que realiza o AEE. A formação do professor para atuar na Educação Especial e no AEE. (BRASIL, 2009).

Percebe-se relevantes diretrizes, que têm como introdução a defesa do ensino comum para a totalidade dos educandos. A Resolução 04/2009 do CNE-CEB estabelece no Art. 1º que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação em classe comum de escola de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Define, assim, os educandos público-alvo do atendimento educacional especializado (AEE), além de apresentar detalhamento relativo aos diferentes aspectos que integram as prioridades características a este público.

Avançando na análise documental considera-se os avanços do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009). Um importante ato ocorrido para a acessibilidade, educação, saúde e inclusão social da pessoa foi com deficiência o Decreto nº 7612 de 17 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Retoma o compromisso do Brasil com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, recebida com *status* de emenda constitucional por meio do Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2011).

O Plano propôs que o Governo Federal, Estados, Distrito Federal e Municípios articulassem a promoção de políticas públicas em quatro eixos principais: saúde, educação, inclusão social e acessibilidade, com previsão de custeio de acordo com a Lei (BRASIL, 2011).

Ademais, ofereceu a possibilidade da sociedade, incluindo a pessoa com deficiência, participar de toda a sua organização, deliberando e buscando entender quais são seus interesses e suas necessidades essenciais, possibilitando criar as políticas a serem implantadas para que possam usufruir de todos os direitos sociais garantidos pela Constituição Federal. Assim, são criadas as condições para o pleno exercício da cidadania.

Posteriormente, em 6 de julho de 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o chamado Estatuto da Pessoa Com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, destinada a promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência em condições de igualdade, objetivando a inclusão social e a cidadania. Aspectos importantes da Lei desmistificaram a questão de a deficiência não ser uma condição da pessoa, mas sim, do ambiente em que ela se encontra.

A concepção trazida pela Lei abarca as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, transporte, comunicação, atitudinais e tecnológicas. Nesse sentido, previu-se a remoção destas barreiras para que a pessoa com deficiência possa ter amplo acesso a todos os setores, como qualquer outra pessoa inserida na sociedade.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) preconizou a igualdade de oportunidades e a proibição da discriminação em qualquer espécie, ao trabalho por sua livre escolha e aceitação e assegurando, inclusive, o direito à plena capacidade para os atos civis como constituir união estável, manter relação sexual, exercer o direito de guarda, adoção e fertilidade, ficando proibida a esterilização compulsória.

Outro aspecto importante de ser mencionado é da obrigatoriedade de atendimento prioritário à pessoa com deficiência em todas as esferas, o direito à habitação e reabilitação para desenvolver suas potencialidades e talentos, o direito à atenção integral à saúde, em todos os níveis de complexidade por intermédio do SUS e o direito à educação inclusiva em todos os níveis, além do direito à moradia digna, com a previsão de programas e ações que possibilitem a vida independente da pessoa com deficiência.

Observando o conjunto de garantias e benefícios trazidos pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, conclui-se que este sistema inclusivo se revela uma verdadeira conquista social, por meio do qual se torna possível a implementação de políticas públicas que possibilitem às pessoas com deficiência a sua verdadeira inclusão social (BRASIL, 2011).

No que tange a inclusão no ensino superior, a Lei Nacional de Cotas garante o acesso da pessoa com deficiência a educação superior. O acesso às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras pelas Pessoas com Deficiência (PcD) é uma conquista recente nas políticas públicas educacionais no país, alavancada após anos com significativas dificuldades de enfrentamento por esse público em busca de escolarização, não só no Ensino Superior, como também na rede de Ensino Básico.

O acesso das Pessoas com Deficiência aos cursos de graduação é garantido pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, a qual dispõe “sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino” (BRASIL, 2016). A referida Lei também é respaldada pelos Decretos nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999); e o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004).

Em relação à quantidade de vagas reservadas às pessoas nas IFES, proveniente de escolas públicas, assim dispõe o Art. 1º da Lei nº 12.711/2012::

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Já em relação às vagas reservadas nas IFES às PcD, bem como aos pretos, pardos e indígenas, a Lei n° 13.409 assim prevê no Art. 3°:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1° desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE (BRASIL, 2016).

As Pessoas com Deficiência (PcD), nominadas no Decreto n° 3.298/1999 em seu artigo 3°, inciso I, como sendo a deficiência “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999).

Em relação à acessibilidade das PcD, bem como às suas condições de igualdade e direitos de cidadania garantidos, o Decreto n° 5.296/2004 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no Artigo 1°, “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004), e destina “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

O Ministério da Educação (MEC), em 2010, instituiu o Sisu (Sistema de Seleção Unificada), que é informatizado e gerenciado por meio da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC, 2012). Nesta perspectiva, a sociedade brasileira é convocada a enfrentar diversos desafios, dentre eles o de poder promover a inclusão escolar de indígenas, negros, quilombolas e pessoas com deficiência nos vários níveis do ensino comum. A universidade – espaço e tempo de legitimação das diferenças – não pode ocultar, reduzir e rejeitar a construção das identidades. Fala-se em “identidades”, no plural, porque elas não são únicas, prontas e acabadas. Partindo desse pressuposto, Bhabha (1998, p.85), acentua que “[...] A identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a

uma imagem da totalidade”. A defesa dessa tese é também observada por Hall (1999, p. 12-13), ao acentuar que:

Na contemporaneidade, o sujeito não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração Móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

No contexto educacional brasileiro, marcado por exclusões entre os que têm e os (des)possuídos, há dificuldades para se (re)conhecer as diferenças. Essas dificuldades, por sua vez, também recaem quando a intenção é a construção das identidades nos diversos espaços educativos. Isso pode ser observado nos escritos de Silva (2000, p.81), ao enunciar que “Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre nós e eles”.

Essa separação supõe uma forte relação de poder, entre os que estão dentro e os que ainda estão de fora. Em um mundo marcado por exclusões sociais, pensamos não ser possível construir as identidades sem o acesso ao conhecimento científico e o saber elaborado. Obviamente que os saberes experienciais são importantes, porém precisam ser compartilhados (TARDIF, 2002).

Nas universidades, defende-se as cotas porque há pessoas que tiveram seus direitos usurpados ao longo de séculos, considerando que dois problemas há no meio educacional: social e pedagógico. Nesse sentido, Silva (2000, p. 96), afirma que: É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular, não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular.

Essa premissa exige a reflexão de que a escola é um lugar ladeado de conflitos, porém, propício à consolidação e respeito às diferenças. Em relação à adoção das cotas para alunos com deficiência no ensino superior, o processo de inclusão e permanência esbarra, hoje, em uma questão crucial, a que se refere o

preconceito dos colegas não cotistas. Mas, por que em plena era da informação, do mundo globalizado, sem fronteiras, ligado por redes, isso ainda acontece no sistema educacional? Na concepção do pesquisador, isso ocorre porque a sociedade brasileira ainda não aprendeu a conviver, de forma harmônica, com a diversidade e, por conseguinte, (re)conhecer as diferenças na pluralidade.

Na Universidade Federal do Paraná, há o NAPNE – Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Especiais, Resolução nº 70/08 – COUN – que aprova 01 (uma) vaga suplementar em cada curso de graduação, ensino profissionalizante e ensino médio, a partir do Processo Seletivo de 2008/2009 para candidatos com deficiência. A Portaria nº 348, de 26 de maio de 2006, cria os Núcleos de Acompanhamento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE nos Campus da IES.

Ainda na UFPR, a Resolução nº 02/10 - CEPE institui a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como obrigatória em todos os cursos de licenciatura. Para implementar as políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência, itens que atendam e garantam o acesso aos cursos de graduação desses candidatos passam a integrar os editais de vestibular da UFPR. Na seção introdutória do Edital 2018/2019 observa-se que nas legislações analisadas verifica-se a que a UFPR, junto ao Núcleo de Concursos – NC/UFPR, normatiza o processo seletivo da instituição destinando ao ingresso nos cursos de graduação no ano letivo de 2019, em atendimento a Resolução n.º 19/17–CEPE,

[...] que fixa normas complementares relativas ao Processo Seletivo para ingresso nos Cursos de Graduação a partir de 2017/2018 e dá outras providências, alterada pela Resolução nº 34/18- CEPE; a Resolução nº 37/97-CEPE; a Resolução nº 70/08-COUN, que estabelece a oferta de uma vaga suplementar em todos os cursos de graduação da UFPR para candidatos com deficiência. (UFPR, 2017).

A UFPR, pela Resolução nº 20/17-CEPE, estabeleceu procedimentos e critérios de “validação da autodeclaração nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação” (UFPR, 2017). Após uma análise qualitativa, fica evidente a preocupação em atender ao que pregoa a legislação acerca da inclusão de pessoas com deficiência. A deficiência é apresentada no Edital nº 12/2018 abordando a

questão do “candidato com deficiência”, quanto ao tipo e grau de deficiência, e comprovação da mesma. (UFPR, 2018).

Quando se faz uma análise quantitativa dos termos, “deficiência” ocorre isoladamente em 07 (sete) momentos, o termo “candidatos com deficiência” aparece em 06 (seis) partes do documento e a expressão “pessoas com deficiência” ocorre em 24 (vinte e quatro) situações.

Os editais dos vestibulares seguintes apresentam semelhanças ao edital de 2018, que foi objeto de análise mais profunda por ser aquele que norteou o ingresso da acadêmica com baixa-visão participante desta pesquisa.

As legislações, objeto dessa análise documental, tem ecoado e sido implementadas de maneira mais efetiva após a UFPR criar a Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD), em 29 de novembro de 2017. A SIPAD tem como missão propor, fortalecer e concretizar políticas de promoção de igualdade e de defesa dos direitos humanos junto às práticas inclusivas empenhadas pela Universidade Federal do Paraná. Além de sua missão com o surgimento da Superintendência, ações corroboram com o afirmado:

Desde sua criação a SIPAD vem atuando em prol ao desenvolvimento e fortalecimento de ações afirmativas em todo o âmbito universitário; no reconhecimento da diferença e da diversidade; no atendimento aos direitos de pessoas com necessidades especiais, com deficiência, altas habilidades/superdotação, surdos/as, negros/as, indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, povos do campo, mulheres, LGBTI, migrantes, refugiados/as, solicitantes de refúgio ou portadores/as de acolhida humanitária, apátridas e outros grupos histórica e socialmente subalternizados, no âmbito acadêmico, pedagógico e institucional da comunidade (...). (UFPR/SIPAD, 2022).

A análise documental permitiu a construção de uma compreensão sobre alguns avanços da legislação no que se refere a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Entretanto, percebe-se que quando se fala de questões específicas, como a surdocegueira, o assunto pouco é contemplado.

Somente em 2020, no Decreto 10.502. de 30 de setembro que “Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, se verifica uma abordagem nominal e relevante para a inclusão de surdocegos bem como a importância da equidade para esse público específico e suas garantias para seu processo de aprendizagem.

4.2 INCLUSÃO: COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Na organização da segunda parte do Capítulo 4, o pesquisador partiu das análises dos seus registros do Diário de Campo e das respostas ao questionário pelos discentes da turma e da discente surdocega, sobre as aulas e os acompanhamentos didáticos em sala de aula em diversas disciplinas.

Em um segundo momento da pesquisa, foi aplicado um Questionário, sendo direcionado aos docentes que atuaram/atua no Curso de Licenciatura em Pedagogia – turma 2019, as Coordenações do Curso de Pedagogia e do NAPNE/SIPAD, como também a Equipe de Apoio do NAPNE/SIPAD, tradutores/intérpretes de Libras e os Técnicos Administrativos em Educação (TAE).

O objeto de pesquisa foi a Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano frente à Inclusão, buscando investigar o compromisso técnico pedagógico de todos os profissionais da UFPR, sendo os Docentes, as Coordenações do Curso de Graduação em Pedagogia e do NAPNE-SIPAD e Equipe TIL e TAE do NAPNE-SIPAD, com vistas à compreensão dos desafios no atendimento pleno às demandas do processo de inclusão na UFPR de educandos com a necessidade especial, no caso a estudante com surdocegueira.

Os processos de significação como uma opção metodológica para a interpretação dos dados consideram os Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006, 2013) e se fundamentam na Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky para explicar as noções de sentido e significado, necessidade e motivo. Para os autores, “o sentido coloca-se num plano que se aproxima da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227). Segundo eles “falar de sentidos é falar de subjetividade, da dialética afetivo/cognitivo, é falar de um sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 305).

Na sequência, os significados constituem-se em produções históricas e sociais, sendo que “os significados se referem assim aos conteúdos instituídos, mais fixos e compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Em relação aos estudos de Vygotsky (2001), “o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo

psicológico, é uma generalização, um conceito” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226). Dentro desse contexto considera-se “que o sentido é muito mais amplo do que o significado, pois aquele constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226-227).

Observando os dados coletados e as manifestações dos participantes da investigação, pode-se compreender o contexto no qual a acadêmica está inserida. As análises foram feitas tendo-se em mãos os seguintes ICD: Documentos Nacionais e Institucionais, Diário de Campo e Questionários, que possibilitaram um mapeamento, triangulação e organização das leituras, observações e falas dos participantes. Concomitantemente, foi possível tecer as falas a partir do lugar de fala de cada grupo, como fala do coletivo, por meio de aglutinação e similaridades, presenças e ausências, constituir os Pré-indicadores, apontando os Indicadores e assim definindo os Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006, 2013).

A investigação buscou analisar as condições quanto aos processos que promovem a inclusão da acadêmica surdocega, do Curso de Licenciatura em Pedagogia na UFPR, com o propósito de identificar os direitos, as estratégias, os recursos didáticos e as relações pessoais, contributivos à cognição, aprendizagem, e o desenvolvimento humano, nos diferentes espaços da universidade, considerando a individualidade da pessoa com deficiência, bem como, suas necessidades específicas de acessibilidade para a vida cotidiana em sociedade.

4.2.1 Voz do Pesquisador nos registros do Diário de Campo

No Diário de Campo, foram registrados os primeiros dados, considerando os registros individual do pesquisador em relação a acadêmica surdocega e suas relações pessoais e pedagógicas, registros esses datados de 2019, não tendo continuidade no ano 2020, início do período pandêmico.

A análise do Diário de Campo conta com registros das Observações, diagnósticos e acompanhamentos junto da participante em diferentes espaços e tempos vividos na UFPR, como a infraestrutura da sala de aula, intervalos de aula, Cantina, Biblioteca, infraestrutura para execução de tarefas na Universidade e em domicílio, diagramação de textos para leituras, recursos didáticos, e outros.

No Diário de Campo, se encontram os registros sobre os materiais utilizados e suas análises, por isso, foi possível resgatar os diferentes passos em cada

desenvolvimento dos acontecimentos do estudo. Assim sendo, para o pesquisador, o Diário de Campo foi um importante instrumento que buscou desenvolver o estudo a respeito de uma pessoa surda com baixa visão no ambiente de Educação Superior, buscando compreender suas experiências, fazer uma descrição das formas de utilização das estratégias de lidar com o dia a dia e maneiras, campos e afetamentos. As análises foram ancoradas na metodologia de análise proposta por Aguiar e Ozella (2006 e 2013), nos quais os registros constituíram os *Pré-indicadores*, que foram aglutinados e organizados em *Indicadores*, como expressões do percebido pelo pesquisador no contexto da Universidade, que após leitura e interpretação, possibilitaram a constituição do Núcleo de Significação. (AGUIAR e OZELLA, 2006). O Quadro 10 apresenta a ordenação dos registros.

QUADRO 10 – REGISTROS NO DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleo de Significação
<p>O pesquisador observou e registrou que a acadêmica surdocega apresenta enorme dificuldade em visualizar projeções. Ao serem elaboradas aulas com o recurso de projetar uma apresentação via Datashow não são levados em consideração as questões de acessibilidade: cor da fonte, tamanho, inexistência do cuidado com o contraste. Evitar o uso de efeitos de transição que confundem a acadêmica. Ao inserir áudio e/ou vídeo na maioria das vezes não são disponibilizados transcrição textual - legendas - ou tradução em Libras.</p> <p>Quando do uso do AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem diversas barreiras foram encontradas pela acadêmica. No site da CIPEAD⁸ é informado que “Na UFPR Virtual implementamos duas estratégias para assegurar a acessibilidade digital: a tecnológica e a Educacional.”</p> <p>O conteúdo a disposição é de altíssima qualidade, mas subutilizado.</p>	<p><i>Aprendizagem e Recursos Didáticos</i></p>	<p>Formação Pedagógica e a Inclusão</p>
<p>O pesquisador observou e registrou que não há interação da educanda surdocega com os colegas de turma, que é compreensível que o surdocego possua dificuldades e/ou limitações em notar, compreender, exprimir o comportamento de membros da família e o de outras pessoas que o cercam.</p> <p>A acadêmica com as perdas visuais e auditivas que apresenta são o fator determinante deste contexto excludente e evidentemente essas dificuldades são transpostas para o ambiente acadêmico.</p>	<p><i>Interações e Inclusão em tempos e espaços na UFPR</i></p>	
<p>O pesquisador observou e registrou que há dificuldades de entender os conteúdos das aulas devido à mediação e o ritmo do professor e tradução para a educanda surdocega, pois não dispõe de mediação adequada e isso compromete o desenvolvimento de sua linguagem e cognição. Dificuldade de aprendizagem frente à mediação e linguagem do intérprete no processo cognitivo da educanda.</p>	<p><i>Mediação, Linguagem e Cognição</i></p>	

FONTE: Costa e Haracemiv (2022)

⁸ O link da UFPR Virtual utilizado pelos(as) discentes:
educandhttps://ufprvirtual.ufpr.br/course/view.php?id=8753#section-0.

Devido à natureza qualitativa do trabalho, foram observadas a extensão e intensidades do fenômeno investigado, sendo que os registros analisados foram em sala de aula presencial em 2019, pois, no período pandêmico entre 2020 e 2021, o ambiente era sala de aula virtual.

Quanto ao Indicador referente a *Aprendizagem e Recursos Didáticos*, destaca-se a relação de dificuldade de aprendizagem da acadêmica surdocega, tanto na voz dela quanto nas vozes das colegas de turmas, e estes se referem aos recursos utilizados ou a falta deles. Na voz do pesquisador,

[...] há iniciativas da Universidade e a observância da legislação no que tange a inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais. A aprendizagem desse público, entretanto é dificultada pela ausência de recursos didáticos adaptados ou a falta de formação do docente para uso daqueles existentes. A exemplo de um recurso didático existente e praticamente não utilizado por não formação do docente ou desconhecimento é o uso das prerrogativas do desenho universal. Outra questão relevante é que não é realizado o desenvolvimento de materiais considerando a presença desses acadêmicos em sala. (COSTA, 2022, p 11)

É sabido que cabe ao professor, ao planejar suas atividades didáticas, criar situações e atividades pensadas para promover uma melhor compreensão e aquisição dos saberes. O planejamento consiste numa atividade de prever qual ação será realizada, na qual se define os objetivos, procedimentos, recursos e formas de avaliação a partir de uma intencionalidade educativa (LIBÂNEO, 2008).

Para Quirino (2011), os recursos didáticos são responsáveis por compor o ambiente da aprendizagem em sua amplitude, estimulando o educando e despertando o interesse. Com isso, se favorece o desenvolvimento da capacidade de percepção e observação e aproxima o estudante da realidade. O efeito desejado é alcançado quando os recursos didáticos são planejados e utilizados, levando em conta a aplicação em sala de aula e ao condicionamento com as individualidades e com as particularidades dos grupos de educandos. Mas, se não há recursos didáticos adaptados a educanda surdocega, o processo de ensino e aprendizagem fica prejudicado.

Outro Indicador trata das *Interações e Inclusão: em tempos e espaços da UFPR*, que despertou o olhar do pesquisador e o fez perceber como é necessária a observação do outro e que a dificuldade de interação com os colegas em tempos e espaços da UFPR carece de ações que intensifiquem esses processos, afinal a

interação social se mostra essencial para a troca com o outro. Segundo Cambruzzi e Costa (2007, p 12), “[...] o conhecimento do mundo pelo ser humano resulta na exposição direta dos estímulos ambientais e em situações de interação com as demais pessoas em experiências compartilhadas”. A interação promove estímulos que demandam ações e, a partir delas, o indivíduo vai construindo sua bagagem de conhecimento e se desenvolvendo conforme a troca existente nesse processo.

No caso do indivíduo surdocego, aqui com destaque para a acadêmica surdocega, esta encontra dificuldade para desenvolvê-la por não conseguir construir ao certo um significado de afetividade e principalmente por não compreender/perceber esses estímulos ambientais que demandam interação.

Sendo a Universidade um espaço escolar e não apenas um espaço físico como destaca Freire (2008, p. 39), “não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos [...]” É lugar de pertencimento, de constituição de identidade, é o espaço-tempo de convivências e descobertas de si mesmo e da relação de alteridade, de retornar ao outro e conviver consigo e com o outro. Para acontecer com a pessoa surdocega, deve ser potenciado com a presença de um instrutor-mediador.

A relevância do Indicador *Mediação, Linguagem e Cognição* destaca que não há um instrutor-mediador na UFPR, que seja um profissional com formação específica, que promova a integração, interação e uma efetiva inclusão da acadêmica surdocega. Sequer existe a função de instrutor-mediador na estrutura organizacional da instituição.

McInnes (1999) define a mediação como um recurso cujo propósito consiste em permitir que a pessoa com surdocegueira estabeleça e mantenha um domínio máximo sobre seu entorno de acordo com o nível de suas capacidades físicas e seu nível de funcionamento. A mediação consiste, portanto, em proporcionar, de forma compreensível, uma bagagem de informação necessária a pessoa com surdocegueira para que possa prever os acontecimentos, comunicar-se com êxito e aplicar suas habilidades e conhecimentos para cada interação proveitosa com seu entorno.

O acompanhamento e os registros no diário de campo trazem registros da dificuldade de aprendizagem frente à ausência de uma mediação e linguagem adequada do intérprete para um efetivo processo de desenvolvimento cognitivo da educanda surdocega, podendo comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

Galvão (2010) lembra que, no Brasil, constata-se que a grande barreira para o desenvolvimento da educação de surdocegos se dá pela falta de profissionais mediadores com formação específica sobre a surdocegueira, capazes de contribuir, de forma funcional, no estabelecimento primeiro do surdocego com o ambiente, para o desenvolvimento relacional a partir de linguagens que estabeleçam uma prática comunicativa, corroborando, assim, com o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito.

Esses profissionais funcionarão, portanto, como agentes mediadores capazes de utilizar técnicas e recursos específicos para o atendimento educacional do surdocego. É com base nas teorias de Vygotsky (1995) que se constrói a defesa de que todas as pessoas com deficiência(s) podem alcançar altos níveis de desenvolvimento no âmbito do seu desenvolvimento cognitivo, sua consciência, considerando a importância do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, de modo a conseguir interpretar o mundo e compreendê-lo, para, assim, exercer o seu papel também enquanto cidadão.

Nessa mediação é que se compreendem os processos comunicativos como indispensáveis em qualquer dinâmica de ensino-aprendizagem.

4.2.2 Vozes das Discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Turma 2019

A segunda análise foi construída a partir das respostas ao questionário aplicado as discentes, duas colegas e a educanda surdocega, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ingressantes em 2019.

No 1º Campo Investigativo, questionou-se a respeito da *Identificação das Participantes*, analisando as respostas de três discentes da referida turma ao questionário, sendo duas discentes e a educanda surdocega. Todas são do gênero feminino, sendo as duas discentes com 35 e 30 anos, e a educanda surdocega com 27 anos. Uma das discentes é casada, em relação estável, e as outras são solteiras.

Quanto ao grau de escolaridade, uma das acadêmicas afirmou já ser mestre e a outra está em vias de buscar concluir a graduação de Licenciatura em Pedagogia pela UFPR. Ambas afirmaram ter como tempo médio como discentes na UFPR entre três e quatro anos.

A contribuição da teoria que fundamenta as análises é de Aguiar e Ozella (2013), pois destacam a importância do pesquisador não se limitar a um primeiro

olhar ao texto das respostas dos questionários. Foi possível a percepção das formas de constituição complexa frente às experiências das discentes nas respostas aos campos seguintes, quanto a cognição e aprendizagem dando sentidos as suas vozes. (AGUIAR; OZELLA, 2006). Assim o trabalho de analisar e interpretar os sentidos das falas revelou as identidades e representações da inclusão diante da formação delas.

No 2º Campo investigativo, buscou-se questionar a relação *Formação no Curso de Pedagogia e a Inclusão* na voz das discentes. Dessa forma, partindo da premissa de que seria necessário repensar o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPR sobre a proposta de aprendizagem, as questões acerca da inclusão. Pensando e questionando: como está ocorrendo a formação do futuro pedagogo e como será sua relação e suas habilidades e competência frente à inclusão?

Os procedimentos de análise e constituição dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013) esclarecem que não se trata de somente uma investigação, mas uma utilização metodológica condizente com o esclarecimento dos significados dos sujeitos em suas respectivas realidades. Isto se justifica porque os autores apontam para a importância da inclusão dos fatores que poderão influir nas apreensões das vivências individuais. É perceptível uma relação dialética da história com as experiências sociais, como o reconhecimento de que cada pessoa é única em seu contexto (AGUIAR; OZELLA, 2006).

A partir das vozes das discentes, foi organizado o Quadro 11, onde pode-se observar que as respostas, as quais constituíram os *Pré-Indicadores*, apontam os *Indicadores*, que passaram a ser os construtos do *Núcleo de Significação*, Formação e Inclusão.

QUADRO 11 – VOZES DAS DISCENTES

Vozes	Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleo de Significação
Discentes	<ul style="list-style-type: none"> - “Nem todos os professores estão preparados para trabalhar da melhor forma a atender os alunos com necessidades especiais”; - Formação inicial “não terem sido informadas até o momento”, sendo que (...) tivemos uma matéria de educação especial, a professora era muito capacitada e realizamos além de trabalhos escritos, trabalhos e campo” - A inclusão da acadêmica surdocega é “relevante no que se refere a estrutura e funcionamento a presença de intérpretes” 	<p><i>Ensino, Aprendizagem e Inclusão</i></p>	<p>Formação Pedagógica</p>
Discente surdocega	<ul style="list-style-type: none"> - “falta de disciplinas que tenham uma abordagem relacionada a inclusão além da de Libras”. -O currículo “contempla pouco as questões relacionadas 		

	<p>aos educandos com necessidades educacionais especiais”;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A participação em eventos, cursos de extensão “vê alguma dificuldade pois depende de intérprete o que nem sempre pode ser disponibilizado pela Instituição visto que o quadro de técnicos é insuficiente para atender as demandas regulares”; - As estruturas a acadêmica “sente-se contemplada, mas registra a necessidade de formação dos funcionários (técnicos, seguranças, etc.) pois estes como a maioria dos docentes não sabem como atender a suas demandas”. 		e Inclusão
Discentes	<ul style="list-style-type: none"> - Quanto a convivência as discentes consideram que “na minha turma percebi que muitos alunos se preocupavam com a colega com necessidades especiais, porém, acredito que nem sempre a colega se sentia pertencente” (...) “pouca interação, normalmente, excluídos” - Sobre as dificuldades “Acredito que seria interessante ter já no primeiro semestre do curso a matéria obrigatória de Libras com trabalhos de campo”; (...) “é importante que tenha o planejamento para atender esses alunos, assim como intérpretes e professores com conhecimento sobre o assunto, mas ainda falta mais empatia e esforço por parte dos docentes para uma ajuda e colaboração, tendo em vista as dificuldades que esses alunos enfrentam”. - O atendimento às necessidades da acadêmica surdocega é “insuficiente mesmo tendo “intérpretes”. - “há intérpretes, mas a inclusão verdadeiramente não acontece, uma vez que o estudante com deficiência vira totalmente dependente dos intérpretes, sendo o diálogo entre alunos difícil”. 	<p><i>Cognição, Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Inclusão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Convivência e interações em diferentes espaços com educandos com NEE; - Desafios, dificuldades, anseios e dúvidas. 	
Discente surdocega	<ul style="list-style-type: none"> - A acadêmica surdocega considera que a convivência com colegas de turma, docentes e com todo o corpo técnico “bastante limitada visto que só acontece iminentemente se estiver acompanhada de um intérprete”; - As dificuldades relatadas pela acadêmica levam em consideração “a falta de conhecimento daqueles com as quais a mesma se relaciona sobre suas necessidades educacionais especiais e de como atendê-las”; - Ao abordar como o atendimento as suas necessidades educacionais especiais poderiam ser atendidas a acadêmica é enfática: formação continuada e empatia; 		

FONTE: Costa e Haracemiv (2022)

Observando as vozes das discentes⁹ e discente surdocega¹⁰, os Pré- indicadores, foi necessário compreender e interpretar as vozes para constituir o Indicador *Ensino, Aprendizagem e Inclusão*, no que tange a Formação Pedagógica e inclusão, Núcleo de Significação.

⁹ Vozes das discentes se refere as colegas de turma

¹⁰ Voz da discente surdocega

A análise das vozes das discentes e da discente surdocega tornou possível uma compreensão relevante de fatores que cercam os processos para um efetivo aprendizado de acadêmicos com NEE.

É premente destacar como percebem o Currículo do Curso de Pedagogia e a estrutura e funcionamento da UFPR no que tange esta investigação. Ao afirmarem que “tivemos uma matéria de educação especial, a professora era muito capacitada e realizamos além de trabalhos escritos, trabalhos e campo” (DISCENTES, 2021), denota que o Currículo do Curso aborda e desenvolve pouco a questão da inclusão, visto que é citado como apenas “uma matéria de educação especial” por uma das discentes participantes.

O currículo tem destaque na voz da acadêmica surdocega e como esta o percebe quando ela faz referência a “falta de disciplinas que tenham uma abordagem relacionada a inclusão além da de Libras.” (DISCENTE, 2021). Também afirma em relação ao currículo que ele “contempla pouco as questões relacionadas aos educandos com necessidades educacionais especiais.” (DISCENTE, 2021).

O Currículo ao qual se referem as discentes é aquele formulado pela Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia – CRCCP, que resultou no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2007, dando origem ao Currículo de 2009. A construção do PPP levou os anseios dos acadêmicos que participaram do inventário em consideração e aponta a questão da formação do pedagogo para atuação em outros espaços além da escola, que em suas reivindicações observaram que: “O curso dá muita ênfase à escola. Deveria ser aberto um leque maior para a formação do pedagogo como, por exemplo: recursos humanos, terceira idade, atendimento hospitalar e educação especial.” (PPP, 2007).

De acordo com Moreira e Candau (2003, p. 89), fatores sociais e culturais distintos contribuem para que o currículo seja entendido como:

[...] conteúdos a serem ensinados e aprendidos; experiências de aprendizagens a serem vividas; planos pedagógicos a serem elaborados pelos professores, escolas e sistemas educacionais; objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e processos de avaliação.

Não há um modelo para a construção de um currículo inclusivo, mas há ações importantes que podem ser pensadas no processo de atuação docente para que a forma de educação atual abranja, realmente, todos os educandos. É o que

propõe Melero (2013), que traz cinco estratégias didáticas para que se construa um currículo sem exclusões a partir do enfoque histórico-cultural.

Primeiramente, é preciso que se devolva o direito de aprender para todos os alunos. Postula-se que todos têm direito à educação, mas o que se percebe é que as exclusões são reais. Ou seja, é preciso reverter esse quadro por meio de estratégias que garantam tal direito.

É assim que a segunda estratégia é contemplada: a de que os professores aprendem enquanto ensinam. Nesse ponto, há que se considerar o rompimento com o modelo tradicional de ensino, no qual o professor é detentor de todo o conhecimento e desconhece salas heterogêneas, o aluno é o mero receptor e sua realidade tem importância ínfima (FREIRE, 1999).

Assim, chega-se à terceira estratégia, que é a aprendizagem dialógica, em que os sujeitos se desenvolvem por meio da conversação e interação (FREIRE, 1999). Isso remete diretamente à quarta estratégia, a qual revela uma aprendizagem cooperativa e solidária em busca de um ponto em comum: o desenvolvimento (FREIRE, 1999). Por fim, a quinta estratégia caracteriza-se com o compromisso da ação docente além de seu discurso teórico, sendo, portanto, responsável pelo currículo inclusivo e refletindo as práticas a fim de atendê-lo (MELERO, 2013).

Assim percebe-se que os encaminhamentos no sentido de preparar o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia para atuar com os educandos com necessidades educacionais especiais vêm se apresentando e tendo atenção desde 2007 na UFPR.

Outra questão trazida na fala da acadêmica surdocega revela como ela percebe as estruturas da universidade, quando afirma que:

[...] se sente contemplada aponta que mesmo compreendendo a estrutura como não só o conjunto de prédios, mobiliários e equipamentos, ela inclui também os funcionários (técnicos, seguranças, docentes e corpo administrativo)", afirmando ainda que: "estes necessitam de formação para atenderem as demandas surgidas no acompanhamento aos acadêmicos com NEE. (DISCENTE, 2021)

Sá (2012) afirma que a escola inclusiva exige novas estruturas e novas competências. Observa-se que as escolas públicas, e aqui inclui-se as instituições de ensino superior, não têm correspondido às características individuais e socioculturais diferenciadas de seu alunado com NEE, funcionando de forma

seletiva e excludente. Ainda, segundo o autor citado acima, a educação especial é que legitima esquemas, espaços e dimensões do conhecimento e dos direitos humanos sem atributos restritivos.

Destaca-se a percepção no que se refere à convivência e interações em diferentes espaços com educandos com necessidades educacionais especiais. As vozes das discentes trazem referências contundentes como “o atendimento às necessidades da acadêmica surdocega é insuficiente mesmo tendo “intérpretes” ou em outro momento”, e afirmam ainda que “há intérpretes, mas a inclusão verdadeiramente não acontece, uma vez que o estudante com deficiência vira totalmente dependente dos intérpretes, sendo o diálogo entre as acadêmicas difícil” (DISCENTES, 2021).

As dificuldades em conviver, interagir e desenvolver uma relação em que exista comunicação com a acadêmica com surdocegueira, é percebida e sentida tanto por ela, quanto pelas colegas: há desafios, dificuldades e anseios que precisam ser compreendidos e superados para um melhor acolhimento de acadêmicos com NEE.

As instituições de ensino são inclusivas quando abertas à diversidade, sendo necessário repensar o fazer educação nas salas de aula, de planejar, de avaliar o ensino, de formar e aperfeiçoar o professor. Entre outras inovações, a inclusão implica também em diferentes formas de organização da escola, em opções alternativas/aumentativas da qualidade de ensino para todos os aprendizes, com ou sem necessidades especiais (BELISÁRIO, 2005).

As vozes das discentes se aproximam da voz da acadêmica surdocega ao considerarem que “a convivência com os colegas da turma, docentes e com todo o corpo técnico se faz limitada, por só ocorrer quando se encontra acompanhada por um intérprete” (DISCENTE, 2021). Essa fala demonstra a considerável falta de conhecimento das características e peculiaridades daqueles com os quais ela convive no ambiente acadêmico.

Uma educação inclusiva vai além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela vislumbra atenção e cuidados com as relações humanas, a convivência e a inclusão. A educação inclusiva fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que

todas as pessoas podem dar para construírem vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. (SASSAKI, 2010).

A partir das vozes das colegas e da discente surdocega, é possível compreender como o atendimento das suas necessidades educacionais especiais poderiam ser melhorados havendo formação continuada voltada ao atendimento das NEE e o despertar da empatia dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dessa população acadêmica.

4.2.3 Vozes das Docentes

As vozes das duas docentes trazida nesta investigação é relevante e precede uma “identificação destes educadores” participantes da pesquisa. O questionário foi enviado para Coordenação do Curso de Pedagogia em 2021, para que enviasse a dois/duas docentes que atuaram ou atuam no referido curso, sendo que esse número foi delineado no Projeto de Pesquisa e aprovado pelo Comitê de Ética (APÊNDICE 7).

As docentes têm idades entre 41 e 50 e mais de 61 anos. São pós-doutoras, com mais de 21 anos de docência e de atuação com educandos com NEE. Têm formações sobre a temática de inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais.

As questões referentes aos outros três Campos Investigativos do questionário (APÊNDICE 6) foram analisadas a partir das vozes das duas docentes que atuam no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na turma ingressante de 2019. As vozes compõem os Pré-Indicadores, que, por sua vez, constituíram os Indicadores: *Trajetória de Formação, Instituição e a Inclusão e Relação Pedagógica com pessoas surdas e com baixa visão (surdocego)*, que denominaram os referidos campos.

No Quadro 12, o pesquisador apresenta as vozes dos docentes, constituindo os Indicadores e definindo o Núcleo de Significação.

QUADRO 12 – VOZES DOS DOCENTES

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleo de Significação
<p>- “Desde a minha atuação na Educação Básica participo de cursos sobre inclusão, de modo geral cursos que abordar o direito dos/as estudantes a terem condições de acesso e permanência nas instituições educacionais, o que sempre contribui com o aprimoramento do meu olhar, embora ainda haja muito a aprender”.</p> <p>- “(...) palestras ministradas sobre o assunto, mas não participei de curso(s) específicos.”</p> <p>- “Dedico todo o meu trabalho de pesquisa e estudos para crianças típicas, porém como fui e ainda sou professora, tive em sala de aula alunos com necessidades específicas (nenhum tão sério como o caso da aluna em questão) e tentei entender o universo destes alunos por meio de estudos e pesquisas pessoais.”</p> <p>- “Não recebi incentivo financeiro ou de tempo por parte da instituição, mas de acesso à conhecimentos sim.”</p>	<p><i>Trajatória de Formação</i></p>	<p>FORMAÇÃO & INCLUSÃO</p>
<p>- “Por meio da SIPAD são disponibilizados meios para adequar os materiais didáticos para o uso com estudantes com deficiência ou surdos/as, como inserção de legendas em materiais, tradução em Libras, softwares para tradução, dentre outros.”</p> <p>- “Intérpretes e acompanhamento da Coordenação do curso constante.”</p> <p>- “Penso que precisamos aprimorar sempre os meios e os processos de formação, há recursos, mas esses ainda não são em número suficiente. Por exemplo, uma noite em minha aula a estudante que é surda com baixa visão só conseguiu participar após o horário do intervalo, tendo em vista que duas TIL haviam pedido demissão e não havia outro/a para substituí-las.”</p> <p>- “Ainda que não seja algo recorrente, essa situação feriu o direito da estudante de frequentar a aula antes do intervalo como os/as demais estudantes.”</p> <p>- “O quadro de profissionais precisa ser ampliado e o apoio aos/às docentes também. Não há como implementar um processo de educação inclusiva sem condições objetivas para tal, ainda que tenhamos compreensão da sua importância, a inclusão deve estar garantida enquanto política pública e institucional.”</p> <p>- “Planejo a aula buscando considerar o máximo de possibilidade de sua inclusão, preparando e selecionando materiais adequados, busco estabelecer um diálogo direto com ela, mas também compreendo que deva ser cansativo fica a todo o momento dizendo se estão os materiais, a organização das aulas, garantem o seu direito à participação e aprendizagem.”</p> <p>- “Tento utilizar imagens e sons, mesmo sabendo que há muitas dificuldades por parte da aluna. Fico sempre a disposição para retomar assuntos e explicar novamente se for necessário. Via intérpretes, pergunto sempre se posso ajudar e ajudo, se for solicitada.”</p> <p>- “De modo geral, ainda que avalie que poderia ser mais intensa. Uma das estudantes sabe Libras, o que favorece a comunicação, mesmo em momentos em que os/as TIL não estão em sala. Nos trabalhos em grupo a discente sempre participa, mas percebo que não há por parte da turma um movimento proativo para envolvê-la, parte mais das atividades que eu proponho ou de movimentos pontuais.”</p>	<p><i>Instituição e a Inclusão</i></p>	

<p>- "(...) os alunos ajudam no que podem, trabalham juntos, se solicitados. A aluna em questão é, de certo modo, "mandona" e dificilmente cede sobre a sua posição."</p> <p>- "(...) meu papel é provocar na turma um movimento de interação com a discente, sempre que tenho a oportunidade faço isso, mas eu mesma tenho dificuldades para me comunicar com a acadêmica surdocega, já que não domino Libras, o que me faz pensar na importância de aprofundar meus conhecimentos nessa área."</p> <p>- "Difícil explicar. A aluna não é manipuladora e sabe de suas necessidades. Com certeza, o sucesso dela é fruto de um esforço familiar conjunto. Todos querem o seu bem e valorizam as suas conquistas."</p> <p>- "Fico sempre muito feliz com a presença dos/as estudantes que historicamente são excluídos dos espaços educacionais, especialmente da universidade, mas entendo que a ampliação da sua presença é atravessada por algumas exigências, que talvez não estejamos dando conta e precisamos estar atentos/as a essas questões. Nesse sentido, o sentimento é sempre um misto de alegria e dúvida, de medo de errar, de não estar garantindo a inclusão."</p> <p>- "Ela é mais uma aluna com fragilidades, assim como muitos outros. Sei que todos os professores tentam fazer o melhor para ela e acredito que assim o fazem como para todos os outros alunos, com dificuldades ou não."</p> <p>- "Vejo como central, mas sempre me pergunto sobre essa relação quando se trata de estudantes adultos/as, tendo em vista que o diálogo com a família favorece o processo, mas no caso de pessoas adultas pode também fragilizar a relação se sugerir que a pessoa não tem autonomia para falar de si. Nessa perspectiva, penso que a relação com as famílias dos/as estudantes com NEE na universidade precisa ser mais bem debatida e compreendida."</p>	<p><i>Relação Pedagógica com pessoas surdas e com baixa visão (surdocego)</i></p>	
--	---	--

FONTE: Costa e Haracemiv (2022)

Ao analisar as vozes das docentes em relação a cada Campo Investigativo, pode-se considerar que as respostas levaram em conta os conteúdos das questões, os quais subsidiam as análises. Assim sendo, no 2º Campo foram questionadas as *Trajetórias de Formação*, solicitando que revisitassem a formação inicial e continuada nos Cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu*, Extensão, Palestras, Orientação coletiva com as Coordenações, Docentes, Educandos e Técnicos do SIPAD/NAPNE tratando da Inclusão, como também sobre os Incentivos da UFPR. As falas das docentes revelam a compreensão delas sobre as limitações da formação em relação ao trato com pessoas com NEE, como o caso em questão, colocando que:

Desde a minha atuação na Educação Básica participo de cursos sobre inclusão, de modo geral cursos que abordam o direito dos/as estudantes a terem condições de acesso e permanência nas instituições educacionais, o que sempre contribui com o aprimoramento do meu olhar, embora ainda haja muito a aprender (DOCENTES, 2022)

A formação de educadores precisa ser entendida em uma acepção freiriana, fundamentada na consciência do caráter inacabado do ser humano e na sua vocação ontológica de “Ser Mais”, uma vez que onde há vida, há inacabamento. Propondo uma formação permanente de educadores Freire (2015, p. 25) coloca que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Freire (2015) concebe a formação do educador como permanente, o que implica compreender o ser humano como inconcluso e finito. A consciência do inacabamento e da incompletude dos homens e das mulheres propicia infinitas possibilidades e projetos a serem realizados na busca incessante do “Ser Mais”. Isso torna possíveis a educação e a formação, ao longo da sua existência.

As vozes expressas no 3º Campo Investigativo, intitulado *Instituição e a Inclusão*, giraram em torno da Estrutura e Funcionamento da UFPR na disponibilidade de recursos humanos e materiais específicos para trabalhar a inclusão e do Planejamento do Currículo do Curso de Pedagogia e a Inclusão.

O processo de ensino e aprendizagem à luz da formação docente e sob o olhar desta e sua relação com o currículo do curso de Pedagogia propicia incorporar saberes acerca das demandas que envolvem os educandos com NEE. Segundo as Docentes (2022)

[...] precisamos aprimorar sempre os meios e os processos de formação, há recursos, mas esses ainda não são em número suficiente. Por exemplo, uma noite em minha aula a estudante que é surda com baixa visão só conseguiu participar após o horário do intervalo, tendo em vista que duas TIL haviam pedido demissão e não havia outro/a para substituí-las.

O entendimento da diversidade de sujeitos que são participantes nos processos de ensino e aprendizagem no decorrer da docência implica em conhecer as diferenças e individualidades de cada sujeito como potencialidades de conhecimento.

Tardif (2009) revela que os saberes docentes são complexos e essenciais para a formação do professor, sendo integrantes do percurso acadêmico das experiências de vida, da trajetória pessoal e da construção profissional. Não é possível desconiliar desse percurso os sentidos do currículo expressos na macro e microescalas dos processos educacionais.

Nesta direção, como aponta Gauthier *et al.*, (2013) os saberes docentes são oriundos da vivência e do trabalho e exigem da atividade docente uma reflexão prática. Os autores relacionam o repertório de seis (06) saberes para o exercício da prática docente:

- 1) *Saberes disciplinares* que referem aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas e ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo;
- 2) *Saberes curriculares* assegurando que uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar programa de ensino;
- 3) *Saberes das ciências da educação* que são determinados conhecimentos profissionais que informam o professor a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação, de um modo geral;
- 4) *Saberes da tradição pedagógica* que são os saberes anteriores à formação do professor;
- 5) *Saberes experienciais* vistos como saberes que se apreendem através da própria experiência; e,
- 6) *Saberes da ação pedagógica*, os quais referem-se ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula.

Segundo uma das docentes (2022), a dedicação de seu trabalho é fruto de

[...] pesquisa e estudos para crianças típicas, porém como fui e ainda sou professora, tive em sala de aula alunos com necessidades específicas (nenhum tão sério como o caso da aluna em questão) e tentei entender o universo destes alunos por meio de estudos e pesquisas pessoais.

As vozes das docentes revelam uma intersecção entre suas afirmações, vivências e práticas pedagógicas, as afirmações e estudos dos autores citados, e a relevância da prática e teoria, pois prática sem teoria é ativismo, enquanto teoria sem prática fica esvaziada. (FREIRE, 1999).

O 4º Campo Investigativo, intitulado *Relação Pedagógica com pessoas surdas e com baixa visão (surdocego)*, buscava saber como as docentes percebiam a

convivência em diferentes espaços com educandos com NEE, os desafios, dificuldades, anseios e dúvidas em relação ao atendimento a educanda com NEE, o atendimento às necessidades e especificidades da educanda surda com baixa visão (surdocego), bem como, as interações entre família e Instituição no processo de ensino-aprendizagem.

Nas vozes das docentes, a Relação Pedagógica com pessoas surdas e com baixa visão (surdocego) é relevante em relação ao planejamento: “Planejo a aula buscando considerar o máximo de possibilidade de sua inclusão, preparando e selecionando materiais adequados” (DOCENTE, 2022).

Mantoan (2006) destaca a importância de se aprimorar e buscar novas estratégias de ações inclusivas, sendo imprescindível mobilizar práticas que envolvam toda a escola no processo de aprendizagem. Ela considera importante o aprimoramento dos procedimentos avaliativos, do currículo e do projeto político pedagógico.

A relevância de estar atento as necessidades específicas, promovendo a inclusão da acadêmica com NEE, é revelada na voz que afirma “fico sempre à disposição para retomar assuntos e explicar novamente se for necessário. Via intérpretes, pergunto sempre se posso ajudar e ajudo, se for solicitada.” (DOCENTE, 2022). A viabilização dessa política carece da disponibilização de recursos, tanto materiais quanto humanos, muitas vezes indisponíveis ou escassos nas instituições de ensino. (RODRIGUES, 2008).

A valorização pelos docentes da relação pedagógica aos trabalhos em grupo é destacada nas falas da docente que: “Nos trabalhos em grupo, a discente sempre participa, mas percebo que não há por parte da turma um movimento proativo para envolvê-la[...].” (DOCENTE, 2022). É sabido que há constantes trocas entre os integrantes de grupos que constroem o conhecimento pelo diálogo, superando obstáculos. As atividades propostas com trabalhos em grupo proporcionaram aprendizagens mútuas com relação à parte social, afetiva e cognitiva. Madalena Freire (1996, p. 07) coloca que:

Aprendemos a pensar junto com o outro, num grupo coordenado por um educador. Aprendemos a ler, construindo novas hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses na interação com as hipóteses do outro. Aprendemos a refletir, estruturando nossas hipóteses na interação e na troca com o grupo. A ação, a interação e a troca

movem o processo de aprendizagem. Função do educador é interagir com seus educandos para coordenar a troca na busca do conhecimento.

Além do trabalho em grupo, outra estratégia para a estimulação utilizada pelos docentes são as interações, que promovem a participação, a qual é relatada e possível de se perceber na voz de uma delas ao afirmar: “(...) meu papel é provocar na turma um movimento de interação com a discente, sempre que tenho a oportunidade faço isso [...]” (DOCENTE, 2022). Neste sentido, a docente atua promovendo a participação da acadêmica surdocega, o que promove o desenvolvimento humano e cognitivo desta. Assim é que se forma a escola das diferenças, quando

[...] são reconhecidas diante dos processos educativos, na busca participativa. As novas práticas dependem de mudanças que vão além da sala de aula e da escola. Um ensino para todos deve se pautar pela sua qualidade. Um ensino de qualidades depende de iniciativas, tanto dos profissionais que compõem uma rede educacional quanto de pais e alunos. (ROPOLI, 2010, p. 09).

Ropoli (2010) considera os pais e a interação relevantes nesse processo de desenvolvimento humano e ensino e aprendizagem. É preciso ampliar para a família, considerando os irmãos e os demais integrantes. A família vem sendo atuante na promoção do desenvolvimento da acadêmica surdocega, isso se revelou na fala da Docente (2022) quando afirma que “A aluna não é manipuladora e sabe de suas necessidades. Com certeza, o sucesso dela é fruto de um esforço familiar conjunto. Todos querem o seu bem e valorizam as suas conquistas.”

A família na qual um dos filhos apresenta surdocegueira requer mais esforço para os pais, irmãos e demais familiares, no tocante das atividades de trabalho, lazer e relacionamento social, pois essas são dificultadas na medida em que é necessário dedicar muito tempo para o tratamento do (a) filho (a), para a procura de serviços especializados e no enfrentamento dos preconceitos. (ARÁOZ, 1999).

Allen (1997) mostra que, na história, os pais de surdocegos enfrentam com atendimentos educacionais impróprios e distantes, passando todas as dificuldades que estas condições impõem às famílias já muito sensibilizadas e desgastadas pelo forte impacto da . A atenção que é dispensada às famílias é fundamental para o bom desenvolvimento do surdocego, porque o desenvolvimento dele depende dos relacionamentos que possa estabelecer com as pessoas, os pais e irmãos. Nesta

investigação destaca-se a relevância dos relacionamentos com a Universidade, com outros discentes, docentes e demais agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

No processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, mesmo sendo complexo, há relevantes realizações das docentes, percebidas e reveladas nas vozes das mesmas quando afirmam que:

[...] a presença dos/as estudantes que historicamente são excluídos dos espaços educacionais, especialmente da universidade, mas entendo que a ampliação da sua presença é atravessada por algumas exigências, que talvez não estejamos dando conta e precisamos estar atentos/as a essas questões. (DOCENTES, 2022).

Gomes (2015, p. 32) afirma que os surdocegos possuem necessidades educacionais específicas e, muitas vezes, as pessoas desconhecem as particularidades da condição de uma pessoa surdocega, pois segundo o autor,

O universo da surdocegueira é complexo e impõe muitos desafios aos gestores, professores e profissionais da educação para garantir o acesso e permanência desses indivíduos nas escolas a fim de que possam assumir seu papel na sociedade.

Mesmo diante da complexidade exigida pode ser percebida a ação relevante das docentes frente a acadêmica surdocega, o que pode ser também averiguado na prática das coordenações, próximas vozes a serem analisadas.

4.2.4 Vozes das Coordenações do Curso de Pedagogia e do SIPAD/NAPNE

Ouvir, observar e dialogar são ações fundamentais de um gestor para coletar informações que nem sempre estão disponíveis em relatórios e apresentações. (CPDEC, 2022).

Analisando o conteúdo da epígrafe, pode-se considerar a importância de uma instituição na qual os gestores, no caso dessa pesquisa, as Coordenações do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do SIPAD/NAPNE, devem ter as habilidades consideradas essenciais para um gestor de projetos, como também a habilidade de se comunicar, para que todos os envolvidos no projeto tenham conhecimento do mesmo para além dos registros oficiais dos relatórios.

As vozes dos respondentes ao questionário foram constituídas pelo grupo de representantes das Coordenações citadas. O primeiro Campo Investigativo do questionário teve como objetivo conhecer o perfil das respondentes, sendo uma coordenadora do SIPAD/NAPNE e duas coordenadoras do Curso de Pedagogia, uma da gestão 2019-2020 e a atual 2021-2022. Todas atuam há mais de 9 anos no Ensino Superior, são doutoras, e têm experiências com educandos(as) com necessidades educacionais especiais.

Para os Campos Investigativos 2, 3 e 4 do questionário, as análises tiveram Aguiar e Ozella (2006, 2013) como base teórica, tendo fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, buscando apreender as significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona. O objetivo dessa análise, segundo os autores, implicitamente, é de socializar o método histórico-dialético.

No Quadro 13. são apresentadas as vozes das Coordenações do Curso de Pedagogia e Coordenação do SIPAD/NAPNE.

QUADRO 13 – VOZES DAS COORDENAÇÕES DA PEDAGOGIA E SIPAD/ NAPNE

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleo de Significação
<p><i>Coordenações da Pedagogia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “(...) há uma demanda pelo conhecimento de quais são as necessidades educacionais especiais da surdocega e como essas demandas são vistas. - “manutenção e construção de espaços de formação continuada que visem à demanda existente por conhecimento e habilitação dos docentes para atuarem com os educandos com necessidades educacionais especiais.” 	Trajetória de Formação	FORMAÇÃO & INCLUSÃO
<p><i>Coordenação da SIPAD/NAPNE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “precisamos aprimorar sempre os meios e os processos de formação, há recursos, mas esses ainda não são em número suficiente.” 		
<p><i>Coordenações do Curso de Pedagogia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “(...) o espaço físico é adaptado porem é necessário registrar que existe lacunas. Encaminhamentos para melhorias na estrutura podem ser pensadas.” - “(...) o currículo contempla disciplinas voltadas as demandas de educandos com necessidades educacionais especiais carecendo de ampliação a essa demanda.” 	Instituição e a Inclusão	
<p><i>Coordenação da SIPAD/NAPNE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Os/as estudantes público-alvo da educação especial tornaram a universidades mais plural e democrática. Avançamos muito, desde o início dos anos 2000, nos aspectos de acesso e permanência.” 		

<p><i>Coordenações do Curso de Pedagogia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “(...) estar atenta ao adensamento das políticas inclusivas, de lutar contra o capacitismo e as barreiras linguísticas. - “(...) concretizar espaços de comunicação entre estudantes com baixa visão, surdos, surdocegos, profissionais TIL, docentes e, sempre que necessário, com os próprios colegas de turma. Em suma, um papel articulador permanente.” 	<p><i>Relação Pedagógica com pessoas surdas e com baixa visão (surdocego)</i></p>	
<p><i>Coordenação da SIPAD/NAPNE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “(...)Mesmo numa superintendência de inclusão, os servidores e alunos com deficiência geralmente não são levados em conta, "esquecem" de descrever as imagens, fazem apresentação em PowerPoint, entre outros ODA-Objetos Digitais de Aprendizagem.” - “(...) nos últimos 10 anos a convivência está mais inclusiva. Os colegas podem ser considerados um importante grupo de apoio aos/as estudantes. 		

FONTE: Costa e Haracemiv (2022)

As questões referentes aos 2º, 3º e 4º Campos investigativos, nas vozes das Coordenações, constituíram os Indicadores: *Trajetória de Formação, Instituição e a Inclusão e Relação Pedagógica com pessoas com deficiência auditiva e com baixa visão (surdocego)*.

Quanto a *Trajetória de Formação*, inicial e continuada, nos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu e/ou Stritu Sensu*, bem como a formação com participações em Cursos de Extensão, Palestras, Orientações coletivas com as Coordenações, Docentes, Educandos e Técnicos do SIPAD/NAPNE, tratando da Inclusão, as vozes das Coordenações do Curso de Pedagogia (2019-2022) se aproximam na medida em que colocam a necessidade de “manutenção e construção de espaços de formação continuada que visem à demanda existente por conhecimento e habilitação dos docentes para atuarem com os educandos com necessidades educacionais especiais”. Em outras palavras, a Coordenação do SIPAD/NAPNE (2022) coloca a necessidade de formação dos profissionais no tocante a Inclusão, afirmando que “precisamos aprimorar sempre os meios e os processos de formação, (...)”

Quanto a *Instituição e a Inclusão*, a continuidade da última fala revela que “(...) há recursos, mas esses ainda não são em número suficiente.”, portanto há muito que fazer no sentido de apoiar os profissionais tanto financeiramente quanto ao espaço de tempo de formação em serviço. Isso se confirma na voz do pesquisador, quando revela que fez uma formação em São Paulo, em período de

férias, sobre Guia-Interpretação, assumindo ele próprio todos os encargos financeiros.

As Coordenações, tanto da Pedagogia e SIPAD/NAPNE (2022), colocaram suas preocupações quanto ao compromisso e responsabilidade da Instituição com Inclusão, afirmando, em linhas gerais, que é preciso repensar o espaço físico e as lacunas, bem como apontam que são necessárias melhorias na estrutura física da Instituição para atender o público-alvo com NEE.

Outra questão importante é o currículo, que contempla disciplinas voltadas para a Educação Especial, porém, carecem de ampliação. Quanto ao currículo, verificou-se que no Curso de Pedagogia só tem uma disciplina que aborda o tema. A falta de conhecimento sobre a Inclusão é um obstáculo que precisa ser superado, para tornar a universidade mais plural e democrática. Apesar de ter avançado muito, desde o início dos anos 2000, nos aspectos de acesso e permanência.

As Coordenações do Curso de Pedagogia e da SIPAD/NAPNE (2022) colocam que os desafios e as exigências do processo de inclusão exigem repensar a formação continuada dos profissionais no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, a comunicação e acompanhamento constante entre aluna, docentes, colegas, coordenação, família com a instituição. Ainda pontuaram quanto “o acompanhamento/avaliação do nível de satisfação da estudante na instituição”.

Uma das coordenadoras colocou que “o maior anseio é que a estudante tenha uma formação de qualidade e acessível e que exerça sua profissão com as devidas garantias de inclusão no mercado de trabalho” (COORDENAÇÃO SIPAD/NAPNE, 2022).

Como apresentado nesta investigação, as legislações asseguram a inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais. Contudo, as falas demonstram que há o desejo de soluções frente à educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido e prática social, e que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. (FERNANDES, 2022).

O mesmo autor sugere que essa prática social da inclusão se dá na produção material de sua existência, na construção de sua história, conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo, enfim, que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, de modo que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a

permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subsequentes.

Essa mediação é realizada pela educação, que decorre de sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem. (PARO, 1997).

4.2.5 Vozes dos profissionais da Equipe de Técnico-Administrativo em Educação (TAE) e Tradutor Intérprete da Língua de Sinais (TIL) do SIPAD-NAPNE

A Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade - SIPAD conta com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais-NAPNE, da UFPR foi criado em abril de 2006. Originou-se na Pró-reitora de Graduação e, atualmente, faz parte da SIPAD. Sua missão é trabalhar pela construção de políticas e práticas inclusivas e assistivas destinada ao seu público-alvo, ou seja, estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/S).

Compõe o quadro do NAPNE: os Técnicos Administrativos Educacionais – TAE, participantes desta investigação, sendo profissionais de diversas áreas, a saber: 01 Pedagogo, 01 Psicóloga, 01 Técnico-Administrativo, 02 Tradutores e Intérpretes de Libras (TIL) e a Coordenadora, Docente da UFPR.

A análise das vozes desses profissionais requer um detalhamento da identidade dos participantes desta pesquisa, visto que as análises partiram das respostas ao questionário (APÊNDICE 6). O mesmo foi aplicado a cinco (5) profissionais da Equipe de Técnico-Administrativo em Educação constituídas pelos TAE e TIL, servidores da UFPR, lotados na Superintendência do SIPAD/NAPNE.

A Equipe, é constituída de 09 (nove) servidores, sendo dois terceirizados porque o governo brasileiro, no período de 2019 a 2022, extinguiu a função de tradutor e intérprete de Libras.

Responderam ao questionário quatro servidores do SIPAD/NAPNE, sendo dois servidores com idades entre 30 a 60 anos, e duas servidoras, com idade entre 41 e 50 anos. Os dois servidores têm mestrado, uma servidora com doutorado e outra com graduação. Quanto ao tempo de atuação, varia entre 6 a mais de 21 anos, sendo que o Pedagogo e a Técnica em Educação (SAE) atuam a mais de 11 anos.

Quanto a formação dos profissionais voltada para a Educação Especial, apenas uma Técnica e um servidor participaram de Cursos, Educação Bilingue Libras/Língua Portuguesa, Cursos básicos e seminários voltados ao tema. Os demais, até o momento desta pesquisa, nunca participaram de cursos de formação, justificando que os dias e os horários em que são ofertados os cursos não possuem disponibilidade de tempo, pois estão em serviço, bem como a falta de planejamento e financiamento da instituição.

Três respondentes colocaram que não recebem incentivo da UFPR (financeiro ou tempo) para participar em cursos específicos relacionados à inclusão dos educandos com NEE. Um deles colocou que foi liberado para participar, mas sem incentivo financeiro na carreira profissional, por se tratar de eventos dentro da própria instituição.

Diante dessas vozes, observa-se que não há incentivo por parte da Instituição e dos profissionais que atuam no processo educacional com pessoas que necessitam de atendimento especial, o que revela a falta de compromisso com a formação continuada no interior da instituição no exercício da profissão, muito menos em outros espaços formadores, o que exigiria incentivos na carreira e de tempo para estudar sobre o tema. Os concursos para atuação no nível superior como TAE na função de TIL, exigem escolaridade de Ensino Médio, com 40h semanais. São raras instituições no Brasil que abrem concursos para nível E, o que exigiria escolaridade de nível superior.

As questões referentes aos 2º, 3º e 4º Campos investigativos, nas vozes da Equipe de Técnico-Administrativo em Educação (TAE) e (TIL) do SIPAD-NAPNE, constituíram os Indicadores: *Trajetória de Formação, Instituição e a Inclusão*, e *Relação Pedagógica com pessoas surdas e com baixa visão (surdocego)*. No Quadro 14, estão as vozes (Pré-Indicadores) da Equipe Técnica-Administrativa que constituíram os Indicadores e o Núcleo de Significação.

QUADRO 14 – VOZES DOS PROFISSIONAIS DA EQUIPE DE TÉCNICO-ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO (TAE) E TRADUTOR INTÉRPRETE DA LÍNGUA DE SINAIS (TIL) DO SIPAD-NAPNE

Vozes das Coordenações - Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleo de Significação
<p>TAE - “Buscar informações que auxiliam no trabalho com esses estudantes e aperfeiçoamento profissional que atenda às suas necessidades educacionais.”</p> <p>- “Há poucas formações específicas para quem não atua diretamente com os alunos da inclusão.”</p>	Trajetória de Formação	FORMAÇÃO & INCLUSÃO
<p>TIL - “Reuniões com Coordenação de curso e familiares, elaboração de Relatório com orientações, disponibilização de TIL.”</p>		
<p>TAE - “Faltam profissionais da pedagogia, psicologia, do serviço social e até da área administrativa, além de espaço físico para os atendimentos individuais (não há sala exclusiva para atendimentos).”</p> <p>- “O único assistente administrativo que temos é deficiente visual total, não consegue acessar o sistema, pois não é inclusivo, e ainda trabalha em desvio de função, junto com o pedagogo fazendo processos de licitação de tecnologia assistiva, quando temos um setor de licitações.”</p> <p>- “Faltam, ainda, as adequações mobiliárias e arquitetônicas em todo o campi.”</p>	Instituição e a Inclusão	
<p>TIL - “Recursos humanos (falta de profissionais), materiais (falta de verba para contratação de novos profissionais, falta de equipamentos de gravação para ser disponibilizados aos Intérpretes de Libras, além de notebooks)”</p> <p>- “o quadro de TIL é insuficiente algumas vezes precarizando o atendimento.”</p> <p>- “os recursos materiais e de pessoal comprometem pontualmente as demandas”.</p>		
<p>TAE - “Convivência mínima quando as aulas eram presenciais, inexistente no período remoto. Agora com o retorno, ainda dando os primeiros passos.”</p> <p>- “Pouca interatividade e convivência.”</p>	Relação Pedagógica com pessoas surdas e com baixa visão (surdocego)	
<p>TIL - “São pouquíssimos os alunos interessados em ajudar esses estudantes com as atividades propostas pelos professores”.</p> <p>- “(...) durante os intervalos, geralmente esses estudantes permanecem sozinhos e não são convidados a participar das conversas entre os colegas.”</p> <p>- “Por mais que estejamos na sala para cumprir uma função técnica, é importante conscientizar os estudantes da importância de incluir esses estudantes nas atividades em sala de aula e extraclasse.”</p>		

FONTE: Costa e Haracemiv (2022)

Foram esmiuçados os sentidos e significados que constituíam o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes, nas respostas dos questionários aplicados, por meio dos Núcleos de Significação, já destacados nesta investigação outras vezes, e que têm por base epistemológica os estudos circunscritos ao campo da psicologia sócio-histórica, em especial os de Vygotsky. Sentidos e significados consistem em fenômenos distintos, complexos e inter-relacionados (AGUIAR e OZELLA, 2013), sendo essa lente utilizada para o olhar às vozes do QUADRO 13.

Observando os Indicadores no Quadro apresentado, considera-se a legalidade dos direitos das pessoas com deficiência e o movimento de inclusão desses sujeitos. Com a oportunidade de acesso à escola, educandos com necessidades educacionais especiais tiveram oportunidade de ingressar no Ensino Superior. Porém, diante das falas, há que se repensar a permanência na instituição, o que acarretaria na exclusão. Nesse contexto Tomelin *et al.* (2018, p. 96), pondera que

O ingresso do aluno com deficiência é um avanço no Ensino Superior, porém é necessário observar que o fato de o aluno estar na sala de aula não significa, necessariamente, a participação plena desse estudante no ambiente universitário e a absorção dos conteúdos propostos. Para tanto, é necessário que a universidade realize adaptações para que a inclusão seja efetiva, já que algumas instituições não possuem um mapeamento do ingresso e permanência desse aluno, e não oferecem serviço de apoio, tornando-se assim um processo de exclusão.

Segundo Tomelin *et al.* (2018), a matrícula e a presença de acadêmicos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior não tornam o ambiente das universidades inclusivo. Segundo Ferrari e Sekkel (2007), a inclusão ocorre efetivamente quando as práticas propiciam a participação conjunta de educandos e educadores no reconhecimento das diferenças e nas estratégias para superar as adversidades que possam surgir.

As autoras registram três pontos acerca da inclusão no Ensino Superior, que devem ser:

I) tomada de posição das instituições sobre os objetivos e a elegibilidade dos educandos para seus cursos; II) necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para a educação inclusiva e III) prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na elaboração de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem. (FERRARI, SEKKEL, 2007, p. 8)

Acerca da formação do profissional que atua no Ensino Superior, faz-se essencial que a formação seja contínua e busque contemplar a diversidade demandadas pelos discentes de um curso. De acordo com Ferreira e Sekkel (2007), a capacidade de atitudes que visam a inclusão é tão importante quanto o domínio dos conteúdos específicos de uma determinada área do conhecimento.

A inclusão deve ser procurada por todos aqueles que estão envolvidos no/com o Ensino Superior, sejam educadores, técnicos (TAE e TIL), educandos e

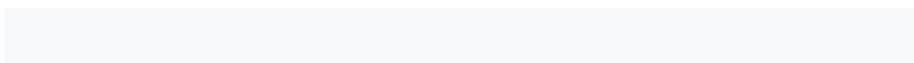
coordenadores. A fundamental para evitar possíveis situações de exclusão, pois uma educação inclusiva efetiva pressupõe a participação coletiva de toda uma instituição, uma vez que o docente não pode ser o único responsável pelo sucesso acadêmico dos discentes com deficiência (FERREIRA, SEKKEL, 2007).

Os TAE, compreendendo aqui os Técnicos Atendimento Educacional Pedagogo e Psicólogo e os Tradutores e Intérpretes de Libras (TIL), em suas vozes, revelam que há uma demanda pelo conhecimento e de quais são as necessidades educacionais especiais da surdocega e como essas demandas são vistas. Para isso, todos responderam que há necessidade de mudanças. Como afirma Mantoan (2006), a escola tem que mudar para que todos os educandos possam ter uma educação igualitária, pois é um direito o acesso à educação. Não se pode ter medo de lutar para que a escola seja um lugar sem discriminação e sem diferenças, ou seja, um lugar inclusivo para todos.

Fumes (2013) considera a necessidade de observar o papel da mediação de um profissional que trabalha a interação de um educando com deficiência, pois nem todos estes profissionais, por muitas ocasiões, não se sentem preparados para esse tipo de atuação, sendo importante notar que este papel de inserção vai muito além do educando, uma vez que envolve a escola, os familiares dos educandos e a comunidade escolar que ele convive.

Analisando as vozes dos TAE e TIL, o Indicador em relação ao compromisso político e pedagógico, envolvendo toda Equipe Técnica na formação do pedagogo, para trabalhar com a inclusão, verifica-se na fala dos Técnicos atuantes no curso de pedagogia e respondentes da pesquisa. há um déficit para atender a demanda existente, como pode ser averiguado nas falas de um dos respondentes: “Falta de profissional para diluir a carga de trabalho e assim ter mais tempo de preparação. Penso que o maior problema é a falta de pessoal. Temos as equipes, porém são muito reduzidas para atender demanda crescente.” (TAE e TIL, 2022).

Fazendo uma tessitura das vozes dos Técnicos com outras vozes, como a voz de uma docente em relação ao trabalho de apoio dos Técnicos, esta afirmou que:



[...] uma noite em uma aula a estudante que é surda com baixa visão só conseguiu participar após o horário do intervalo, tendo em vista que duas TIL haviam pedido demissão e não havia outro/a para substituí-las. Ainda que não seja algo recorrente, essa situação feriu o direito da estudante de frequentar a aula antes do intervalo como os/as demais estudantes. (DOCENTE, 2022).

A docente afirma que, nesse sentido, é preciso atentar para as afirmações que denotam que, para que inclusão aconteça, será preciso uma (re)estruturação de metodologias, práticas e processos que permitam que o educando com deficiência seja incluído social, educacional e emocionalmente com os educadores, colegas e com o próprio objeto de conhecimento. Uma educação inclusiva é aquela que se alicerça na mudança do sistema de ensino. Para incluir, se faz necessário “primordialmente melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (MANTOAN, 2006, p. 53).

Contrastando as vozes TAE e TIL com as dos docentes, percebeu-se que há lacunas substanciais existentes e que a remoção destas passa por planejamento, observação da legislação e formação continuada. São essas as perspectivas apostadas nas falas dos respondentes na teia envolvendo o Indicador *Ensino, Aprendizagem e Inclusão* em relação a formação complementar e como o compromisso político e pedagógico.

As vozes que constituem o Indicador *Ensino, Aprendizagem e Inclusão* se relacionam com o Currículo do Curso de Pedagogia e é evidente a relevância de sua discussão. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPR, quando se refere à inclusão e como ela ocorrerá, está colocado que a inclusão deve contribuir:

[...] para a construção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação, alicerçada na educação para as relações étnico raciais, equidade de gênero, diversidade sexual e inclusão das pessoas com deficiência (PPP, 2018. p. 08).

Das disciplinas obrigatórias do Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia em que a acadêmica surdocega frequenta, somente duas têm relação direta com a formação do pedagogo em sua prática no atendimento de educando com necessidades educacionais especiais. A primeira é a disciplina de ET439

intitulada “Fundamentos da Educação Especial”, ministrada segundo a grade curricular no 1º Ano e, a disciplina ministrada no 3º Ano do Curso, segundo a Matriz Curricular-Obrigatórias/2009 (Resoluções 30, 31, 32 e 33/08 CEPE/UFPR), sob registro do Código ET441 denominada “Comunicação em LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais: Educação Bilíngue de Surdos”.

Uma afirmação que parte das falas dadas pelos TIL (2022) revela que:

Os planejamentos costumam não sair do papel. Mesmo numa superintendência de inclusão, os servidores e alunos com deficiência geralmente não são levados em conta, "esquecem" de descrever as imagens, fazem apresentação em *PowerPoint*, entre outros ODA-Objetos Digitais de Aprendizagem. Os alunos com deficiência são, geralmente, rejeitados como bolsistas e estagiários.

Uma docente compartilha em sua fala a dificuldade pessoal e os problemas estruturais sentidos, afirmando que:

[...] esse semestre, que estou com uma estudante surda com baixa visão em uma turma, apenas recebi um e-mail com orientações gerais sobre como preparar os materiais e com as informações sobre os/as TIL que a acompanhariam. Mas sempre fico em dúvida se o modo como planejo as aulas é adequado para a acadêmica surdocega, eu pergunto com frequência para ela se está adequado, qual a opinião dela, mas também não acho correto ficar recorrendo a ela sempre, eu deveria saber se está adequado ou não, mas como não tenho certeza, recorro a sua análise. (DOCENTE, 2022)

Omote (2016, p. 56) supõe que “é necessário que os estudantes com deficiência tenham acesso a todas as oportunidades sociais, culturais e acadêmicas, cuja participação pode depender a sua formação universitária integral”. Este autor registra ainda que o Ensino Superior só pode ser considerado inclusivo, de qualidade, quando disponibilizar diversos recursos, como o acesso a todos os acadêmicos, independentemente de suas necessidades ou capacidades.

Quando foi realizada a análise do indicador Cognição, Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Inclusão e a relação de convivência em diferentes espaços com os educandos com necessidades educacionais especiais, a fala de uma docente participante da pesquisa demonstra isso quanto afirma que vê:

De modo geral positiva, ainda que avalie que poderia ser mais intensa. Uma das estudantes sabe Libras, o que favorece a comunicação, mesmo em momentos em que os/as TIL não estão em sala. Nos trabalhos em grupo a educanda surdocega sempre participa, mas percebo que não há por parte

da turma um movimento proativo para envolvê-la, parte mais das atividades que eu proponho ou de movimentos pontuais.

O olhar para o Indicador Cognição, Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e inclusão e as (inter)relações entre a família e instituição no processo de ensino e aprendizagem permite compreender como os respondentes, incluindo a acadêmica surdocega, percebem essa questão. Para os TAE e TIL (2022) respondentes da pesquisa, ecoa em suas vozes quando afirmam que:

É de grande importância que a família esteja integrada ao processo educativo do estudante, auxiliando o NEE durante o processo de graduação. Considerando muito importante o contato com a família, pois conhece como ninguém o/a aluno/a ser atendido/a. É muito importante, mas falta muito recurso humano para dar conta dessa interação/mediação. Principalmente quando não contamos com nenhum servidor do Serviço Social no NAPNE.

Os desafios, dificuldades, anseios e dúvidas em relação ao atendimento dos educados com necessidades educacionais especiais foram analisados no indicador Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humanos e Inclusão, e as vozes dos respondentes trazem anseios que a Universidade deve apreciar e buscar encaminhamentos.

Nas vozes dos TAE e TIL (2022) os destaques ficaram para a questão da equidade, acesso à informação, conhecimento sobre o tema, aperfeiçoamento da comunicação e a atenção as políticas públicas como se pode averiguar:

Como nivelar as diferenças de conhecimento de mundo e de língua entre os colegas da sala? Acredito que seja o principal desafio. A falta de conhecimento e informação sobre esses alunos e quais são as suas necessidades educacionais. A questão da comunicação me parece a mais complicada. Um dos principais desafios é político, pois não temos um grande investimento (em todos os sentidos, não somente no financeiro) nem no aluno que não é PCD, quem dirá nesse que sempre foi excluído. No caso do aluno surdo e cego ou com baixa visão, é mais complicado ainda, parece que ele causa um incômodo maior. Por não estarmos habituados a tê-los na sala de aula, a ter contato com eles pela exclusão histórica, mas também porque eles nos remetem inconscientemente às nossas próprias deficiências, grande transtorno numa sociedade em que é incentivada a riqueza, a juventude, a saúde, a beleza, a competição e o consumo. Dúvidas tenho todas, pois nunca trabalhei com eles diretamente.

A análise apresentada nesta seção é importante não apenas para este trabalho, mas para futuras pesquisas. Assim, visando apresentar o que foi analisado

e suscitar discussões, o próximo capítulo apresenta as considerações finais do pesquisador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunidade surdocega tem ingressado na Educação Superior e vêm travando uma luta silenciosa há muito tempo. Com a política de cotas para pessoas com deficiência que é uma ação relevante e que busca garantir a inclusão e o acesso de pessoas com deficiência a diversos setores da sociedade com destaque ao ambiente acadêmico.

No caso específico de pessoas surdocegas, essa política se torna ainda mais importante, já que elas enfrentam desafios únicos em relação à comunicação e interação com o mundo ao seu redor. A garantia de acesso dessas pessoas à universidade por meio de políticas inclusivas é fundamental para assegurar que elas possam desenvolver plenamente suas habilidades e potenciais, além de promover a diversidade e a igualdade de oportunidades em um ambiente que deve ser acessível a todos.

O reconhecimento de seu potencial de participação na Educação Superior é desafiado e, ao se evidenciarem os déficits históricos que foram deixados pelos anos anteriores de educação e a mistificação que pesa sobre este grupo por tanto tempo, observa-se a relevância desta pesquisa, que teve como escopo responder ao problema: **Como a Universidade atende o processo inclusão da educanda surdocega quanto a cognição e aprendizagem em diferentes espaços pedagógicos?**

A investigação visou compreender o papel do diálogo entre coordenações do Curso de Graduação de Pedagogia e do SIPAD/NAPNE, Equipe Técnico Administrativo Educacional do NAPNE/SIPAD, Docentes e Discentes, no compromisso técnico pedagógico com a cognição e aprendizagem do estudante de Ensino Superior com surdocegueira.

As caracterizações das trajetórias escolares dos graduandos com Necessidades Educacionais Especiais, no caso a surdocegueira, quanto aos encaminhamentos didático-pedagógicos, as estratégias e recursos didáticos podem contribuir na cognição e aprendizagem da educanda em diferentes espaços da universidade, em atendimento à sua necessidade especial.

Para tanto, o objetivo principal deste estudo foi de **investigar o processo de inclusão da educanda surdocega quanto a cognição e aprendizagem em diferentes espaços pedagógicos na universidade.**

Esse objetivo foi alcançado, visto que, pelas análises, foi possível perceber, nas vozes dos participantes, as lacunas na instituição para atender integralmente às legislações Nacional e Institucional de Políticas Públicas voltadas à Inclusão, com vistas à população com deficiência. A identificação do processo de inclusão quanto à cognição, aprendizagem, relações pessoais e desenvolvimento humano da educanda com necessidade especial surdocegueira foram reveladas nos diferentes espaços e vozes da universidade.

A pesquisa revisitou investigações anteriores em inúmeras publicações, com o intuito de compreender o que vem sendo pensado e como a surdocegueira é compreendida historicamente. Entender, ainda, como os surdocegos acessaram a Educação Superior, o que para tanto, lançou-se mão de uma ampla revisão sistemática de literatura como também uma revisão integrativa, nas quais os trabalhos encontrados possibilitaram esclarecer e ampliar a presente pesquisa para que essa tomada de conhecimento fosse relevante.

A análise dos documentos oficiais sobre as Políticas de Educação Especial no Brasil trouxe um panorama da evolução e dos déficits quanto ao tema, possibilitando também compreender como se dá o compromisso político pedagógico da universidade quanto ao atendimento da pessoa com deficiência.

A pesquisa lançou um olhar sobre o processo do desenvolvimento humano, a cognição e a linguagem no que tange ao processo de comunicação da acadêmica surdocega à luz de uma visão histórica, dialética e crítica. Para atingir os objetivos e responder ao problema, o pesquisador optou pela pesquisa qualitativa, apoiando-se em um estudo de caso, com narrativas e análises documentais.

A investigação fez uma análise criteriosa sobre os elementos já destacados que ganharam amplitude com a compreensão dos dados trazidos nas vozes dos participantes da pesquisa, que estavam/estão ligados à acadêmica surda com baixa visão na Universidade Federal do Paraná.

A análise das vozes se deu pela interpretação das significações, sendo recorrentes a relevância da continuidade de políticas públicas de inclusão, com destaque para alguns estudos sobre políticas educacionais brasileira, em escritos de Moreira (2011) e Pletsch (2011), que apresentam as conquistas que podem estar densamente ligadas às transformações do sistema educacional, relacionadas ao movimento mundial e influenciadas pelas políticas governamentais e transformações da sociedade vigente. Pode-se perceber que o delineamento apresentado

demonstra algumas medidas em favor do acesso e da permanência de pessoas com deficiência no contexto universitário.

A UFPR, instituição a qual a acadêmica frequenta, considera a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), frente às demanda de formação inicial para todos os licenciandos, não apenas do Curso de Pedagogia, e a formação continuada para todos os profissionais da UFPR, não somente os que estão envolvidos com a Educação Especial, mas principalmente os que atuam com os educandos que apresentam necessidades especiais. É necessário atender ao Decreto n. 5.626, que estabeleceu a inserção da Língua Brasileira de Sinais – Libras “como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério” (BRASIL, 2005).

Nas universidades brasileiras, mesmo efetuando reformas curriculares com vistas ao atendimento as exigências legais, pela pesquisa ora apresentada, levam a perceber nas vozes dos participantes que a inclusão da acadêmica surdocega tem relação estreita com a cognição a aprendizagem e desenvolvimento humano.

As mudanças no tocante à formação pedagógica e a inclusão nas vozes dos participantes levaram em conta as suas *Trajetórias de Formação*, de modo que todos revisitassem sua formação inicial e continuada nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação *Lato e/ou Stricto Sensu*, suas participações em eventos de Extensão, Palestras, Orientação coletiva com as Coordenações, Docentes, Educandos e Técnicos do SIPAD/NAPNE, tratando da Inclusão, como também sobre os Incentivos da UFPR.

Os participantes estabeleceram relação entre *Instituição e a Inclusão*, colocando suas considerações quanto a Estrutura e Funcionamento da universidade, bem como quanto a disponibilidade de recursos humanos e materiais específicos para trabalhar a inclusão, diante do Planejamento do Currículo do Curso de Pedagogia.

Na *Relação Pedagógica com pessoas surdas e com baixa visão (surdocego)*, os participantes colocaram suas percepções e sentidos nas convivências em diferentes espaços com educandos com NEE, os desafios, dificuldades, anseios e dúvidas em relação ao atendimento a educanda com NEE, bem como, a interações entre família e Instituição no processo de ensino-aprendizagem.

A investigação permitiu que o pesquisador observa-se as lacunas existentes, a ausência de políticas públicas educacionais mais específicas, voltadas à comunidade acadêmica com Necessidades Especiais, no caso surdocegueira, e a formação inicial continuada dos envolvidos no processo de atendimento, além da falta de pesquisas sobre esse tema, que dificultam a construção de soluções eficazes e que promovam uma educação equitativa para essa comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 224 p. [Original publicado em 1974].

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos Núcleos de Significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2021.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2021.

AIMARD, P. **A linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ALLEN, J. Working with of Dual Sensory Impaired Children: a Professional Perspective. In: FULTON, D. The Education of Dual Sensory Impaired Children. London: Publishers, 1997.

ALMEIDA, M. I. de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, D.E.G. e SOUZA, V.C. de. (Org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57-66.

ALMEIDA, W. G. A guia-interpretação no processo de inclusão do indivíduo com surdocegueira. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 167-181, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00167.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

ALMEIDA, W. G.; SOUZA, J. B. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n.1, p. 67 - 87, jan. / jun., 2017. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdo_sistemaregular.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

AMARAL, I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. (org.). **Do sentido... pelos sentidos... para o sentido**. São Paulo: Vetor Editora, 2002. p. 121-144.

ARÁOZ, S. M. M. de. Experiências de Pais de Múltiplos Deficientes Sensoriais: surdocegos: do diagnóstico à educação especial. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, SP, 1999. Disponível em: <http://www.agapasm.com.br/Artigos/Experiencias%20de%20Pais%20de%20Múltiplos%20Deficientes%20Sensoriais%20Sur.pdf> Acesso em: 10 fev 2021

ARAÓZ, S.; COSTA, M. Reflexão sobre a relação existente entre pesquisas e publicações sobre surdocegueira no Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 21, n. 32, p. 257-272, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/102>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 408. [Original publicado em 1985].

AYRES, A. J. **Sensory integration and learning disorders**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1972.

AZEVEDO, A. B. de; VILELA, E. G. Formação continuada de guias intérpretes para o uso da comunicação social háptica e efetiva inclusão de surdocegos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA, 2020, Recife. **Anais [...]**. Recife, 2020. p. 1-10.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.

BELISÁRIO, J. Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP. 2005.

BEZERRA, L. C. S. **Crianças surdocegas, corpo & linguagem**. 2016. 133 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/18892>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRANCO, A. P. S. C.; LEAL, D. Inclusão de alunos surdocegos e a atuação de professores no ensino comum: revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26295>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. **Atlas de Desenvolvimento Humano 2010**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: 8 out. 2020.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

BRASIL. **Decreto n. 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. Presidência da República. Casa Civil, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n.3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs&text=Art%2010%20A. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n.5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n.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. Casa Civil, Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm#:~:text=Regulamenta%20as%20Leis%20nos,mobilidade%20reduzida%2C%20e%20d%C3%A1%20outras. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n.5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no10.098, de 19 de dezembro de 2000. Casa Civil, Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/cne?start=220>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n.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. Casa Civil, Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n.13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Casa Civil, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n.13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei n.12.711, de 29 de agosto de 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. Casa Civil, Brasília, 2016. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da Educação Superior. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior**. Brasília, INEP, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Presidência da República Casa Civil**. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm%3e. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 9 maio 2020.

BRASIL. **Censo Escolar, 2018**. INEP- Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. **Censo Demográfico Brasileiro de 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Censo Demográfico Brasileiro de 2016**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.. Rio de Janeiro, 2016. . Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao.html> Acesso em: 17 jun 2020.

BRASIL. **Censo Demográfico Brasileiro de 2021**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE.. Rio de Janeiro, 2021. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao.html> Acesso em: 17 jun 2020.

BROWNE, K. Snowball sampling: using social networks to research non-heterosexual women. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 8, n. 1, p. 47-60, 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1364557032000081663>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRUNNER, J. **Desarrollo cognitivo y education**. Madrid: Morata, 2018.

BUSSOLO, C. V. B. **Implante coclear em uma criança com surdocegueira congênita: análise das ações comunicativas**. 2016. Dissertação (Mestrado) – UFSCar, 2016. Disponível em: <https://repositorio.UFSCar.br/handle/ufscar/7769>.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A. Surdocegueira e os desafios da educação inclusiva. *In*: SILVA, E. O. (org.). **Estudantes com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: WAK editora, 2012. v. 1, p. 147-176.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. da P. R. da. Intervenção pedagógica com criança surdocega. *In*: Seminário Internacional de Educação, 1., 2001, Cianorte. **Anais** [...]. 2001.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. da P. R. da. Surdocegueira últimos avanços no atendimento educacional. *In*: MASINI, E.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **II – Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 2005. No prelo, v. 1. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2845/TeseFAAACN.pdf?sequence=1> Acesso em: 30 mai. 2020.

CAMBAÚVA, L. G. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial** 1988. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988. . Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-013.pdf> Acesso em: 30 mai. 2020.

CAMBRUZZI, R. **Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega: construção de significados compartilhados**, 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos – São Carlos. 2007). Disponível em: https://www.tcceesp.ufscar.br/arquivos/tccs/pdf_oliveira-2016-_linguagem-e-comunicacao_surdocegueira_mediaco.es.pdf Acesso em: 15 jun. 2020.

CAMBRUZZI, R. COSTA, M. P. Análise dos níveis de comunicação do aluno com surdocegueira. *In*: _____. **Temas em psicologia** – Volume 15 número 2. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2007000200009 Acesso em: 22 jun. 2020.

CARDOSO, N. R.; BLANCO, M. B. Terapia de integração sensorial e o transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Conhecimento Online**, [s. l.], v. 1, p. 108-125, 2019. doi: 10.25112/rco.v1i0.1547. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1547>. Acesso em: 24 de jul. 2020.

CARILLO, E. F. P. **Análise das entrevistas de quatro surdocegos adquiridos sobre a importância do guia-intérprete no processo de comunicação e mobilidade**. 2008. 128 f. Dissertação (Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, São Paulo, 2008 . Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/22628> Acesso em: 19 jul. 2020.

CARLI, D. T.; FACHIN, R. B. A Lei de Acesso à Informação e a gestão de documentos. **Biblios**, Pittsburgh, n. 66, p. 47-59, 2017. Disponível em:

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1562-47302017000100005. Acesso em: 18 de fev. 2021.

CAROTTA, C.; CREPALDI, P.; DOLZA, E. A inclusão de estudantes d / surdos nas universidades de Turim, Itália: serviços prestados, planos individuais e perguntas abertas. **Pedagogika-pedagogy**, v. 88, ed. 7, p. 961-970, 2016. Disponível em: http://www.globi-observatory.org/wp-content/uploads/2016/10/Italian_paper_deaf_uni_Pedagogy_07_16.97-106.pdf. Acesso em: 20 de nov. 2020.

CASTANHO, D. M. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 85-92, 2015. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a6.htm>>. Acesso em: 30 de nov. 2022.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência**. São Paulo: 2011

CERCIFAF – COOPERATIVA DE EDUCAÇÃO E REABILITAÇÃO DE CRIANÇAS INADAPTADAS DE FAFE. **O que é a Intervenção Precoce?** 2009. Disponível em: www.cercifaf.pt. Acesso em: 10 abr. 2020.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

CHOMSKY, N. **Théories du langage, théorie de l'apprentissage**. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky. Paris: Centre Royaumont pour une Science de l'Homme, 1982.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 663-667, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/livros/pesquisa-narrativa-experiencia-e-historia-em-pesquisa-qualitativa> Acesso em: 27 jun. 2020.

CORMEDI, M. A. **Alicerces de significados e sentidos**: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita. 2011. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-152503/publico/MARIA_APARECIDA_CORMEDI.pdf. Acesso em: 6 de jul. 2020.

CPDEC. **A Importância da Comunicação no Gerenciamento de Projetos**. Disponível em: <https://cpdec.com.br/a-importancia-da-comunicacao-no-gerenciamento-de-projetos/> Acesso em: 09 de jan. 2023.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica de Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DHUNGANA, B. M. The lives of disabled women in Nepal: vulnerability without support. **Disability & Society**, v. 21, n. 2, p. 133-146, 2006. Educação). 278p. Universidade Federal de São Carlos, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687590500498051> Acesso em: 30 jun. 2020.

EMI, L. C. Y. **A inclusão de alunos com surdocegueira na rede municipal de ensino de São Paulo**: relatos de profissionais especializados. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24042017-165501/pt-br.php>. Acesso em: 18 de jun. 2020.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/grJnXGSLJSr bRhM7ykGcCYQ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 03 jul. 2020.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para alunos surdos: contribuições para a alfabetização acadêmica no ensino superior. **Educar em revista**, ed. esp., p. 127-150, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.3/0104-4060-er-03-127.pdf>. Acesso em: 1º de nov. 2020.

FERRARI, M. A. L. D; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>. Acesso em: 8 de fev. 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joce Elias Costa. 3. ed. Artmed, 2009.

FREIRE, M. **Observação, Registro e Reflexão: instrumento metodológico I**. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. v. 21. (Coleção O mundo, hoje).

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. Paz e Terra, São Paulo, 2015

FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 85-92, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a6.htm>. Acesso em: 12 de nov. 2022.

FREUD, A. **O Tratamento Psicanalítico de Crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

FUMES, Nilza. "Pesquisa colaborativa e autoconfrontação. Contribuições para a formação de professores na perspectiva da inclusão. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol. 10, n. 22, 2013. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2262> Acesso em: 30 mai. 2020.

GALPERIN, P. Y. La formación de las imágenes sensoriales y los conceptos. *In*: ROJAS, L. Q.; SOLOVIEVA, Y. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009.

GALVÃO, D. L. **O ensino de geometria plana para uma acadêmica com surdocegueira no contexto escolar inclusivo**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, RIUT, 2017. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2472>. Acesso em: 28 mai. 2020.

GALVÃO, N. C. S. S. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10965/1/Nelma%20Galvao.pdf> Acesso em: 27 mai. 2020.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2006, v. 12, n. 3. , pp. 299-316. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300002> Acesso em: 16 de mai. 2022.

GASPAR, T. *et al.* Surdocegueira: Crianças e Jovens Surdocegos em Portugal. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 35-42, 2015. Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/1968/2085>. Acesso em: 3 de jul. 2020.

GAUTHIER, C.. *et al.*(2013) **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí.

GESSER, M. Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do Psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, p. 66-77, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313358578_Politicas_publicas_e_direitos_humanos_desafios_a_atuacao_do_Psicologo. Acesso em: 10 de jun. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GODOY, S. A. **Processo de intervenção junto à professora de geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma acadêmica com surdocegueira**: uma pesquisa colaborativa. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000204582>. Acesso em: 24 de jun. 2020.

GOMES, M. R. Surdocegueira: algumas considerações para a Educação. **Revista Forum**, Rio de Janeiro, v. 0, n. 31, p. 25 -38, 2015. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/surdocegueira-algumas-consideracoes-para-educacao>. Acesso em: 9 jul. 2020.

GRUPO BRASIL. **Apoio ao Surdocego e ao Deficiente Múltiplo Sensorial**. Folheto Informativo sobre Surdocegueira. São Paulo, 2003.

GRUPO BRASIL. **Apoio ao Surdocego e o Múltiplo Deficiente Sensorial**. São Paulo, 2005.

HECKATHORN, D. Snowball versus Respondent-Driven Sampling. **Sociological Methodology**, v. 41, n. 1, p. 355-366, 2011. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3250988/> Acesso em: 20 jun. 2020.

HERNANDEZ, R.; FERNANDA, M.; GONZALEZ, S. U. The inclusion of people with sensory disabilities (blind and deaf) in university music education programs in the city of Bogota, D.C. A inclusão de pessoas com deficiência sensorial (cegos e surdos) em programas de educação musical universitária na cidade de Bogotá, D.C. **Unipluriversidad**, v. 16, ed. 2, p. 27-40, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ShdbzbdgyXYwcqzT74Lpx9D/?lang=en> Acesso em: 01 jul. 2020.

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IKONOMIDIS, V. M. **Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira**. 2019. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2472>. Acesso em: 24 de out. 2020.

SILVA, J. R; SÁ, C. D. Almeida and GUINDANI J. F.. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, a no. I, n.I, jul. 2009. 15 p. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351> Acesso em: 05 jul. 2020.

KELLER, H. **A história da minha vida: com suas cartas (1887-1901) e um relato suplementar sobre sua educação**. Tradução de Myriam Campello. Ed. rev. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa / Documentary Research: consideration of concepts and features on Qualitative Research**. 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252> Acesso em: 12 jul. 2020.

LAGATI, S. “Deaf-Blind” or “bDeafblind”? International Perspectives on Terminology. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 89, n. 3, p. 306-306, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0145482X9508900320>. Acesso em: 29 mai. 2020.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

LE BRETON, D. **Antropologia dos Sentidos**. São Paulo: Vozes, 2016.

LECLAIRE, S. **O Corpo Erógeno**. São Paulo: Escuta, 1992.

LE MOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. *In*: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2006. p. 21-32. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/11078> Acesso em: 30 mai. 2020.

LESZARINSKI-GALVÃO, D. **O ensino de geometria plana para uma acadêmica com surdocegueira no contexto escolar inclusivo**. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2472/1/PG_PPGECT_M_Galv%C3%A3o%2C%20Daiane%20Leszarinski_2016.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

LESZARINSKI-GALVÃO, D.; SILVA, S. C. R.; SHIMAZAKI, E. M. Pesquisas em ensino de matemática: estado da arte em. *In*: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 7., 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/pesquisas-em-ensino-de-matematica--estado-da-arte-em>. Acesso em: 25 de set. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: E. P. Um, 2018.

MACIEL, M. R. C. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social**. São Paulo em Perspectiva [online]. 2000, v. 14, n. 2, pp. 51-56. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200008>. Acesso 16 mai. 2022

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: CAVALCANTI, S.; BORTONI-RICARDO, M. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MAIA, S. R. *et al.* **Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: um guia para instrutores mediadores**. São Paulo: Editora Grupo Brasil, 2008.

MAIA, S. R. Processos de ensinar e de aprender em alunos com surdocegueira. *In*: BRASIL. **Ensaio pedagógico – construindo escolas inclusivas**: 1. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2020.

MAIA, S. R. **A Educação do Surdocego**: diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 2004. 93 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: https://perkinsglobalcommunity.org/lac/wp-content/uploads/2021/02/A-Educacao-do-Surdocego-%E2%80%93-Diretrizes-Basicas-para-Pessoas-nao-Especializadas_autor-Maia-Shirley.pdf Acesso em: 30 mar. 2020.

MAIA, S. R.; ARAÓZ, S. M. M. A. Surdocegueira – “saindo do escuro”. **Revista de Educação Especial**, v. 17, p. 1-25, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Porquê? Como fazer?** 1º Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARKONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MASINI, E. F. S. *et al.* Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 220, p. 556-573, 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/88> Acesso em: 16 jun. 2020.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635- 655, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 jun. 2020.

MENDES, E. G. Caminhos de Pesquisa sobre Formação de Professores para Inclusão Escolar. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial**: conhecimento para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008. p. 92-126. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115668/000809769.pdf?sequencia=1> Acesso em: 23 jun. 2020.

MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 jul. 2020.

MELERO, M. L. Discriminados pelo currículo por sua desvantagem: estratégias do currículo para uma inclusão justa e factível. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: 30 de out. 2022.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SELGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, set, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RmyQMDhnxLSdSfMw7n6WjzH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jul. 2020.

MOTA, J. S. Utilização do *Google Forms* na Pesquisa Acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.12 – 2019. p. 372-380. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1106> Acesso em: 30 jul. 2020.

MUCCINI, P. **Estudantes com surdocegueira na universidade**: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185380>. Acesso em: 19 de jul. 2020.

NASCIMENTO, F. A. A. A. C. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização** : surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. [4. ed.] / elaboração da profª Ms. Fátima Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento - Universidade Federal de São Carlos – UFSC/SP e prof. Shirley Rodrigues Maia – Associação Educacional para a Múltipla Deficiência - AHIMSA. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

NOGUEIRA, B. I. *et al.* Sintomatologia da depressão em idosos atendidos em unidades básicas de saúde. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental**, v. 3, p. 1-8, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=505750891001>. Acesso em: 09 de Jan. 2022.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, 2001.

PARO, V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 18, 1997, Porto Alegre. **Anais**: Sistemas e instituições: repensando a teoria na prática. Porto Alegre, ANPAE, 1997a, p. 303-314.

PAULA, L.; LUCIANO, J. A. R. A Tridimensionalidade Verbivocovisual da Linguagem Bakhtiniana. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 105-134, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/171296/165153>. Acesso em: 8 de jun. 2020.

PIAGET, J. **A psicologia**. 2. ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, v. 12, p. 39- 55, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24189> Acesso em: 18 jul. 2020.

PORTELINHA, A. M. S.; BASEGGIO, D. C. Formação de professores na perspectiva da inclusão. In: PINHEIRO, A. S. et al. (Org.). **Educação, currículo, ensino e formação de professores**. Francisco Beltrão: Calgan, 2005. v. 1, p. 51-70. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2016> Acesso em: 01 jul. 2020.

ROPOLI, E. A. et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Brasília-DF: **Escola Comum Inclusiva**, 2010. v. 1 . p. 29 – 43. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 jun. 2020.

QUIRINO, V. L. **Recursos Didáticos: Fundamentos de Utilização**. 2011. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2278/1/PDF%20-%20Valker%20Lopes%20Quirino.pdf> Acesso em: 30 mai. 2020.

REBELO, A. O desenvolvimento cognitivo e a tomada de decisão das pessoas surdocegas. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 5, n. 1, p. 211-221, 2014. Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/1134>. Acesso em: 30 de out. 2020.

REGO, T. C. (2003). Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista de educação especial**. Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf> Acesso em: 22 jun. 2020.

SÁ, Elizabeth Dias de. Necessidades Educacionais Especiais na Escola Plural. **Revista Educação**, v. 7 nº . p. 1 – 13. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/plural.htm>. Acesso em: 30 de nov. 2022.

SANTOS, M. J. dos; GALVÃO, N. de C. S. S.; ARAÚJO, S. C. de. Deficiência visual e surdocegueira. In: DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/rp6gk> Acesso em: 20 ago. 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História; Ciências Sociais**, [s. l.],

v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 25 de maio 2020.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHMID, A. L. **A ideia de conforto: reflexões sobre o ambiente construído**. Curitiba: Pacto Ambiental, 2005.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superiorbrasil-2015.pdf>. Acesso em: 21 de set. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SILVA, A. L. B. **Práticas de leitura e constituição do leitor com cegueira e baixa visão: o contexto universitário em questão**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/206068/PLLG0751-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y> Acesso em: 29 jul. 2020.

SILVA, S. **Diversidade e exclusão: a sensibilidade de quem as vive. Construindo alternativas de política de inclusão**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acesso em: 10 de dez 2022.

SIMCOCK, P. One of society's most vulnerable groups? A systematically conducted literature review exploring the vulnerability of deafblind people. Um dos grupos mais vulneráveis da sociedade? Uma revisão da literatura conduzida sistematicamente, explorando a vulnerabilidade das pessoas surdocegas. **Health Soc Care Community**, v. 25, n. 3, p. 813-839, maio 2017. doi: 10.1111 / hsc.12317. E-pub, 5 jan. 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/hsc.12317>. Acesso em: 30 de jun. 2022

TANCREDI, L. Mulheres são maioria entre os universitários. **MEC: Educação Superior**, Brasília, 13 jan. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16227>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

THOMSON, R. G. A. Habitable world: Harriet McBryde Johnson's case for my life. **Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy**, v. 30, n. 1, p. 300-306, 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/hypa.12132> Acesso em: 20 ago. 2022.

TOMELIN et al. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35,

n. 106, p. 94-103, 2018. Disponível em:
<http://revistapsicopedagogia.com.br/sumario/59>. Acesso em: 8 de fev. 2022.

UFPR. **Resolução nº 34/17** – COPLAD. Disponível em:
<http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2017/12/coplac-34-17-regimento-SIPAD.pdf>. Acesso em: 30 de jun. 2022

UFPR. **Superintendência Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade-SIPAD**. Disponível em: <http://www.sipad.ufpr.br/portal/em-edicao/> Acesso em: 20 de abr. 2022.

VAN DIJK, J. Development through relationships: entering the social world. *In: WORLD DBI CONFERENCE*. Lisbon: Casa Pia, 1999.

VILELA, E. G. **Surdocegos e os desafios nos processos socioeducativos: os mediadores e a Tecnologia Assistiva**. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1810/2/Elaine%20Gomes%20Vilela.pdf> Acesso em: 19 jul. 2020.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Imagination and Creativity in the Adolescent. **Soviet Psychology**, v. 29, n. 1, p. 73-88, 1991. doi: 10.2753 / RPO1061-0405290173. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=557678](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=557678) Acesso em: 20 out. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, J. M.; STROHMER J. Quem tem medo do saber não sabido? Determinantes da relação com o saber na formação de professores-estagiários. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 49-69, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/XQGtmdsBmnBpxThdY8gV8PL/?lang=pt> Acesso em: 01 set. 2022.

WOLSEY, J. L. A. Perspectivas e experiências de estudantes universitários surdos-cegos. **Qualitative Report**, v. 22, ed. 8, p. 2066-2089, 2017. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2739&context=tqr>. Acesso em: 30 de jun. 2022

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZACCARELLI, L-M; GODOY, SCHMIDT A.. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. In: Scielo - **Cad. EBAPE.BR**, v. 8, n. 3, Rio de Janeiro, sept. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512010000300011. Acesso em: 30 de jun. 2022.

APÊNDICE 1- DOCUMENTOS REFERENTES ÀS TERMINOLOGIAS UTILIZADAS PARA NOMINAR O PÚBLICO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

DATAS	DOCUMENTOS	EMENTA	TERMINOLOGIAS UTILIZADAS
1961	Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (LDBEN)	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Excepcionais.
1971	Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971	Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências.	Deficiências mentais.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. Pessoas portadoras de deficiência; Deficiência mental (2008).	Pessoas com deficiência.
1989	Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.	Pessoa Portadora de Deficiência.
1990	Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (ECA)	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.	Pessoa Portadora de Deficiência.
1990	Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990	Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.	Deficiente.
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem	Pessoas portadoras de deficiências.
1994	Declaração de Salamanca	Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.	Pessoas com deficiência.
996	Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Portadores de necessidades especiais.
1999	Portaria nº 1.679 de 2 de dezembro de 1999.	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.	Pessoas portadoras de deficiência.
1999	Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Pessoas portadoras de deficiência;	Deficiência Mental.
999	Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999	Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, “Protocolo de São Salvador”, concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador.	Deficientes; Deficiência mental.
2000	Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.	Pessoa portadora de deficiência.
2001	Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.	Pessoas com necessidades especiais.

DATAS	DOCUMENTOS	EMENTA	TERMINOLOGIAS UTILIZADAS
2001	Resolução nº 8, de 20 de junho de 2001	Recomenda ao Ministério da Educação (MEC) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE) medidas referentes à inclusão da pessoa portadora de deficiência, no sistema regular de ensino, e dá outras providências.	Pessoas portadoras de deficiências.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Alunos com necessidades educacionais especiais; Deficiências; Deficiência mental.
2001	Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001	Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala).	Pessoas portadoras de deficiência.
00222002	Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena.	Alunos com necessidades educacionais especiais.
2002	Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Portadores de deficiência auditiva;	Comunidades surdas.
002	Portaria nº 2.678/02	Aprova diretriz 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.	Deficientes visuais – Cegos
2003	Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 20034	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.	Pessoas portadoras de deficiências.
2004	Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências.	Pessoas portadoras de deficiências.
2005	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.	Pessoas surdas.
2006	Estatuto da Pessoa com Deficiência	Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais.	Portador de deficiência; Deficiência Intelectual.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.	Pessoas com deficiência.
2007	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.	Pessoas com deficiência.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento Educacional especializado.	Necessidades educacionais especiais.

DATAS	DOCUMENTOS	EMENTA	TERMINOLOGIAS UTILIZADAS
2007	Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os municípios, o Distrito Federal e os estados, além da 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.	Pessoas com necessidades educacionais Especiais.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva	Acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.	Pessoas com deficiência; Deficiência mental.
2008	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (CDPD)	Reafirma o direito desse segmento à educação inclusiva, em todos os níveis de ensino e ao longo de toda a vida.	Pessoas com deficiência.
2008	Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008	Dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).	Alunos com deficiência.
2009	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.	Pessoas com deficiência.
2009	Resolução nº 4 CNE/CEB	Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.	Alunos com deficiência.
2010	Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).	Estudantes com deficiência.
2011	Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), e dá outras providências.	Pessoas com deficiência.
2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Estudantes com deficiência.
2011	Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.	Pessoa com deficiência.
2013	Programa Incluir	O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES).	Pessoal com deficiência
2013	Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.	Educandos/as com deficiência.
2015	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).	Pessoa com deficiência; Deficiência intelectual; Deficiência mental.

APÊNDICE 2 - DOCUMENTOS NACIONAIS E INSTITUCIONAIS

DATAS	DOCUMENTOS NACIONAIS E INSTITUCIONAIS	ASSUNTO
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988)	Apresenta a Inclusão e sua relevância como nunca em uma constituição
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 (BRASIL, 1996)	Institui a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais tratando da inclusão educacional com relevância
2001	Resolução CNE/CEB N.º 02/2001 (BRASIL, 2001a)	Coloca para os sistemas de ensino o desafio de se organizar para incluir os alunos e atender suas necessidades educacionais especiais
2008	Resoluções da UFPR que tratam da Inclusão (7908/2008)	Legislação referente à Inclusão e Acessibilidade
2009	Programa Nacional de acessibilidade na Educação Superior (6949/2009)	Proibição de qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo.
2009	Resolução CNE/CEB N.º 04/2009 (BRASIL, 2009)	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2010	Resolução CNE/CEB N.º 04/2010 (BRASIL, 2010)	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência (7612/2011)	Instituí o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência
2012	Lei Nacional de Cotas para o Ensino Superior (12711/2012)	Instituiu a possibilidade, ao longo de uma década de vigência, que alunos e alunas de escolas públicas, de baixa renda, negros, indígenas, e pessoas com deficiência obtivessem acesso ao ensino superior público por meio da reserva de vagas em instituições federais.
2015	Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com deficiência e outros (13146/2015)	um conjunto de dispositivos destinados a assegurar e a promover, em igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social
2018	Editais de cotas UFPR	Edital do Vestibular que define as cotas e assegurou o acesso da acadêmica surdocega a Universidade.

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS DICENTES DA TURMA INGRESSANTE DE 2019 DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nós, Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Chaves Haracemiv e Aldemar Balbino da Costa, doutorando, respectivamente, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Linha Cognição Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estamos convidando vocês, discentes do curso de Pedagogia da UFPR, a participar de um estudo intitulado “Educação Superior Inclusiva de Surdocegos: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano”. Este projeto tem como finalidade compreender a construção da inclusão da educanda surdocega na vivência com o outro na Universidade, buscando compreender os desafios no atendimento pleno às demandas inerentes ao processo inclusivo de acadêmicos com necessidades educacionais especiais.

- a) Os objetivos específicos desta pesquisa envolvem a análise das legislações nacional e institucional das políticas públicas inclusivas; a identificação de estratégias e recursos didáticos contributivos à cognição, aprendizagem, desenvolvimento humano e relações pessoais da educanda surda com baixa visão nos diferentes espaços da universidade; e, a análise das vozes e do compromisso técnico-pedagógico com a inclusão, frente à cognição e aprendizagem nas vozes dos educandos do Curso de Pedagogia;
- b) Caso vocês concordem em participar da pesquisa, será necessário que você responda o questionário dentro do prazo solicitado;
- c) Para tanto você deverá responder o questionário que lhe será enviado por meio eletrônico da UFPR, cujo preenchimento levará aproximadamente 30 minutos, em local da sua preferência, uma vez que, no período atual, o espaço físico da Universidade encontra-se fechado pelo protocolo da pandemia da COVID-19;
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a alguma questão ou cansaço, relativo à extensão do questionário, ao tempo de permanência diante da tela do computador e à intensidade das suas muitas atividades acadêmicas;
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem surgir, tal como a possibilidade de constrangimento dada a natureza do questionário e, em especial, ao responder uma ou mais questões. Caso isso ocorra, o preenchimento do questionário poderá ser interrompido em qualquer momento, podendo ser adiado para outro momento ou até mesmo cancelado, sem nenhum prejuízo a você;
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa envolvem a compreensão dos diferentes processos e circunstâncias envolvidos no ingresso e permanência da educanda surda com baixa visão no âmbito da UFPR. Os benefícios indiretos, de natureza coletiva, compreendem a intenção de revelar formas mais adequadas de atender esse perfil de discente e fomentar novas discussões sobre a inclusão de alunos surdocegos no ambiente universitário;
- g) Os pesquisadores Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Chaves Haracemiv (pesquisadora responsável da pesquisa e orientadora) e Me. Aldemar Balbino da Costa, responsáveis por este estudo, quando as medidas sanitárias restritivas a encontros presenciais forem retiradas, poderão ser localizados no campus Rebouças da UFPR, sala 229, localizado na Rua Rockefeller, 52, Centro, Curitiba PR. Em virtude da pandemia em curso, você poderá manter contato com os pesquisadores através dos e-mails: sharacemiv@ufpr.br e aldemardc@gmail.com, a qualquer dia e hora. Por telefone ou WhatsApp, o contato poderá ser realizado pelos celulares (41) 99233-9612 (Sônia) e (41) 99611-0555 (Aldemar), de segunda a sexta-feira das 08h30min às 12h00min e das 13h30min às

- 17h00min, a fim de esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e obter as informações necessárias, antes, durante ou depois de encerrado o estudo;
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam a cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em posse dos pesquisadores;
 - i) O material obtido com as suas respostas ao questionário será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de 5 anos;
 - j) As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas pelos responsáveis pela pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada para que a sua identidade seja preservada e mantida a sua confidencialidade;
 - k) Você terá a garantia de que, quando os dados e resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá seu nome, a menos que seja seu desejo ter sua identidade revelada;
 - l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e a/o senhora/senhor não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação;
 - m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone (41) 3360-7259, das 08h30min às 11h00min e das 14h00min às 16h00min. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos que, nesta pesquisa, correspondem ao estabelecido pela Resolução CNS nº 510/2016;
 - n) Você poderá realizar a impressão ou captura de tela deste documento para futuras consultas sobre as informações prestadas, bem como ter acesso às informações de contato das pesquisadoras e do Comitê de Ética em Pesquisa.

Declaro que li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Nome completo: _____

APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS COORDENAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA E DO NAPNE/SIPAD, EQUIPE TÉCNICA-ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO-TAE DO NAPNE/SIPAD E DOCENTES.

Nós, Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Chaves Haracemiv e Aldemar Balbino da Costa, doutorando, respectivamente, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Linha Cognição Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estamos convidando a todos que atuam juntos ao Curso de Pedagogia da UFPR turma 2019, como as Coordenações do Curso e do NAPNE/SIPAD, Equipe Técnica-Pedagógica Administrativo e Docentes a participarem de um estudo intitulado “Educação Superior Inclusiva de Surdocegos: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano”. Este projeto tem como finalidade compreender a construção da inclusão da educanda surdocega na vivência com o outro na Universidade, buscando compreender os desafios no atendimento pleno às demandas inerentes ao processo inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais.

- a) Os objetivos específicos desta pesquisa envolvem análises das legislações nacional e institucional das políticas públicas inclusivas; a identificação de estratégias e recursos didáticos contributivos à cognição, aprendizagem, desenvolvimento humano e relações pessoais da educanda surda com baixa visão nos diferentes espaços da universidade; e, a análise das vozes e do compromisso técnico-pedagógico, frente à cognição e aprendizagem de acadêmica surdocega nas vozes das Coordenações do Curso de Pedagogia e do NAPNE-SIPAD, Equipe Técnica-Pedagógica Administrativa do NAPNE-SIPAD (tradutores/intérpretes) e Docentes.
- b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário que você responda um questionário dentro do prazo solicitado;
- c) Para tanto você deverá responder o questionário que lhe será enviado por meio eletrônico da UFPR, cujo preenchimento levará aproximadamente 30 minutos, em local da sua preferência, uma vez que, no período atual, o espaço físico da Universidade encontra-se fechado pelo protocolo da pandemia da COVID-19;
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a alguma questão ou cansaço, relativo à extensão do questionário, ao tempo de permanência diante da tela do computador e à intensidade das suas muitas atividades docentes;
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem surgir, tal como a possibilidade de constrangimento dada a natureza do questionário e, em especial, ao responder uma ou mais questões. Caso isso ocorra, o preenchimento do questionário poderá ser interrompido em qualquer momento, podendo ser adiado para outro momento ou até mesmo cancelado, sem nenhum prejuízo a você;
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa envolvem a compreensão dos diferentes processos e circunstâncias envolvidos no ingresso e permanência da educanda surda com baixa visão no âmbito da UFPR. Os benefícios indiretos, de natureza coletiva, compreendem a intenção de revelar formas mais adequadas de atender esse perfil de discente e fomentar novas discussões sobre a inclusão de alunos surdocegos no ambiente universitário;
- g) Os pesquisadores Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Chaves Haracemiv (pesquisadora responsável da pesquisa e orientadora) e Me. Aldemar Balbino da Costa, responsáveis por este estudo, quando as medidas sanitárias restritivas a encontros presenciais forem retiradas, poderão ser localizados no campus Rebouças da UFPR, sala 229, localizado na Rua Rockfeller, 52,

Centro, Curitiba PR. Em virtude da pandemia em curso, você poderá manter contato com os pesquisadores através dos e-mails: sharacemiv@ufpr.br e aldemardc@gmail.com, a qualquer dia e hora. Por telefone ou WhatsApp, o contato poderá ser realizado pelos celulares (41) 99233-9612 (Prof.^a Sonia Haracemiv) e (41) 99611-0555 (Aldemar B. Costa), de segunda a sexta-feira das 08h30min às 12h00min e das 13h30min às 17h00min, a fim de esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e obter as informações necessárias, antes, durante ou depois de encerrado o estudo;

- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam a cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em posse dos pesquisadores;
- i) O material obtido com as suas respostas ao questionário será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de 5 anos;
- j) As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas pelos responsáveis pela pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada para que a sua identidade seja preservada e mantida a sua confidencialidade;
- k) Você terá a garantia de que, quando os dados e resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá seu nome, a menos que seja seu desejo ter sua identidade revelada;
- l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e a/o senhora/senhor não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação;
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone (41) 3360-7259, das 08h30min às 11h00min e das 14h00min às 16h00min. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos que, nesta pesquisa, correspondem ao estabelecido pela Resolução CNS nº 510/2016;
- n) Você poderá realizar a impressão ou captura de tela deste documento para futuras consultas sobre as informações prestadas, bem como ter acesso às informações de contato das pesquisadoras e do Comitê de Ética em Pesquisa.

Declaro que li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Nome completo: _____

APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO AS DISCENTES DA TURMA DE 2019 DO CURSO DE PEDAGOGIA

Prezada(o), meu nome é Aldemar Balbino da Costa, doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE UFPR, na linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. O objetivo deste questionário é o levantamento dos dados que comporão o meu projeto de tese. Solicito a gentileza de responder às questões abaixo, suas expressões são muito importantes! Friso que os ditames com relação à ética na pesquisa serão cuidadosamente observados durante todo o processo. Desde já, agradeço a sua participação e colaboração.

1º Campo Investigativo: Identificação

1.1 Gênero: () Feminino () Masculino

1.2 Idade: ____ anos

1.3 Escolaridade:

() Fez Ensino Médio Magistério () Fez ou faz outro Curso Superior

() Especialização () Mestrado

1.4 Tempo como educando da UFPR: ____ anos

1.5 Você trabalha em escola (estágio não-obrigatório)

() Sim () Não

2º Campo Investigativo: Trajetória de Formação

2.1 No Currículo do Curso de Pedagogia quais as disciplinas voltadas ao atendimento aos(as) educandos com NEE?

2.2 Quais incentivos e orientações recebem ou receberam relacionados à inclusão de educandos (NEE), como: () Cursos de Extensão () Palestra

() Orientação coletiva (Docentes, Educandos e Técnicos do SIPAD/NAPNE)

2.3 Observando a estrutura e funcionamento da UFPR com relação aos recursos humanos e materiais, quais barreiras que dificultam a inclusão de pessoas com NEE?

2.3.1 Quais recursos didáticos específicos para trabalhar com a inclusão de educando NEE da UFPR foram disponibilizados?

2.4 Você já teve convivência com educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na UFPR ou em outro espaço escolar?

2.4.1 Como você percebe a convivência de educandos com NEE em relação a inclusão, especialmente no caso da educanda surdo com baixa visão (surdocego)?

2.5 Qual é a relevância da interação entre família e Instituição no processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as com NEE?

2.6 Quais são os principais desafios, dificuldades, anseios e dúvidas em relação ao atendimento aos(as) educandos(as) com NEE?

2.6.1 Segundo a sua percepção como a UFPR atende às reais necessidades e especificidades dos(as) educandos(as) surdos com baixa visão (surdocego)?

APÊNDICE 6 - QUESTIONÁRIO ÀS COORDENAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA E DO NAPNE/SIPAD, EQUIPE TÉCNICA-ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO-TAE DO NAPNE/SIPAD E DOCENTES

Prezada(o), meu nome é Aldemar Balbino da Costa, sou doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, da linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. O objetivo deste questionário é a construção dos dados que comporão o meu projeto de tese. Solicito a gentileza de responder às questões abaixo, suas expressões são muito importantes! Friso que os ditames com relação à ética serão cuidadosamente observados durante todo o processo. Desde já, agradeço a sua participação e colaboração.

1º Campo Investigativo: Identificação

1.1 Gênero: () Feminino () Masculino () Outro

1.2 Idade: ___ anos

1.3 Escolaridade: () Ensino Médio () Ensino Superior () Especialização
() Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado

Tempo de atuação

1.4a Tempo de docência: ___ anos

1.4b Tempo de atuação na sua função técnica: ___ anos

1.4c Tempo de atuação como coordenação: ___ anos

1.4.1 Quanto tempo atua com educandos com necessidades educacionais especiais (NEE):

2º Campo Investigativo: Trajetórias de Formação

2.1 Já participou de curso(s) específico(s) de inclusão educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE)? () Sim () Não

2.1.1 Em caso positivo, de qual(ais) participou?

2.1.2 Como a sua participação influenciou seu olhar para a educação inclusiva?

2.1.3 Em caso negativo, quais razões impediram de você não participar?

2.2 Recebeu algum incentivo da UFPR (financeiro ou tempo) para participar em cursos específicos relacionados à inclusão destes alunos (NEE)? () Sim () Não

2.2.1 Liste os incentivos recebidos para participar de cursos específicos?

2.3 Foram disponibilizados recursos específicos para trabalhar com a inclusão de alunos NEE? () Sim () Não

2.3.1 Se sim, quais? _____

2.3.2 Se não há o necessário ou suficiente, por que isso acontece?

3º Campo Investigativo: Instituição e a Inclusão

3.2 Observando a estrutura da UFPR com relação aos recursos humanos e materiais, na sua percepção quais barreiras que dificultam a inclusão destas pessoas com NEE?

3.3 Na sua unidade de lotação no planejamento quais estratégias são traçadas para incluir os que têm necessidades especiais?

4º Campo Investigativo: Relação Pedagógica com pessoas surdas e com baixa visão (surdocego)

4.1 O que faz para atender às reais necessidades e especificidades desta acadêmica? Descreva:

4.2 Como você percebe a convivência desta acadêmica em relação aos colegas?

4.3 Descreva como se sente em contato com a acadêmica surda com baixa visão (surdocego)?

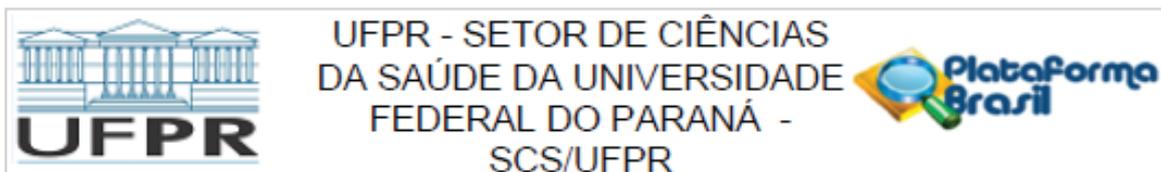
4.5 Que considerações você pode fazer sobre a inclusão desta acadêmica na UFPR?

4.6 Em sua opinião, qual é a relevância da interação entre família e Instituição no processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos com NEE?

4.7 Em sua opinião, quais são os principais desafios, questões, dificuldades, anseios e dúvidas em relação ao trabalho com esta educanda?

4.8 Qual (ais) sugestão(ões) para quem vai trabalhar com surdo com baixa visão (surdocego)?

ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Superior Inclusiva de Surdocegos: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano

Pesquisador: Sonia Maria Chaves Haracemiv

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49249221.4.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.884.547

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulado "Educação Superior Inclusiva de Surdocegos: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano" do pesquisador Aldemar Balbino Costa sob a orientação da Profa. Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv.

Período da pesquisa: Março de 2018 a Março de 2023.

Segundo os autores:

"Este trabalho será de natureza qualitativa do tipo estudo de caso, mediante uma pesquisa exploratória-descritiva narrativa, com a utilização da linguagem Libras em campo reduzido com educanda da educação superior, com necessidades especiais decorrentes da surdocegueira. Como um estudo de caso único, por ser revelador com relação à chegada dela como a primeira pessoa surda com baixa visão (surdocega) no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), temos a oportunidade de perceber elementos antes desconhecidos, como as necessárias adaptações, desde a chegada à permanência desta educanda. Para embasar a pesquisa buscar-se-ão fontes oficiais como resoluções, editais, leis, diário de campo e outros. A busca será por documentos administrativos, material publicado no site da UFPR, materiais disponibilizados pela Internet e outros. As entrevistas abertas serão dirigidas à educanda surda com baixa visão, professores, alunos, intérpretes e outros agentes educacionais. As observações serão espontâneas

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR **Município:** CURITIBA

Telefone: (41)3380-7259

CEP: 80.080-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.884.547

e participantes. A necessidade da construção de um procedimento específico se justifica porque, segundo a abordagem teórico-metodológica dos autores, os elementos determinantes das formas de significação da realidade estão baseados na forma como o indivíduo se constitui “numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico” (AGUIAR E OZELLA, 2006)”.

“Esta pesquisa, em tempo de pandemia, será realizada com entrevistas de forma remota, através da internet. A participante é uma educanda surda com baixa visão e o pesquisador permanecerá cada um em sua respectiva residência, na cidade de Curitiba-PR. As formas de comunicação a serem utilizadas serão a linguagem Libras em campo reduzido e língua portuguesa com auxílio de recursos ópticos. A participante estuda na Universidade Federal do Paraná no Curso de Pedagogia, localizada na mesma cidade, sendo que, no momento, os prédios encontram-se fechados por necessidade sanitária, imposta pela pandemia em curso”.

“Os professores e discentes da UFPR, participantes da pesquisa, neste período pandêmico, estão desenvolvendo as suas atividades de forma remota. As atividades serão acompanhadas via Lives e nos diversos ambientes virtuais das diferentes plataformas escolhidas pelos professores das disciplinas que a participante discente estiver cursando. O lócus da pesquisa poderá contar com a dificuldade das inconsistências da sobrecarga de usuários da internet, com a conexão talvez interrompida por vezes, além da limitação da acuidade visual da participante”.

Participação do estudo: “Grupo 1 – Participante discente, com baixa visão e surdez (surdocega), educanda da UFPR com ingresso no curso de Pedagogia em 2018, 27 anos, cor branca, ascendência polonesa, mulher cisgênero, classe média, interage socialmente com o grupo dos surdos e surdocegos e possui autonomia de deslocamento urbano. Apesar do grande número de surdos como educandos inscritos em cursos regulares na UFPR, atualmente é a única aluna que, abertamente, é conhecida como surda com baixa visão.

Grupo 2 – Coordenadoras do curso de Pedagogia (2), sendo a que ocupava o cargo no ano de ingresso da aluna na UFPR (2018) e a que exerce a função atualmente (2021).

Grupo 3 – Coordenadora do NAPNE-SIPAD (1), a que já exercia a função em 2018 (ano de ingresso da aluna na UFPR) e permaneceu até 2021.

Grupo 4 - Equipe do NAPNE-SIPAD (2). Serão selecionados dois técnicos administrativos, sendo que um deles poderá ser o pedagogo que atua na Unidade.

Grupo 5 – Professores ministrantes das disciplinas já cursadas ou sendo cursadas pela participante discente (2).

Grupo 6 – Discentes do curso de Pedagogia (2). Serão selecionados dois alunos, na condição de

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Telefone: (41)3380-7250

Município: CURITIBA

CEP: 80.080-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.884.547

colegas que tenham cursado ou estejam cursando, no mínimo, duas disciplinas com a participante discente surdocega.

Grupo 7 – Tradutores/intérpretes (2). Serão selecionados dois tradutores / intérpretes que estejam atuando nas aulas das disciplinas cursadas pela aluna”.

“Total de participantes – 12”.

Recrutamento: “Inicialmente, será enviado o convite de participação, por e-mail, às coordenadoras do curso de Pedagogia e do NAPNE-SIPAD. Na sequência, será solicitado às respectivas coordenadoras que, igualmente, enviem convite de participação aos professores, alunos colegas de disciplinas da participante surdocega e aos integrantes da equipe de técnicos administrativos e tradutores/intérpretes de Libras do NAPNE-SIPAD.

Para a aluna surdocega, o convite de participação será enviado por e-mail, na língua portuguesa. Para assegurar a devida compreensão do convite, este será traduzido em Libras e gravado em vídeo, a ser enviado à participante. O mesmo cuidado será tomado na aplicação dos questionários que, neste protocolo, estão na língua portuguesa. No entanto, para serem respondidos pela participante surdocega, os questionários serão, igualmente, traduzidos para Libras e gravados em vídeo por um dos pesquisadores. Ressalta-se que os participantes da pesquisa serão selecionados por estarem de diferentes formas ligadas ao processo ensino aprendizagem da participante discente surdocega, conforme detalhado no item 14. A participação de todos dependerá da assinatura do TCLE, tido como sendo o aceite participar da pesquisa e ao convite para responder aos questionários que serão recebidos por e-mail e anuência em participar em formas de contato remoto ou que condigam com o protocolo de saúde correspondente à pandemia da COVID-19.

Em todos os casos, buscar-se-ão estratégias que visem não interferir na autonomia da participante surda com baixa visão (surdocega), tendo em mente sua condição de surdez e baixa visão, assim como aos demais”.

“Considerando os diferentes grupos de participantes da pesquisa contemplados neste projeto, optou-se por apresentar os critérios de inclusão e exclusão no formato de quadro para melhor visualização”.

1 – Educanda surdocega (1) – Inclusão: Aluna cujas características foram descritas no item 14 – Exclusão: Não se aplica.

2 – Coordenadoras do curso de Pedagogia (2) – Inclusão: Coordenadoras do curso de Pedagogia que tenham desempenhado a função nos anos de 2018 (ano de ingresso da aluna surdocega na UFPR) e 2021 – Exclusão: Não se aplica.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7250

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.884.547

3 – Coordenadora do NAPNE-SIPAD (1) – Inclusão: Coordenadora do NAPNE-SIPAD, tendo desempenhado a função no período de 2018 a 2021 – Exclusão: Não se aplica.

4 – Equipe do NAPNE-SIPAD (2) – Inclusão: Técnicos-administrativos que atuam no NAPNE-SIPAD que tenham prestado atendimento à aluna surdocega no período de 2018 a 2021, com a previsão de incluir o pedagogo – Exclusão: Técnicos-administrativos que atuam no NAPNE-SIPAD, mas que não tenham prestado atendimentos à aluna surdocega.

5 – Professores do curso de Pedagogia (2) – Inclusão: Professores do curso de Pedagogia que tenham ministrado ou estejam ministrando alguma disciplina para a aluna surdocega – Exclusão: Professores do curso de Pedagogia que não tenham tido a participante surdocega como aluna.

6 – Discentes do curso de Pedagogia (2) – Inclusão: Discentes do curso de Pedagogia que tenham cursado ou estejam cursando, no mínimo, duas disciplinas com a aluna surdocega – Exclusão: Discentes do curso de Pedagogia que não tenham cursado ou estejam cursando somente uma ou nenhuma disciplina com a aluna surdocega.

7 – Tradutor/intérprete de Libras (2) – Inclusão: Tradutor/intérprete de Libras que tenha prestado atendimento à aluna surdocega, nas atividades de tradução e interpretação de aulas, seminários, textos, palestras e apoio nas questões administrativas da UFPR, inerentes à necessidade da aluna – Exclusão: Tradutor/intérprete de Libras que não tenha prestado atendimento à aluna surdocega.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

- Buscar compreender a construção da identidade do educando surdocego na vivência com o outro na universidade.

Objetivos Específicos

- Analisar as legislações nacional e institucional de políticas públicas, voltadas à inclusão no atendimento de alunos com necessidades especiais;

- Identificar as estratégias e recursos didáticos contributivos à cognição, aprendizagem, desenvolvimento humano e relações pessoais de educanda surda com baixa visão (surdocega) nos diferentes espaços da universidade;

- Analisar o compromisso técnico-pedagógico, frente à cognição e aprendizagem de aluna surdocega nas vozes dos educandos, da coordenação do curso de Pedagogia, equipe técnica do NAPNE-SIPAD, professores e tradutores/intérpretes e do guia-intérprete;

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.884.547

- Analisar as vozes dos educandos, da coordenação do curso de Pedagogia, equipe técnica do NAPNE-SIPAD, professores e tradutores/intérpretes e o guia-intérprete e a voz da educanda, frente aos ditames legais, buscando compreender os desafios no atendimento pleno às demandas apontadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os autores:

RISCOS:

"Poderá haver desconforto dos participantes da pesquisa, ao responderem os questionários ou na entrevista da participante discente. Para contornar esta ocorrência e assegurar o necessário suporte emocional aos participantes da pesquisa, pretende-se combinar com a participante discente intervalos necessários, expressando o pesquisador uma atitude respeitosa durante todo o processo. Há possibilidade de suporte psicológico por parte da Universidade, via NAPNE-SIPAD, e o amparo emocional por um dos pesquisadores, com formação em Psicologia. Aos demais participantes, o processo de esclarecimento prévio sobre a pesquisa e a certeza da desistência do participante da pesquisa a qualquer momento serão assegurados, o que poderá minimizar ou eliminar possíveis riscos".

BENEFÍCIOS:

"A pesquisa traz diversos benefícios diretos à participante, entre estes, os diretos se referem a um lugar de fala para poder se expressar e se colocar diante das suas potencialidades e limitações, bem como, sobre as dificuldades encontradas no decorrer do tempo, dentro da Universidade. Aos demais participantes da pesquisa, o estudo contribuirá para a reflexão e a conscientização quanto aos recursos mais efetivos na educação de alunos surdocegos. Os benefícios indiretos à aluna surdocega abrangerão a oportunidade da tomada de consciência e adaptação de si mesma ao ambiente universitário, além de contribuir com o desenvolvimento de uma abordagem educacional que beneficiará futuros outros educandos em situação similar".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com temática de extrema relevância, pois trará um estudo de caso com relação à chegada da primeira pessoa surda com baixa visão (surdocega) no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Além da possibilidade de percepção de dados desconhecidos anteriormente, o estudo poderá elencar as necessárias adaptações para permanência desses educandos no contexto

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar|

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.080-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.884.547

acadêmico. Dessa forma, poderão ser discutidas novas políticas públicas voltadas à inclusão de alunos com necessidades especiais, como também, qualificar a formação dos docentes. O projeto está muito bem redigido e com bibliografia apropriada à temática abordada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com os autores: "As gravações e filmagem em vídeos serão as fontes dos materiais utilizados no registro dos dados coletados com a participante discente surdocega, durante os atendimentos didático-pedagógico e da entrevista". Sendo assim, anexar Termo de uso de imagem e/ou som de voz.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto Detalhado:

Item 6. Material e Metodologia:

- Informar uma estimativa de quantos encontros e/ou intervenções todos os participantes da pesquisa serão submetidos e a duração dos mesmos.
- Nesse mesmo item, os autores apontam: "As entrevistas abertas serão dirigidas à educanda surda com baixa visão, professores, alunos, intérpretes e outros agentes educacionais". 1) Anexar o questionário e o roteiro da entrevista para a aluna surda com baixa visão. 2) Esclarecer o instrumento de coleta de dados para (professores, alunos, intérpretes e outros agentes educacionais): Entrevista ou Questionário? Nos anexos, consta como questionário. Nos TCLs também está informado questionário.

Item 24. Orçamento Financeiro:

- O orçamento financeiro do projeto detalhado difere do orçamento financeiro postado nas Informações Básicas do Projeto. Uniformizar as informações.

Informações Básicas do Projeto:

- Refazer o item: Metodologia de Análise de Dados.

- Anexar Termo de uso de imagem e/ou som de voz.

Considerações Finais a critério do CEP:

Como responder as pendências:

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7250

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.884.547

- 1) O Pesquisador deverá devolver as pendências no prazo máximo de até 30 dias, a contar desta data, postando e enviando através da Plataforma Brasil - modo: Editar (), (seguindo todas as etapas até enviar novamente).
 - 2) Favor responder em documento (carta simples – no formato Word (.doc)) à parte todas as pendências que constam no parecer, com indicação dos documentos e PÁGINAS nas quais as modificações foram feitas.
 - 3) Da mesma forma, assinalar com cor diferenciada todas as alterações feitas NOS DOCUMENTOS que foram revisados/corrigidos. Não USAR a ferramenta de marcação de texto.
 - 4) Os arquivos com as respostas às pendências deverão ser anexados na PB sempre com títulos diferentes dos já inseridos, pois se o arquivo contiver o mesmo nome o sistema irá inserir o arquivo anterior automaticamente. (Ex.: TCLE corrigido.doc ou TCLE versão 1...)
 - 5) Não excluir os arquivos já enviados, para manter o histórico do projeto, uma vez que os arquivos fazem parte do projeto original.
- Importante: pendências de Parecer Consubstanciado que não forem respondidas em até 30 dias terão status de NÃO APROVADO, sendo necessário nova submissão do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1788722.pdf	09/07/2021 07:15:25		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09/07/2021 06:50:28	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Analise_de_merito.pdf	09/07/2021 06:46:36	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Concordancia_de_Servicos_Envolvidos_Coordenacado_Curso_de_Pedagogia.pdf	09/07/2021 06:45:35	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	09/07/2021 06:44:03	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 4.884.547

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	08/07/2021 07:25:18	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	declaracao_de_Compromisso_da_Equip_e_de_Pesquisa.pdf	08/07/2021 07:23:58	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Concordancia_de_Servicos_Envolvidos_Coordenacao_NAPNE.pdf	08/07/2021 07:23:28	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Checklist.pdf	08/07/2021 07:21:59	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Ata.pdf	06/07/2021 10:07:40	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	VTCLEAlunasurdacombaixavisao.docx	06/07/2021 10:02:52	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	IVTCLENAPNEouTradutorInterpretedeLibras.docx	06/07/2021 10:02:27	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	IIITCLEProfessores.docx	06/07/2021 10:02:00	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	IITCLEAlunos.docx	06/07/2021 10:01:45	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ITCLECoordenacaoNapneeCursodePedagogia.docx	06/07/2021 10:00:59	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 04 de Agosto de 2021

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3380-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 4.884.547

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7250

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br