

# O ESTUDANTE CEGO EM ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

## THE BLIND STUDENT IN COMPULSORY CURRICULAR INTERNSHIP: SOME REFLECTIONS FROM AN EXPERIENCE REPORT

Giuliana Maria Gonçalves Ávila **1**  
Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo **2**  
Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva **3**

**Resumo:** A presença de estudantes com deficiência na Educação Superior brasileira tem evidenciado barreiras que dificultam a permanência e a formação acadêmica de qualidade no âmbito universitário. Diante dessa realidade, o presente estudo, com base em um relato de experiência, objetivou analisar a formação empreendida em campo de estágio curricular obrigatório sob a ótica de uma estudante cega na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, buscando contribuir para a melhoria desse processo. A partir dos dados oriundos de análise documental e questionário online, constatou-se, dentre outros aspectos, a existência de barreiras no processo de estágio curricular obrigatório da estudante. Assim, há a necessidade de diretrizes institucionais orientadoras para o estágio curricular obrigatório de estudantes com deficiência que levem em consideração as dimensões de acessibilidade. Além disso, destaca-se a necessidade de articulação de ações institucionais junto à Política de Inclusão e Acessibilidade e à Rede de Apoio da Universidade, visando assegurar as condições para o desenvolvimento das habilidades e competências no exercício profissional de estudantes com deficiência em campos de estágio curricular.

**Palavras-chave:** Estudante Cego. Estágio Curricular Obrigatório. Educação Superior. Educação Inclusiva.

**Abstract:** The presence of students with disabilities in Brazilian Higher Education has shown barriers that hinder the permanence and the quality of academic education at an university scope. Given this reality, the present study was based on an experience report. It aimed to analyze the Compulsory Curricular Internship formation, undertaken in field from the perspective of a blind student at a Federal Public University, seeking to contribute and improve this process. Based on data from document analysis and online questionnaire, it was found, among other aspects, the existence of barriers in the student's compulsory curricular internship process. There is a need of institutional guidelines for compulsory curricular internship for students with disabilities that take into account the dimensions of accessibility. Also, the need to articulation of institutional actions within the Inclusion and Accessibility Policy of the Institution and Support Network is highlighted, aiming to ensure the conditions for the development of skills and competences in the professional practice of students with disabilities in curricular internship fields.

**Keywords:** Blind Student. Compulsory Curricular Internship. Higher Education. Inclusive Education.

---

Psicóloga, Mestranda em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9237395039688813>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2394-5341>. E-mail: [giuliana.avila@ufrn.br](mailto:giuliana.avila@ufrn.br) **1**

Fisioterapeuta, Mestre e Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6848746516562543>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6695-3347>. E-mail: [ricardo.lins@ufrn.br](mailto:ricardo.lins@ufrn.br) **2**

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2655772002844453>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4707-7086>. E-mail: [katienesy@gmail.com](mailto:katienesy@gmail.com) **3**

## Introdução

A partir da década de 1990, assistimos à deflagração da Educação Inclusiva como tendência mundial (MELO e MARTINS, 2016), em favor da defesa dos princípios de reconhecimento e valorização da diversidade, dos direitos humanos e do direito universal à educação em igualdade de condições. O paradigma da Educação Inclusiva tem sido, assim, um tema na agenda mundial dos governos, provocando transformações e desafios em todos os níveis de ensino.

No contexto brasileiro, em 1988, a Constituição Federal (CF) trouxe, em seu capítulo III, seção I “Da Educação”, a educação como um direito de todos, cujo, ensino deve ser ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como prevê o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a), ratificou os direitos assegurados pela CF, garantindo, ainda, o direito a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às demandas desse público.

Com relação à Educação Superior, especificamente, as primeiras referências da Educação Especial em documentos legais brasileiros começaram a ser publicadas na década de 1980, inicialmente, relativas à concessão de dilatação de prazo de conclusão de cursos de graduação (BRASIL, 1981). Posteriormente, avançando para o paradigma inclusivo a partir da década de 1990, buscou-se garantir adaptações nos processos seletivos para o acesso desse alunado à Educação Superior (aviso circular nº 277/1996 do MEC, BRASIL, 1996b; Portaria nº 3284/2003 do MEC, BRASIL, 2003) e regulamentar a oferta de adaptações nas avaliações e os apoios necessários aos estudantes com deficiência (Decreto nº 3.298/1999, BRASIL, 1999).

Após a ratificação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência pelo Brasil (Decreto-Lei nº 3.956/2001) (BRASIL, 2001), iniciou-se um processo mais intenso de transformação no sistema de ensino brasileiro com base no paradigma da Educação Inclusiva. Destacadamente no período de 2003 a 2010, a formulação de legislações em associação a ações e programas pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC), como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 (BRASIL, 2008), a ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência por meio do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009) e o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, criado em 2005 pelo MEC, impulsionaram o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior e a garantia de direitos desse público (MELO; MARTINS, 2016).

Desde 2016, as pessoas com deficiência passaram a ter garantia de reserva de vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e nas de Ensino Técnico de Nível Médio, a partir da Lei nº 13.409/16 (BRASIL, 2016).

Como consequência dessas legislações, temos assistido a um crescimento no acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior. Dados divulgados pelo Censo da Educação Superior de 2019 (INEP, 2020) apontaram 47.122 estudantes com deficiência matriculados, um aumento de 9,7% em relação ao ano anterior, com 42.941 estudantes (INEP, 2019), e de 35% em relação ao ano de 2016, com 34911 estudantes com deficiência matriculados (INEP, 2017).

Visando garantir a permanência desses estudantes e a conclusão exitosa de seus cursos, o Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) preconizou a estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, responsáveis por promover a eliminação de barreiras que restrinjam a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Dentre os aspectos a serem destacados no processo de formação profissional no âmbito da Educação Superior, encontra-se o estágio curricular obrigatório, que possibilita aos estudantes a vivência de uma futura atuação profissional. Com relação a isso, Pimenta e Lima (2006) compreendem o estágio nos cursos de formação de professores como um “campo de conhecimento”, uma vez que ocorre “na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.6).

Dessa forma, o estágio, nos cursos de formação de professores, deve possibilitar a apropriação, por parte dos licenciandos, da complexidade existente entre as práticas institucionais

e as ações realizadas pelos profissionais inseridos, a fim de prepararem-se para sua futura inserção profissional (PIMENTA; LIMA, 2006). Ainda em relação a isso, as autoras criticam a ideia disseminada da dissociação entre teoria e prática, compreendendo o estágio curricular como o momento “prático” dos cursos de formação de professores, em que os estudantes devem aplicar os conhecimentos teóricos e técnicas adquiridos nas disciplinas anteriores. Segundo essas autoras, essa ideia de dissociação entre teoria e prática empobrece as práticas nas escolas, e defendem que, na verdade, o estágio é “teoria e prática (e não teoria ou prática)” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.11).

Em relação ao estágio curricular para estudantes com deficiência, Leite et al. (2021) defendem que, para que uma perspectiva inclusiva ocorra, é necessário que se busque a mitigação dos elementos de segregação e exclusão que constituem como dificuldades para a inclusão no campo de estágio, sendo importante, para isso, a formação do professor orientador. Os autores sugerem, ainda, a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI) como uma ferramenta inclusiva durante o estágio. Com relação a esse instrumento, propõem que o PEI possa ser viável para esse fim por poder contemplar um planejamento e estratégias que garantam a inclusão do estudante com deficiência no processo de estágio. No entanto, os autores não chegaram a utilizar e avaliar o PEI para este fim, não sendo possível afirmarem sobre sua eficácia.

Destaca-se que a experiência de estágio também possui importância no processo de transição de estudantes com deficiência para o mundo do trabalho, conforme relata Cabral (2013) ao estudar perspectivas internacionais sobre a transição de estudantes com deficiência para o mundo do trabalho. No Brasil, ainda não encontramos estudos que analisaram o papel específico dos estágios na colocação profissional dos estudantes com deficiência pós Educação Superior.

Dentre estudos internacionais, destaca-se o estudo de Burgstahler e Bellman (2009), o qual concluiu que, de acordo com a vivência de estudantes com deficiência, a experiência de estágio ajudou-os a desenvolver habilidades de comunicação, resolução de problemas e de funcionamento das organizações, aumentando a autoconfiança, sendo destacado, pelo grupo de universitários, que a prática de estágio contribuiu para o aprendizado de tarefas mais complexas e de trabalho em grupo.

DiYenno et al. (2019), por sua vez, examinaram a experiência de estudantes de graduação em um programa de estágio desenvolvido especificamente para estudantes com deficiência física. Os resultados mostraram que os estudantes desenvolveram habilidades e competências necessárias que facilitaram o seu desenvolvimento pessoal e de carreira, sentindo-se mais confiantes não apenas para serem contratados, mas também para desenvolverem-se profissionalmente.

Ademais, uma pesquisa realizada com 294 estudantes com deficiência pelo The DO-IT (Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology) Center, na Universidade de Washington, apontou que 59% dos estudantes avaliaram que as experiências de estágio que tiveram durante o curso foram muito relevantes<sup>1</sup> e 30% que foram relevantes em seu processo formativo. Além disso, esse estudo revelou que cerca de metade dos participantes da pesquisa que já haviam concluído suas graduações estavam empregados. Estes, por sua vez, haviam participado significativamente de mais estágios que os seus colegas que não estavam empregados. Esses dados reforçam a importância do processo de estágio não apenas na formação profissional, mas também na colocação laboral de estudantes com deficiência após a conclusão do curso de graduação (BURGSTAHLER; MOORE; CRAWFORD, 2011), importância também destacada por Oliveira (2020), que apontou a experiência de estágios em contextos reais de trabalho como fator que contribui para a empregabilidade de pessoas com deficiência.

Para fins educacionais, considera-se a deficiência visual como a perda total (cegueira) ou parcial da visão (baixa visão), podendo ser congênita ou adquirida, e varia de acordo com a acuidade visual. A deficiência visual não gera alterações na potencialidade de aprendizagem ou interação da pessoa, no entanto, podem necessitar, para isso, de serviços de educação especial complementares tais como: orientação e mobilidade, atividades da vida diária, materiais pedagógicos em formato acessível para o uso de *softwares*, programas leitores de texto, ou,

1 Termos originais do artigo: “very valuable” e “valuable”. Tradução nossa.

ainda, em Braille, no caso de estudantes cegos, ou a utilização de lentes ou recursos ópticos, para estudantes com baixa visão (SILVA, 2013).

No cenário nacional, apesar dos avanços legais para assegurar a Educação Inclusiva na Educação Superior, principalmente uma formação profissional de qualidade para todos, a universidade precisa assegurar a promoção de todas as dimensões de acessibilidade - arquitetônica; comunicacional; metodológica; instrumental; programática; atitudinal e tecnológica (SASSAKI, 2006), de modo a garantir a participação efetiva dos estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas nos processos de ensino e aprendizagem.

No contexto de estágio curricular obrigatório ou não, o qual, geralmente, ocorre em espaço externo à instituição formadora, as dimensões de acessibilidade devem ser previstas de modo a assegurar todas as condições necessárias ao pleno desenvolvimento das habilidades e competências profissionais que se espera de um estagiário em formação. Os levantamentos bibliográficos realizados para os fins deste estudo destacam-nos a escassez de estudos sobre essa temática do estágio curricular junto a estudantes de graduação com deficiência no âmbito brasileiro.

Com base nessa realidade e na lacuna investigativa que dá voz às pessoas com deficiência, o presente estudo, em forma de relato de experiência, tem como objetivo principal analisar a experiência formativa em campo de estágio curricular obrigatório sob a ótica de uma estudante cega na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

## **Procedimentos metodológicos**

Os procedimentos metodológicos empregados adotaram o Estudo de Caso, numa perspectiva exploratória e descritiva, a partir de um Relato de Experiência (FACHIN, 2003).

Para coleta de dados, optou-se pela análise documental, constituída de ficha de acompanhamento da estudante cega durante o período de atendimento pelo Núcleo de Acessibilidade (NA) da UFRN, a Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), atual Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA), além de Leis e normativas institucionais (Regulamento dos cursos de Graduação, Resolução de regulamentação do estágio curricular obrigatório e Currículo do Curso de graduação), relacionados ao estágio curricular obrigatório e questionário aplicado através da ferramenta Formulários do Google, o que permitiu ampliar e aprofundar as informações sobre a experiência de estágio vivida pela estudante, incluído por conveniência intencional.

A ficha de acompanhamento constituída de perguntas abertas contemplava questões relacionadas: dados pessoais e condição da deficiência; aspectos cognitivos; aspectos sócio afetivos; trajetória escolar; ingresso e permanência no Ensino Superior e apoio do SIA.

O questionário abordou as seguintes questões: identificação, ano de conclusão do curso, tipos de apoios solicitados ao NA, dificuldades durante a formação, vínculo empregatício e experiência no estágio supervisionado obrigatório (ano, semestre, local, área, esfera organizacional, visita prévia, acolhimento, duração, carga horária, orientação do professor de estágio, condições de acessibilidade, espaço de diálogo, necessidades formativas, aspectos positivos, dificultadores/barreiras, Supervisor de campo, contribuições do estágio para atuação profissional e atuação do NA durante o estágio)

A interpretação dos dados seguiu os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin(1977), fundamentada em torno de três polos, a saber: pré-análise (escolha e organização dos documentos que foram submetidos à análise), análise do material (elaboração das categorias do corpus de análise) e tratamento dos resultados (inferências e interpretação), complementada com os estudos de Ludke e André (1988), preocupando-se igualmente em retratar as perspectivas do sujeito pesquisado sobre sua experiência de estágio curricular obrigatório. Nesse sentido, 2 eixos (categorias) foram criados visando sistematizar os resultados do relato de experiência, a partir dos dados obtidos da análise do corpus documental e das informações colhidas pelo questionário. Os eixos foram: Caracterização e contextualização e Estágio curricular obrigatório e a relação com as necessidades apresentadas.

## **Relato da experiência**

### **Caracterização e contextualização**

Tereza (nome fictício), aos 28 anos, ingressou na UFRN, inicialmente, em 2002, no curso de Estatística, em processo de perda visual decorrente de glaucoma congênito. Na época não havia na Instituição ainda um Núcleo de Acessibilidade nem uma política de inclusão voltada para esses estudantes. Na busca de tentar retardar a progressão da perda visual, a estudante teve vários afastamentos por licenças de saúde, sem sucesso, evoluindo para cegueira total em 2008. A perda da visão dificultou a continuidade dos estudos no curso de Estatística de forma regular e autônoma, principalmente, devido à falta de acessibilidade nas suas diferentes dimensões, desmotivando-a a concluir esse curso. Considerando o interesse da estudante em permanecer na Instituição e concluir um curso de formação superior, bem como o interesse institucional em manter a estudante ativa, foi concedido a ela o direito de reopção para outro curso após ampla discussão sobre sua situação no âmbito da Pró-reitoria de Graduação, ingressando no curso de Pedagogia no segundo semestre de 2008.

O Curso de Pedagogia, diferentemente do Curso de Formação em Estatística, além de componentes teóricos e metodológicos, também prevê componentes práticos como o estágio curricular obrigatório em instituições de ensino, que objetiva a relação teórico-prática. Nesse sentido, o estágio curricular obrigatório, na perspectiva do curso de Pedagogia, compreende como a relação de ensinar e aprender como processo dialógico e transversal ao curso, materializado no cotidiano escolar por meio das intervenções desenvolvidas na prática escolar.

No ano de 2011, Tereza como estudante do curso de Pedagogia, à época com 30 anos, iniciando suas atividades de estágio curricular obrigatório, solicitou acompanhamento à CAENE, com a demanda principal referente à elaboração de materiais em formato acessível, a fim de que pudesse participar, com autonomia, em todas as atividades de ensino do estágio curricular obrigatório. Vale destacar que neste mesmo período de acompanhamento a estudante, a CAENE havia sido recentemente criado, por meio da portaria 203/10-Reitoria/UFRN, de 15 de março de 2010, com a incumbência de orientar a comunidade universitária sobre o processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Tereza, durante sua formação, realizou dois estágios curriculares obrigatórios em instituição pública de ensino, conforme currículo do curso em vigência nessa época.

Os estágios, previstos na matriz curricular do curso de Pedagogia, fazem parte do denominado Núcleo Comum, compreendendo o estágio como EDU 651 - Prática de Ensino na Escola de 1º grau e Prática de Ensino na Escola de 2º grau.

O Curso de Pedagogia realizado por Tereza primou pela formação do Pedagogo, ao considerar que o esforço formativo converge para o processo de ensinar e aprender através da formação docente de modo que as práticas de ensino efetivem e consolidem a relação teoria/prática.

De acordo com o relato da estudante, as principais dificuldades enfrentadas em sua trajetória acadêmica, de forma geral, disseram respeito a barreiras arquitetônicas (referentes à própria estrutura da universidade), barreiras atitudinais (falta de preparo e formação de alguns professores para atuar na formação de pessoas com deficiência em um paradigma inclusivo) e barreiras pedagógicas (ausência de materiais adaptados).

### **O estágio curricular obrigatório e a relação com as necessidades apresentadas**

Durante a realização de suas experiências de estágio curricular obrigatório, Tereza recebeu orientação de professor-orientador vinculado ao curso de Pedagogia, bem como supervisão de campo no local de estágio com professor responsável pelas turmas escolares em que estagiou.

Em resposta sobre os aspectos positivos do processo de estágio em seu processo formativo, Tereza destacou que “apesar da expectativas não terem sido as mais animadoras, posso dizer que o período de estágio foi muito melhor que esperava, já que desempenhei as atividades adequadamente e percebi que o trabalho realizado foi bom no sentido ver superando

mais um desafio”.

No entanto, apesar de Tereza relatar nas respostas ao questionário que a experiência de orientação com os professores do curso foi gratificante, nos registros de acompanhamento da estudante foi relatado que não houve preocupação dos professores quanto às condições de acessibilidade do campo de estágio para recebê-la, nem realizaram visita prévia ao campo com o objetivo de apresentar-lhe o local, realizar visita guiada de orientação e mobilidade, a fim de que pudesse conhecer os espaços e se locomover com mais autonomia, bem como apresentar a equipe da escola a Tereza, comunicando-os quanto às suas necessidades específicas em virtude de sua condição de deficiência.

A amplitude de áreas do conhecimento e as especificidades envolvendo a prática de estágio, deslocamento, planejamento, preparação da aula, e demais documentos específicos da realização do estágio, como frequência, acompanhamento e avaliação do supervisor de estágio, demonstram a necessidade de professor orientador como mediador no processo formativo. Entretanto, para além das questões sinalizadas, observa-se ainda a necessidade de orientações em relação à inclusão e acessibilidade ao envolver estudantes na condição de deficiência. Tal atitude prescinde de um processo formativo que contemple constantemente informações sobre inclusão e acessibilidade, nas suas diferentes dimensões, envolvendo toda a comunidade universitária, particularmente os docentes.

Já no campo de estágio, Tereza relatou ter sido bem recebida, sendo o relacionamento com o supervisor de campo satisfatório: “a recepção foi boa e não encontrei maiores dificuldades”. No entanto, enfrentou barreiras quanto à falta de material adaptado, o que dificultou significativamente o planejamento de suas atividades de estágio, conforme resposta da estudante sobre qual havia sido a principal barreira enfrentada: “a falta de material adaptado, pois dificultou significativamente os planejamentos das atividades”.

De forma geral, ao final dos estágios curriculares obrigatórios, Tereza avaliou que a experiência superou suas expectativas, uma vez que, apesar dos desafios, conseguiu superar as dificuldades e desempenhar as atividades adequadamente, contribuindo para adquirir experiência na docência e para a superação de seus medos pessoais, contemplando as suas necessidades formativas. Ressaltou, também, que todos se surpreenderam com o seu desempenho frente às dificuldades enfrentadas, ao responder a pergunta se houve questionamentos ou dúvidas sobre sua capacidade durante as atividades: “Não. A única ressalva foi que todos surpreenderam com o meu desempenho”.

No que diz respeito às barreiras enfrentadas por Tereza durante o estágio curricular obrigatório, percebemos que são comuns ao que encontramos na literatura, as quais, muitas vezes, dificultam ou até impedem a conclusão com êxito dos cursos. Os resultados da pesquisa de Pinheiro (2019) com egressos com deficiência que concluíram cursos de graduação na UFRN relataram que, a despeito de algumas experiências positivas dos estudantes com os estágios, 46,88% dos participantes informaram a presença de barreiras durante o estágio, 25% relataram a não presença e 28,13% não responderam. Dentre as barreiras, os estudantes apontaram: falta de transporte acessível, falta de material acessível, espaço físico não acessível, estágio em local pouco acessível, barreiras de comunicação, dificuldade no planejamento, preconceito, barreira atitudinal, dificuldades da própria instituição e dificuldades relacionadas à deficiência (PINHEIRO, 2019).

No caso de Tereza, compreende-se, a partir de seus relatos nos acompanhamentos, que o enfrentamento das barreiras no processo de estágio não impediu a conclusão de seu curso, mas foi solitário. A estudante ressaltou que, apesar das dificuldades, alcançou suas expectativas formativas em relação às experiências de estágio, o que, na verdade, só foi possível devido a seu próprio esforço individual, haja vista não ter recebido maiores apoios da Instituição, do campo de estágio e dos professores orientadores no enfrentamento e mitigação das barreiras existentes.

Essa situação nos mostra que, mesmo já nos anos 2010, após cerca de 30 anos da deflagração da Educação Inclusiva como tendência mundial (MELO e MARTINS, 2016), ainda existem resquícios do Paradigma de Integração de Educação Especial presente na antiga Política Nacional de Educação Especial de 1994, que condicionava o acesso às classes regulares aos es-

tudantes que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994), como aconteceu com Tereza que teve, com base em seus próprios esforços, que buscar superar as desigualdades geradas pelas barreiras a fim de desenvolver as competências profissionais programadas. Isso, por sua vez, fortalece a ideia de que, talvez, ainda estejamos em processo de transição de paradigmas.

Diante disso, a perspectiva do olhar da estudante foi sobre a oportunidade do processo de formação em si, não sobre a ótica das condições que não foram oferecidas. No caso de Tereza, houve a superação das barreiras mediante esforços individuais, mas isso ressalta uma condição de desigualdade que não pode ser perpetuada. O novo paradigma de Educação Inclusiva exige que os ambientes e instituições envolvidas preparem-se e se reorganizem para oferecer as condições de inclusão e acessibilidade em uma perspectiva de equidade.

Salienta-se, ainda, que não sabemos se Tereza recebeu apoios de terceiros externos à UFRN e ao campo de estágio que podem ter auxiliado em sua permanência e conclusão nessa atividade curricular.

Essa solitude no enfrentamento das dificuldades, bem como o fato de todos terem se surpreendido com o seu desempenho - apesar da estudante não ter se sentido ofendida com essa fala, desvelam um discurso capacitista e resquícios de um discurso biologicista, advindo de um modelo médico de deficiência. De acordo com esse modelo, a normalidade é entendida como um padrão de funcionamento da espécie humana e/ou também como uma expectativa de produtividade e adequação às normas sociais. Esse conceito de normalidade biomédico traz consigo a opressão pela diversidade de corpos e por aqueles desviantes da normalidade, deslocando a deficiência para a ideia de “defeito” existente no indivíduo, desvinculado de um contexto (DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2009). Por outro lado, o modelo social de deficiência, que baliza o paradigma da Educação Inclusiva, desloca a compreensão de deficiência do indivíduo para o contexto, revelando as barreiras sociais impostas pelo ambiente (DINIZ, 2007).

O capacitismo, por sua vez, é “a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes” (VENDRAMIN, 2019, p.17) e, muitas vezes “está presente em situações sutis e subliminares” (VENDRAMIN, 2019, p.19). No caso de Tereza, a surpresa com o seu bom desempenho pode ter ocorrido em virtude de as pessoas pressuporem que alguém cego não seria capaz de obter tal desempenho na realização de atividades educativas profissionais.

Segundo Vendramin (2019), o capacitismo é considerado uma barreira atitudinal, ligado à acessibilidade atitudinal, a qual depende de uma prática de autopercepção, conhecimento e análise para ser trabalhada e garantida. A partir disso, questionamo-nos: qual o papel da Universidade, por meio de seus diversos agentes educacionais, na garantia da inclusão e acessibilidade durante as experiências de estágio curricular obrigatório de estudantes com deficiência em todos os seus âmbitos, inclusive a atitudinal?

Dentre eles, destacamos os aspectos normativos por meio de políticas, resoluções e documentos orientadores a nível institucional. Quanto ao estágio, a instituição pesquisada, especificamente, dispõe da Resol. 178/92-UFRN, de 11 de setembro de 1992, que regulamentou a prática de estágio curricular na Instituição, e define o estágio curricular como componente significativo da formação profissional, sendo desenvolvido junto à entidade jurídica de direito público ou privado, mediante convênio firmado entre o campo de estágio e a instituição. Além disso, o acompanhamento do estágio é de responsabilidade de professor orientador, e a coordenação geral de responsabilidade de cada unidade acadêmica.

Por sua vez, a resolução 171/2013-UFRN, referente ao Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação, define o estágio como uma atividade acadêmica e ato educativo escolar supervisionado, o qual deve ser desenvolvido no ambiente de trabalho, visa à preparação do estudante para o futuro exercício profissional e deve proporcionar experiências práticas na área de formação do estudante. A estrutura do estágio deve assegurar supervisão de profissional habilitado na área e de professor do componente curricular que atue na função de orientador do estágio. Além disso, de acordo com esse documento, o estágio é caracterizado como uma atividade de orientação individual e envolve orientador de estágio, um professor responsável

pelo acompanhamento didático-pedagógico do estudante, e supervisor de campo, profissional atuante no local da realização do estágio, responsável pelo acompanhamento do estudante durante suas atividades.

Ambos os documentos carecem de orientações e direcionamentos específicos relativos à garantia de condições de inclusão e acessibilidade durante essa atividade curricular para os estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, e da responsabilidade de cada um dos agentes educacionais nessa tarefa.

Diante disso, estabelecer diretrizes que orientem as unidades acadêmicas quanto a esse processo - tal como a visita prévia dos professores responsáveis pelo estágio a fim de verificarem as condições de acessibilidade e realizarem as devidas orientações ao campo de estágio - pode ajudar a mitigar barreiras como as enfrentadas por Tereza. Além disso, pode contribuir para o envolvimento dos agentes educacionais, o que também não ocorreu na experiência da estudante, haja vista seu relato de não ter havido preocupação dos professores orientadores quanto às condições de acessibilidade em suas variadas dimensões em seu campo de estágio.

Tereza, atualmente, é professora concursada de uma escola pública estadual, semelhante aos locais em que realizou seus estágios curriculares. No que diz respeito às contribuições do estágio curricular obrigatório para sua atuação profissional, ela ressaltou que foram importantes para adquirir experiência, superação de seus medos e das limitações pessoais, corroborando com os achados do estudo de Burgstahler, Moore e Crawford (2011) de que a experiência de estágio tem potencial em possibilitar aos estudantes com deficiência o desenvolvimento de habilidades laborais, bem como de desenvolver a autoconfiança para o desempenho futuro de atividades profissionais.

Esse estudo de Burgstahler, Moore e Crawford (2011) apresentou dados relevantes para se refletir e planejar ações no campo do estágio curricular, especificamente, aqueles que fazem parte da obrigatoriedade dos cursos de formação, visto que são vários os desafios para se concretizar na prática a Educação Inclusiva das pessoas com deficiência na Educação Superior.

A problemática existente em relação à garantia de condições de inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência na Educação Superior, como a aqui apresentada no tocante ao processo de estágio curricular obrigatório de estudantes com deficiência, demonstra a importância de se considerar esse debate no âmbito institucional.

Nesse sentido, a Instituição aqui envolvida publicou, em 2019, sua Política institucional de Inclusão e Acessibilidade, por meio da Resol. 026/2019-UFRN. Essa política tem o objetivo principal de orientar a realização de ações relacionadas com “a Política de Inclusão e Acessibilidade na Instituição alinhados às metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Agenda 2030, atendendo particularmente ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4)”.

A necessária articulação entre os agentes educacionais a fim de garantir as condições de acessibilidade no âmbito institucional evidenciou a necessidade da criação de uma Rede de Apoio à Política de Inclusão e Acessibilidade, uma vez que se compreende que essa tarefa é de co-responsabilidade entre os agentes educacionais, e não, unicamente, do Núcleo de Acessibilidade, atual SIA. Assim, a Resolução 027/2019-UFRN criou a Rede de Apoio, vinculada à SIA, com o objetivo de desenvolver ações alinhadas à Política de Inclusão e Acessibilidade para pessoas com necessidades específicas, constituídas por gestores, servidores docentes e técnicos e discentes.

Esse relato de experiência remonta a um período em que as ações político-institucionais na perspectiva da Educação Inclusiva vêm se fortalecendo continuamente na Instituição, até instituir, como marco normativo, a Política de Inclusão e Acessibilidade, que estabelece os princípios, objetivos e diretrizes gerais no tocante à inclusão e acessibilidade a nível da UFRN, com a qual os demais instrumentos normativos devem ser revistos e alinhados, como as referidas normativas do Regulamento de Graduação e Resolução que regulamenta o estágio curricular obrigatório.

Aliado a isso, torna-se importante levar o debate aqui apresentado sobre o processo de estágio curricular de estudantes com deficiência para a Rede de Apoio, a fim de que sejam propostas ações a nível institucional, bem como a nível das unidades acadêmicas, de forma a

garantir as condições de acessibilidade necessárias para a realização plena das experiências de estágio pelos estudantes com deficiência.

Ademais, aliada a essas diretrizes, ressalta-se a importância de fomentar uma política institucional de valorização da formação docente continuada (MARTINS, 2019) com base no paradigma da Educação Inclusiva, uma vez que, conforme evidencia-se a partir da experiência de Tereza, os docentes são agentes estratégicos na promoção da inclusão e acessibilidade em todas as suas dimensões, especialmente a atitudinal, basilar a todas as outras; e é o processo formativo que oferece base para a construção de uma atitude inclusiva alicerçada.

### **Considerações Finais**

O estudo realizado com base no relato de experiência da estudante cega sobre sua vivência em estágio curricular obrigatório reforça os achados da literatura em relação aos desafios e as barreiras enfrentadas por esse público para permanência e obtenção de uma formação profissional que atenda suas demandas específicas para uma inclusão efetiva no contexto educacional.

Os resultados obtidos apontam, entre outros aspectos, para a necessidade de uma revisão no âmbito dos currículos dos cursos de graduação, aqui com foco na disciplina de estágio curricular obrigatório, e das normativas institucionais para que estejam alinhadas com a legislação vigente e os princípios que regem o paradigma da educação inclusiva.

O professor orientador de estágio curricular, para atuar junto a alunos com deficiência, precisa de conhecimentos na área da Educação Especial/Inclusiva para estar atento às especificidades e demandas de acessibilidade para assegurar ensino e formação profissional de qualidade. Pelo relato de Tereza, percebe-se a ausência de iniciativas e decisões por parte do professor orientador, que poderiam ter feito a diferença desde a escolha do local de estágio, até o exercício profissional em campo de estágio, se o professor tivesse conhecimentos sobre as necessidades educacionais de estudantes cegos.

Importa ressaltar também, que apesar de estarmos diante do paradigma da Educação Inclusiva, o sucesso de Tereza parece ter sido consequência exclusiva de seu esforço, como ela mesma afirmou, por meio da superação de suas expectativas. No modelo de inclusão social, a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência. Logo, o sucesso dessas pessoas para exercer sua cidadania de forma plena não depende só delas, a sociedade precisa fazer a sua parte. Infelizmente, ainda encontramos na nossa cultura o descrédito marcado pelo capacitismo frente às pessoas com deficiência, principalmente na universidade.

A presença de núcleos de acessibilidade e outros serviços de apoio na Educação Superior pode contribuir muito para o êxito do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, seja acompanhando e dando o suporte para sua autonomia no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, seja na articulação e orientação junto aos docentes e demais atores da comunidade universitária. A visibilidade e conhecimento desses espaços por todos os segmentos da universidade se tornam indispensáveis para promoção da inclusão e acessibilidade. São espaços que os professores podem ter para buscar esclarecimentos e direcionamentos para assegurar ensino de qualidade para todos.

Salienta-se, assim, o papel do Núcleo de Acessibilidade como articulador em rede dos diferentes agentes educacionais envolvidos na promoção da inclusão e da acessibilidade, como a gestão central, as unidades acadêmicas, os departamentos, as coordenações, os docentes, dentre outros, por meio de ações alinhadas à Política de Inclusão e Acessibilidade institucional através da referida Rede de Apoio.

Torna-se essencial, então, a articulação e fortalecimento dessa Rede de Apoio no tocante a dar visibilidade a essa importante problemática apresentada quanto às barreiras existentes no processo de estágio curricular obrigatório de estudantes com deficiência.

Este estudo, assim, buscou contribuir para a discussão sobre o estágio supervisionado obrigatório para estudantes com deficiência visual (cego), ainda bastante escasso no contexto brasileiro, o que sinaliza para a necessidade de pesquisas para o avanço na área.

## Referências

Bardin L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 24 de fevereiro de 1981**. Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas. 1981.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. DF: Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). DF: Brasília, 1996a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. MEC. **Aviso Circular n.º 277, de 8 de maio de 1996**. 1996b.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001.

\_\_\_\_\_. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. 2003.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n.º 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. 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 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. Brasília, DF, 2016.

BURGSTAHLER, S.; MOORE, E.; CRAWFORD, L. **2011 Report of the AccessSTEM/AccessComputing/ DO-IT Longitudinal Transition Study**. University of Washington, DO-IT, 2011. [online]. Disponível em: <https://www.washington.edu/doit/2011-report-accessstemaccesscomputingdo-it-longitudinal-transition-study-alt>s. Acesso em 03 mar. 2021.

BURGSTAHLER, S.; BELLMAN, S. Perceived benefits of internships for subgroups of students with disabilities. **Journal of Vocational Rehabilitation**. 2009; 31(3): 155-165.

CABRAL, L. S. A. **Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade

Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

DINIZ, D. **O Que É Deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR**, v. 6, n. 11, 2009.

DIYENNO, C.; MULVIHILL, T.; WESSEL, R. D.; MARKLE, L. Experiences of Students with Physical Disabilities in a Summer Internship Program. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, 32(2), 147-157, 2019.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988. 99p.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 16.02.2021

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 16.02.2021

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 16.02.2021

LEITE, A. P. O. R.; SANTOS, C. M. M.; SILVA, F. G.; MALTA, J. O.; ARAÚJO, L. K. R.; LIMA, M. S. L. O estágio supervisionado de alunos com deficiência em uma perspectiva inclusiva. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 3, n. 1, 2021.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

MARTINS, L. M. S. M. **Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior e a formação continuada do docente universitário**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, M. H. Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Acta Scientiarum**, v.38, n.3, 2016.

OLIVEIRA, A. P. D. **Percepções da pessoa com deficiência face à formação e ao trabalho**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2020.

PINHEIRO, M. D. **Egressos universitários com deficiência e inserção no mercado de trabalho competitivo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SASSAKI, R. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, 2006.

SILVA, L. G. S. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual no ensino superior. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (Org.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

VENDRAMIN, C. **Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo**. In: III Simpósio Internacional repensando mitos contemporâneos, 2019, Campinas. Anais eletrônicos, Campinas: UNICAMP, 2019. p. 16-25. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/viewFile/4389/4393>. Acesso em: 4 mar. 2021.

Recebido em: 04 de fevereiro de 2021

Aceito em: 26 de fevereiro de 2021