

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDESON VILELA DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SERVIÇOS DE APOIO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: promovendo a permanência do aluno cego**

MACEIÓ
2017

CLAUDESON VILELA DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SERVIÇOS DE APOIO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: promovendo a permanência do aluno cego**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

MACEIÓ
2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

O48p Oliveira, Claudeson Vilela.
Práticas pedagógicas e serviços de apoio na educação superior :
promovendo a permanência do aluno cego / Claudeson Vilela Oliveira. – 2018.
112 f.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,
2017.

Bibliografia: f. 101-112.

1. Educação superior – Estratégias de ensino. 2. Pessoas com deficiência
visual – Permanência educacional. I. Título.

CDU: 378-056.262(813.5)

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Práticas Pedagógicas e Serviços de Apoio na Educação Superior: promovendo
a permanência do aluno cego

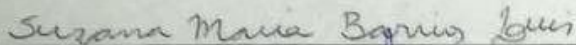
CLAUDESON VILELA DE OLIVEIRA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 15 de setembro de 2017.

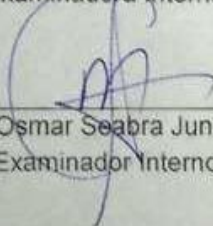
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luis (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Junior (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)

A minha mãe, Edna, por ter me dado a maior de minhas riquezas: a educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque sem a minha fé, atravessar esse vale seria impossível.

A minha mãe que sempre me mostrou a razão das minhas quedas e sempre me motivou a levantar com meus próprios esforços.

Ao meu pai, Claudevan, que me incentivou mais ao trabalho que aos estudos. Esse foi seu jeito de dizer que é importante trabalhar.

A minha noiva, Darllanea, que esteve ao meu lado desde a graduação. Ela me ensina todos os dias que ninguém é uma ilha, por isso eu sinto sua falta quando não estamos juntos. Ela também discorda de algumas de minhas ideias, para mostrar que nem sempre eu estou certo e, isso me faz mais humano. Eu te amo.

A minha orientadora, Neiza, pelos muitos momentos de aprendizagem. A ela, agradeço ainda, os momentos que extrapolavam a orientação e seus ouvidos me eram emprestados para ouvir minhas alegrias e também tristezas.

Aos meus professores da Educação Básica, do curso de Educação Física, do Programa de Pós-graduação e aos meus alunos, sobretudo, aqueles que me fizeram entender que ser professor é se transformar. Trago um pouco de cada um de vocês comigo e deixo um pouco de mim em cada um de vocês.

Aos meus amigos de bairro, do tempo da escola, da universidade e de profissão, que me acompanharam nessa jornada até aqui, principalmente aqueles atemporais, que parecem ter vivido outros tempos comigo de tanta coisa que conversamos e ainda no momento que eu escrevia esse agradecimento, estavam me incentivando no final do processo.

A todos aqueles que colaboraram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa, em especial, aos participantes pela disposição, a Universidade Federal de Alagoas pelo local da pesquisa e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas pelo fomento concedido.

A mim, por reconhecer que mesmo com o apoio de todos vocês aqui fora, as lutas mais difíceis eram travadas por dentro.

“Após vinte e quatro anos de vivência no mundo me deparei com uma questão incomoda, sempre fui cego. Mas minha cegueira vai muito além de um diagnóstico médico, está impregnada na minha alma, no meu corpo, no meu mundo”.

(Diário sobre VI[VER], OLIVEIRA, 2013)

RESUMO

Tendo em conta que o número de pesquisas a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior (ES) também tem crescido proporcionalmente ao acesso destas pessoas neste nível de ensino, cresce a preocupação por demandas educacionais de um público historicamente excluído do seu direito à educação. Questiona-se, portanto, se o espaço acadêmico está preparado para esse público, isto porque, uma vez que é conquistado o acesso ao ambiente da ES, a pessoa com deficiência necessita de apoios específicos que favoreçam sua participação efetiva. Deste modo, é preciso discutir e pensar a permanência do aluno com deficiência na ES, como também se deve buscar estratégias para que os alunos que necessitem de qualquer tipo de apoio tenham suas particularidades respeitadas. Em virtude disso, este estudo pretendeu responder a seguinte indagação: Como professores universitários de um curso de licenciatura em educação física organizam suas práticas pedagógicas, em nível de estratégias de ensino, recursos pedagógicos e parceria com o Núcleo de Acessibilidade da instituição, considerando os desafios demandados para a permanência de estudante com deficiência visual em sua trajetória inicial? Para tanto, objetivamos analisar as práticas pedagógicas de professores universitários atuantes na trajetória inicial de um curso de licenciatura em educação física frente aos desafios demandados para a permanência do estudante com deficiência visual. Este estudo se caracterizou como um estudo de caso, tendo em conta a contemporaneidade do fenômeno: o aluno representava algo novo para o curso, pois foi o primeiro aluno com cegueira matriculado no curso de licenciatura em educação física da instituição. Adotamos uma pesquisa do tipo qualitativa que teve como participantes cinco docentes universitários, uma representante do núcleo de acessibilidade e um aluno cego matriculado no curso. Utilizamos como instrumentos a observação livre e estruturada e a entrevista semiestruturada. A análise foi do tipo temática utilizando do diário de campo e das transcrições das entrevistas. Os resultados de nosso estudo apontaram que, não só as práticas pedagógicas, mas, sobretudo, a relação que o aluno com deficiência visual desenvolveu com os professores, os colegas de turma e as pessoas do que faziam parte do Núcleo de Acessibilidade da instituição, foram percebidas como fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo no início da graduação. No entanto, a adoção de algumas estratégias de ensino e a utilização/produção de recursos pedagógicos para promover a participação nas aulas foram pontuais e desarticuladas institucionalmente, de modo que paralelamente o núcleo desenvolvia outras ações sem a participação e conhecimento dos docentes e da unidade acadêmica. Desta forma, identificamos que os professores, gestores e demais atores institucionais precisam trabalhar articulados com as ações do Núcleo de Acessibilidade da instituição. Estes resultados permitiram concluir que ainda são necessárias ações mais permanentes para qualificar a prática pedagógica dos professores e deste modo ampliar o acesso ao conhecimento do universitário com deficiência visual no curso.

Palavras-chave: Permanência educacional. Estratégias de ensino. Educação superior. Deficiência visual.

ABSTRACT

Considering that the number of researches regarding the inclusion of people with disabilities in Higher Education (ES) has also increased proportionally to the access of these people to this level of education, the concern for educational demands of a public historically excluded from their right to education. Therefore, it is questioned whether the academic space is prepared for this public, because once the access to the ES environment is achieved, the disabled person needs specific supports that favor their effective participation. Therefore, it is necessary to discuss and think about the permanence of the disabled student in ES, as well as to seek strategies so that students who need any kind of support have their particularities respected. As a result, this study aimed to answer the following question: As university professors of a degree in physical education they organize their pedagogical practices, at the level of teaching strategies, pedagogical resources and partnership with the Center of Accessibility of the institution, considering the challenges demanded for the permanence of students with visual impairment in their trajectory initial? In order to do so, we aim to analyze the pedagogical practices of university professors acting in the initial trajectory of a degree course in physical education facing the challenges demanded for the permanence of students with visual impairment. This study was characterized as a case study, taking into account the contemporaneity of the phenomenon: the student represented something new for the course, since he was the first student with blindness enrolled in the undergraduate course in physical education of the institution. We adopted a qualitative research that had as participants five university professors, one representative of the accessibility nucleus and one blind student enrolled in the course. We use as free and structured observation instruments and the semistructured interview. The analysis was of thematic type using the field diary and interview transcripts. The results of our study showed that not only the pedagogical practices, but above all, the relationship that the student with visual impairment developed with the teachers, classmates and the people of what were part of the institution's Accessibility Center were perceived as fundamental for the development of an inclusive environment at the beginning of graduation. However, the adoption of some teaching strategies and the use / production of pedagogical resources to promote participation in classes were punctual and disarticulated institutionally, so that in parallel the core developed other actions without the participation and knowledge of teachers and academic unit. In this way, we identify that teachers, managers and other institutional actors need to work articulated with the actions of the institution's Accessibility Center. These results allowed to conclude that more permanent actions are still necessary to qualify the teachers' pedagogical practice and thus to increase the access to knowledge of the university with visual impairment in the course.

Key words: Educational permanence. Teaching strategies. Higher education. Visual impairment.

LISTA DE QUADROS E ESQUEMAS

Esquema 1	Caminhos para a permanência universitária do aluno com deficiência.....	63
Quadro 1	Formação e vínculo institucional dos professores universitários.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior
CMES	Conferência Mundial sobre Educação Superior
ES	Educação Superior
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituição Federal de Educação Superior
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAC	Núcleo de Acessibilidade
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NEEDI	Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	14
2.	PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	21
2.1.	As ações afirmativas para pessoas com deficiência no âmbito da Educação Superior brasileira.....	27
3.	DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA.....	36
3.1.	O ingresso e a permanência de alunos com deficiência na Educação Superior: novos desafios para a prática pedagógica universitária.....	41
3.2.	Estratégias de ensino, recursos pedagógicos e os serviços para promover a permanência e aprendizagem do aluno com deficiência visual.....	44
4.	CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	51
5.	PERCURSO METODOLÓGICO.....	60
5.1.	Procedimentos para a coleta dos dados.....	63
5.2.	Procedimentos para a análise dos dados.....	68
5.3.	Procedimentos éticos para a pesquisa.....	69
6.	A PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OLHARES E VOZES.....	71
6.1.	O campo.....	71
6.2.	O Núcleo de Acessibilidade.....	72
6.3.	O curso.....	72
6.4.	O aluno com deficiência visual e o seu caminho até a Educação Superior.....	73
6.5.	Os professores universitários.....	77
6.6.	A relação entre os professores universitários e o aluno com cegueira.....	80
6.7.	Estratégias de ensino para a participação e aprendizagem do aluno	

cego.....	84
6.8. Recursos pedagógicos utilizados pelos docentes.....	89
6.9. Os serviços de apoio oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade da instituição e a articulação com a prática pedagógica dos docentes.....	88
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	101

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, as pessoas com deficiência são exemplo de grupos que em razão de sua condição física, intelectual, motora e sensorial, foram postos à parte do convívio em ambientes públicos, não sendo diferente no caso de ambientes educacionais. Apesar dos avanços na educação de alunos com deficiência, ainda são muitas as barreiras que dificultam e mesmo limitam este processo e as ações de educação que visam à eliminação dessas barreiras somente ganham contornos mais fortes, nacionalmente, a partir da década de 1990, inspirados na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), com o sistema educacional “legalmente amparado no discurso inclusivo, nos princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade” (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 129).

A esse respeito, os postulados da Declaração de Salamanca (1994) tornaram-se um marco na história da educação de pessoas com deficiência no Brasil, pois valorizam a construção de um ambiente educacional inclusivo que contemple as diferentes necessidades educacionais dos alunos.

A Declaração de Salamanca (1994) possibilitou uma reflexão sobre um modelo de educação em que todas as crianças com necessidades educacionais especiais¹ devem ter acesso à escola regular, considerando ainda, que a escola percebesse a importância de uma pedagogia centrada na criança. Como consequência,

[...] o Brasil, a exemplo dos demais signatários, começou a implantar políticas de inclusão no ensino regular de alunos com necessidades especiais, por considerarem-na como a forma mais democrática para a efetiva ampliação de oportunidades para essa população (PEREIRA; SANTOS, 2009, p. 267).

A assinatura de documentos que valorizam a educação numa perspectiva inclusiva forçou que, governamentalmente, fossem propostas outras ações que propiciaram um aumento gradual do número de matrículas de alunos nessas condições em classes regulares.

Documentos, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e já mencionada Declaração de Salamanca (1994), reforçam o direito a uma educação de qualidade que considere as características e os interesses únicos de cada

¹ A terminologia "necessidades educacionais especiais" era utilizada na Declaração de Salamanca (1994) e referia-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

educando, evitando-se assim, discriminações e a exclusão escolar. Nesse sentido, propõem que as escolas se organizem e se preparem para atender a todos.

O compromisso do Estado de promover uma melhoria no acesso à educação para todas as crianças, independentemente de quais sejam as suas necessidades de aprendizagem, previsto nestes documentos, representou uma opção pela construção de um sistema educacional inclusivo e trouxe como desdobramento mudanças na legislação e nas diretrizes educacionais em nosso país (SEKKEL et al, 2010, p. 118).

Dessa forma, a partir da década de 1990, começa a se constituir no país uma base legal, bem como políticas públicas nacionais para uma educação na perspectiva inclusiva.

Ainda no ano de 1996, o Ministério da Educação (MEC) publicou o aviso circular nº 277 (BRASIL, 1996) no intuito de que as Instituições de Educação Superior providenciassem adequações que contemplassem os alunos com deficiência em seus processos seletivos.

A iniciativa buscava a viabilização de acesso a este nível de ensino, além de reorganizar as instituições no sentido de flexibilizações de serviços educacionais, de infraestrutura e capacitação de recursos humanos para atender o novo público de alunos com diferentes demandas educacionais.

Considerando essa realidade educacional brasileira de pessoas com deficiência, a Educação Superior (ES), *lócus* específico desta pesquisa, se torna mais um desafio a ser conquistado, tendo em conta que a inclusão neste ambiente de ensino acontece em um ritmo menor ao da educação básica, embora esteja provocando discussões.

Castro e Almeida (2014) comentam, por exemplo, que, nos últimos anos, “a chegada de alunos com deficiência na Educação Superior é cada vez mais evidente, tanto nas instituições brasileiras, quanto em todo mundo” (p. 180). As autoras observam ainda que tem se intensificado o número de pesquisas que abordam esse tema e questionam se as Instituições de Ensino Superior (IES) estão preparadas para receber esta demanda.

Isto porque, uma vez que é conquistado o acesso a esses ambientes da Educação Superior, a pessoa com deficiência necessita de apoios específicos que favoreçam sua participação efetiva, isto é,

Superada a etapa do processo seletivo vestibular a pessoa com deficiência física (**ou qualquer outro tipo de deficiência**) precisará

ter a sua disposição, de acordo com suas necessidades educacionais especiais, apoios e recursos que promovam sua participação ativa e, conseqüentemente uma permanência com sucesso, favorecendo o desenvolvimento acadêmico e social (MELO; GONÇALVES, 2013, p. 91-92, grifo nosso).

Deste modo, é preciso discutir a permanência do aluno com deficiência na Educação Superior, como também se deve buscar estratégias para que os alunos que necessitem de qualquer tipo de apoio tenham suas particularidades respeitadas.

Para tanto, é imprescindível que as IES organizem-se dentro de sua política institucional para oferecer programas de apoio voltados para esse alunado, assim como para toda comunidade acadêmica, assegurando acessibilidade e recursos materiais e humanos qualificados para o atendimento educacional dos mesmos (MELO; GONÇALVES, 2013, p. 92).

Neste sentido, é observada a responsabilidade dos atores institucionais que precisam estar atentos a essa nova demanda de alunos que adentram a Educação Superior, sobretudo, no âmbito público, tendo em conta que

[...] de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número de pessoas; de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade; e, ainda, transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas; faz parte das dinâmicas sociais e está sujeita aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico ou cultural que afetam todas as instituições sociais (ISAIA, 2006, p. 64).

Essa transformação no ambiente da universidade sofre influência das mudanças sociais no sentido de uma maior preocupação com o social. A roupagem de uma Educação Superior baseada na abertura para responsabilidades do bem público evidencia novos rumos, sobretudo, para as ações de os atores institucionais.

Por sua vez, a atividade docente também está ligada às instabilidades e ambigüidades do contexto social e, portanto, surge “a necessidade de formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados” (PIMENTA, 2002, p. 21).

Reforçando essas mudanças sociais e educacionais, a chegada de alunos com deficiência neste nível de ensino, abala o tradicional ensino prescritivo que sustenta o conhecimento científico e, por se tratar de alunos que apresentam certas especificidades, que são diferentes do comumente vivenciado no âmbito da

universidade “o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes” (CUNHA, 2004, p. 532).

Especificamente, no caso dos docentes, a presença de alunos com deficiência exige uma prática pedagógica que contemple as suas características educacionais e nem sempre é essa a realidade constatada.

Em virtude dessa exigência, este estudo pretendeu responder a seguinte indagação: como professores universitários de um curso de licenciatura em Educação Física organizam suas práticas pedagógicas, em nível de estratégias de ensino e recursos pedagógicos, considerando os desafios demandados para a permanência e a aprendizagem do estudante com deficiência visual em sua trajetória inicial na educação superior?

Para tanto, tivemos como objetivo analisar as práticas pedagógicas, em termos de estratégias de ensino e recursos pedagógicos, de professores universitários atuantes na trajetória inicial de um curso de licenciatura em Educação Física frente aos desafios demandados para a permanência e a aprendizagem do estudante com deficiência visual.

Este estudo se justifica na medida em que cresce a preocupação por demandas educacionais de um público historicamente excluído do seu direito à educação; pessoas com deficiência. Principalmente no ambiente da Educação Superior, onde apesar do crescimento recente, é sabido que os alunos com deficiência não ocupam 1% do total de estudantes matriculados neste nível de ensino e que menos ainda é a porcentagem dos concluintes. Por outro lado os dados do IBGE apontam que pelo menos 17,67% da população nacional para o ano de 2010 era de pessoas com deficiência em idade para está na Educação Superior.

Considerando os princípios básicos adotados pela Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998) que trazem características como o acesso aberto a todos, o espaço permanente de aprendizagem e o caráter de bem público, percebemos que pouco tem evoluído nesses últimos anos.

Os avanços vistos de forma mais expressiva na Educação Superior nacional em virtude de ações afirmativas ainda são tímidas para este público e para este nível de ensino. Entretanto, a aprovação recentemente com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146 (BRASIL, 2015) e as modificações na Lei de Cotas para as pessoas com deficiência, através da aprovação do decreto n.º

9.034/2017 tornam discussões e análises como estas propostas para esta dissertação ainda mais relevante e urgentes.

Atualmente, é possível perceber movimentações nas principais instituições de Educação Superior do Brasil para viabilizar um ambiente inclusivo e de apoio à diversidade, minimizando as desigualdades históricas. No entanto, estamos diante de uma resignificação do cenário educacional, dada a complexidade e delicadeza do processo de permanência.

Ainda sobre a relevância da temática, importa ressaltar que o número de pesquisa a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior tem crescido proporcionalmente ao acesso destas pessoas neste nível de ensino. Pletsch e Leite (2017) indicam avanço na produção científica envolvendo a inclusão na Educação Superior, principalmente na participação de pessoas surdas e cegas. Entretanto, as autoras observam que o número de pesquisas ainda está muito aquém da demanda estudantil que cresce acelerada.

Em Maceió, Alagoas, os estudos nesse sentido ainda são poucos, especialmente em cursos de Educação Física, a exemplo de Calheiros e Fumes (2016) que pesquisaram a inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física, trazendo o mapeamento de pessoas com deficiência na Educação Superior.

Por outro lado, é reconhecido que esse aumento no número de pesquisas impulsiona a formulação de políticas públicas que contemplam ações para uma educação inclusiva também na Educação Superior.

Portanto, nosso estudo visa fortalecer a produção científica em nível de Maceió, Alagoas e impulsionar políticas que perspectivem ações inclusivas no ambiente universitário, sobretudo, para alunos cegos nos cursos de Educação Física.

Esse tema perpassa atualmente o contexto das práticas pedagógicas dos professores universitários do curso de licenciatura em Educação Física de uma Instituição Federal de Educação Superior de Alagoas. Tendo em conta que é a primeira vez que um aluno com esse tipo de deficiência adentra nesse curso, nesta instituição, compreender as práticas pedagógicas dos professores, bem como identificar as ações de do Núcleo de Acessibilidade para o aluno com cegueira se tornou essencial para indicar novos caminhos.

A dissertação foi organizada em seis partes. No primeiro capítulo que trata da introdução, o texto traz um panorama do cenário, o qual pertence nosso estudo, demarcando o contexto histórico e as transformações na educação superior, no sentido de garantir uma educação para todos, também nesse nível de ensino. Além disso nesse primeiro capítulo foi elucidado a problemática do estudo e o objetivo traçado da pesquisa.

No segundo capítulo, **Permanência de alunos com deficiência na educação superior brasileira**, buscamos aproximar o leitor desde o início da Educação Superior brasileira até as transformações que visam garantir o ingresso, a permanência e o sucesso de todas as pessoas, sobretudo, pessoas com deficiência neste âmbito. Com isso, é identificado que problematizar os ambientes públicos da Educação Superior é um dos fatores que deve ser considerado ao se propor a efetiva democratização do ensino.

Para o terceiro capítulo, **Docência na educação superior e a permanência do aluno com deficiência**, fez-se necessário, portanto, discutir sobre a formação e atribuições da docência na Educação Superior. Desta forma, é problematizado quem é o professor universitário, bem como, de qual forma se configura a prática pedagógica desse docente diante de alunos com deficiência. Destaque para as relações, estratégias de ensino e recursos pedagógicos que são desenvolvidos com e para os alunos com deficiência, especificamente visual.

O quarto capítulo, **Contribuições de Vygotski para a educação de alunos com deficiência**, aproxima o leitor sobre as particularidades da educação de alunos com deficiência visual, a partir da perspectiva de Vygotski. Neste capítulo é tratada a condição da cegueira e a educação de pessoas nessa condição, assim como é discutido o conceito de mediação, fundamental na prática pedagógica do docente.

No quinto capítulo, **O percurso metodológico**, apresentamos o caminho adotado para este estudo, esclarecendo o tipo de pesquisa e as motivações por essa escolha; o que nos levou à escolha do local em que a pesquisa foi realizada, bem como os instrumentos utilizados para a coleta dos dados; como ocorreu a análise dos dados e; quais os procedimentos éticos adotados.

No sexto capítulo, **Permanência do aluno com deficiência visual no curso de licenciatura em educação física: olhares e vozes**, expomos os resultados alcançados com esta pesquisa, de modo que é apresentada a, análise da prática pedagógica de docentes universitários do curso de licenciatura em Educação

Física, a relação com o aluno com cegueira, as estratégias de ensino e os recursos pedagógicos utilizados e/ou produzidos e, os serviços de apoio oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade da instituição para promover a permanência do aluno com cegueira no curso.

Posteriormente, nas **considerações finais**, expomos nossas inquietações acerca da temática tratada, permanência do aluno cego na Educação Superior e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e os serviços oferecidos pelo núcleo de acessibilidade, não no sentido de encerrar apenas as discussões desse estudo, mas possibilitar que estas ampliem as pesquisas com relação à permanência de alunos com deficiência, sobretudo, visual, na educação superior.

2. PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A Educação Superior (ES) é o nível de ensino mais elevado dos sistemas educacionais. Ingressar nesse nível de ensino pressupõe que o aluno teve, no mínimo, sucesso na educação básica e, mesmo não sendo obrigatória, é necessário que o acesso e a permanência sejam pensados no sentido de garantir equidade de oportunidade para todos.

No entanto, ao analisar, ainda que brevemente, a história da Educação Superior brasileira é possível compreender os fatos que levaram à sustentação de um modelo tradicional de educação que contempla uma minoria em detrimento de outros tantos. Desse modo, podemos perceber que este nível de ensino no Brasil, pelo menos até pouco tempo, não foi pensado para a maioria.

Em seu início, no século XIX, a Educação Superior no Brasil foi destinada à elite portuguesa refugiada da invasão napoleônica. Inicialmente, foram criados cursos de perfil profissional, como o de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, em Salvador, e em seguida, as escolas de Cirurgia, as Academias Militares e a Escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Mesmo quando surgiram as primeiras faculdades brasileiras, estas não possuíam um sistema organizado e, ainda preservava o caráter elitista e voltado para uma orientação profissional em Medicina, Direito e Politécnica (OLIVEN, 2002).

A Educação Superior no Brasil ganha contornos mais sistemáticos, segundo Franco (2008), a partir da década de 1934 com a criação da Universidade de São Paulo (USP), que inclusive foi marcada por tensões políticas e ideológicas na sua fundação.

Contudo, deve-se considerar as condições históricas do Brasil daquela época em termos de estrutura organizacional.

de lá para cá, o que se pode chamar nosso “sistema de ensino superior” – extremamente complexo e diversificado, em suas várias configurações jurídicas e organizacionais –, no qual as universidades representam o tipo menos freqüente de instituição (embora o mais relevante, se for considerado o número de alunos e o perfil dos docentes e cientistas) – vem sendo contínua e intensamente modificado por motivações as mais diversas (TRIGUEIRO, 2003, p. 4).

O período da ditadura militar, que se estabeleceu no país nos anos subsequentes, é um exemplo dessas motivações que trouxe novos problemas para

este nível de ensino, ao mesmo tempo em que trouxe uma nova configuração. A reestruturação deste nível de ensino se deu por meio dos Decretos-Leis nº. 53/1966 (BRASIL, 1966) e nº. 252/1967 (BRASIL, 1967), culminando na Lei nº. 5.540/1968, (BRASIL, 1968) que estabeleceu princípios organizativos e fundamentais para as Instituições de Ensino Superior e conhecida como “reforma universitária de 1968. Nela há um:

conjunto normativo inteiramente inédito para a estruturação e o funcionamento das universidades e demais instituições de ensino superior, passando a requerer padrões inteiramente novos (para quem ainda não havia se consolidado, em termos institucionais) de regulação acadêmica e administrativa. Rompe-se com o modelo das “cátedras”, associa-se o ensino à pesquisa, introduz-se novas atividades acadêmicas, como a extensão e o ensino especial, e definem-se regras próprias para a carreira docente, para o acesso do aluno a esse nível da educação e para a organização dos currículos (TRIGUEIRO, 2003, p.4).

No entanto, apesar da reforma de 1968 representar uma revolução no ambiente acadêmico brasileiro, Trigueiro (2003) observa que “sua adaptação se processa em meio a muitas dificuldades, críticas e resistências” (p. 5).

No período que sucede a reforma de 1968, são destacados outros movimentos (década de 1980 e principalmente a de 1990) que levaram à constituição de uma educação superior espelhada no modelo europeu e norte americano, em que os governos passaram a intervir nas instituições para torná-las mais eficientes, no sentido de uso de verbas públicas, orientação às carreiras científicas para os estudantes e estreitamento das relações entre as instituições e as empresas no ambiente externo (TRIGUEIRO, 2003).

Com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação passa a ser entendida como um direito constitucional de todos, dever do Estado e da família (Art. 205). Essa conquista impulsionou ações que visaram promover a qualidade de ensino, também, na Educação Superior nacional.

Além disso, a Constituição do Brasil (1988) também “reafirma a autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial às universidades, assim como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nestas instituições” (TRIGUEIRO, 2003, p. 17). Além do mais, Martins (2009) explica que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) “possibilitou ao setor privado criar e extinguir cursos na própria sede das instituições e remanejar o número de

vagas dos cursos oferecidos, sem se submeter ao controle burocrático de órgãos oficiais” (p. 24).

Esta configuração permitiu, segundo Trigueiro (2003) que, na década de 1990, a expansão do ensino superior ocorresse muito mais via setor privado, tendo em conta as contenções de gastos dos governos federal e estaduais.

Martins (2009) afirma que estas universidades com fins lucrativos são, na verdade, um “simulacro das verdadeiras universidades”, tendo em conta que estas tendem a funcionar no perfil dos antigos cursos profissionalizantes, sem consolidação acadêmica dos docentes e sem a institucionalização da pesquisa em seu interior. O que não ofereceu nenhuma garantia de democratização durante o processo, de modo que não é por acaso que “o Brasil precisa democratizar e qualificar suas instituições de ensino em todos os níveis” (BRASIL, 2005, p. 3).

É necessário esclarecer desde logo que a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226).

Para melhor entender o aumento do número de vagas e de cursos ofertados por instituições de ensino superior no Brasil, é preciso analisar, ainda que brevemente, o contexto em que acontece esse processo.

Rangel (2007, p. 44) explica que, até o final da década de 1980, a expansão na educação superior “foi marcada por um crescimento desordenado, sem subordinação a regras de qualidade nem avaliações de desempenho das instituições de ensino e dos cursos de nível superior”. Com isto, durante o período do governo de FHC, as principais transformações que aconteceram na Educação Superior dizem respeito ao “crescimento acentuado no número de cursos superiores (notadamente aqueles relacionados às instituições privadas) e de alunos matriculados” (RANGEL, 2007, p. 53).

Para Zorzi Neto (2009), a época do governo FHC, praticamente transformou a educação nacional em “negócio” e, evidentemente a lógica mercadológica em nada privilegiava as pessoas que antes não tinham acesso à Educação Superior,

pois além da oferta do ensino ser paga e excludente, a qualidade das privadas era duvidosa e inferior em relação às públicas.

[...] podemos concluir que o modelo de expansão da educação superior adotado no Brasil, em especial a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540/68), em plena ditadura militar, e intensificado após a aprovação da LDB (Lei n. 9.394/96), no governo Fernando Henrique Cardoso, que teve como diretriz central a abertura do setor aos agentes do mercado, não logrou sequer resolver o problema do atendimento em níveis compatíveis com a riqueza do país além de ter produzido uma privatização e mercantilização sem precedentes, com graves consequências sobre a qualidade do ensino oferecido e sobre a equidade (PINTO, 2004, p. 730).

Apesar de autores, como Silva e Ourique (2012), considerarem que o caráter mercantilista da educação superior perdeu força com o fim do governo FHC (1995 – 2002) é indispensável entender que

As políticas de expansão da escolaridade e, particularmente, de ampliação das matrículas na educação superior constituem aspectos que deveriam ser considerados importantes não simplesmente do ponto de vista dos interesses econômicos, mas, sobretudo, da democratização da sociedade e do aprofundamento da justiça social (DIAS SOBRINHO, 2010. p. 1232).

Vale ressaltar, inclusive, que as preocupações que fundamentaram a elaboração de documentos sobre políticas públicas da Educação Superior desse período, também no Brasil, culminaram das decisões mundo afora, sob o amparo da UNESCO. A esse respeito, foi organizada em Paris, em 1998, a Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES), que representa parte importante dessa história, com suas conclusões tornando-se decisivas para a evolução e desenvolvimento da Educação Superior e, seus princípios, referências básicas para as discussões a esse respeito (UNESCO, 2012). Entre os princípios básicos adotados pela comunidade internacional destacam-se:

- O acesso à ES deverá ser aberto a todos, em plena igualdade e em função de seu mérito. Nenhuma discriminação pode ser admitida. A participação das mulheres deve ser reforçada.
- A missão principal da ES, hoje, é a de educar cidadãos, oferecendo-lhes **um espaço permanente de aprendizagem** de alto nível.
- A qualidade da ES é um conceito multidimensional que deve englobar todas as suas funções e atividades. Ter-se-á um cuidado especial em fazer progredir os conhecimentos por meio da pesquisa.
- **Os estudantes devem estar no centro das preocupações** dos que tomam decisões em âmbito nacional e institucional.

São eles os protagonistas essenciais em um processo de renovação da ES.

- **A ES deve ser considerada um bem público** (UNESCO, 2012, p. 56. Grifos meus).

Estes princípios foram fundamentais para pensar um ambiente educacional mais justo e com a participação de todos neste nível de ensino. O incentivo à pesquisa, a preocupação central com a ampliação do acesso aos estudantes e a permanência destes, assim como a visão da Educação Superior enquanto bem público, tornou-se o meio para a construção democrática tão almejada. Neste quesito, a qualidade do serviço público é sustentada por três elementos: “a permanência da prestação, a acessibilidade a todos e a capacidade de se adaptar às mudanças da sociedade ou, em outras palavras, inovar” (UNESCO, 2012, p. 56).

Em se tratando de inovação, a chegada do governo Lula (2003 – 2010), “por se apresentar como um governo popular democrático” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 7), trouxe uma forma de gestão que abriu espaço para muitas expectativas e novas discussões. Nesse período, a Educação Superior ganha força com o estabelecimento de metas do Ministério da Educação (MEC) para a expansão das Universidades Federais com o objetivo de expandir o sistema federal de ensino superior, com vistas a ampliar o acesso à Universidade, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais.

Embora o governo Lula tenha assumido o compromisso de garantir o acesso de jovens entre 18 e 24 anos à universidade, a expansão em maior escala continuou a acontecer no número de matrículas do setor privado. Isso ocorreu, principalmente, por meio do Prouni, criado em 2004, pela Medida Provisória nº 213 (BRASIL, 2004) e institucionalizado em 2005, pela Lei nº 11.096 (BRASIL, 2005a), com vistas à concessão de bolsas em instituições privadas.

Portanto, o que se viu foi o governo Lula oferecer inúmeras facilidades ao ensino privado, “especialmente sob a forma de isenções de impostos e financiamento estudantil, como são os casos do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI)” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 37).

Salienta-se que o FIES não é uma ação do governo Lula e sim da gestão de FHC e surge em substituição ao crédito educativo para estudantes que não conseguem arcar com os custos da formação. No entanto, o governo Lula herdou este tipo de financiamento estudantil que, juntamente com o Prouni, caracterizou

programas de perfil mercantil do governo. Notadamente, as bolsas via esse tipo de financiamento aumentaram a cada ano.

O Prouni, apesar de possibilitar o acesso à educação superior de muitos jovens que antes estavam excluídos deste nível de ensino, apresenta vários limites e problemas:

[...] Como se sabe, as instituições de ensino superior (IES) privadas, especialmente as de pequeno porte e de recente criação, em sua maioria, não têm em alto valor a investigação sistemática e tampouco se ocupam da formação de pesquisadores. Por isso, os estudantes incluídos no PROUNI dificilmente terão algum benefício dos resultados da pesquisa na estrutura curricular e tampouco receberão formação em pesquisa, especialmente nas áreas “ricas”. Isso poderá ter impactos muito negativos nas competições no mundo do trabalho e na sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1236)

De certa forma, isso representa também a falta de compromisso do governo brasileiro com o setor público, uma vez que a renúncia fiscal é considerada pelos críticos como um incentivo ao setor privado (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Inclusive, Santos e Cerqueira (2009) observam que o Programa prevê apenas o acesso do aluno na instituição, não considerando a garantia de sua permanência, condição essencial para que a democratização aconteça.

No que diz respeito ao ensino público, a expansão universitária no governo Lula aconteceu por meio do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), publicado no Decreto nº 6.096/2007. Entre os seus objetivos destacam-se a criação de condições para a ampliação do acesso e a preocupação com a permanência do aluno na Educação Superior através de transformações na estrutura física e no desenvolvimento de recursos humanos e financeiros (BRASIL, 2007).

O REUNI foi melhor visto em relação aos demais programas pelo fato de que o planejamento para o aumento no número de vagas nas universidades federais veio precedido de outras preocupações. Santos e Almeida Filho (2012) observam que

[...] pela primeira vez, os investimentos em obras e instalações, a aplicação de recursos de custeio, a modelagem pedagógica, a contratação dos quadros docentes e de servidores, faz-se antes da expansão de atividades e de vagas (p.130).

Freitag e Rubin-Oliveira (2015) apontam para os levantamentos realizados pelo Ministério da Educação, em 2009, já acusavam resultados positivos “com o aumento da oferta de novas vagas, as universidades federais passam a receber um

contingente significativo de novos estudantes, muitos deles oriundos de escolas públicas e em condições socioeconômicas desfavoráveis” (MEC, 2009, p.13).

Cabe destacar que é inegável o fato de a expansão ter sido bastante expressiva,

[...] mas não o suficiente para alterar de fato de que, na raiz do problema, persiste a realidade de uma pirâmide educacional profundamente perversa, que só permite que uma fração muito pequena de estudantes se aproxime efetivamente da educação superior (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007, p. 129).

Esse problema ainda persiste dentro do contingente dos grupos socialmente excluídos, como negros, indígenas e pessoas com deficiência.

Em 2011, já no governo Dilma Rousseff, o que se viu nesse contexto da educação superior nacional foi, na verdade, uma continuidade das ações do governo Lula em relação à expansão da rede federal e a importância para o desenvolvimento de novas ações nas universidades mais consonantes com as demandas econômicas da população que lutavam por melhores condições de acesso e permanência.

Segundo Soligo e Costa (2014), destaca-se, especialmente nesse governo, “a continuidade do “Plano de expansão da Rede Federal de Educação Superior e Profissional e Tecnológica” mediante a construção de quatro novas universidades federais, novos campi universitários e Institutos Federais Tecnológicos (IFEs)” (p. 11).

Ainda no governo Dilma Rousseff é visto o incentivo a necessidade de investimentos em áreas de ciência e tecnologia, assim como a continuidade e fortalecimento de programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Ciências Sem Fronteiras que possibilitou o intercâmbio estudantil de milhares de estudantes, inclusive daqueles que não poderiam fazer, senão via programa federal.

Esses programas abriram portas para diferentes pessoas neste nível de ensino e a Educação Superior passou a ser percebida como uma realidade menos distante. No próximo tópico é tratado como o público de pessoas com deficiência é atingido com as ações afirmativas desenvolvidas no âmbito acadêmico.

2.1. As ações afirmativas para pessoas com deficiência no âmbito da Educação Superior brasileira

As ações afirmativas representam ganhos democráticos para a educação nacional e têm como proposta reduzir a exclusão que historicamente marca a Educação Superior. Servem como políticas sociais e “objetivam conferir tratamento prioritário aos grupos discriminados, colocando-os em condição de competição, semelhante aos que historicamente se beneficiaram da exclusão” (PEREIRA, 2008, p. 23). São ações de efeito compensatório que visam garantir acesso e permanência de grupos, que foram excluídos de vários espaços sociais.

A adoção de políticas de ações afirmativas para a Educação Superior no Brasil é considerada recente, tendo em vista que foi a partir dos anos 2000 que se intensificaram as discussões acerca da temática “das desigualdades históricas de acesso dos candidatos às universidades públicas, levando em conta suas condições de classe, de raça e de etnia” (CUNHA; SILVA FILHO; CUNHA, 2014, p. 67). Está assente na “reivindicação de direitos pelos movimentos sociais e elaboração de políticas públicas cujo foco é um discurso direcionado para a inclusão social” (SANTOS, 2012, p. 403).

Já é possível encontrar instituições federais que possuem sistema de cotas para pessoas com deficiência, a exemplo da Universidade Federal do Acre (UFAC), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que reservam 5% do total de vagas para pessoas nessa condição. Já a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal do Pará (UFPA) reservam uma vaga em cada curso para pessoas com deficiência.

No que diz respeito às pessoas com deficiência, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDBEN (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto n.º 6.949 (BRASIL, 2009), trouxeram mudanças significativas para a garantia dos direitos individuais e coletivos do processo de inclusão socioeducacional destes.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/2015) consolidou avanços em termos de garantia de direitos. Nela, a educação constitui um direito da pessoa com deficiência, viabilizada em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, com a oferta do atendimento educacional especializado institucionalizado no projeto pedagógico. Acreditamos que esse delineamento abre espaço para a resignificação educacional,

no sentido de viabilizar igualdade de oportunidades de acesso, permanência e condições de aprendizagem para estas pessoas.

Para o ano de 2015, o Censo da Educação Superior brasileira apontava que das 8.027.297 matrículas em cursos de graduação presencial e a distância, 37.927 representam o número total de pessoas com algum tipo de deficiência. Sendo que deste total, a maior parte delas (22.175) estavam matriculadas em instituições privadas e as outras 15.752 se concentram nas instituições públicas, distribuídas da seguinte forma: 12.889 nas federais, 2.560 em estaduais e 303 nas municipais (INEP, 2016).

Diante desses dados de matrículas de pessoas com deficiência para a Educação Superior, é urgente que sejam pensadas estratégias com o intuito de buscar formas mais justas de acesso a este nível de ensino, visto que o número de matrículas desses estudantes não contabilize 1% do total de matriculados.

Neste sentido, recentemente o ato do poder executivo, através do Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017 estabeleceu que as universidades federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio deverão reservar parte das vagas destinadas às cotas de escolas públicas a estudantes com deficiência. Este Decreto alterou o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso a essas instituições de ensino. O Art. 2º, inciso II, do Decreto 9.034 (BRASIL, 2017) esclarece ainda:

as vagas de que trata o art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Vale lembrar que os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para o ano de 2010, já apontavam que 23,9% da população brasileira eram de pessoas com deficiência, o que representa 45.606.048 pessoas. Em se tratando do grau de instrução educacional dessas, tendo em conta aquelas com 15 anos ou mais de idade, 17,67% possuíam ensino médio completo ou superior incompleto, isto é, provável público de pessoas que tem direito e luta por formas mais equânimes de ingresso e condições de permanência no nível superior.

Conforme Pereira (2008, p. 34), “a implantação do sistema de cotas para alunos com deficiência constitui-se em uma política pública de acesso e democratização do ensino superior e está em completa sintonia com os princípios constitucionais, na garantia de direitos”. No entanto, a autora lembra que isso não tem sido suficiente para a permanência desses alunos na universidade.

Com relação às condições de permanência, Castro e Almeida (2014) realizaram um estudo com a participação de 13 universidades públicas brasileiras, as quais possuíam alunos com deficiência matriculados, contemplando as regiões Nordeste, Sudeste, Centro-oeste e Sul. As autoras tinham como objetivo identificar ações e iniciativas das universidades quanto ao ingresso e permanência de alunos com deficiência, no sentido de “verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior” (p. 181).

Entre as universidades participantes do estudo realizado pelas autoras estavam: Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade de Brasília (UnB); Universidade de São Paulo (USP); Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e; Universidade Regional de Blumenau (FURB) (CASTRO; ALMEIDA, 2014).

Como resultado, as autoras identificaram que das 13 universidades pesquisadas, a maior parte delas, nove universidades, ofertavam um serviço específico de apoio aos alunos com deficiência; três universidades ofertavam o apoio, mas não de maneira específica, através de programas e grupo de pesquisa e extensão que desenvolve ações para acesso de alunos com deficiência e; apenas uma das universidades não ofertava serviços institucionalizados, tendo em conta que caberia a cada unidade desta, prover as necessidades de cada aluno (CASTRO; ALMEIDA, 2014).

Vale destacar a importância dessas ações, como é o caso do Núcleo de Educação Especial da UFPB e o Laboratório de Educação Inclusiva da UDESC que proveem serviço de apoio ao aluno com deficiência; as universidades UNISUL, UFRN, UERN, UnB e UFPR que se destacam pelo preparando e adaptando

materiais para os alunos com deficiência visual e adequando o espaço físico; os programas desenvolvidos na UFRJ e USP voltados à implementação de políticas de inclusão; os programas de bolsas e assistência estudantil aos alunos com deficiência na FURB e também na UNESCO; as pesquisas e cursos para alunos e demais atores institucionais sobre especificidades das deficiências, promovidos pela UFS e; a UEMG que embora não tenha serviços institucionalizados neste sentido, desenvolve ações pontuais em algumas unidades, como digitalização de textos para alunos cegos, intérprete de LIBRAS e produção de material em Braille (CASTRO; ALMEIDA, 2014).

Recentemente, com a implantação do Núcleo de Acessibilidade(NAC) na UFAL, as ações de apoio aos estudantes com deficiência ganharam maior efetividade, no trato com o público-alvo da Educação Especial.

Ademais cabe alertar que a adoção de políticas de ações afirmativas no contexto aqui apresentado, embora permeie pelo resgate do direito de grupos socialmente excluídos e, muito tenha contribuído para a educação de pessoas com deficiência, não se trata da tábua de salvação para esse problema, pois não somente esse tipo de ação conseguirá eliminar as desigualdades sociais que persistem em existir.

Desta forma, entende-se que a complementariedade entre políticas de ações afirmativas e as de expansão universitária defendida por Cunha, Silva Filho e Cunha,(2014), com o fim de reconhecer e garantir direitos sociais, compreendendo que o processo histórico e social posiciona as pessoas em condições diferentes e, por tanto, requer oportunidades diferenciadas.

Não obstante, conquistadas formas minimamente mais justas de ingresso que contemplem a todos, faz-se necessário pensar que este novo público de alunos matriculados em ambientes de Educação Superior, que inclui pessoas com deficiência, precisa de ações que visem sua permanência.

A permanência universitária é um processo complexo que, para ser efetivada, envolve uma série de fatores e implica a superação de diversas barreiras, de modo que constitui um desafio ainda maior para as universidades. Pois é certo que diferentes públicos têm direitos educacionais e demandam diferentes condições para que isso aconteça com qualidade.

Rossetto (2010) lembra que as pessoas com deficiência já enfrentam dificuldades para o ingresso numa Universidade e, quando é conquistado esse

ingresso, as dificuldades aumentam, tendo em conta as condições insuficientes para a sua permanência. A autora observa que isso ocorre, sobretudo, pela falta de uma política institucional de acompanhamento, “uma vez que demanda investimentos das Universidades para adaptarem o acesso ao currículo e preparar professores e funcionários para o atendimento de tais alunos” (p. 8).

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação já havia publicado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir desde o ano 2005, que aconteceu por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, buscando apoiar projetos de criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, “as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica” (BRASIL, 2013a, p. 3).

Segundo dados do Documento orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013), no período de 2005 a 2011, o Programa efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada.

Já os núcleos de acessibilidade atuam para garantir o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, “eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (BRASIL, 2013a, p. 3).

Ciantelli e Leite (2016) apontam que os núcleos de acessibilidade possibilitam a participação de um público ainda pouco expressivo na realidade universitária brasileira. As autoras alertam que é preciso um maior investimento da universidade em ações realizadas pelos núcleos para todos os segmentos da comunidade acadêmica, estudantes, docentes e técnico-administrativos. Entre essas ações as autoras destacam:

[...] oferta de ações de sensibilização, promovendo informação, conhecimento e conscientização dos dispositivos legais e políticas relacionadas à remoção das barreiras, visando a alterações no regimento interno, no projeto político- pedagógico e no plano de

desenvolvimento institucional das instituições de ensino superior brasileira, em prol de uma educação menos excludente (CIANTELLI; LEITE, 2016, p. 426).

Contudo, conforme lembram Ciantelli e Leite (2016), os núcleos de acessibilidade precisam sair do entorno das instituições, tendo em conta que “várias IFES, quando contatadas, desconheciam a existência dos núcleos de acessibilidade no espaço institucional, demonstrando que a acessibilidade parece estar apartada de outras ações na comunidade acadêmica” (p. 426).

Enquanto ação afirmativa governamental, os núcleos têm como função a promoção do acesso e permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior brasileira. Desta forma, é preciso considerá-los como parteda esfera administrativa das IFES, já que os alunos com deficiência fazem parte da comunidade acadêmica.

Ainda consoante às condições de permanência na Educação Superior, surge, em 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo decreto nº 7.234 (BRASIL, 2010). O programa está vinculado ao Ministério da Educação e apresentava como objetivos:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, Art. 2º).

Freitag e Rubin-Oliveira (2015) analisando o programa considera que essas ações

não apenas [dão] o suporte financeiro, pois compreende-se que outros elementos estão atrelados a este contexto, como por exemplo a distância da família, a adaptação ao curso, questões pessoais, problemas de saúde, dificuldades pedagógicas, entre outros (p. 39).

Em se tratando dos alunos com deficiência, especificamente, o Art. 3º do Decreto nº 7.234 (BRASIL, 2010) que visa às áreas de atendimento do programa para alunos matriculados nos cursos de graduação, define no parágrafo 1º, inciso X: “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”. E, o Art. 4º, parágrafo único, garante que “as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades”.

No entanto, segundo Rossetto (2010) ainda que todo o respaldo legal seja necessário para nortear as ações que devem ser implementadas neste sentido, ainda há muitos obstáculos no percurso para concretização do processo de inclusão na Educação Superior. Para a autora, “deve-se pensar em investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para o atendimento dos alunos com deficiência” (p. 10).

Com relação ao atendimento, são os núcleos de acessibilidade das IFES que atuam de forma direta na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, alunos considerados do público alvo da Educação Especial (PAEE).

O AEE é direito garantido ao PAEE, como determinam as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, e o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), quando estabelecem a Educação Especial como modalidade transversal de educação em todos os níveis de ensino.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) também explica que “esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (item VI, p. 11), sendo que na Educação Superior “deve integrar os Projetos Pedagógicos dos Cursos e estar articulado com a proposta curricular desenvolvida pelos docentes” (BRASIL, 2013b, p. 16).

Por sua vez, o Núcleo de Acessibilidade, que é o órgão responsável para a efetivação desse atendimento na Educação Superior, deve desenvolver ações de acessibilidade para os alunos com deficiência, mas que isso possa ser vivido por todo o ambiente acadêmico em articulação com os vários setores da IES.

As propostas de inclusão precisam permear por todos os ambientes e atores institucionais da universidade, a fim de se criar o que Manzini (2008, p. 287) define como “cultura de acessibilidade”, para identificação e atendimento das necessidades dos alunos, estímulo à participação e autonomia desses, qualificação da docência e envolvimento com a sociedade.

Neste sentido, Rossetto (2010) lembra que a universidade deve estar atenta ao seu papel social de “assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades a todos” (p. 11). Ainda segundo a autora, a inclusão na Educação

Superior deve ser entendida como processo, tendo em conta os inúmeros fatores que a constitui ao longo do tempo, além de ser uma responsabilidade conjunta.

Diante deste quadro, procuramos evidenciar neste segundo capítulo os aspectos que envolvem o acesso e permanência de alunos com deficiência na Educação Superior, bem como o aparato legal que legitima as ações nesse sentido. Todavia, identificamos que “se a legislação e o discurso docente se tornaram “inclusivos”, cabe investigar as práticas” (SILVA; CYMROT; D’ANTINO, 2012, p. 672).

O próximo capítulo vem em consonância com essa questão, explicitando como a prática pedagógica do professor universitário se constituiu e ainda se constitui, sobretudo diante da presença de alunos com deficiência e, como a prática pedagógica pode oferecer subsídios para a permanência desses alunos.

3. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

A qualidade do trabalho docente na Educação Superior brasileira hoje é um tema bastante discutido. No entanto, por muito tempo, não representou uma preocupação, tendo em conta que a forma pela qual era feita a seleção de professores para os cursos de graduação, atendia a crenças como “quem mais sabe sobre algum assunto, também sabe ensinar”.

Em decorrência disto, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 104) alertam para o fato que pesquisadores e profissionais de várias áreas de atuação, adentram na carreira docente na Educação Superior “na maioria das vezes [sem] nunca se questionaram sobre o que significa ser professor”. Para as autoras, estes “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores”, como se isso fosse possível.

Masetto (2012, p. 14) considera que esse professor é inicialmente “alguém formado por uma universidade europeia” e, em seguida, “indivíduos renomados, com sucesso em suas atividades profissionais” que ensinariam seus alunos “a ser tão bons profissionais como eles eram”. O autor lembra que isso acontece, tendo em conta que o modelo de ensino superior implementado no Brasil era o modelo francês napoleônico que tinha como estrutura cursos profissionalizantes.

Cunha (2004) destaca ainda que o desprestígio com os conhecimentos pedagógicos na docência universitária é influenciado pela concepção que entende as Ciências Exatas e da Natureza como o conhecimento socialmente construído e, desta forma, com maior significância para a formação de professores que aquelas relativas aos conhecimentos pedagógicos e de ciências humanas.

Entretanto, o professor é explicado por Nóvoa (1999) como um ser que não é acabado, isto é, que está em formação e, por sua vez, está em constante transformação. Para o autor, a formação de professores não se esgota apenas em profissionais, tendo em conta que se trata da cultura de uma profissão. Da mesma forma, não é por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas que se constrói um professor, “mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Sendo assim, é preciso romper com a ideia de que a formação pedagógica do professor era destinada apenas à educação da criança, sendo desnecessária na Educação Superior por esta se destinar a jovens e adultos (GIL, 2012).

Revedo brevemente a formação deste professor verificamos que somente na década de 1930, que esta passa a ser pensada, juntamente com a criação das primeiras universidades brasileiras e, posteriormente, com a criação da Faculdade de Educação, em 1960, em virtude da procura por cursos destinados à formação pedagógica de professores secundários.

Masetto (2012) comenta que, até a década de 1970, a exigência para ingresso ao magistério superior era, praticamente, a formação em bacharelado e experiência profissional. Somente a partir da década de 1980 é que passou a se exigir, além da formação em bacharelado, cursos de especialização na área. Todavia, nos cursos de especialização nem sempre havia uma disciplina que focasse nos saberes e práticas da docência, bem como “nem sempre desenvolvida por profissionais que dominam os saberes necessários à docência” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, P.108).

Além dessa fragilidade na formação pedagógica nos cursos *lato sensu*, diante do crescimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que ofereciam formação de mestres e doutores, Fonseca (2004) lembra que era “obsoleta a ideia de pensar nos cursos de especialização como meio adequado para a qualificação do magistério superior” (p.174).

Posteriormente, com a promulgação da LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), maiores exigências para o exercício da docência na Educação Superior foram previstas. Em seu Art. 66º, a referida Lei define que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Logo, os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado passaram a ser requisito para o acesso aos cargos de carreira docente, principalmente nas universidades públicas. Por outro lado, os professores que possuíam a pós-graduação em nível de especialização, passaram a ocupar, sobretudo, as instituições particulares (GIL, 2012).

Apesar dos novos requisitos, Masetto (2012) avalia que as exigências continuam as mesmas de tempos atrás, pois requerem o domínio de um conteúdo específico e experiência profissional, vigorando a expressão “quem sabe, sabe ensinar” no sistema educacional superior brasileiro. O exemplo disso é a brecha na Lei 9.394/96 que, embora estabeleça em seu Art. 66 a prioridade da formação de docentes em nível de mestrado e doutorado para o magistério superior e, respeitado

o percentual mínimo exigido pela mesma lei de um terço do corpo docente de mestres e doutores, deixa claro que “o notório saber, reconhecido por faculdade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico” (BRASIL, 1996, parágrafo único).

Se por um lado a formação dos programas de mestrado e doutorado visa proporcionar conhecimentos e habilidades para a realização de pesquisa científica, ou seja, o preparo para a produção do conhecimento, atividade fundamental do docente da Educação Superior, por outro, as características didático-pedagógicas que são essenciais para a docência, representam uma lacuna nesta formação (GIL, 2012).

A escassez de programas de pós-graduação que ofereçam disciplinas de natureza pedagógica e o prazo para conclusão do curso estabelecido pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior (CAPES) têm sido a principal alegação neste sentido.

A forma pela qual foi pensada a superação desta lacuna em algumas instituições universitárias, caminha no sentido da oferta de cursos de Metodologia do Ensino Superior e/ou Didática do Ensino Superior. Embora, estes cursos tenham apresentado bons resultados, quando procurados por profissionais que visam aprimorar suas competências, “são conhecidos casos de instituições de Ensino Superior que os têm oferecido a seus próprios professores com a finalidade de “qualificá-los”, com resultados muito aquém do desejado” (GIL, 2012, p. 21).

Estes cursos possuem carga horária de no mínimo 360 horas por se tratar de uma pós-graduação *lato sensu* e pretendem desenvolver competências pedagógicas para atuação na Educação Superior.

Falar de docência universitária e dos saberes desses docentes “significa pensar as transformações sócio-políticas e econômicas e sua relação com o contexto educacional, a partir de dois componentes dessa organização, isto é, sujeito (professor) e instituição (universidade)” (ARAÚJO, 2015, p. 489). Até mesmo porque as políticas públicas direcionadas ao campo educacional que alteram o cenário das universidades interferem diretamente nas práticas dos professores, exigindo desses, diferentes e novos saberes.

Diante dessas transformações que perpassam as dimensões pessoal, profissional e institucional do docente, Araújo (2015) chama a atenção para o fato de que essas mudanças acontecem dentro de uma sociedade capitalista que se

exprime por meio de contradições e, isso “têm propiciado um novo modo de ser e estar inserido nesta realidade, alterando a noção de tempo e espaço, a concepção de homem e de mundo” (ARAÚJO, 2015, p. 490).

Essas interferências no contexto acadêmico provocam contradições também na formação do professor universitário, conforme explica Borba et. al (2006):

De um lado estão as mudanças que visam à adaptação da universidade às premissas do modelo hegemônico e à crescente mercantilização da docência e da pesquisa. De outro, a compreensão equivocada da maioria dos professores de que, para exercer a profissão no ensino superior, é suficiente o domínio técnico da área de conhecimento específico na qual atua o que contribui para forjar um caráter reducionista e tecnicista da profissionalização docente, obliterando condições fundamentais da formação de pessoas e de profissionais, tais como as das dimensões éticas e epistêmicas (p. 251).

Com isso, chega-se a uma situação que Araújo (2015) entende por “quadro de crise à docência superior”, isto porque,

Ao reduzirem o saber do professor à dimensão do conhecimento específico e técnico, os cursos de formação docente perdem a riqueza de explorar a omnilateralidade da formação humana, traço significativo da educação que busca a emancipação do homem (p. 491).

Contudo, o saber docente é entendido como “um saber plural” que envolve diferentes conhecimentos de um “saber-fazer”. É também um “saber temporal”, tendo em conta que sua aquisição acontece desde sua história de vida até sua carreira profissional (TARDIF, 2014). Um saber heterogêneo que se constitui para o trabalho e, conseqüentemente no trabalho, em outras palavras, os professores “se tornam o que são, de tanto fazer o que fazem” (TARDIF, 2014, p. 20-21). No entanto, cabe destacar que isso não significa dizer que a reprodução, pura e simplesmente, do fazer, tornar-se-ia saber fazer, isto é, consciência sobre o processo pedagógico.

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é um saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2014, p. 11).

Entretanto, dada a temporalidade do saber docente ensinar pressupõe saber ensinar e, diferentemente das crenças que introduzem esse capítulo, o saber

ensinar deve ser aprendido, o que para Tardif (2014) significa “aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (p. 20). Da mesma forma, o autor alerta que a fonte desse aprendizado não deve ser entendida como uma fonte única e específica, “mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional” do docente (TARDIF, 2014, p. 21).

Deve-se, portanto, eliminar a imagem tradicional acerca do docente universitário que favorece o isolamento e contribui para a crença de que os professores são “transmissores de um saber produzido no exterior da profissão” (NÓVOA, 1992, p. 27) ou, como diz Tardif (2014), saberes que se reduzem à “transmissão dos conhecimentos já constituídos” (p. 36).

Araújo (2015) comenta que também é preciso romper com a tradicional cultura acadêmica de ensinar como foi ensinado que é passada como um legado de geração para geração, em que se acredita no domínio do conhecimento específico como fator fundamental para ser professor.

Por outro lado, temos a desvalorização da docência que ocorre nas instituições de Educação Superior. Araújo (2015) comenta que são estabelecidos critérios de seleção, progressão funcional e políticas voltadas à educação superior que “privilegiam titulação e a produção científico-acadêmica em detrimento da formação pedagógica” (p. 494). Para a autora, a desvalorização da docência nas universidades é reflexo dos pressupostos políticos acadêmicos consoantes com as políticas econômicas de produção, o que pode levar à descaracterização da essência universitária de produção do conhecimento emancipatório (ARAÚJO, 2015).

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) também comentam os modelos universitários no Brasil em que a docência é concebida como treinamento de profissionais para as necessidades do setor produtivo. Os autores esclarecem que essa concepção de docência:

minimiza a participação dos professores nas decisões curriculares, restringindo-a ao espaço disciplinar, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para que possam questionar as contradições da formação dos estudantes e propor novas possibilidades (p. 274).

Desta forma, além dos professores se distanciarem do seu principal objetivo nos cursos universitários, isto é, “formação harmoniosa e integral de um profissional

de nível superior”, ainda ajudam sobremaneira a construir um projeto pedagógico baseado na “reprodução do conhecimento acrítico” (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003).

Diante disso, se a qualidade do docente universitário e, principalmente, de sua prática pedagógica, assim como a qualidade da instituição que oferece o âmbito para seu trabalho não eram temas discutidos até pouco tempo, atualmente representa um dos temas mais problematizados nesse contexto da Educação Superior, sobretudo, com o reposicionamento educacional para uma educação na perspectiva inclusiva.

3.1.O ingresso e a permanência de alunos com deficiência na Educação Superior: novos desafios para a prática pedagógica universitária

A chegada de alunos com deficiência no cenário acadêmico brasileiro impulsiona as discussões, também, em torno do docente universitário e vem provocando transformações no ambiente das práticas pedagógicas.

Muitas vezes, os docentes, apesar de possuírem o conhecimento específico técnico necessário à realização das pesquisas e atuação na área, durante as aulas se prendem a metodologias tradicionais, com valores baseados em meritocracia, desvalorizando as necessidades educacionais que os alunos apresentam, sendo isso também “responsável pelo fracasso e evasão dos estudantes que não conseguem manter-se dentro da universidade” (PASCUAL et al, 2006, p. 30).

Mais que isso, Abranches et al (2006) lembram que, quando os alunos têm origem popular e/ou são oriundos de escolas públicas, os desafios impostos por uma lógica meritocrática na Educação Superior são agravados. Os autores observam, principalmente,

o fato de as práticas pedagógicas adotadas não subsidiarem o cumprimento das exigências impostas por essa lógica meritocrática, fazendo com que haja um índice de desestímulo, de reprovação em disciplinas e até mesmo de desistência do curso, cada vez maior (p. 41).

Para Rodrigues (2004), a pedagogia, as metodologias de ensino dos professores e o sucesso ou insucesso do aluno são temas pouco discutidos no ambiente da universidade. O autor comenta que os professores universitários veem os estudantes como responsáveis diretos pela sua aprendizagem, eximindo-se do papel de mediador neste processo.

Em se tratando do aluno com deficiência, esse contexto tende a ser mais deletério, tendo em conta que os docentes universitários ainda necessitam qualificar suas práticas pedagógicas, especialmente “aquelas relacionadas às necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de aprendizagem, de deficiências mentais [intelectuais], físicas ou sensoriais, de altas habilidades, de síndromes, condutas típicas e outras.” (THOMA, 2006, p. 16).

Desta forma, quando os professores vão planejar as atividades de suas aulas, eles precisam considerar quem realizará estas atividades, além de atentar para os objetivos que desejam alcançar e as metodologias de ensino que serão adotadas para tal. No fim, a avaliação evidenciará para o professor se os propósitos foram contemplados ou não, além de subsidiar intervenções para ajudar os estudantes.

Por outro lado, apesar de entendermos que o professor é parte fundamental no processo de permanência do aluno, é importante percebê-lo não como o único fator. A instituição como um todo deve prover ao professor condições de exercer o seu papel plenamente e oferecer condições de permanência e desenvolvimento dos discentes em suas atividades.

Nesta direção, Ferrari e Sekkel (2007, p. 644) defendem que:

[...] todos os professores necessitam de um apoio institucional para realizar tais flexibilizações e mudanças, e, nesse sentido, é fundamental que os objetivos ligados a cada curso nas IES estejam claros a todos aqueles que participam do seu desenvolvimento.

A falta de um apoio institucional aos docentes obriga-os a buscar meios individuais de apropriar suas práticas pedagógicas para trabalhar em situações singulares, como é o caso de alunos com deficiência, o que pode não trazer resultados significativos.

Ainda que tenhamos isto em mente, ao considerar particularmente o professor universitário e sua atuação com alunos com deficiência tem sido evidenciado a sua falta de preparação para tal, configurando-se num verdadeiro desafio para todos os envolvidos. Por sua vez, em algumas situações, o próprio aluno com deficiência que adentra paulatinamente este nível de ensino, também “não tem consciência das suas dificuldades” (FERRARI; SEKKEL 2007, p. 643).

Vale lembrar que tanto quanto a entrada de alunos com deficiência na Educação Superior, a atuação pedagógica com alunos nessa condição é uma prática recente na universidade. Os professores universitários e a universidade não

estão habituados e nem preparados para isso. E se a inclusão de alunos com deficiência na Educação Básica é vista como uma ameaça às práticas pedagógicas conservadoras, isso acontece mais fortemente no ambiente das aulas de docentes universitários.

Mantoan (2005) explica que:

A condição primeira para que a inclusão deixe de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende e adota habitualmente como prática pedagógica é abandonar tudo o que a leva a tolerar as pessoas com deficiência, nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de “bem intencionada”, sempre atribuindo a esses alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum (p. 28).

Isso também ocorre devido a uma tradicional e equivocada compreensão que os alunos precisam se adaptar aos padrões de ensino e metodologias adotados pelos professores. Nessa perspectiva, quando o aluno não se adapta, isto é, quando o aluno fracassa, este é visto como incapaz, sem que sejam problematizadas suas necessidades educacionais ou outras possibilidades de se fazer a atividade proposta pelos professores.

No caso aqui tratado, Ferrari e Sekkel (2007) apontam para uma tendência que acontece em todos os níveis de ensino, em que os professores veem estes alunos com receio, pois são aqueles que podem prejudicar o rendimento dos colegas durante as atividades em sala de aula, bem como são responsáveis por modificar as práticas consolidadas. Para as autoras, essa questão remete a um “preconceito e a necessidade da formação de professores capazes de lidar com tais diferenças para impedir que o medo domine as relações” (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 643).

Silva, Cymrot e D’antino (2012) também apontam para pesquisas sobre essa temática, em que surge a necessidade de desenvolver “programas de preparação de professores e profissionais da educação para atuarem ante a diversidade, tanto em seus cursos de graduação como em programas de formação continuada” (p. 693-694).

Santos (2011) lembra que não é simples para um professor da Educação Superior caminhar no sentido de desenvolver uma prática inclusiva. A autora observa que a falta de conteúdos que abordam a temática da inclusão durante a formação inicial dos professores, bem como a falta de programas integrados de

apoio à permanência de alunos com deficiência na instituição dificultam muito esse processo. A autora ainda reforça:

A formação do docente da educação superior é ainda agravada pela inexistência de um amparo legal em âmbito nacional que estimule a formação pedagógica dos professores de ensino superior, situação que, ao mesmo tempo, reflete e regulamenta a crença da não necessidade de que esta formação seja oferecida (SANTOS, 2011, p. 112).

Ferrari e Sekkel (2007) corroboram com essa discussão, no sentido de que a educação inclusiva “pressupõe a participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição escolar bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais” (p. 644).

Portanto, para que esta prática pedagógica contemple as particularidades que os alunos apresentam e para que os professores não sintam que sua prática está ameaçada, a formação é uma necessidade que não se pode mais ser adiada. Os professores devem se conscientizar “da necessidade de buscar, dentro e fora da instituição, subsídios que garantam a qualidade de sua prática de ensino” (DELLECAVE; MICHELS, 2005, p. 308).

Por outro lado, por mais que seja atribuída ao professor a responsabilidade pelo sucesso do aluno, é preciso compreender que sem os devidos meios de formação, trabalho e valorização do trabalho pedagógico, assim como, sem o apoio institucional, principalmente em situações de alunos com deficiência que demandam ações coletivas e específicas para garantir sua efetiva participação e permanência, o professor não conseguirá fazer isso sozinho.

Considerando a temática da prática pedagógica do docente universitário e o apoio que deve ser oferecido pela IES no trato com alunos com deficiência, o próximo tópico aborda, em específico, as estratégias de ensino, os recursos pedagógicos e os serviços que indicam caminhos para o professor e a IES seguir diante de alunos com deficiência visual, tendo em conta a participação de um aluno com cegueira neste estudo.

3.2. Estratégias de ensino, recursos pedagógicos e os serviços para promover a permanência e aprendizagem do aluno com deficiência visual

Em sua prática pedagógica é comum que os docentes considerem seus conhecimentos prévios sobre a deficiência e, equivocadamente, planejem as

atividades em função das limitações apresentadas pelo aluno, tendo em conta que os conhecimentos de alguns docentes podem se basear apenas em informações que desvalorizam as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência.

Em outros casos, alguns docentes veem o aluno com deficiência da mesma forma que estão habituados a ver todos os alunos da Educação Superior, como responsáveis diretos pelo próprio sucesso ou fracasso, independente de uma ação pedagógica por parte do professor.

Para Alcoba (2008), alguns professores presumem que as provas de acesso à Educação Superior já selecionaram os alunos mais capazes para realizar as atividades acadêmicas e, desta forma, “esperam que aluno com deficiência supere suas dificuldades sem que precisem alterar os procedimentos costumeiros, que foram planejados tendo em vista o aluno padrão, médio, normal” (p. 4). Contudo, conforme lembra a própria autora, o acesso ao conhecimento para o aluno com deficiência nem sempre pode seguir o mesmo caminho traçado para outros alunos sem deficiência.

No caso específico de alunos com deficiência visual, tema deste estudo, isso fica bastante evidente, considerando que “o entendimento e atendimento do professor devem estar voltados a compreender o quanto e o como esse seu aluno enxerga [...]” (SEABRA JÚNIOR, 2008, p. 11). Portanto, o professor precisa entender, antes, do que se trata a deficiência visual e compreendê-la em duas particularidades distintas: cegueira e baixa visão.

Segundo Haddad e Sampaio (2010), as terminologias preconizadas pelas principais classificações internacionais, indicam que deficiência visual deve ser “empregada quando a diminuição da visão é caracterizada por perda de função visual (como acuidade visual, campo visual etc.) por alterações orgânicas” (p. 7).

Baseados nessas classificações internacionais, Haddad e Sampaio (2010) também empregam como cegueira a “perda total da visão e para condições nas quais o indivíduo se utilize, de forma predominante, dos recursos de substituição da visão” e baixa visão “para níveis menores de perda visual, nos quais o indivíduo possa ser auxiliado, de forma significativa, por recursos para melhor resolução visual” (HADDAD; SAMPAIO, 2010, p. 7).

Entretanto, quando se trata de fins educacionais, as pessoas que apresentam cegueira ou baixa visão são entendidas a partir de suas necessidades de aprendizagem, isto é, “adaptações e complementações curriculares, tais como:

adequação de recursos específicos, tempo, espaço, modificações do meio, procedimentos metodológicos e didáticos e processos de avaliação adequados à sua necessidade (in)visual” (SILVA, 2013, p. 66-67).

Diante disso, o professor poderá refletir e desenvolver estratégias de ensino ações para atender, também, as demandas específicas da deficiência visual e promover o acesso aos conteúdos de sua disciplina para alunos nessa condição. Sobretudo, os docentes precisam ficar atentos e ter conhecimento, se existe e, quais os recursos pedagógicos disponíveis e serviços que a instituição promove no sentido de apoio a esses alunos. Sejam eles realizados por meio do núcleo de acessibilidade, por grupos de extensão e pesquisa ou por ações mais pontuais nas unidades acadêmicas.

Dellecave e Michels (2005) comentam que os professores precisam de subsídios para a efetividade de uma prática inclusiva, isto é, existe fragilidade na prática dos professores com alunos com deficiência, quando esta não possui um planejamento prévio e conhecimento específico das possibilidades dos alunos. As autoras afirmam que os professores precisam se conscientizar do seu papel de mediador no processo inclusivo.

Nesse sentido, espera-se que aos graduandos com deficiência sejam oferecidas condições a partir das quais eles possam manifestar seu potencial acadêmico, o que passa necessariamente pela ressignificação das atitudes ante as diferenças expressas nas ações, interações, sentimentos e comportamentos vivenciadas pelo corpo docente no enfrentamento de questões e inquietações relacionadas à diversidade humana, entre essas as diferenças marcadas pela deficiência, a fim de que possam atuar como facilitadoras da permanência desse graduando no ensino superior (SILVA; CYMROT; D'ANTINO, 2012, p. 672).

As estratégias de ensino, os recursos pedagógicos e os serviços oferecidos pelo núcleo de acessibilidade configuram importantes caminhos para estimular e garantir a permanência de alunos com deficiência também na Educação Superior. No entanto, para serem efetivas, as ações devem ser planejadas dentro das características de cada particularidade apresentada por alunos nessa condição.

Para este estudo, são evidenciadas estratégias de ensino, recursos pedagógicos e serviços de apoio do núcleo de acessibilidade para a permanência acadêmica, tendo como foco o aluno com cegueira na Educação Superior. Para tanto, vale ressaltar que foram utilizados estudos com a temática da prática

pedagógica com alunos cegos neste ambiente acadêmico, mas também foram utilizados estudos que abordam a educação de alunos cegos na Educação Básica.

Para fins de esclarecimento, adotamos o conceito de estratégia de ensino, segundo Manzini (2010) que a define como:

[...] uma ação que acontece no momento do ensino ou da avaliação do aluno. Porém, deve ser planejada anteriormente, levando em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno, o objetivo que se pretende com a realização da atividade e o nível de complexidade da atividade exigida (MANZINI, 2010, p. 14).

Manzini (2010) alerta que a estratégia não deve ser entendida como passos a serem seguidos rigorosamente conforme um plano de ação, mas que tenha a flexibilidade necessária para ser modificada quando o professor identificar que aquela organização não cabe ao aluno.

Em se tratando da organização educacional para o aluno com cegueira, Silva (2013) observa que o currículo segue o mesmo utilizado para os demais alunos videntes², tendo em conta que não há necessidade de construir um currículo diferente e, desta forma, não exige do docente, por exemplo, conhecimento profundo da deficiência.

Todavia, nas práticas que envolvem o aluno com cegueira, o professor deve atentar para as atividades que envolvem a colaboração entre os estudantes, como as feitas em duplas ou em grupos. Essas são apontadas por Silva (2013) como uma boa estratégia também com alunos com cegueira, não só porque o aluno vidente pode se transformar num escriba ou leitor para o aluno com cegueira, mas porque é evidenciado o “pensamento coletivo” desenvolvido em Vygotski (1997b) como compensação da cegueira. No entanto, o professor deve incentivar o esforço pessoal do aluno com cegueira, a fim de que ele conquiste sua autonomia e atinja os patamares mais elevados de representação mental (SILVA, 2013), de maneira que a perda visual não se constitua em uma barreira ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste processo de mediação, o professor precisa estar atento que cada aluno possui formas particulares de organização e codificação das representações mentais. Os processos de coleta das informações ocorrem na medida em que a pessoa vivencia as experiências que são apresentadas pelo meio.

²A palavra “videntes” utilizada no texto diz respeito àquelas pessoas sem deficiência visual ou pelo menos que não apresentem uma cegueira ou baixa visão.

A habilidade para compreender, interpretar e assimilar a informação será ampliada de acordo com a pluralidade das experiências, a variedade e qualidade do material, a clareza, a simplicidade e a forma como o comportamento exploratório é estimulado e desenvolvido (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 16).

O professor deve, sobretudo, utilizar de recursos pedagógicos que estimulem a associação dos sentidos remanescentes, provocando atividades que envolvam a utilização do tato, olfato e paladar na manipulação e identificação de objetos que sirvam como materiais ilustrativos dos conteúdos das aulas. Mais que isso, o professor também precisa educar para a utilização desses sentidos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

A utilização de recursos pedagógicos específicos contribui para a prática pedagógica e, frente a alunos com deficiência visual, isso não é diferente. Os recursos pedagógicos são entendidos aqui pela definição de Manzini e Deliberato (2007) como estímulos concretos, manipuláveis que apresentam uma ou mais finalidades pedagógicas.

São vários os recursos pedagógicos³ que o professor poderá utilizar nessa situação com alunos com cegueira – materiais produzidos, adaptados e tecnológicos que poderão contribuir para que as situações de aprendizagem se tornem mais agradáveis e o acesso ao conhecimento seja mais significativo.

Os gravadores e os leitores de tela são bons exemplos de recursos tecnológicos que o aluno poderá utilizar durante as aulas ou fora delas. A gravação permite que os alunos com cegueira possam transcrever posteriormente para o sistema Braille⁴, sua forma específica de leitura e escrita, os conteúdos passados em sala e, com isso, ampliem suas formas de aquisição e apropriação dos conhecimentos discutidos em sala. Já os leitores de tela oferecem a possibilidade de o professor poder trabalhar textos digitalizados, também, com o aluno com cegueira.

Se o professor optar por produzir ele mesmo o recurso pedagógico, algumas medidas precisam ser atendidas, tal como explica Sá, Campos e Silva (2007) com relação à “fidelidade da representação, que deve ser tão exata quanto possível em relação ao modelo original” (p. 27). As autoras observam também que esses

³ A palavra “pedagógica” traz na sua etimologia exatamente o mesmo conceito de “acessibilidade”, aquilo que é pedagógico deveria ser acessível, portanto as palavras são redundantes em termos conceituais (MANZINI, 2014, p. 22).

⁴ Sistema de códigos universal criado por Louis Braille, em 1825, com o propósito de possibilitar leitura e escrita das pessoas cegas. Baseia-se na combinação de pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

recursos produzidos devem ser agradáveis ao tato, com relevo facilmente percebido, com diferentes texturas e não devem oferecer perigo ao aluno.

No entanto, quando se trata do aluno com cegueira, “a palavra continua a ser o instrumento didático mais utilizado para transmitir conhecimentos e estimular a aprendizagem no âmbito acadêmico” (SILVA, 2013, p. 65). A mediação desempenhada pelo professor através da comunicação falada é a mais importante ferramenta para a compreensão de alunos com cegueira.

Por outro lado, uma coisa comum que acontece no uso da palavra é a utilização de gestos que servem como complemento daquilo que se fala, como aquelas que indicam direção. Frente a isso, Silva (2013) explica que o docente precisa atentar também para outras referências, além das gestuais, através de indicações verbais que possibilitem ao aluno com cegueira situar e compreender a fala no contexto tratado.

Silva (2013) alerta que o professor deve atentar, na comunicação com o aluno, para a forma que é atribuída os significados em sua aula, já que o aluno com cegueira possui uma percepção parcelada das coisas ao seu redor e, por isso, pode apresentar compreensões muito diferentes do real. Portanto, é imprescindível que as atividades pedagógicas desenvolvidas com alunos nessa condição considerem a interação entre os alunos e professores, os debates e os grupos.

Com relação aos serviços de apoio, estudos desenvolvidos por Moreira, Michels e Colossi (2006) e Moreira, Bolsanello e Seger (2011) apontam para a importância de organizar na IES serviços de apoio e programas institucionais que atendam a demanda dos graduandos com deficiência e, que possam colaborar na troca de experiências e viabilizar estratégias e procedimentos educativos para os docentes universitários.

Fernandes, Oliveira e Almeida (2016) verificam que os serviços de apoio que são desenvolvidos nas IES, no sentido da inclusão educacional, favorecem a permanência de alunos com deficiência. Os autores lembram que a disponibilização de serviços de apoio especializados nas IES também é um desafio, tendo em conta que os alunos com deficiência demandam apoios psicológicos, pedagógicos ou de recursos técnicos.

Neste sentido, Galvão et al (2015) desenvolveram um estudo com alunos com deficiência visual no contexto da Educação Superior e observaram que “as necessidades educacionais para essa população envolvem prioritariamente as áreas

da locomoção, acessibilidade física, e da comunicação, acessibilidade à informação” (p. 144). Os autores alertam para a importância desse apoio, tendo em conta que:

A ausência de suporte das necessidades educacionais do aluno com DV, em qualquer momento da sua vida acadêmica interrompe o seu processo de formação. Considerando este aspecto é urgente criar uma rede de apoio ao AEE do aluno com DV nas universidades. Dentre as ações possíveis a serem desenvolvidas por esta rede sugere-se: aquisição de livros em formatos digitais para as bibliotecas; a criação de um espaço físico específico em cada Unidade Universitária com Tecnologia Assistiva que favoreça a adaptação dos textos; formação para os docentes e servidores técnico-administrativos atualizando-os sobre as necessidades educacionais especializadas dos alunos com deficiência (GALVÃO et al., 2015, p. 157).

Desta forma, conhecer as necessidades educacionais dos alunos cegos, identificar comportamentos, estimular sua participação e perceber a importância dos recursos pedagógicos e dos serviços de apoio favorecem o envolvimento institucional e o planejamento do professor, conseqüentemente, conduz o processo educacional para caminhos mais efetivos.

A valorização dos conhecimentos pedagógicos do professor universitário, o reconhecimento do papel institucional, inclusive na qualidade da docência e o rompimento de um modelo de ensino tradicional de transmissão de conhecimento, em favor da permanência de alunos, especialmente aqueles com deficiência, foi o tema discutido neste capítulo.

No próximo capítulo abordamos, em específico, como percebemos a educação de pessoas com deficiência a partir dos pressupostos vigotskianos e quais as contribuições do autor para a educação do aluno com deficiência visual, tendo em conta a participação do aluno com cegueira neste estudo.

4. CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Motivado pela compreensão do desenvolvimento psíquico de crianças e as consequências das tensões pós-revolução russa de 1917, Vygotski se dedicou ao estudo da Defectologia para investigar e propor meios de entender as necessidades educacionais de crianças com deficiência (NUEMBERG, 2008).

A defectologia consistia no estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Terminologias que foram utilizadas no início do século XX, nas produções de Vygotski e que “atualmente, seriam equivalentes às expressões deficiência e educação especial e criança com deficiência, respectivamente” (SALES; OLIVEIRA; MARQUES, 2011, p. 863).

Vygotski contrapunha-se aos estudos tradicionais que observavam a deficiência como uma característica quantitativa biológica. E, neste sentido, o autor postulava uma ideia de compreender a deficiência na divisão entre primária e secundária. A deficiência primária estaria ligada às causas biológicas e orgânicas, portanto, pouco variáveis, enquanto que a deficiência secundária era entendida como consequência social da primária, desta forma, passível de modificações (VYGOTSKI, 1997a).

Para o autor, estas modificações eram possibilidades de se eliminar as barreiras construídas a partir da deficiência primária na secundária, por meio da compensação social. Entretanto, a compensação não se daria através de um processo biológico do indivíduo, mas alternativamente pelo social.

Cumprido ressaltar, contudo, que não se trata de afirmar que uma função psicológica compense outra prejudicada ou que a limitação numa parte do organismo resulte na hipertrofia de outra. A compensação social a que se refere Vygotski consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações [...] (NUEMBERG, 2008, p. 309).

Vygotski compreendia que a deficiência permite um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente, essa era a premissa de valorização à diversidade humana que ele defendia. O autor observava que o desenvolvimento atravessa caminhos indiretos que são possibilitados pela cultura, quando há impedimentos do percurso direto. Um processo substitutivo que garante o desenvolvimento por outra via, ou seja, “quando uma ou mais vias de apreensão do mundo e de expressão não estão íntegras ou não podem ser formadas, o indivíduo

pode eleger outras que estejam íntegras” (COELHO; BARROCO; SIERRA, 2011, p. 7).

Vygotski observava que “ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora” (SALES; OLIVEIRA; MARQUES, 2011, p. 866), mas também que a própria cultura age na criança, reelaborando todo o seu comportamento biológico e renovando o curso do seu desenvolvimento. Com isso, Vygotski estabeleceu a relação entre o quantitativo e o qualitativo, presentes no desenvolvimento da criança, no sentido de diferenciar os planos natural e cultural, sendo esse “o ponto de partida para uma nova teoria da educação” (SALES; OLIVEIRA; MARQUES, 2011, p. 866).

No entanto, quando se observa a organização da cultura humana, percebemos que toda ela é desenvolvida para a educação da pessoa sem deficiência. Sales, Oliveira e Marques (2011) lembram que a cultura humana “é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais” (p. 867). Isto significa que toda a cultura considera as condições psicofisiológicas e biológicas das pessoas entendidas como normais.

Assim, conforme observado em Vigotski, a presença de uma pessoa que foge ao padrão biologicamente definido cria uma discrepância nesta relação e desconstrói todo o pensamento anterior de educação, sendo preciso romper com esta ideia:

Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda⁵ nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal (SALES; OLIVEIRA; MARQUES, 2011, p. 867).

Vygotsky (1997b) afirmava que o aluno cujo desenvolvimento é dificultado pela deficiência não é somente menos desenvolvido que seus pares, mas que seu desenvolvimento acontece de modo diferente, tendo como força a própria deficiência.

A educação de crianças com diferentes deficiências deve basear-se em que, simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as potencialidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que saem em primeiro plano no

⁵ O termo utilizado atualmente é pessoa surda ou, dependendo do caso, pessoa com deficiência auditiva. Quando se refere ao surdo, a palavra “mudo” não corresponde à realidade dessa pessoa (SASSAKI, 2002, p. 10).

desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (VYGOTSKI, 1997b, p. 47).

Partindo desse pressuposto, tornar o ambiente educacional favorável ao desenvolvimento cultural do aluno com deficiência significa trabalhar com ele estratégias e oferecer recursos que possibilitem essa compensação. Sendo assim:

Se quando o equipamento biológico está diferenciado por uma má formação ou lesão o sujeito pode desenvolver talentos culturais também é papel da escola é desenvolver o talento cultura com o emprego deliberado, intencional, de substituir este déficit, reequipando culturalmente as pessoas com ou sem deficiência (COELHO, BARROCO; SIERRA, 2011, p. 10).

Com isso, percebe-se que o desenvolvimento cultural não está necessariamente relacionado com uma função orgânica específica, mas que pode ser construído por caminhos alternativos, especialmente em outro sistema de signos. Sendo assim, “onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (SALES; OLIVEIRA; MARQUES, 2011, 869).

Os estudos de Vigotski mostram que estes caminhos alternativos são conduzidos pela mediação. Isto porque os seres humanos “não se relacionam diretamente com o mundo, mas sempre de forma mediada por ferramentas e signos” (CENCI, 2015, p. 6). Desta forma, o homem que age sobre o meio, age também sobre si mesmo, através das ferramentas e signos que ele constrói e é construído.

A mediação, segundo Vygotski, é gênese das funções psicológicas superiores e os signos mediam a formação de conceitos na mente. A linguagem é “o meio ou o modo mais importante que os seres humanos possuem para formar conceitos e para aprender, mas sempre no contexto da interação social” (MARTINS; MOSER, 2012, p. 14). Ainda, nesta perspectiva, Oliveira (2002, p. 54) explica que “a linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desses sistemas de representação da realidade”.

Desta forma, Vygotski mostra-nos que a mediação impulsiona a construção do conhecimento no homem, de forma consciente, isto é, intencional. Vygotski esclarece ainda que o indivíduo é constituído socialmente e as funções psicológicas têm origem no social. Nomeadamente, as funções psicológicas superiores, as quais são entendidas como “produto do desenvolvimento histórico da humanidade”, referem-se às “capacidades psicológicas que envolvem controle consciente do

comportamento, ação intencional e liberdade em relação às características de tempo e de espaço” (CENCI, 2015, p. 7).

Foi a partir desses postulados que Vygotski contrapôs as formas de segregação social e educacional impostas culturalmente, em que “toda a vida da pessoa com deficiência, seu papel no meio social (família, escola, trabalho) estaria organizada pelo ângulo da deficiência, de modo a privar a plena participação nesses espaços” (CENCI, 2015, p. 5).

Desta forma, Vygotski possibilitou que as pessoas na condição de deficiência pudessem ser entendidas em seu contexto singular, evidenciando que a maior perda apresentada por essas pessoas não é das funções biológicas, mas sim as sociais. Os estudos de Vygotski não só permitiram expandir o conhecimento científico a respeito da deficiência, enquanto uma construção social, como também contribuiu sobremaneira para que a educação de pessoas nessa condição fosse pensada no convívio com outras pessoas.

A deficiência visual, tema específico de nosso estudo, foi especialmente abordada na obra de Vygotski ao tratar da criança cega, de modo que seus postulados representam um construto para compreender a educação de alunos nessa condição. Embora seus estudos tenham a criança como foco, a forma como é tratada a condição da cegueira por Vygotski é a razão de utilizarmos os postulados do autor nesse estudo.

Vygotski percebe a cegueira como uma reorganização da personalidade que se desenvolve de maneira peculiar provocando uma formação criadora e orgânica. Para o autor, a cegueira, “em certo sentido, é uma fonte de manifestação das capacidades, uma força” (VYGOTSKI, 1997b, p. 74). Neste sentido, Vygotski não percebe a cegueira enquanto um defeito ou uma deficiência em si, mas uma característica distinta que pode se desenvolver indiretamente em contato com o social.

A cegueira em si não faz a criança deficiente, não é um defeito, uma deficiência, uma carência, uma enfermidade. Chega a ser só em certas condições sociais de existência do cego. É um signo da diferença entre sua conduta e a conduta dos outros (VYGOTSKI, 1997b, p. 82, tradução nossa).

Com isso, Vygotski permite entender que, embora toda construção cultural e todas as áreas de conhecimento sejam privilegiadas através de metodologias sustentadas em formas de aquisição visual, na escola ou, no caso aqui proposto, no

ambiente acadêmico, existem vias alternativas de se conquistar a superação desses limites para os alunos com deficiência visual. Nas palavras do autor,

Assim como o garoto em cada etapa do desenvolvimento, em cada uma de suas fases apresenta uma peculiaridade quantitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, da mesma forma o garoto deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto, peculiar (VYGOTSKI, 1997b, p. 12, tradução nossa).

Lira e Schlindweuin (2008) comentam a importância dos estudos de Vygotski para a educação da pessoa com deficiência visual e, percebem no autor a capacidade da linguagem em “fornecer ao cego tudo de que ele necessita para conhecer o mundo, pois o conhecimento se dá fundamentalmente pela significação, que é da ordem do semiótico” (p. 181).

Vygotski (1997a) explica ser por meio da linguagem que o cego pode ter acesso as significações construídas culturalmente e, com isso, participar das práticas sociais que o rodeia. É, portanto, a linguagem uma mola propulsora fundamental para que pessoas com perda visual se apropriem da cultura e se relacionem no meio. Apesar das atividades não serem realizadas por via direta, como ler com os olhos, essas atividades são desempenhadas por meio da mediação de instrumentos e signos, preservando não a função orgânica, mas a função cultural da atividade.

O caminho proposto por Vygotski para que esse objetivo seja alcançado parte da dupla acepção que o termo mediação assume em suas reflexões teóricas: a) como mediação semiótica, em que ele considera que a palavra promove a superação dos limites impostos pela cegueira, ao dar acesso àqueles conceitos pautados pela experiência visual - tais como cor, horizonte, nuvem, etc. - por meio de suas propriedades de representação e generalização; b) como mediação social, em que ele aponta para as possibilidades de apropriação da experiência social dos videntes (NUEMBERG, 2008, p. 315).

Ambas as formas de mediação apresentadas por Vygotski são fundamentais em todo processo educacional. Entretanto, Vygotski (1997a) alerta que “para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir ao aluno”(p. 17), isto é, o professor precisa conhecer as situações de ensino mais favoráveis para o aluno, tendo em conta que, enquanto mediador, precisa conduzi-lo por caminhos alternativos de aprendizagem. Para o autor, a chave para a transformação reside na compensação que acontece reorganizando todo o sistema alterado pela deficiência.

[...] Gostaria de demonstrar para o pedagogo, quer dizer, para a pessoa que se aproxima da pessoa cega com a intenção de educá-la, que existe não tanto a cegueira como um fato diretamente biológico, quanto às conseqüências sociais deste fato, as quais há que se levar em conta. [...] Quando temos diante de nós um cego, como objeto da educação, temos que ver não tanto com a cegueira por si mesma, como com os conflitos que se tornam presentes a criança cega ao entrar na vida, quando tem lugar a substituição dos sistemas que determinam todas as funções da conduta social da criança. E por isso me parece que, do ponto de vista pedagógico, a educação da criança se limita a retificar totalmente estes desajustes sociais. [...] A tarefa da educação consiste em incorporar na criança a vida e criar a compensação do seu defeito físico. A tarefa se reduz a que a alteração do laço social com a vida seja feito por alguma outra via (VYGOTSKI, 1997a, p. 43-44).

Isso não significa, entretanto, que o professor deve ser um especialista em deficiência visual ou que a educação de alunos nessa condição seja realizada por meio da educação especial tradicional, isto é, exclusivamente em instituições especializadas segregados do convívio público. Ao contrário disso, os postulados vygotskianos indicam que a deficiência será vencida através da educação social e, desta forma, criticam veementemente a segregação social que as instituições de educação especial tradicional provocam. Esta forma de educação é tida para o autor como um equívoco, visto que se baseia nas limitações orgânicas.

Em se tratando da educação de alunos cegos, devemos pensar na identificação das necessidades educativas que eles podem apresentar. E, neste sentido, a deficiência visual “leva a pessoa a necessitar do sistema Braille ou de recursos tecnológicos, tais como leitores de texto com sintetizador de voz, por meio dos quais estabelece o diálogo entre percepção e cognição” (SILVA, 2013, p. 63).

Tendo em conta que é também por meio da educação que a pessoa com deficiência visual se apropria dos conhecimentos e produz cultura, o sistema Braille impulsionou a forma de apreensão destas pessoas, dando margem à percepção tátil, não como tentativa de substituição da percepção visual, mas como meio de desenvolvimento cognitivo específico.

Vygotski observa que o sistema Braille mostrou a sua importância na medida em que possibilitou que pessoas cegas pudessem ler e escrever, considerando, assim, suas diferenças nos processos de linguagem escrita.

Assim, no caso dos cegos, a escrita visual é substituída pela tátil – o sistema Braille permite compor todo o alfabeto por meio de diferentes combinações de pontos em relevo, permite ler tocando esses pontos na página, e escrever perfurando o papel e marcando nele pontos em relevo (SALES; OLIVEIRA; MARQUES, 2011, p. 867).

Para Sales, Oliveira e Marques (2011) o importante é que a pessoa cega vai poder lê, assim como todas as outras pessoas, contudo, a “função cultural é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente” (p. 868) das pessoas sem deficiência. Visto dessa forma, entende-se que a pessoa com deficiência visual pode aprender em equidade de condições educacionais com todas as outras pessoas, tendo em conta que suas particularidades e necessidades educacionais específicas estão sendo respeitadas.

Assim como o Braille, outras tecnologias têm surgido em função de atender as demandas de comunicação e interação de pessoas cegas com o mundo e possibilitar sua participação nos ambientes de uma forma mais efetiva.

O uso do computador, por exemplo, hoje em dia é possibilitado para pessoas cegas através de softwares que recebem o nome de leitores de tela. São programas que leem determinados formatos de textos disponíveis em sites e arquivos para computador, *smartphones*, *tablets* e demais tecnologias que fazem uso de textos. Esse tipo de tecnologia pode auxiliar bastante a vida acadêmica de alunos com cegueira, possibilitando que os materiais disponibilizados pelos professores para estudo, chegam até eles de uma maneira acessível.

Por outro lado, esse tipo de software não ler imagens, gráficos ou animações e desta forma é preciso que o professor esteja atento que tipo de material e se este está em formato de texto para leitura do programa.

Não se pode esquecer que este processo apresenta algumas desvantagens que afetam os alunos cegos em relação aos que não são cegos. Desta forma, apropriação cultural, por exemplo, “demanda um empenho deliberado nessa direção para a conquista das metas educacionais comuns” (NUEMBERG, 2008, p. 313).

Também é observado que, embora as formas de apresentação do conhecimento privilegiem a aquisição visual, não são os órgãos sensoriais da visão que produzem o conhecimento. “O conhecimento resulta de um processo de apropriação que se realiza nas/pelas relações sociais” (NUEMBERG, 2008, p. 311).

Se a pessoa com deficiência, sobretudo, a pessoa cega se afasta do meio cultural, provocando a empobrecimento dessas relações, conseqüentemente o seu desenvolvimento fica comprometido e, portanto, incompleto. Isto deve-se ao pressuposto vygotskiano que trata do pensamento coletivo como a fonte principal de compensação das conseqüências da cegueira. (VYGOTSKI, 1997b).

A relação com o outro na educação é imprescindível para compreensão dos conhecimentos culturais produzidos. Assim como a criança vidente observa, no adulto, as maneiras de se vestir, comportamentos e atividades sociais, apropriando-se para seu repertório, os alunos cegos, nos processos de mediação, internalizam a cultura por meio da palavra, conforme explica Fontana (1996).

Na internalização o processo inter-pessoal inicial transforma-se em intra-pessoal. Essa re-construção tem como base a mediação semiótica (particularmente a linguagem), e envolve as ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos por ele já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos do(s) outro(s) e as condições sociais reais de produção da(s) interação(ões) (p. 11- 12).

Na sala de aula, a mediação é trabalho do professor e, esse trabalho pode ser feito com o apoio de alguns alunos. Professores e alunos vão descobrindo novas possibilidades de aprendizagem, conforme as interações acontecem.

A mediação pedagógica dá-se quando o professor se coloca numa posição de mediador e facilitador da aprendizagem. Ele é o elemento que estimula e organiza os conhecimentos, não só os construídos por ele, mas também os gerados pelo aluno e por seus colegas, possibilitando que o conhecimento surgido dessa interação faça algum sentido para o aluno (JARDILINO; AMARAL; LIMA, 2010, p. 107).

Para Souza (2006), a função do professor, de mediador da aprendizagem, é valorizada quando acontece “juntamente com a participação dos colegas mais experientes que existem nas classes, pois lidamos no dia-a-dia com a heterogeneidade de nossos alunos” (SOUZA, 2006, p. 3).

No caso do aluno com cegueira, os colegas sem deficiência visual, contribuem sobremaneira para a elaboração dos conceitos, pois assumem o papel dos alunos mais experientes, no sentido de mediação das experiências visuais.

Com isso, é percebido o pensamento desenvolvido por Vygotski (1984), na relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem precede o desenvolvimento e, essa distância entre os processos se constitui a partir de sequenciais e diferentes níveis de evolução no processo de aprendizagem, resultando no que ele conceitua como de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Nas palavras de Vygotski (1984):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 97).

Dessa forma, entendemos a importância da ZDP para o seu processo de aprendizagem, à medida que a mediação é estabelecida, seja entre o professor e o aluno cego, seja entre ele e os seus pares mais experientes em sala de aula. Não só para o aluno com cegueira, mas para todos os envolvidos. Esta interação entre os sujeitos, professor e aluno com cegueira ou aluno vidente e aluno com cegueira traz benefícios que contempla a todos, isto é, conhecimentos que são construídos, desconstruídos e reconstruídos na diversidade.

Com isso, percebemos que os postulados de Vygotski têm muito a contribuir quando se trata da educação de pessoas com deficiência visual ou qualquer outra deficiência e, mesmo, pessoas sem deficiência. Sobretudo, pelo reconhecimento da importância das interações para o desenvolvimento psíquico na diversidade defendido pelo autor.

A seguir, apresentamos o capítulo do percurso metodológico desenvolvido para a nossa pesquisa.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando que a pesquisa é o meio pelo qual buscamos alcançar determinados objetivos, é importante que o contexto em que se inserem esses objetivos seja identificado pelo pesquisador, pois é a partir do contexto que o pesquisador encontra o caminho que deve ser seguido para alcançar seus objetivos.

Apesar disso, para alguns autores, como Franco e Ghedin (2008) e Silva (2011) o caminho metodológico do pesquisador não está traçado de início, tendo em conta que somente será apresentado, de forma clara ao pesquisador, durante o percurso em que a pesquisa se desenvolve.

A escolha pela natureza da pesquisa, portanto, não pode ser um ato aleatório do pesquisador, “mas faz parte de concepções que vão se estruturando e sendo ressignificadas ao longo da pesquisa” (SILVA, 2011, p. 27). Diante disso, tendo identificado o contexto de alunos com deficiência na Educação Superior brasileira, enquanto um cenário de conquista de direitos e de um público socialmente privado das relações sociais, percebemos uma complexidade que somente pode ser entendida por meio de uma pesquisa que permite flexibilidade e reconstrução de novos conceitos.

Desta forma, adotamos para esta pesquisa uma metodologia de natureza qualitativa, baseados “numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 28).

Para Gonzalez Rey (1999) uma pesquisa de perspectiva qualitativa deve ser capaz de induzir a construção do sujeito, isto é, a pesquisa qualitativa não se constitui numa via direta para a produção de resultados finais, mas sim na produção de indicadores.

Sendo assim, entendemos que a pesquisa qualitativa se configurou como uma conveniente forma para atingir nosso objetivo relativo à análise das práticas pedagógicas, em termos de estratégias de ensino e recursos pedagógicos, de professores universitários atuantes na trajetória inicial de um curso de licenciatura em Educação Física frente aos desafios demandados para a permanência e a aprendizagem do estudante com deficiência visual.

Dentre as diversas possibilidades que esse tipo de pesquisa possui, identificamos que os “estudos de caso procuram representar os diferentes e às

vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

A justificativa pelo uso do estudo de caso, na nossa pesquisa, se dá pela contemporaneidade do fenômeno, tendo em conta que o aluno representava algo novo para o curso, pois foi o primeiro aluno com cegueira matriculado no curso de licenciatura em Educação Física da instituição.

Para Yin (2010) deve-se utilizar o estudo de caso quando se deseja entender um fenômeno da vida real em profundidade, considerando as condições do contexto. O autor esclarece que

o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (p. 38).

Yin (2010) também observa que os estudos de caso são usados “em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (p. 24). Para o autor, esse é um tipo de pesquisa comum, também na Educação, que surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em nosso caso, se configura a partir de como professores universitários de um curso de licenciatura em Educação Física organizam suas práticas pedagógicas, em nível de estratégias de ensino e recursos pedagógicos, considerando os desafios demandados para a permanência e a aprendizagem do estudante com deficiência visual em sua trajetória inicial na Educação Superior?

Esse local foi escolhido pela consonância entre o curso em que o aluno estava matriculado e a nossa formação inicial, licenciatura em Educação Física, de modo que nos possibilitou uma melhor interpretação do contexto vivenciado, da mesma forma o nosso interesse, ficou evidente.

Inicialmente, realizamos reuniões com a coordenação de curso, professores do 1º semestre e representante do Núcleo de Acessibilidade. Esse momento é explicado por Lüdke e André (1986) como a fase inicial do estudo de caso, a exploratória. Já para Oliveira (2008), constitui o preparatório do terreno da pesquisa. O autor comenta que

É o momento de definir mais precisamente o objeto, de especificação dos pontos críticos e das questões que serão levantadas, do contato com o campo e com os sujeitos envolvidos, de selecionar as fontes que servirão para coleta de dados. Esse começo, apesar de ter toda

essa preocupação com o estudo, não tem a intenção de predeterminar nenhum posicionamento, pelo contrário, o interesse vai ser de explicitar, reformular ou até mesmo abandonar alguma questão inicial (p. 6).

Dando prosseguimento a pesquisa, a segunda fase do estudo de caso foi constituída, conforme Lüdke e André (1986) pela coleta de dados sistemática. Neste caso, Yin (2010) explica que o estudo de caso conta com a “capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (p. 32). Para nosso estudo foram utilizadas principalmente as entrevistas e as observações.

Este estudo aconteceu durante o primeiro semestre do ano de 2016, tendo como âmbito uma Instituição de Educação Superior do Estado de Alagoas. Esse período representou os momentos iniciais do aluno cego com a IES e com os professores. Especificamente, o estudo se desenvolveu nas dependências do bloco de um curso de licenciatura em Educação Física. Também foram utilizados como locais para o estudo um laboratório de informática e um laboratório de anatomia, que eram locais das aulas de disciplinas realizadas fora do ambiente de funcionamento do curso.

Participaram do estudo, 05 professores universitários ministrantes de todas as disciplinas do primeiro período (fluxo padrão) do curso de licenciatura em Educação Física, a representante do Núcleo de Acessibilidade da IES e o aluno com deficiência visual matriculado regularmente no curso. Os professores foram escolhidos por serem os responsáveis pelas 06 disciplinas iniciais do curso, as quais o aluno estava matriculado, juntamente com os demais ingressantes no curso. Explicitamos que, embora a coordenação do curso estivesse presente no dia da reunião inicial, não houve participação desta por motivo de afastamento do coordenador da durante o período de nossa pesquisa.

Vale ressaltar que o aluno era o primeiro aluno com deficiência visual (cegueira) matriculado no curso de licenciatura em Educação Física e, isso representou novidade para aquele curso naquela instituição.

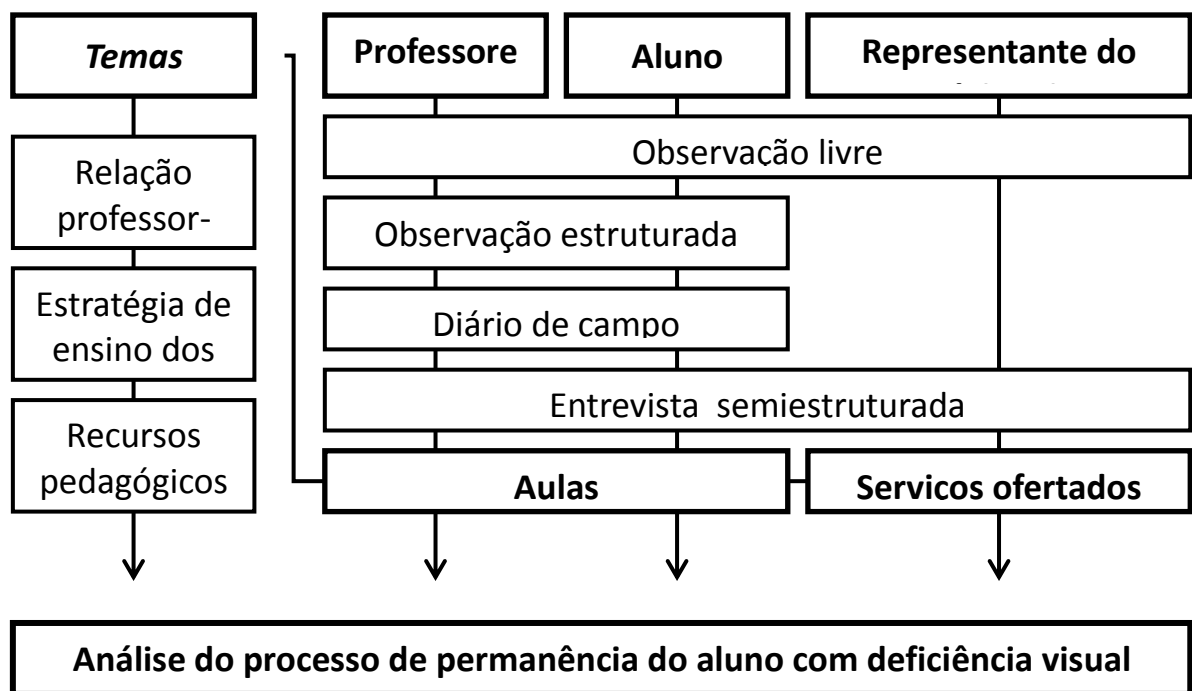
Desta forma, dividimos essa fase da coleta dos dados em dois momentos distintos, sendo o primeiro momento composto por observações estruturadas e o segundo momento composto por entrevistas semiestruturadas, que serão explicados nos procedimentos a seguir.

5.1. Procedimentos para a coleta dos dados

De uma forma geral, observamos que o caminho para a permanência e o aprendizado do aluno com deficiência parte de ações institucionais desenvolvidas no âmbito da universidade e, que são refletidas, sobretudo, durante as práticas pedagógicas, no momento da mediação do professor em sala de aula e durante as ações desenvolvidas pelo núcleo de acessibilidade, por meio de serviços ofertados.

Desta forma, o esquema 1, a seguir, baseia-se nos caminhos adotados, no intuito de ilustrar como ocorreu o processo de produção de dados, indicando participantes, técnicas e instrumentos utilizados.

Esquema 1: Esquema de produção de dados



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

No primeiro momento da produção dos dados, adotamos a observação estruturada, utilizando como instrumento os registros em diário de campo. Yin (2010) percebe a observação como uma importante fonte de evidência no estudo de caso e considera que a evidência adquirida por meio da observação é frequentemente útil para proporcionar, ao pesquisador, informações adicionais sobre o tópico de estudo.

No entanto, a observação estruturada precisa antes de qualquer coisa ser planejada. Lüdke e André (1986, p. 25) explicam que “[...] a observação precisa ser

antes de tudo controlada e sistemática” e esse planejamento prévio e cuidadoso do trabalho a ser desenvolvido é imprescindível. Este planejamento consiste em previamente estipular “o quê” e “o como” observar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A partir das observações livres iniciais, pudemos construir um roteiro para a observação estruturada, tendo em conta três aspectos determinantes para o processo de ensino: a) relação com o outro (professor-aluno), b) estratégias de ensino utilizadas pelo professor, e c) recursos pedagógicos disponibilizados pelo professor.

Nesse primeiro aspecto, consideramos que a interação com o outro, especificamente entre o professor e o aluno é central para o processo educativo do aluno. A experiência social de comunicação na relação do aluno com cegueira e o professor vidente, que se constitui por meio da linguagem, podendo o aluno com cegueira “ter acesso às significações da cultura e participar das práticas sociais” (NUEMBERG, 2008, p. 181).

Para Santos (2011, p. 46), é a partir dessa interação que “o professor, por meio dos conhecimentos que sua disciplina envolve, possibilitará aos seus alunos os vários significados construídos em sentidos próprios”. A autora observa que quando a apropriação se realiza no âmbito educacional, isto é, de forma institucionalizada, o professor desempenha a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento.

Com relação às estratégias de ensino e os recursos pedagógicos, adotamos os conceitos mencionados em capítulo anterior, sendo estratégia entendida em Manzini (2010), como uma ação planejada que acontece no momento de ensino ou da avaliação e, que considera as características da deficiência, as potencialidades do aluno, o objetivo da atividade e o nível de complexidade desta atividade. Já, os recursos pedagógicos são entendidos em Manzini e Deliberato (2007) e Fiorini, Deliberato e Manzini (2013) como um “estímulo concreto, manipulável e que a esse estímulo seja atribuído uma ou mais finalidades pedagógicas” (p. 64). Seabra (2008, p. 10) também aponta para a importância de um planejamento dos professores a respeito da “atividade, material, local e instrução, adequada e/ou adaptada” em função da participação plena do aluno com deficiência.

Embasados nesses conceitos, justificamos os aspectos observados em sala de aula que serão expostos a seguir.

a) relação com o outro (professor-aluno): as situações ilustravam principalmente a forma de comunicação do docente com o aluno com cegueira. Se

esta foi direta ou indireta; o trato com o aluno em função da deficiência: se houve aproximação ou afastamento, ou ainda, se tratou como algo sobre-humano ou descrença na sua capacidade; se houve preocupação em conhecer e discutir o contexto do aluno e se apresentou algum tipo de preconceito durante as aulas.

b) estratégias de ensino e aprendizagem do aluno cego: foram observadas as situações relativas aos planejamentos, adequação de espaço, modificações do meio, procedimentos metodológicos e didáticos adequados à necessidade educacional do aluno com cegueira.

c) recursos pedagógicos: elucida os recursos pedagógicos que os docentes utilizaram e/ou produziram, com o fim de favorecer a necessidade educacional do aluno com cegueira nas atividades que são utilizadas apresentações de slides, peças de anatomia, gravuras, painéis e cartazes; se foi utilizado do recurso da audiodescrição; tecnologias, como sintetizador de voz e se os docentes, durante suas práticas, trabalham em articulação com o núcleo de acessibilidade da IES.

Escolhemos essas situações, tendo em conta a importância desses aspectos para a educação do aluno com cegueira. São aspectos que permeiam o cotidiano acadêmico e devem ser analisados no sentido de oferecer condições favoráveis para a permanência do aluno.

A intenção das observações foi compreender o cotidiano educacional do aluno com cegueira na sala de aula do curso de licenciatura em Educação Física e como as suas necessidades foram atendidas (ou não), a partir da prática pedagógica dos docentes. No entanto, esclarecemos que a produção de dados composta pelas observações cessou antes do momento das avaliações do período letivo.

Com isso, foram realizadas a observação de 04 aulas completas de cada um dos 05 professores universitários no primeiro semestre letivo do aluno com cegueira na instituição. Os 04 momentos de observação em sala foram suficientes, tendo em conta que o objetivo das observações foi conquistado. No nosso caso, isso ficou explicitado na medida em que as situações que ilustravam as categorias já mencionadas se repetiam. Para Oliveira (2008) ocorre que “chegará um determinado tempo em que o pesquisador começará a escrever alguns resultados. E, dando-se por satisfeito, [...] decidirá deixar o ambiente de pesquisa” (p.10).

Para o registro em diário de campo respeitamos os critérios de registros, baseados em situações e pontualmente em falas que os professores universitários apresentavam frente ao aluno com cegueira. O diário de campo é entendido por Silva (2011) como um importante instrumento para a produção de dados, tendo em conta que através dele podemos voltar aos acontecimentos descritos. A autora observa ainda que as anotações feitas pelo pesquisador no diário de campo “são palavras alimentadas por significados compreendidos não apenas como uma descrição do que ocorreu, mas uma busca de entendimento sobre o ambiente pesquisado e sobre seus sujeitos” (p. 31).

A partir daí, estabelecemos um tempo para sistematizar os dados coletados através das observações e do diário de campo e preparar o próximo instrumento para o segundo momento desta fase.

Iniciado o segundo momento, procuramos os participantes da pesquisa para a realização da segunda parte da produção de dados. O instrumento utilizado neste momento consistiu na entrevista do tipo semiestruturada, de modo que “questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de um guia pelo pesquisador e espera-se que essas questões sejam respondidas livremente pelo entrevistado” (FLICK, 2009, p. 106).

Optamos por esse instrumento, pois segundo Manzini (2012) “a entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc” (p. 156).

Lüdke e André (1986) percebem que em ambientes educacionais é mais significativo o uso dessas entrevistas mais abertas, pois essas permitem ao entrevistado maior liberdade das respostas e ao pesquisador a flexibilidade de adaptar questões que possam surgir durante a entrevista.

Duarte (2004) lembra que se as entrevistas forem bem realizadas pelo pesquisador, elas permitem a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos a uma determinada situação.

Uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (p. 215).

Yin (2010) também percebe as entrevistas como importantes fontes de informação para o estudo de caso. Para o autor, são conversas guiadas que permitem fluidez para a linha de investigação.

Desta forma, identificamos na entrevista semiestruturada um instrumento valioso para nossa pesquisa, considerando que a utilização dessas entrevistas atendeu especificamente objetivos para cada participante.

Com os professores universitários, a entrevista objetivou compreender como os professores lidavam com o acesso e permanência de alunos com deficiência na Educação Superior. Já com a representante do Núcleo de Acessibilidade, a entrevista objetivou descrever os serviços de apoio à permanência na Educação Superior disponíveis para o estudante com deficiência visual e a sua atuação ao longo do período letivo. E, com o aluno com deficiência visual, a entrevista objetivou analisar se as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes universitários do curso de Educação Física favoreceu sua participação nas aulas.

No caso das entrevistas realizadas com os professores, buscamos questões que envolveram: a Inclusão educacional; a relação dos docentes com aluno com deficiência; potencialidades e dificuldades do aluno com cegueira, identificadas nas aulas; a prática pedagógica e as estratégias desenvolvidas para o aluno com cegueira; o conhecimento dos professores sobre os recursos pedagógicos para o aluno com cegueira e o conhecimento dos professores sobre as ações do Núcleo de Acessibilidade da IES e as parcerias que podem ser feitas com esse núcleo.

A entrevista realizada com a representante do Núcleo de Acessibilidade, além de envolver o tema da inclusão educacional, sobretudo, no ambiente da Educação Superior, contemplou: a função do núcleo na educação de alunos com deficiência em ambientes universitários, serviços de apoio ofertados, estratégias para o AEE com o aluno com cegueira, recursos disponíveis para a deficiência visual e a articulação com os professores universitários.

Por fim, a entrevista com o aluno considerou aspectos do seu contexto social e educacional, compreensões sobre a deficiência visual, acesso a ambientes educacionais, sobretudo, universitário, relacionamento com os professores universitários participantes da pesquisa, bem como as organizações de ensino destes, participação nas aulas, formas particulares de aprendizagem, discriminação em razão da deficiência, serviços do Núcleo de Acessibilidade da IES e conhecimentos sobre os seus direitos educacionais.

Em todas as entrevistas propomos uma questão final em que os entrevistados poderiam falar abertamente sobre o tema da inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, bem como sobre o caso específico da permanência do aluno com cegueira no curso de licenciatura em Educação Física e as situações ocorridas durante o período analisado.

Enfatizamos, que as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, também ocorreu o registro dos dados e informações em diário, a fim de que se pudessem extrair dados relevantes para a pesquisa, aqueles que são imperceptíveis na gravação em áudio. O término desse momento completou a segunda fase do estudo de caso que compreende as fases dos procedimentos de coleta de dados em campo e, deu início aos procedimentos relativos à análise dos dados, processo explicado a seguir.

5.2. Procedimentos para a análise dos dados

A análise de dados constituiu na terceira e última fase do estudo de caso. Trata-se de um processo essencial da pesquisa; é a partir dela que o pesquisador aprofundará sua visão em diversos pontos que serão levantados ao longo da investigação.

A partir dos materiais coletados e, através dos instrumentos já apontados, realizamos a análise de conteúdo temática, segundo Bardin (2011), em consonância com os referenciais teóricos que foram pertinentemente colocados em confrontação com os dados.

Para Bardin (2011) “fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (p. 135). O autor comenta que as entrevistas são exemplos de dados frequentemente analisados tendo o tema como base. Isto porque o tema é visto em Bardin (2011) como uma unidade de significação complexa do texto analisado.

As observações realizadas no primeiro momento da produção dos dados ganharam contornos mais visíveis quando confrontadas com as entrevistas. Esse entrelaçamento entre as observações e as entrevistas na análise de dados possibilitou uma compreensão mais significativa do processo. Tratou-se de uma triangulação, um procedimento analítico de interpretação de dados qualitativos que

favorece uma percepção da totalidade acerca do objeto de estudo. Para Minayo (2010) a triangulação possibilita combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista. Já Marcondes e Brisola (2013) percebem na análise por triangulação a articulação de três aspectos: levantamento de informações concretas, isto é, dados empíricos; o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e a análise da conjuntura como contexto mais amplo e abstrato da realidade.

Para o estudo dos materiais coletados na pesquisa, buscamos concepções de saberes de personagens da prática cotidiana e, ainda, de autores referenciais sobre o assunto aqui abordado, a permanência de alunos com deficiência na Educação Superior, porém levamos em consideração outros aspectos relevantes ou pertinentes que a pesquisa proporcionou.

Os temas analisados foram: a relação entre os professores universitários e o aluno com cegueira, as estratégias de ensino para a participação do aluno cego, os recursos pedagógicos utilizados pelos docentes.

Importa esclarecer que os temas aqui citados foram definidos *a priori*, na fase exploratória de nosso estudo, durante as observações livres.

Diante dessa perspectiva, realizamos uma análise minuciosa nesse contexto, pois houve intenção também em verificar possíveis descobertas em busca de novas abordagens e visões relevantes.

5.3. Procedimentos éticos para a pesquisa

Cumprindo com os critérios éticos para pesquisa que envolve seres humanos, submetemos esta pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas no tempo hábil ao cronograma pré-estabelecido.

Deixamos claras nossas pretensões para com a pesquisa, sendo respeitada cada etapa necessária de sua execução. Para tanto, buscamos a autorização da Instituição que se tornou o local da pesquisa; responsabilizamos-nos pelo uso dos dados coletados, tão somente para a realização da pesquisa e; asseguramos a publicação dos resultados, sendo eles favoráveis ou não.

Com relação aos participantes da pesquisa, buscamos preservar suas identidades por meio de letras do alfabeto ou nomes fictícios na apresentação dos resultados e produzimos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), reafirmando nesse ato, a livre e espontânea vontade da participação destes.

Desta forma, atendendo aos critérios da Resolução 466 (BRASIL, 2012), esta pesquisa foi aprovada sob o Parecer nº 1.393.326.

6. A PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OLHARES E VOZES

Antes da apresentação dos resultados acreditamos ser pertinente a descrição do campo de estudo, isto é, a IES, bem como o Núcleo de Acessibilidade da instituição enquanto órgão participante do estudo, o curso que foi o local em que aconteceu especificamente a pesquisa, os professores e o aluno com deficiência visual, participantes direto do estudo.

6.1. O Campo

Essa pesquisa foi realizada em uma Instituição Federal de Educação Superior de caráter público, que possui três campi no Estado de Alagoas, sendo dois em cidades do interior e um na capital do Estado, Maceió.

Considerada a maior instituição pública de Educação Superior do Estado de Alagoas, possuía, em 2016, 26 mil alunos matriculados em 84 cursos de graduação e 04 mil alunos em Educação à Distância, 39 cursos de pós-graduação *strictu sensu*, sendo trinta de mestrado e nove de doutorado e com 2.312 alunos matriculados, além disso, a instituição possui 13 cursos de especialização.

Com relação ao quadro pessoal, eram 1.698 servidores técnico-administrativos e 1.394 docentes, dos quais 690 eram doutores. A instituição contava com 258 grupos de pesquisas, 1.125 linhas de pesquisa e 3.646 pesquisadores entre professores, técnicos e alunos. Eram oferecidos também programas institucionais de bolsas de iniciação científica (PIBIC/CNPq), de iniciação à docência (PIBID), monitoria, estágio, bolsas de estudo/trabalho entre outros.

O campus em que foi realizada a pesquisa ficava situado na parte alta da capital do Estado e possuía 53 cursos de graduação, dentre eles o curso de Licenciatura em Educação Física. Neste estava matriculado, no primeiro período de 2016 um aluno com deficiência visual, participante de nosso estudo.

Vale lembrar que, apesar de alunos com outros tipos de deficiência já ter estudado na IES e até mesmo no curso de licenciatura em Educação Física, jamais tinha se matriculado um aluno com deficiência visual, especificamente cegueira neste curso. Isso representou, sobretudo, uma conquista para o aluno e para o curso e provocou diferentes expectativas entre os docentes e os demais atores institucionais.

Considerando que até então não havia atendimento para alunos com cegueira, sobretudo, com as demandas educacionais do curso de licenciatura em Educação Física, pensar o atendimento para esse aluno foi um novo desafio para as ações do núcleo. Desta forma, o próximo tópico aborda brevemente sobre o Núcleo de Acessibilidade da instituição e sua função.

6.2. O Núcleo de Acessibilidade

O núcleo da IES foi oficialmente criado em 2013. Todavia, desde 2005, com o programa INCLUIR do governo federal, foram aprovados diferentes projetos propostos pelos docentes universitários que visavam contribuir para a inclusão da pessoa com deficiência nos espaços acadêmicos. No ano de 2012, com a mudança do Programa INCLUIR, que passou a ser uma ação universalizada para todas as instituições federais de ensino, o Núcleo de Acessibilidade da IES foi criado com o intuito de atender as demandas sociais provenientes de estudantes público alvo da educação especial e contribuir para a construção de uma instituição inclusiva.

O núcleo visa atender prioritariamente aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados na instituição e oferecer o Atendimento Educacional Especializado. Este pode fazer o acompanhamento nas salas de aula que os alunos frequentam, em atividades na sala do próprio núcleo em horário contrário de estudo, na elaboração de recursos de acessibilidade, entre outros. O núcleo também oferece serviços como adaptação de material didático e formação para uso de tecnologias assistivas para os alunos.

No entanto, todos que fazem parte do ambiente acadêmico precisam ser envolvidos em ações propostas pelo núcleo. Desta forma, não só são oferecidos os serviços aos estudantes, como também promove cursos sobre recursos didáticos, assistência educacional a pessoas com deficiência e eventos com a temática da Educação Inclusiva, abertos a toda comunidade acadêmica.

6.3. O Curso

O curso de Licenciatura em Educação Física em que estava matriculado o aluno com deficiência visual tinha sede numa unidade acadêmica de um centro de educação da instituição. Era um curso presencial que existia na instituição desde

1974, visando formar profissionais para atuarem na instituição escolar e não escolar, por meio da formação integrada de conhecimentos e técnicas, contribuindo para a saúde preventiva através da cultura corporal.

O curso era estruturado num regime semestral de oito períodos (04 anos) com carga horária total de 3.160 horas e podendo se estender no máximo até quatorze semestres (07 anos). Desde 2006, ano que passou por uma reestruturação, o curso deixou de ser anual e os aprovados ocupam as vagas, 60 por ano, divididos em 30 alunos por período.

De carácter presencial, o curso, apesar de ter como sede um centro de educação, a maioria das aulas funcionava em um bloco de salas próprio situado ao lado de um complexo esportivo da instituição. Algumas disciplinas eram ministradas em outros ambientes e laboratórios, no caso de Anatomia, por exemplo, funcionava fora da sede em ambiente comum para todos os cursos que ofertam essa disciplina.

O bloco que funcionava o curso dispunha de uma estrutura de oito salas de aula, rampas e escadas de acesso, salas de secretaria, de grupos de estudos, dos professores, cozinha e apenas dois banheiros para todos os alunos e professores. Na parte externa existiam laboratórios de pesquisa, sala de dança e academia. No momento da pesquisa, ginásio, piscina, pista de atletismo e demais locais de prática passavam por reformas e construção de um novo complexo desportivo.

Com relação aos conteúdos, durante o primeiro período do curso, o aluno foi envolvido em disciplinas fundamentais para a formação de professores e bases biológicas.

O próximo tópico apresenta o aluno participante da pesquisa e como se constituiu o seu caminho até o curso de licenciatura em Educação Física. Com isso, nos aproximamos de um contexto mais íntimo da pesquisa e podemos compreender aspectos fundamentais para a análise.

6.4. O aluno com deficiência visual e o seu caminho até a Educação Superior

O aluno participante do estudo é uma pessoa com deficiência visual que tinha acabado de ingressar no curso de licenciatura em Educação Física. No início da pesquisa, tinha 34 anos completos e era casado. Nasceu com catarata congênita e apresentava visão residual, no entanto, ainda jovem perdeu a visão residual e ficou cego, o que ele acredita ser por consequência de um glaucoma não detectado.

Bom, no meu caso, eu tive catarata congênita, mas o que fez eu perder a visão por completo foi o glaucoma. Até o aumento da minha cegueira eu não sabia que tinha glaucoma. Só que esses dias eu fui fazer o exame e a doutora que me examinou disse que quando eu fiz uma cirurgia quando eu era pequeno, não sei se ela era... Como é que chama?! Médium. E aí ela falou que tinha traços, marcas de intervenção de glaucoma no meu olho, então provavelmente eu tinha o glaucoma desde jovem e eu não sabia (ENTREVISTA COM ALUNO).

O glaucoma consiste numa neuropatia ótica que tem como consequência a perda progressiva e irreversível da visão. Gomes (2017) observa que o glaucoma tem uma progressão inicial que geralmente atinge a parte periférica do campo visual, por isso, as pessoas que desenvolvem ou nascem com glaucoma permanecem assintomáticas até as fases mais tardias.

O percurso vivido pelo aluno até a entrada na Educação Superior não foi fácil, sobretudo, porque durante a Educação Básica, enfrentou entraves que dificultaram o seu processo educativo. Inicialmente, esses entraves se configuraram por um início tardio, isto porque, ele não se sentia à vontade para estudar, tendo começado seus estudos em idade avançada.

O meu percurso educacional foi fracionado né, porque eu estudei... Eu comecei a estudar com 10 anos de idade, eu não quis estudar mais novo que isso [...] a minha mãe falava que a primeira vez que ela me levou na escola, me matriculou [...] disse que eu tinha, sei lá 6, 7 anos, 6 anos mais ou menos, ela quis me colocar na escola e eu não consegui me adaptar porque eu... Sei lá, eu sei que eu não consegui, não lembro porque não consegui (ENTREVISTA COM ALUNO).

No entanto, quando perguntado se a entrada tardia na escola aconteceu em virtude da condição de deficiência, o aluno afirmou que isso não tinha haver com deficiência, mesmo porque, ele não se percebia enquanto pessoa com deficiência.

Não, não era não. Eu tinha deficiência já, só que não tinha percepção, assim... Eu não tinha noção de que eu tinha algum tipo de deficiência porque eu era novo demais pra ter essa noção (ENTREVISTA COM ALUNO).

Embora mais tarde que o comum, o momento de entrada na escola foi uma decisão própria. Entretanto, a família teve um papel importante nessa decisão, pois o incentivava bastante para os estudos. Segundo o próprio aluno, seu processo de alfabetização foi realizado por uma familiar próxima fora do ambiente escolar.

[...] quando eu decidi estudar, foi uma decisão minha. Eu disse a ela: "mãe, estou pronto pra estudar, eu quero estudar, eu quero entrar numa escola pra estudar". Só que a minha tia que vivia com a gente,

ela foi quem me alfabetizou, então ela me ensinou o alfabeto completo, me ensinou um pouco de matemática, mas eu não cheguei na escola sem nada (ENTREVISTA COM ALUNO).

Apesar de entrar na escola com alguns conhecimentos básicos e, decidido a estudar, a experiência para o aluno não foi positiva. O aluno encontrou dificuldades nas aulas, tendo em conta a falta de recursos que pudessem auxiliar e as metodologias adotadas pelos professores não contemplavam sua necessidade educacional. E, isso se tornou a causa para desistência dos estudos na Educação Básica, naquele momento.

[...] eu estava com muita dificuldade pra enxergar no quadro e ficava passando perrengue porque a professora não sabia como lidar [...] Então assim, pra mim aquilo ali foi... Eu me senti muito envergonhado com aquela situação e eu disse pra mim: se eu não passar esse ano, eu desisto. E foi o que aconteceu, eu não passei, deu uma nota assim que não deu pra passar e eu desisti né. E aí passei treze a quatorze anos, mais ou menos, sem estudar [...] (ENTREVISTA COM ALUNO).

Souza (2013) observa que uma das barreiras que restringem o acesso de alunos com deficiência à educação está relacionada com os impedimentos sensoriais. Segundo a autora, a adoção de equipamentos e materiais pedagógicos inadequados à necessidade dos alunos não oferece possibilidades para estes transpor os impedimentos sensoriais. Da mesma forma, Souza (2013) lembra a importância do apoio ao trabalho do professor com alunos com deficiência.

Mais tarde, o aluno já apresentava perda total da visão descobriu que havia uma escola especializada na educação de cegos. Ficou motivado para voltar a estudar, depois que conheceu algumas pessoas com deficiência visual que conseguiram concluir a Educação Básica e já estavam trabalhando. Nas palavras do aluno:

[...] depois que eu ceguei ai descobri que tinha uma escola de cegos e, conheci pessoas que já estavam assim, se formando, pessoas com deficiência que já eram professores de escola e isso me deu o estímulo pra voltar aos meus estudos (ENTREVISTA COM ALUNO).

A partir disso, o aluno percorreu os anos do ensino fundamental, na escola especializada, da forma que ele descreveu como “fracionado” e, logo depois, o Ensino Médio, não mais na escola, mas realizado por meio de uma prova de supletivo com todas as disciplinas do nível de ensino.

Posteriormente, ainda inspirado por alcançar patamares mais elevados de educação e conquista de trabalho, o aluno prestou prova para o Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM). Segundo ele, na tentativa inicial foi só um teste, desta forma, não chegou sequer a fazer a prova de redação, essencial para a aprovação no certame. Já na segunda vez, fez a prova completa, tentou para o curso de Direito e não conseguiu pontuação suficiente para entrar.

Na terceira vez, o aluno resolveu analisar o curso que seria mais interessante para prestar a prova do ENEM e, que contemplasse suas preferências e vivências com outras pessoas. Foi então que decidiu tentar para Educação Física, ao perceber nessa área uma possibilidade interessante de trabalho e estudo. Durante seu processo de educação na escola especializada, ele teve acesso aos esportes adaptados, inclusive, ao goalball, esporte criado especificamente para pessoas cegas, situação que acabou aproximando-o dessa área de conhecimento.

E depois eu fui pensando, rapaz, eu vou querer Educação Física, até por experiência de colegas também que já eram da Educação Física e tal, e sendo uma área que eu acho assim muito interessante, é, não sei, vamos ver futuramente né. Não posso dizer assim: Nossa, vai ser uma área que pra mim vai ser uma área ampla, com muitas possibilidades, não. Mas por eu gostar de esportes e tudo mais, é que tem aí esse movimento da Educação Física, aí eu faria o curso de Educação Física. Então consegui alcançar na 3ª vez a pontuação que dava pra entrar na Educação Física (ENTREVISTA COM ALUNO).

Nesta terceira tentativa, o aluno conseguiu a pontuação necessária à aprovação no vestibular e conquistou o acesso à Educação Superior para o curso de seu interesse. No entanto, vale lembrar que os serviços garantidos por lei para o acesso a este nível de ensino foram garantidos. Perguntado como foi a realização das provas e, se houve apoio necessário na realização dessas, o aluno afirmou que teve direito ao apoio de uma pessoa para fazer a leitura e escrita da prova.

Então a prova foi feita assim. A pessoa lia as perguntas pra mim, eu respondia e ela marcava lá e pra escrever também a mesma coisa, eu ditava e a pessoa escrevia ali o que eu... então assim, com relação a essa prova... E também assim eu poderia ter escolhido também a prova Braille né, mas como o braille ele não é uma leitura assim tão simples de você fazer na hora, principalmente porque as questões são enormes, então eu nunca peguei uma prova em braille justamente por conta da dificuldade (ENTREVISTA COM ALUNO).

A dificuldade comentada pelo aluno era justamente o tempo que ele levava para ler a prova em Braille, considerando que as questões da prova que eram ricas em textos, necessariamente levaria um tempo maior, se ele não tivesse o apoio da pessoa para fazer a leitura. Isso configurou um importante serviço para possibilitar

condições equânimes de realização das provas, conseqüentemente, o sucesso da aprovação do aluno.

Durante os dias iniciais no curso o aluno sentou-se sempre em cadeiras mais aproximadas da porta da sala de aula. Acompanhado da esposa, entrava sempre minutos antes da chegada dos docentes. Após acomodá-lo, a esposa se retirava da sala no momento em que o docente chegava.

Nos primeiros dias a interação com os outros não acontecia, tanto que a própria esposa provocou os primeiros contatos com os colegas de turma. Depois de alguns encontros, os docentes e os colegas de turma se motivaram a conversar e conhecer melhor o aluno com cegueira, não permitindo que ele ficasse muito tempo calado.

O próximo tópico nos aproxima dos docentes que participaram desse estudo e nos remete aos seus contextos de formação e suas experiências com alunos com deficiência.

6.5. Os professores universitários

Os professores universitários que participaram desse estudo foram os do curso de licenciatura em Educação Física que lecionaram no primeiro período do ano de 2016. Como já mencionado, eram oferecidas disciplinas que abordavam conhecimentos gerais sobre o curso, tais como: Bases de Anatomia, Fundamentos da História e Filosofia da Educação Física, Tecnologias de Educação, Organização de Trabalhos Acadêmicos e Profissão Docente.

Lecionavam 05 professores universitários com diferentes formações e de áreas de conhecimento, responsáveis por 06 disciplinas do curso. Para ilustrar a formação de cada professor participante da pesquisa, elaboramos um quadro (Quadro 1) que apresenta a formação inicial, a formação em nível de Pós-graduação, seja *lato sensu* ou *stricto sensu* e o vínculo empregatício que cada docente tinha com a instituição naquele momento.

Quadro 1: Formação e vínculo institucional dos professores universitários

Professor(a)	Formação Inicial	Pós-Graduação	Vínculo
A	Medicina	Mestrado	Efetivo
B	Educação Física	Especialização	Substituto

C	Filosofia	Doutorado	Efetivo
D	Educação Física	Mestrado	Substituta
E	Psicologia	Doutorado	Efetiva

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Dos 05 professores, apenas 01 não possuía a formação *stricto sensu*, formação recomendada pela LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996) para atuação na Educação Superior. Boa parte dos professores tinha vínculo efetivo com a instituição, outros 02 eram professores substitutos contratados em regime de até 24 meses. A maioria lecionava apenas uma das disciplinas que estava matriculado o aluno com deficiência visual, apenas 01 deles, o professor C, dava aulas em duas disciplinas do primeiro período. Também é percebido que apenas 02 professores tinham formação específica em Educação Física, sendo 01 com habilitação de graduação plena, formação que possibilitava a atuação nos diversos contextos da Educação Física, formais e informais, e 01 em licenciatura, habilitação mais voltada para contextos formais de educação.

Com relação à formação dos professores, também foi analisado se os docentes haviam tido formação no contexto de alunos com deficiência ou se já haviam se deparado em sua prática com alunos com deficiência visual. As falas a seguir ilustram a situação.

Nunca tive aluno com nenhum tipo de deficiência que impedisse o nível de descrição ou de disponibilidade de audição daquilo que eu tava falando. Teve uma deficiência, mas que o aluno se deslocava, ouvia bem falava bem, então entendia tudo numa boa. Mas uma deficiência com essa sensibilidade, ou seja, a perda da sensibilidade sensorial, audição, visão, foi a primeira vez (ENTREVISTA COM PROFESSOR A)

Eu já tenho uma experiência com o aluno com cegueira. E logicamente entendendo a necessidade do detalhamento da informação (ENTREVISTA COM PROFESSOR B).

Eu só entrei em contato com a educação especial e educação inclusiva na época do doutorado (ENTREVISTA COM PROFESSOR C).

Tive uma aluna com parcial [baixa visão] (ENTREVISTA ENTREVISTA COM PROFESSORA D).

Na outra universidade onde eu trabalhava, não tinha nenhum aluno com nenhum tipo de deficiência assim, então não tive que adaptar as aulas nem fazer qualquer tipo de alteração nesse sentido, né (ENTREVISTA COM PROFESSORA E).

Os recortes das entrevistas mostram que apenas dois professores, o professor (B) e a professora (D), já tinham tido experiências, especificamente, com alunos com deficiência visual. Os demais professores tiveram experiências com alunos com outros tipos de deficiência. Contudo, somente o professor (B) afirmava entender das necessidades educativas para o aluno com cegueira.

O recorte da fala do professor (C) conduz a um questionamento provocado durante as entrevistas com os docentes. Quando perguntado aos professores quais fatores que eles acreditavam dificultar o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação superior, a formação foi apontada como algo limitante, de forma explícita, por pelo menos duas professoras. Conforme é exposto nos recortes a seguir.

Existem fatores que dificultam. Um deles é a limitação na formação. Porque de certa forma nós não somos formados para trabalhar com pessoas com deficiência, nós somos formados para trabalhar com as pessoas ditas normais (ENTREVISTA COM PROFESSORA D).

[...] a inclusão no ensino superior, voltando um pouco pra tua pergunta, eu acho que ela precisa de muitos incentivos porque, primeiro a gente ainda não tem uma formação. Os professores da minha geração, por exemplo, eu fui eu fiz a graduação em 1989, por exemplo, não tinha legislação, não tinha e, dependendo da formação mesmo nas licenciaturas, não tem espaço para se discutir isso, né (ENTREVISTA COM PROFESSORA E).

Embora os professores tivessem experiências com alunos com outros tipos de deficiência e dois deles especificamente com deficiência visual, os professores ainda percebiam a fragilidade da formação para atuar com alunos com deficiência. Não somente pela condição sensorial, motora ou intelectual dos alunos, mas que estes apresentam particularidades de aprendizagem e de relação com o mundo.

Quanto a isso, parece ser consenso entre as pesquisas sobre Educação Superior em que “uma parcela significativa dos professores universitários que recebem estudantes com deficiência não possui formação docente adequada capaz de oferecer um aporte teórico e prático para a realização do seu trabalho” (SANTOS, 2016, p. 67).

Santos (2016) observa também que prevalece a concepção universitária de que os saberes científicos e profissionais bastaria para ser um bom professor e, portanto, os saberes didáticos não seriam necessários, considerando que os alunos são todos adultos. Dessa forma, a autora comenta que a docência universitária vem se

constituindo no dia-a-dia do docente, inclusive, como repetição de práticas vivenciadas durante sua formação.

Libâneo (2010) alerta para a urgência de se ter professores com melhor preparação, capazes de lidar com a diversidade de seus alunos e, dessa forma, consigam oferecer um ensino baseado numa cultura geral mais ampliada, como competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, de meios de comunicação e de mídias e multimídias.

Situados, o aluno e seu contexto de vida, os professores e suas formações, o campo, o Núcleo de Acessibilidade e o curso, elementos fundamentais para a compreensão de nossa pesquisa, damos continuidade com a apresentação dos resultados, tendo em conta nossos objetivos traçados para a pesquisa.

Para apresentação dos resultados levamos em conta a prática pedagógica das aulas dos 05 professores universitários que atuavam nas disciplinas do primeiro período do curso de graduação de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Alagoas, respeitando os aspectos explicados na metodologia e considerando a presença do aluno com cegueira matriculado nestas disciplinas.

Começaremos discutindo a categoria que mostra como se deu a relação entre o aluno com deficiência visual e os professores em sala de aula.

6.6. A relação entre os professores universitários e o aluno com cegueira

Os resultados desta categoria evidenciaram que os 05 professores universitários se relacionaram diretamente com o aluno durante suas práticas, isto é, foi verificado que todos os professores tiveram uma aproximação com o aluno, como também, nenhum dos professores supervalorizou o aluno em razão da sua deficiência, nem apresentaram preconceitos explícitos ou discriminação durante as observações em sala de aula.

Com relação à aproximação com o aluno, destacamos as falas dos professores a seguir.

Durante pelo menos um mês ou um pouco mais de um mês ficou muito solitário em sala de aula, praticamente só conversava com o professor e eu com ele. Mas aí eu comecei a fazer alongamento, atividades que exigiam o contato físico entre os estudantes e aí a necessidades de interagir criou diálogo e hoje ele, como cego, tem tido uma participação mais ativa na sala de aula (ENTREVISTA COM PROFESSOR C).

Procurei conversar pra saber a melhor forma de passar o conteúdo, se meu tom de voz estava legal, se ele estava conseguindo me compreender [...] eu procurei ser parceira dele no processo, porque eu queria apreender como fazer [...] (ENTREVISTA COM PROFESSORA D).

No começo um pouquinho mais tímido. E aí eu fui reforçando: “professor fala um pouco mais alto que você vai lidar com pessoas e elas precisam ouvir sua voz” e aquela risadinha boa que ele tinha. Ele se continha: “não professora, eu sou tímido” [falava o aluno]. “Sim, mas vamos trabalhar essa timidez aqui” [respondia a professora]. E falando isso, chamando-o a participar, também mostrava para os outros que eles também tinham que fazer isso, que ele não era um ser estranho na sala (ENTREVISTA COM PROFESSORA D).

Compreendemos que é na relação direta com o aluno que o professor cria estratégias de ensino para desenvolver o que o aluno já é capaz de fazer e, mesmo, o que ele ainda poderá fazer, sendo, portanto, um fator muito importante que possibilita uma participação mais efetiva deste durante suas aulas. No entanto, ainda é muito comum, na Educação Superior, a falta de um estreitamento na relação entre professor e aluno. Jardimino, Amaral e Lima (2010) afirmam que o universo de relação entre professor e aluno neste nível de ensino está por ser descortinado, tendo em conta que as relações desenvolvidas no âmbito acadêmico persistem na mera transmissão de conhecimentos.

Torres, Calheiros e Santos (2016) observam que ainda são necessárias medidas mais efetivas para sanar barreiras atitudinais e de comunicação que existem entre os docentes, os pares de sala de aula e os alunos com deficiência.

Santos e Soares (2011) também apontam a necessidade de mudanças da qualidade da relação entre professores e alunos. Para as autoras, essa relação precisa ser dialógica e afetiva em proveito do desenvolvimento integral dos sujeitos. Considerando que esta relação pode ser conflituosa no âmbito acadêmico, a interação professor-aluno “só é possível se o professor investe na aprendizagem significativa do estudante, se busca todos os meios de conquistar o estudante para o desafiante processo de se abrir para o novo [...]” (SANTOS; SOARES, 2011, p. 8-9).

Por outro lado, embora tenha sido constatada uma boa relação entre professores e o aluno, neste estudo, foi observado que o professor (A) apresentou atitudes que desvalorizavam o aluno em razão de sua deficiência. Quando o aluno respondia uma pergunta feita a turma, foi verificado que o professor usava de gestos

e falava em tom de voz baixo para mostrar que, apesar do aluno ser cego, ele sabia a resposta.

O professor (A) segurou um osso do corpo humano na mão e perguntou a turma de que osso se tratava, ninguém respondeu. Passado um tempo, todos continuaram em silêncio, até que o aluno com cegueira, depois de tatear a peça, respondeu a pergunta com êxito. O professor olhou para os alunos e, levando os dedos da mão à frente dos olhos, sinalizou negativamente, enquanto falava: mas acertou a pergunta (DIÁRIO DE CAMPO, 26 JAN. 2016).

Entendemos que tal atitude retrata a existência de “um preconceito embutido” em que a condição da cegueira apresentada pelo aluno o tornaria menos capaz de saber a resposta. O mesmo pode ser entendido em “apesar de deficiente, ele é um ótimo aluno”, como se “a pessoa com deficiência não pode ser um ótimo aluno” (SASSAKI, 2002, p. 2). A fala do professor (A) a seguir evidencia a situação.

Eu acho que isso é uma quebra de paradigma muito grande. Eu antes tinha um certo preconceito que as pessoas com deficiência não tinham capacidade de entrar numa universidade e, ter uma, uma profissão como por exemplo Educação Física, que você vai lhe dá com pessoas, que você vai, que você vai executar movimentos, onde você vai pedir pra pessoas e você não vai conseguir enxergar, como é que você vai perceber nestas pessoas se estão fazendo certo ou não? (ENTREVISTA COM PROFESSOR A).

Essa situação que observamos na prática do professor (A) também pode ser explicada por Silva (2013) em que a descrença da capacidade do aluno é baseada “em ideias patológicas” em que a “deficiência visual [é] vista como doença” (p. 59). Ainda assim, o professor (A) foi o único que não considerava o contexto extra-acadêmico vivenciado pelo aluno com cegueira em suas aulas – não percebemos em nenhum momento alguma preocupação com isso.

Apesar de momentos como esse acontecer durante a prática do professor (A), o docente confirmou a dificuldade inicial e procurou caminhos para melhorar sua prática com o aluno com cegueira. Conforme percebemos na fala a seguir:

Como foi minha primeira experiência [...] no princípio a gente teve uma dificuldade. E aí, eu fiquei tentando ver o que eu poderia ajudar, em que eu poderia contribuir para facilitar o entendimento dele (ENTREVISTA COM PROFESSOR A).

Os demais professores mostravam interesse em discutir outros contextos, além do conteúdo específico da aula, como forma de conhecer um pouco mais sobre o aluno, sendo que, pelo menos dois deles, o professor (C) e a professora (D), quase sempre faziam isso. Como mostram os recortes e falas a seguir.

O aspecto filosófico das aulas do professor (C) dá voz aos alunos e sempre os conduzem a reflexões sobre contextos diversos (DIÁRIO DE CAMPO, 21 JAN. 2016).

[...] o professor (C) procurou conscientizar os alunos em relação à diversidade e ao trato com pessoas com deficiência (DIÁRIO DE CAMPO, 19 FEV. 2016).

[...] foi uma aula solicitada por ele, pelo aluno com deficiência e por outro aluno, uma dinâmica em que todos usassem vendas e todo mundo pudesse viver um pouquinho do mundo em que ele vivia. E aí eu fiquei muito feliz, porque no final ele falou da vida dele, ele explicou o porquê da dinâmica, agradeceu por eu ter aceito fazer aquele momento, abrir a aula pra aquilo (ENTREVISTA COM PROFESSORA D).

Percebemos nos recortes que os docentes permitiram que o contexto do aluno com cegueira fosse compartilhado durante as aulas. Para Pires e Pires (2013), a atividade do professor demanda partilha, supõe comunicação e interação, desta forma,

Ela vai além da compreensão objetiva, que é redimensionada por meio do conhecimento acadêmico que o docente tem de cada um de seus alunos, mas uma compreensão subjetiva, de sujeito a sujeito, que permite compreender vivências, sentimentos, motivações interiores, dificuldades, apreensões, expectativas, objetivos (PIRES; PIRES, 2013, p. 38).

No caso em foco, o professor precisa perceber que o aluno com cegueira é também um sujeito de capacidades que necessita ser ouvido e respeitado, sobretudo em suas diferenças. Jardimino, Amaral e Lima (2010) também observam como fatores fundamentais neste processo, a comunicação, a relação que respeita as características pessoais, o conhecimento da área alvo do aprendizado e o domínio das técnicas instrucionais. Mais que isso, o aluno necessita de um ambiente estimulador, com condições favoráveis, “uma mediação pedagógica, em que o professor estimula e conecta os conhecimentos expostos por ele e aqueles que se construíram na interação professor aluno e/ou aluno-aluno” (JARDILINO; AMARAL; LIMA, 2010, p. 117).

Da mesma forma, o professor precisa ser apoiado pela institucionalmente durante suas atividades, pois sozinho não conseguirá superar as barreiras que restringem esse processo ou mesmo aquelas que possam ocorrer.

Ademais, o docente precisa explorar os caminhos que extrapolam os limites da relação formal de transmissão de conhecimentos, buscando reconhecer o aluno enquanto pessoa de contexto social e cultural.

Apesar de a primeira categoria evidenciar que a relação entre os professores e o aluno tivesse sido consideravelmente boa, entendemos que para a aprendizagem são aspectos relacionados às estratégias de ensino e ao planejamento das aulas que possibilitam que essa interação aconteça em um ambiente favorável. Deste modo, a próxima categoria aborda como os professores organizavam e planejavam suas aulas, tendo em conta a presença do aluno com cegueira.

6.7. Estratégias de ensino para a participação e a aprendizagem do aluno cego

Para incluir os alunos com deficiência em suas aulas, os professores precisam estar atentos às necessidades educacionais que estes apresentam. Muitas vezes, isso requer que o docente mude sua prática pedagógica, tendo em conta que seus métodos e organização de ensino não são favoráveis ao desenvolvimento do aluno com deficiência. Sobretudo, o respaldo institucional precisa acontecer para que as ações docentes não sejam pontuais e desarticuladas.

Anastasiou (2003) identifica que as estratégias de ensino usadas pelos docentes são de extrema importância também no contexto universitário, mesmo porque essas são balizadoras da prática pedagógica e permitem aos docentes decidir sobre um conjunto de disposições que possam favorecer e estimular o aluno.

Os resultados para esta categoria demonstraram que a maioria dos docentes utilizava do incentivo à participação do aluno durante as aulas como um elemento de motivação, pelo menos sendo percebido este aspecto nas observações e nas entrevistas. As falas dos professores explicitam esse dado.

[...] no caso do estudante cego eu tento, eu tento no máximo fazer em sala atividades que ele possa participar corporalmente com os estudantes porque senão ele fica refém da escuta, e como refém da escuta ele vai ficar isolado ali, escutando, às vezes falando, mas ele não te uma concepção de conjunto das coisas. Ele pode escutar outro colega, mas nem sempre ele interage pela oralidade (ENTREVISTA COM PROFESSOR C).

[...] quando o professor mostra interesse, quando ele incentiva a participação, quando ele senta pra perguntar “como é que eu posso lhe ajudar?”, isso é crescimento, é crescer junto, é construir juntos (ENTREVISTA COM PROFESSORA D).

Contudo, é preciso ponderar se o incentivo à participação do aluno durante as aulas é somente um elemento utilizado pelos docentes por não conhecerem estratégias de ensino específicas para a aprendizagem do aluno com cegueira.

Para Santos e Soares (2011), o investimento do professor na participação e na aprendizagem do aluno pressupõe metodologias diversificadas, isto é, a organização de variadas situações didáticas que possam permitir a aproximação entre ensino e aprendizagem, contemplando, mais facilmente, a heterogeneidade de cada um e do grupo.

Masetto (2003) também observa a sala de aula como um ambiente de aprendizagem individual e coletivo e ressalta a importância da construção conjunta com o professor. Para tanto, alerta que a participação somente será efetiva se utilizadas estratégias de ensino que facilitem e mediem as relações e, portanto, tragam motivações para ambos, professor e aluno.

No entanto, nem todos os momentos os professores utilizavam de estratégias para a motivação durante as aulas. Foi o caso do professor (A) que tinha como uma prática de ensino tradicional, com a utilização de perguntas diretas a um aluno ou ao grupo, de modo que a maioria dos alunos se sentia inibida a responder e permanecia em silêncio, conforme pode ser percebido no recorte do diário de campo abaixo:

Dado momento da aula em laboratório, o professor (A) pede que algum aluno busque para ele o osso do corpo humano Fêmur. Os alunos parados e virados para o professor parecem não querer tentar realizar a tarefa. Eles se entreolham e riem. O professor (A) repete o pedido uma ou duas vezes, mas os alunos permanecem imóveis (DIÁRIO DE CAMPO, 26 JAN. 2016).

Por outro lado, esse mesmo professor utilizava-se de uma estratégia fundamental para o aluno com cegueira: a descrição. Em suas aulas de laboratório, ele descrevia os diferentes amostras de peças a serem manuseadas e, particularmente, ele colocava o aluno cego sentado ao seu lado, para que ele pudesse acompanhar via tátil a peça que o professor descrevia.

E nas atividades práticas, a gente colocava ele de lado, porque ele não tinha a visão, mas ele tem o tato e, o tato é extremamente descritivo para o... a dificuldade visual (ENTREVISTA COM PROFESSOR A).

A experiência tátil com as peças anatômicas propiciava uma interação muito importante no processo de identificação e apreensão do conteúdo que estava sendo

tratado pelo professor. No entanto, a descrição que era feita pelo docente a respeito da peça era essencial para estabelecer as relações que não podiam acontecer por meio visual.

A ação desenvolvida pelo docente ilustrava a preocupação de Vigotski em negar a compensação biológica via tátil, como se o conhecimento fosse mero produto de experiências sensoriais. Neste sentido, Vigotski defendia a significação pela mediação em que a compensação social era centrada na capacidade da linguagem superar as limitações provocadas pela falta da experiência visual (NUEMBERG, 2008).

Além dessa estratégia de ensino, foram percebidas outras desenvolvidas pelo Professor (A), como por exemplo, a organização do ambiente da sala de aula. Não só ele, mas todos os cinco professores organizavam o ambiente da sala de aula e realizava atividades, quase sempre, em duplas ou grupos, o que favorecia a aprendizagem do aluno com cegueira e propiciava um ambiente de interação com os outros. Conforme é explicitado a seguir.

A estratégia das aulas do professor (A) permanece a mesma de aulas passadas: ao redor da mesa os alunos observam a descrição e apresentação das peças anatômicas, o aluno com cegueira, sentado ao lado do professor, tateia as peças enquanto escuta a descrição. Posteriormente, o professor deixa os alunos em sala para estudo e se retira. Sua recomendação é que os alunos estudem em grupos. Os alunos são receptivos à necessidade educacional do aluno com cegueira. O ambiente é participativo (DIÁRIO DE CAMPO, 02 FEV. 2016).

Atendendo uma atividade proposta na aula da professora (E), o aluno com cegueira desenvolveu em grupo um vídeo que será posto no blog, também desenvolvido pelo grupo, que mostra como as tecnologias podem auxiliar pessoas com baixa visão ou cegueira (DIÁRIO DE CAMPO, 27 JAN. 2016).

A dinâmica, a abordagem. Abordagem da inclusão, da participação, da produção em grupo, da troca de informações. Isso é que facilitou. Quer dizer, é um fazer pedagógico que eu abordo, que eu privilegio no trabalho... Aprender com os outros, compartilhar as experiências, e aí facilitou o processo (ENTREVISTA COM PROFESSOR B).

As atividades que envolvem a colaboração entre os estudantes, como as feitas em duplas ou grupos, são apontadas por Silva (2013) como uma boa estratégia com alunos com deficiência visual. Não só porque o aluno que não possui cegueira pode se transformar num escriba ou leitor para o aluno com cegueira, mas que é evidenciado o “pensamento coletivo” desenvolvido em Vygotski (1997b) como

compensação da cegueira. Neste sentido, as relações estabelecidas entre o aluno cego e os colegas de turma fortalecem a aprendizagem, considerando que estes, aprendem juntos.

Entretanto, “o professor deverá estar atento ao compor esses grupos de trabalhos, para que sejam compostos por alunos com diferentes níveis de competência, assim os mais adiantados, servirão de mediadores para os demais” (TOLEDO; MARTINS, 2009, p. 4134).

Neste sentido, entendemos que a heterogeneidade do grupo propicia as fundamentais trocas de conhecimentos, “além de permitir o desenvolvimento de valores importantes no reconhecimento de que somos diferentes, aprendemos de formas diferentes e todos contribuimos de alguma forma para construção social e histórica da realidade” (TOLEDO; MARTINS, 2009, p. 4134-4135).

Por outro lado, os professores também precisam atentar para os trabalhos em grupo, tendo em conta que alguns alunos podem ser “protegidos”, isto é, alguns alunos do grupo realizam a atividade e todos acabam por atingir o objetivo, mesmo sem ter participado. Desta forma, as atividades individuais permitem identificar os avanços de cada um e também podem ser utilizadas.

A fala a seguir evidencia que isso ocorreu durante a pesquisa.

Eu acho que a coisa da equipe por um lado favoreceu, mas por outro lado protegeu, que é o que acontece com todo mundo. Indo mais pro final da disciplina eu pude perceber isso e comecei a pedir trabalhos individuais, né? Porque no início fazia tudo em equipe, eles tinham lá que se organizar [...] algumas coisas, ele não fazia sozinho também, outras ele conseguia fazer, mas algumas coisas ele não fazia sozinho, né? E daí eu propus algumas atividades individuais, mas isso foi mais para o final do semestre (ENTREVISTA COM PROFESSORA E).

Durante as observações realizadas, identificamos que somente a professora (E) e a professora (D) ofereciam apoio, de forma significativa, ao aluno em momentos de atividades individuais, como as feitas com uso de computador ou na identificação de estruturas textuais. No recorte a seguir, evidenciamos alguns desses momentos.

O aluno com cegueira apresentou um bom conhecimento de uso do computador. Apesar disso, mais uma vez, a professora (E) passou no computador que ele estava usando, oferecendo apoio para a realização da tarefa. Ela fazia isso com todos os alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 03 FEV. 2016).

Entendemos que, apesar da relevância do trabalho coletivo e do apoio individualizado, o professor deve incentivar o esforço pessoal do aluno com deficiência visual, a fim de que ele conquiste sua autonomia. Da mesma forma, os docentes precisam perceber que o aluno com cegueira não necessita ser superprotegido, e sim, de metodologias firmadas em:

bases teóricas que valorizem o saber enquanto construção e reconstrução, que defendam a diversidade humana como princípio norteador das relações interativas entre os sujeitos que, por sua vez, apropriam-se por meio dessas relações, dos conhecimentos socialmente elaborados, tal como preconizam as ideias vygoteskianas (SILVA, 2013, p. 62).

O professor pode, quando considerar necessário, construir meios para que seu aluno aprenda. Isso significa que ele não precisa ficar preso a algo, mas que, em virtude de uma demanda apresentada pelo aluno, pode criar uma nova estratégia. Isso foi observado na prática de um dos docentes e ilustrado a seguir.

Por isso que eu criei a minha própria estratégia de furar as folhas e trazer pra ele acompanhar o conteúdo. Assim, como eu poderia ter colado canudos na folha, colado palito de dente, como eu pensei, colado cordão com fita adesiva, em fim, foram várias as possibilidades, mas eu queria poder saber até onde eu poderia ir nesse sentido, sem ajuda externa (ENTREVISTA COM PROFESSORA D).

A criação ou escolha por uma estratégia de ensino pode ser crucial para a efetividade do processo educativo. Schlemmer, Roveda e Isaia (2016) observam que a escolha certa facilitará, inclusive, a relação desenvolvida entre professor e aluno, podendo o aluno se sentir também responsável por esse processo.

Ademais, devem os professores universitários ter conhecimento sobre os recursos pedagógicos específicos que os alunos com deficiência podem necessitar, a fim de que possam promover ações de acessibilidade para o aluno e, quando possível, em articulação com o núcleo de acessibilidade, tendo em conta que é o órgão especializado dessas ações.

Ressalta-se, portanto, a importância da formação continuada e/ou em serviço nessa temática, a fim de que se estabeleça o conhecimento necessário para os docentes atuarem com o aluno com deficiência. Além de a instituição reconhecer seu papel neste processo, dando suporte ao docente e promovendo parcerias, evitando que as atividades do núcleo de acessibilidade sejam terceirizadas.

No próximo tópico discutimos os resultados obtidos quanto aos recursos pedagógicos para a acessibilidade para o aluno com cegueira.

6.8. Recursos pedagógicos utilizados pelos docentes

Como evidenciamos nas categorias anteriores, as relações e as estratégias de ensino são fundamentais para a construção de um ambiente acadêmico inclusivo também para alunos com deficiência. Entretanto, é necessário que, em suas proposições didáticas, o professor tenha conhecimento sobre as possibilidades podem ser mais efetivas na participação destes alunos.

Neste sentido, o docente precisa atender para a finalidade didática dos materiais, a qualidade e as propriedades destes, mesmo porque o aluno usará de percepção sensorial para apreendê-lo. Portanto, o material precisa ser construído de forma que não prejudique essas formas de apreensão.

Em se tratando de materiais específicos para o aluno com cegueira, os resultados desta categoria mostraram que a utilização de recursos que têm como base o sistema Braille, por exemplo, somente foi verificado na prática da professora (D). Conforme evidenciamos na fala a seguir.

E ele trouxe um papel em braille e eu passei por todos os alunos. “professora, isso é um monte de buraquinhos”, [afirmavam os alunos] “isso é um monte de pontinhos, não sei o que é isso”, eu ficava me perguntando. [...] no final explicou o que significava, falou do alfabeto... Percebe? As possibilidades existem. A gente é que tem que dar chance do outro mostrar que também sabe (ENTREVISTA COM PROFESSORA D).

Vale lembrar que o sistema Braille impulsionou a forma de apreensão do mundo pelas pessoas cegas ao possibilitar-lhes ler e escrever, considerando, assim, suas diferenças nos processos de linguagem escrita (VYGOTSKI, 1997b).

Entre todos os docentes, apenas dois, o professor (A) e a professora (D) se preocuparam em utilizar de recursos táteis de aprendizagem:

Durante as aulas de estudos anatômicos, o professor (A) solicitou que o aluno sentasse ao seu lado para que cada peça utilizada e apresentada fosse tateada pelo aluno, ao mesmo tempo em que as particularidades da peça apresentada foram descritas pelo professor (DIÁRIO DE CAMPO, 02 FEV. 2016).

Então, o que nós fizemos então? As descrições que nós fazíamos, a gente colocava... fazia a descrição e depois colocava o elemento de estudo na mão dele, para que ele pudesse sentir e comprovar aquilo que ele aguçou na audição com aquilo que ele estava sentindo. E aí ele tem aquela ideia de formação de imagem dentro da cabeça dele (ENTREVISTA COM PROFESSOR A).

A professora (D) preocupou-se em apresentar para o aluno com cegueira como é a formatação da capa de um trabalho acadêmico. Para isso, ela confeccionou uma folha em que os elementos da capa foram substituídos por furos, considerando que a aquisição do aluno será pela via tátil (DIÁRIO DE CAMPO, 01 FEV. 2016).

Conforme explica Silva (2013), os recursos táteis devem considerar o tamanho real dos elementos, permitindo uma compreensão tátil completa.

No que se refere ao uso de imagens, gráficos e/ou diapositivos para o aluno com cegueira, os detalhes precisam ser explicados por meio da associação dos sentidos, descrevendo-os, quando necessário, para a compreensão do aluno. Com isso, o docente “pode promover uma reorganização completa no funcionamento psíquico, de modo a possibilitar uma compensação do impedimento” (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008, p. 181).

No caso da audiodescrição, importante recurso para pessoas com deficiência visual, percebemos que três docentes utilizaram de alguns de seus elementos em suas aulas, o professor (B) e a professora (D), por exemplo, que utilizaram pelo menos uma vez e a professora (E) que sempre utilizou este recurso ao fazer uso de vídeo e/ou imagens, como também se preocupou em explicar a importância da utilização deste recurso na Educação.

O professor (B) anunciou um vídeo e explicou ao aluno do que se tratava. Embora o vídeo tivesse imagens, o professor garantiu que o áudio era o objetivo da ferramenta (DIÁRIO DE CAMPO, 19 FEV. 2016).

A professora (E) apresentou a técnica de audiodescrição durante a amostra de um vídeo para a turma. Neste momento, ela aproveitou para esclarecer o porquê do uso dessa técnica e a possibilidade uso como recurso pedagógico (DIÁRIO DE CAMPO, 17 FEV. 2016).

A audiodescrição é uma “técnica que descreve as imagens ou cenas de cunho visual, promovendo acessibilidade à comunicação, também para aquelas pessoas cegas ou com baixa visão” (LIMA; GUEDES; GUEDES, 2010, p. 4). Os autores observam que esta técnica é um “recurso legítimo de acessibilidade” (p. 7) e já está consolidada como uma prática amparada legalmente.

A professora (E) também foi a única a utilizar frequentemente recursos de Tecnologias Assistivas (*softwares e hardwares*) em suas práticas, articulando-se com o Núcleo de Acessibilidade, pelo menos na instalação de *softwares*.

As aulas da professora (E) sempre são realizadas no laboratório de informática, de modo que é frequente o uso de softwares. O aluno com cegueira fazia uso do computador a partir de um sintetizador de

voz instalado no computador do laboratório por um representante do Núcleo de Acessibilidade (DIÁRIO DE CAMPO, 24 FEV. 2016).

Embora isto tenha ocorrido, a professora (E) não solicitou apoio do Núcleo de Acessibilidade para a produção de recursos pedagógicos para o aluno, assim como nenhum outro docente solicitou ou trabalhou de alguma forma articulado com o Núcleo de Acessibilidade da instituição para a produção de materiais que atendesse alguma necessidade educacional do aluno.

Os motivos para isso ter ocorrido poderão ser entendidos no próximo tópico que aborda os serviços oferecidos pelo núcleo e como os professores utilizaram desses serviços para contribuir com sua prática pedagógica.

6.9. Os serviços de apoio oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade da instituição e a articulação com a prática pedagógica dos docentes

As ações do Núcleo de Acessibilidade da instituição para o aluno com cegueira tiveram início antes do começo do primeiro período letivo do curso. Tratou-se de uma reunião para um contato inicial entre o aluno, os professores e o núcleo, no intuito de apresentar propostas sobre o processo educativo do aluno no curso. Este momento pode ser percebido nas falas a seguir.

[...] a gente conseguiu fazer uma reunião com o colegiado do curso, sobretudo com os professores que estavam, que iam ter contato com as disciplinas que ele pagaria no primeiro período [...] então a gente fez a reunião pra informar do NAC pra escutar o aluno também, que a gente escutou quais as necessidades, como é a deficiência dele, porque tem que observar também a individualidade de cada aluno, o que ele precisava e dos professores, como organizaria e como a gente poderia pensar em estratégias pra que esse aluno pudesse ter permanência com qualidade na disciplina né, em cada disciplina especificamente, então a gente conversou com os professores, informou quais os serviços do NAC, o que a gente poderia, como a gente poderia apoiá-lo, tanto o professor como o aluno (ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DO NÚCLEO)

[...] fizeram uma reunião preparatória para apresentar o (aluno) e sua necessidade né, sua própria deficiência. Houve um encontro, neste encontro, houve um diálogo entre os professores da disciplina né, cada um abordando a forma possível de trabalhar com o (aluno), isso foi um passo interessante, essa aproximação do núcleo né (ENTREVISTA COM PROFESSOR B).

Neste momento, o aluno apresentou suas particularidades, os professores puderam apresentar suas experiências com alunos com deficiência e a representante do Núcleo pôde esclarecer sobre quais serviços poderiam apoiar o

aluno e os professores nesse processo. Entre estes serviços, destacamos na fala da representante:

[...] então a gente conversou com os professores, informou quais os serviços do NAC, o que a gente poderia, como a gente poderia apoiá-lo, tanto o professor como o aluno, então como exemplo, a gente é, podia ampliar provas se o professor precisasse, a gente podia fazer adaptação da material, é, adaptação de material pedagógico, ou então, com o aluno, a gente poderia, emprestou na verdade, gravador pra ele fazer gravações das aulas, disponibilizou o monitor pra acompanhá-lo nas aulas, leitor e transcritor pra fazer as provas. Então tudo isso a gente informou ao aluno previamente, então ele já começou o período assegurado do que teria pra ele, quais os serviços que a gente oferece que iriam ajudá-lo a permanecer ali na universidade (ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DO NÚCLEO).

Assegurar o aluno do direito de receber esse apoio representou um diferencial para a entrada deste no ambiente acadêmico, pois isso não só favorece ao aluno enquanto beneficiário direto do apoio, mas potencializa as práticas pedagógicas dos docentes, considerando que estes poderão criar estratégias de ensino e buscar recursos pedagógicos que possam deixar seus conteúdos mais acessíveis.

Saraiva (2015, p. 116) explica que “além do assessoramento pedagógico aos docentes e coordenadores de curso, o contato do núcleo de acessibilidade com esses profissionais é primordial”. Para a autora, na medida em que os docentes se sentem amparados pelas ações do núcleo de acessibilidade, isto é, pelas adequações pedagógicas e atendimento das demais necessidades dos alunos com deficiência, as barreiras atitudinais e de comunicação existentes vão sendo minimizadas.

Considerando a entrada em um novo ambiente, bem como que as atividades acadêmicas durante o primeiro período, em pelo menos, três locais de aulas possíveis, foi incluída pelo o Núcleo de Acessibilidade atividades de Orientação e Mobilidade com o aluno com cegueira.

Os estudos de Vigotski (1997b) alertam para o fato de, apesar das funções psíquicas ficarem preservadas nas pessoas cegas, existem limitações quanto aos aspectos de orientação e mobilidade que precisam ser vencidas, isto porque, não diz respeito à reorganização do organismo, mas do ambiente em que a pessoa está inserida.

Esta ação ficou sob a responsabilidade do Núcleo de Acessibilidade da instituição, conforme explicita o recorte a seguir.

[...] então a gente conseguiu fazer orientação e mobilidade assim, pudesse promover a autonomia desse aluno dentro do espaço que ele ia conviver, no caso a segunda casa dele né, então a gente conseguiu fazer, colocou dentro do plano de atendimento, o próprio aluno reconheceu que queria muito essa orientação e mobilidade, que ele tem vontade de ter autonomia pra se locomover e com segurança dentro do Campus (ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DO NÚCLEO).

Entendemos a importância desse apoio institucional para a Orientação e Mobilidade quando acontecem situações, tal qual a que foi vivenciada pelo aluno: por mais de uma vez, o transporte público que ele usava para se deslocar até a universidade parava em local distante do seu ponto de descida.

[...] então às vezes o motorista pensava que era no bloco de Física, e teve umas duas vezes que eu descí lá no bloco de Física, tive que vir andando né. Então, ainda bem que eu encontrei algumas pessoas na rua, “você tá indo pra onde?”, “ah, vou lá pro bloco de Educação Física” e assim eu tive ajuda até o bloco aqui. E assim, foi isso que aconteceu (ENTREVISTA COM ALUNO).

Percebemos que a falta de autonomia, citada na fala da representante do núcleo de acessibilidade, é ilustrada na seguinte situação: mesmo sendo o bloco de Educação Física relativamente fácil de ser encontrado visualmente, dada a sua proximidade com o complexo esportivo e com o ambiente da reitoria, a orientação do aluno com cegueira não é visual. Quando uma falha acontece na informação, no caso aqui, o motorista que confundiu os blocos pela semelhança do nome “física” em diferentes cursos, o processo é comprometido.

A representante do núcleo também informou que foi disponibilizado um bolsista para acompanhar o aluno nesses deslocamentos feitos no campus, a depender das disciplinas que ele sentia maior necessidade.

Outra possibilidade de apoio que foi pensada para o aluno, neste sentido, é encontrada na identificação dos locais que ele frequentava, isto é, o núcleo de acessibilidade confeccionou placas com identificação em Braille para o aluno com cegueira ter conhecimento, por exemplo, em que sala estava entrando:

[...] a gente pensou em coisas simples, mas que fariam a diferença, como colocar identificação em Braille das portas, que ainda não foram colocadas, que são muitas, e as bolsistas estão fazendo [...] O que a gente pensou? Em colocar nos blocos que ele está mais frequente assim, que ele vai ter aulas, que o próprio bloco de Educação Física [...] nesses ambientes, porque como a gente é muito manual, então é uma coisa que demanda muito tempo, então a

gente conversando com ele chegou nessa definição, que a gente ia fazer só nos blocos que ele mais está tendo aula, pra que assim pudesse facilitar a identificação das salas (ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DO NÚCLEO).

Com relação aos serviços que envolvem a produção de materiais acessíveis e recursos pedagógicos adequados à necessidade educacional do aluno com cegueira, a representante do núcleo de acessibilidade destacou a disciplina de Anatomia como aquela que mais exigiu esse tipo de serviço.

[...] Anatomia que foi uma das disciplinas que mais exigiu assim, tanto do aluno, mas também do NAC uma intervenção maior porque a gente teve que fazer adaptações e criações de materiais pedagógicos adaptados com alto-relevo, de maneira que fosse acessível para o aluno (ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DO NÚCLEO).

Essa característica prática das aulas de Anatomia evidenciou a importância de materiais acessíveis e recursos pedagógicos para a necessidade educacional do aluno, tendo em conta que quando não estavam em laboratório com as peças anatômicas os alunos utilizavam de livros com figuras do corpo humano, disponíveis na biblioteca, para relembrar os conteúdos vivenciados. No entanto, isso se tornava inviável para o aluno, devido à falta de livros em Braille ou audiolivros na biblioteca da instituição. Quando perguntado, se o aluno utilizava de livros em Braille para estudar na instituição, ele respondeu:

Não, não. Na verdade não. Na verdade, todo o material que eu tenho usado para estudar foram textos que os próprios professores usam para enviar para o aluno ler, eram textos digitalizados e, ou alguma coisa por fora que, sei lá, pesquiso na internet e tal, mas livro mesmo Braille não, nenhum, e nem vou lá porque sei que não tem (risos). Já me disseram também que lá não tem nada em Braille, principalmente relacionado à Educação Física. Tem outros temas lá, mas Educação Física não tem nada lá que eu possa usar pra leituras, pelo menos não no meu conhecimento (ENTREVISTA COM ALUNO).

Essa é uma questão que precisa ser problematizada, pois se trata do acesso a informação e não somente de livros que serão adaptados para auxiliar os alunos cegos em atividades de estudo. O direito à informação também é garantido a pessoas com deficiência e, portanto, precisa ser respeitado. Stroparo e Moreira (2016) lembram que as políticas institucionais

devem permear as bibliotecas de modo a assegurar desde a acessibilidade física até a presença de intérprete em Libras, oferta de Tecnologia Assistiva que agreguem materiais e serviços para beneficiar a todos, variando desde o livro em braille, livros falados, livros digitais, impressão com fonte ampliada, materiais perceptíveis ao tato, links e web sites que permitam acesso adequado, pois como

bem observam os alunos entrevistados a falta de acesso à informação dificulta a participação e reduz a condição de cidadania (p. 13).

Desta forma, entendemos que a biblioteca também precisa fazer parte desse processo, de maneira que todos e cada um dos alunos possam usufruir dos livros e demais documentos oferecidos, respeitando as particularidades de apreensão, sejam eles com deficiência ou sem.

No que diz respeito aos serviços ofertados, o núcleo também encontrou dificuldades, sobretudo, porque o aluno demandava apoio específico com relação à adaptação de material que não estava pronta. Os materiais que foram produzidos como, exemplares de peças anatômicas e adaptações de figuras de partes do corpo humano, apesar de demonstrar o compromisso do núcleo com o aluno, levavam tempo e não acompanhavam a demanda do aluno para estudo. Isso se verifica nos recortes a seguir.

Olhe, o núcleo, ele tem me ajudado assim, bastante. Como em todas as instituições ou pelo menos boa parte delas, material suficiente não há, mas o que pode ser feito em prol do aluno, no caso eu, eles têm feito assim, o máximo que podem (ENTREVISTA COM ALUNO).

É, produção de materiais, realmente eles só não fazem quando eu, ou quando eu não peço ou quando não dá tempo, porque assim, na verdade o que tem assim, complicado bastante foi que essa questão do tempo né, por exemplo, precisei de material de anatomia pra estudar, só que por eu ser o primeiro aluno [cego], na área de Educação Física, não tinha material adaptado (ENTREVISTA COM ALUNO).

Eles tiveram que fazer na hora, aí muitas vezes não dava pra estudar, porque já, muitas vezes ou algumas vezes né, porque não teve tantas vezes assim, já tinha passado ali aquele assunto né. A gente já estava em outro, então eu não tinha assim, um material adaptado (ENTREVISTA COM ALUNO).

As dificuldades encontradas pelo Núcleo de Acessibilidade, que foram relatadas pelo aluno, ressaltaram a importância de preparar o ambiente acadêmico para receber diferentes demandas educacionais que são apresentadas, também, por estudantes com deficiência.

Preparar o ambiente acadêmico significa não só promover espaços acessíveis, mas, sobretudo, promover atitudes de respeito e valorização à diversidade perante as relações constituídas na instituição. Criando com isso, uma cultura de inclusão com todos os agentes da Educação Superior.

Apesar do Núcleo de Acessibilidade ser o órgão de promoção das ações inclusivas na instituição, sem a articulação com as unidades acadêmicas, gestores e professores, as ações se tornam frágeis e não atingem os beneficiários diretamente.

Conforme apontam Pereira e Chahini (2015, p.10)

Faz-se importante destacar que não compete exclusivamente ao Núcleo a eficiência e eficácia da inclusão dos discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, mas, também à comunidade acadêmica como um todo, envolvendo a desconstrução de preconceitos, estigmas e barreiras atitudinais em relação à deficiência e/ou às diferenças individuais, assim como o compromisso dos docentes na busca por maiores conhecimentos e/ou qualificação profissional para o processo ensino-aprendizagem dos (as) alunos (as), público alvo da Educação Especial.

Nesta pesquisa, analisamos a prática pedagógica dos professores universitários e os serviços promovidos pelo Núcleo de Acessibilidade para promover a permanência e a aprendizagem do aluno com cegueira e buscamos também conhecer a relação entre as ações desenvolvidas pelos professores e o núcleo.

Os resultados apontaram que, embora houvesse ações tanto por parte dos professores, quanto do núcleo, estes não se articulavam. Segundo a fala da representante do Núcleo de Acessibilidade, esse é um dos maiores entraves que o núcleo possui em toda instituição.

Não, então, com os professores é uma das maiores dificuldades que o NAC enfrenta, não somente com esse aluno, mas com os outros também. Então, o mais frustrante pra gente foi que a gente conseguiu fazer essa reunião inicial, que a gente não conseguiu com outros professores, com os outros alunos, então, e mostrar quais os caminhos os professores poderiam usar, o contato do NAC, onde o NAC ficava e tudo isso, me apresentei, então eles sabiam a quem procurar, mas infelizmente não houve como deveria ser. Então o contato do professor diretamente com o NAC, de fato, não existiu, depois dessa reunião e tudo, não (ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DO NÚCLEO).

Considerando que depois da reunião inicial a maioria dos professores foi informada da existência do núcleo e de suas ações para o apoio ao aluno com deficiência, bem como à sua prática pedagógica, percebemos que alguns dos docentes optaram por não procurá-lo:

Eu só conheci o núcleo quando foi feita a reunião pra falar sobre esse aluno. [...] Tá! Conheci o núcleo só nessa reunião, mas aí pensei, não vou procurar agora (ENTREVISTA COM PROFESSORA D).

Conhecer eu conhecia, mas não, assim, porque eu li alguma coisa e sempre tinham umas informações lá no site da universidade. Tinha, mas eu não procurei [...] (ENTREVISTA COM PROFESSOR A).

Por outro lado, isso também pode ser percebido como uma vontade do docente diferenciar suas ações. Ao se deparar com algo novo em suas aulas a professora (D) escolheu encarar a situação sem o auxílio externo, identificando em suas próprias práticas possibilidades de atender as especificidades do aluno com cegueira.

[...] mas aí eu percebi que era como se o pessoal quisesse fazer tudo muito certinho. Chegou agora vamos fazer a coisa funcionar. Comigo não é assim. Por que não pensou isso antes? Por que esse medo? [...] eu sentei com ele, como é que vou trabalhar? Tudo bem, o núcleo poderia ter me ajudado, mas eu quis ousar, quis fazer do meu jeito, me desafiei[...] eu queria poder saber até onde eu poderia ir nesse sentido, sem ajuda externa. (ENTREVISTA COM PROFESSORA D).

A “ousadia” da professora (D) mostra uma atitude positiva com relação à situação apresentada, pois é percebida a vontade da docente em procurar caminhos para o sucesso do aluno.

Outra situação que foi verificada para essa articulação não ter ocorrido entre os docentes e o Núcleo de Acessibilidade foi à falta de planejamento docente. O recorte a seguir explicita a fala de uma professora participante:

[...] eu deveria ter pedido antes. Para o núcleo fazer a audiodescrição e não sei o que, sei o que, sei que lá e, eu não me preparei para isso, eu não consigo ter esse planejamento a longo prazo. Então, essa foi uma das dificuldades que eu tive (ENTREVISTA COM PROFESSORA E).

Mesmo com a falta de conhecimento ou de planejamento, os docentes conseguiram promover ações bem-sucedidas com o aluno em suas práticas. Contudo, embora as ações desenvolvidas pelos professores estejam em consonância com as particularidades do aluno com cegueira, precisavam estar articuladas com o ambiente que promove os serviços específicos.

O núcleo deve ser o mediador das relações institucionais que envolvem a inclusão da pessoa com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas e não, simplesmente, ser o depósito para os problemas referentes a esses alunos (PEREIRA; CHAHINI, 2015, p. 9).

O trabalho conjunto entre os docentes e o Núcleo de Acessibilidade da instituição, além de uma prática que visa favorecer ao aluno com deficiência na sua

especificidade, é uma ação que estabelece a colaboração dos atores institucionais, promovendo caminhos para a construção de um ambiente inclusivo.

Não somente com os docentes, Saraiva (2015) lembra a necessidade e a importância da articulação dos núcleos de acessibilidade com os diversos segmentos da comunidade acadêmica (docentes, discentes, técnicos administrativos e gestores) para a efetivação de ações que visem a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.

Portanto, entendemos que as ações desenvolvidas pelos professores universitários, apesar de oferecerem individualmente, situações que contemplaram o aluno com cegueira, estas poderiam ser mais significativas se considerassem os serviços que o núcleo pode oferecer.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da existência do discurso inclusivo que favorece a educação nessa perspectiva da diversidade e do ingresso de alunos com deficiência nestes âmbitos, muito se precisa lutar para a eliminação das diferentes barreiras que limitam e restringem a permanência desses alunos.

No presente estudo, analisamos o contexto da permanência no ambiente acadêmico universitário, de maneira que foram analisadas as condições de permanência para pessoas com deficiência, sobretudo para o aluno com cegueira.

Os resultados de nossa pesquisa apontaram que não só as práticas pedagógicas e os serviços ofertados pelo núcleo, mas, sobretudo, a relações que o aluno com deficiência visual desenvolveu com os professores, os colegas de turma e as pessoas que faziam parte do núcleo foram percebidas como fundamentais para a sua trajetória inicial no curso. Embora as ações não tenham sido suficientes para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo, estas tentaram valorizar a diversidade apresentada pela condição do aluno.

Apesar de existir uma boa relação entre os professores e o aluno com cegueira, a adoção de algumas estratégias de ensino e a utilização/produção de recursos pedagógicos para promover a participação nas aulas, essas ações foram pontuais e desarticuladas institucionalmente, de modo que paralelamente o Núcleo de Acessibilidade desenvolvia outras ações sem a participação e conhecimento dos docentes e da unidade acadêmica.

Desta forma, identificamos que os professores, gestores e demais atores institucionais precisam trabalhar articulados com as ações do Núcleo de Acessibilidade da instituição, pois, apesar do núcleo ser o lugar e o responsável pela oferta do apoio específico que o aluno com deficiência precisa, este precisa ser apoiado pela instituição e seus atores institucionais.

Da mesma forma, ressaltamos a importância da recomendação do documento *Referencial de acessibilidade na educação superior* (BRASIL, 2013), que orienta para que a proposta curricular dos docentes universitários esteja articulada com as ações do Atendimento Educacional Especializado desenvolvido nos núcleos de acessibilidade das instituições.

Estes resultados permitiram concluir que ainda são necessárias ações mais permanentes para qualificar a prática pedagógica dos professores e, deste modo,

ampliar o acesso ao conhecimento do universitário com deficiência visual no curso de graduação de licenciatura em Educação Física.

É preciso enfatizar que o período de desenvolvimento desse estudo se tratava dos primeiros momentos do aluno com cegueira na universidade e que esta situação de aluno com cegueira também era a primeira vez no curso de licenciatura em Educação Física.

Com isso, acreditamos que o fazer pedagógico destes professores universitários precisa ser transformado, a fim de possibilitar o avanço educacional do aluno com deficiência visual e, conseqüentemente provocar condições que favoreçam a permanência deste aluno no curso.

Isso reflete diretamente na importância de uma formação voltada à valorização da diversidade, em que sejam apresentadas e discutidas possibilidades diversas de atuação com diferentes tipos de alunos.

Identificamos que o próprio ambiente acadêmico, juntamente com as ações do Núcleo de Acessibilidade, pode auxiliar o aluno com cegueira a superar as barreiras impostas por uma sociedade essencialmente visual. É preciso, portanto, atentar para a importância de se trabalhar no contexto universitário, a eliminação das diversas barreiras relacionadas ao preconceito, ao estigma e aos mitos que denigrem as pessoas com deficiência, como também as arquitetônicas que impedem o deslocamento com autonomia do aluno e as comunicacionais que fazem uso quase que exclusivamente de meios inacessíveis ao aluno com cegueira.

A universidade, portanto, precisa, entre outras coisas, desenvolver nos seus atores institucionais uma cultura de inclusão, isto é, conhecer e considerar o universo cultural de seus alunos, sobretudo aqueles com deficiência, para que o processo de ensino e aprendizagem seja interativo e participativo.

A permanência do aluno com cegueira na universidade e no curso de licenciatura em Educação Física não é responsabilidade isolada do professor ou do núcleo ou dos gestores, ela precisa ser estimulada e garantida, através de ações conjuntas e efetivas que envolvem responsabilidades institucionais em todos os níveis.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, S. P. et al. Prática pedagógica e lógica meritocrática nas instituições de ensino superior. In: **Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade**/ organizadores Jailson de Souza e Silva, Jorge Luiz Barbosa e Ana Inês Sousa. – Rio de Janeiro : UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006. 144p. 24cm. (Coleção Grandes Temas do Conexões de Saberes).

ALCOBA, S. A. C. A inclusão de alunos com deficiência na universidade: o desafio pedagógico. In: **Anais de evento – V Seminário de Educação, Sociedade Inclusiva, PUC MINAS**, 2005. Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/vseminario/Anais_V_Seminario/educacao/comu/A%20INCLUSAO%20DE%20ALUNOS%20COM%20DEFICIENCIA%20A%20UNIVERSIDADE%20-%20O%20DESAFIO%20PEDAGOGICO.pdf> Acesso: 22 jun. 2017.

ARAÚJO, F. O papel da docência na educação superior: entre o profissionalismo e a profissionalidade. In: **Anais da XVI Semana da Educação. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação: desafios atuais para a educação**. 2015. Universidade Estadual de Londrina. ISBN: 978-85-7846-319-9. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/anais-do-evento/artigos/docencia-saberes-e-praticas.php>> Acesso: 01 fev. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** ; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo : Edições 70, 2011. ISBN 978-85-62938-04-7.

BORBA, A. M. et al. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. 2004. **Contrapontos** - volume 4 - n. 2 - p. 249-258 - Itajaí, maio/ago. 2004. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/779/631>> Acesso: 20 jul. 2017. ISSN 1519-8227.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso: 10 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso: 11 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf> Acesso: 20 mai. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso: 11 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso: 11 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm>
Acesso: 20 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm>
Acesso: 20 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10252.htm Acesso: 11
mai. 2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10053.htm Acesso: 11
mai. 2016.

BRASIL. Direito a Educação, Direito ao Trabalho e à Seguridade Social (Módulo V).
In: **Direitos Humanos e Mediação de Conflitos.** Brasília: SEDH/ITS Brasil, 2008.
Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/mediar_conflitos/curso_m_conflitos_modulo_05.pdf Acesso: 16 ago. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de
Avaliação da Educação Superior.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e
bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso: 11
mai. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão
da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso: 18
jun/2016.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm Acesso: 11 mai. 2016.

BRASIL. **Medida provisória nº 213 de 10 de setembro de 2004.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm> Acesso: 20
jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília. 2008. Disponível em:
peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 10
mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. 30 de outubro de 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192> Acesso: 20 jun. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Aviso Circular nº 277**. Brasília, DF, 8 maio 1996b.

BRASIL. **Programa Incluir - acessibilidade na educação superior SECADI/SESu, 2013**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso: 11 mai. 2016.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Anteprojeto de Lei da Educação Superior**. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ufpenova/images/documentos/anteprojeto.pdf> Acesso: 11 mai. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso: 23 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm Acesso: 11 mai. 2016.

CALHEIROS, D. S; FUMES, N. L. F. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de educação física na cidade de Maceió/AL. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. v. 21, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/125231>> Acesso: 09 dez. 2017.

CASTRO, S. F; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista brasileira de educação especial**. Vol. 20, nº 2 Marília, April/June 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200003> Acesso: 11 mai. 2016.

CENCI, A. A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de vygotski. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT20-3680.pdf> Acesso: 12 jun. 2016.

CIANTELLI, A.P.C. ; LEITE, L.P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Jul.-Set., 2016**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0413.pdf> Acesso: 10 mai.2017.

COELHO, T. P. C; BARROCO, S. M. S; SIERRA, M. A. O conceito de compensação em L. S. Vigotski e suas implicações para a educação de pessoas cegas. In: **X Congresso Nacional de psicologia escolar e educacional**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá – PR. 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/154.pdf>> Acesso: 02 de Mar. 2017.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CUNHA, M. C.; SILVA FILHO, P.; CUNHA, E. O. Direitos humanos e equidade: um olhar sobre as políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil. **Revista Educação Online**, n. 16, mai-ago 2014, p. 66-89. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/ojs/index.php/Eduonline/article/view/71> Acesso: 10 mai. 2016.

CUNHA, M. I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Educação*, Porto Alegre (RS), ano XXVII, n.3 (54), p. 525-536, set/dez 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DELLECAVE, M. R.; MICHELS, L. R. F. A percepção dos professores diante das condições de oferta de ensino inclusivo na universidade. In: Anais de evento – **EDUCERE, 2005**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/painel/TCCI203.pdf> Acesso: 22 jun. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 11 mai. 2016.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1550/155017717012/> > Acesso: 23 jun. 2017.

FERNANDES, A. C. R.; OLIVEIRA, M. C. S. L.; ALMEIDA, L. S. Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 3, Setembro/Dezembro de 2016: 483-492. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00483.pdf> Acesso em: 20 de Mar. 2017.

FERRARI, Marian A. L.; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-98932007000400006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso: 22 jun. 2017.

FIORINI, M. L. S.; DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v.19 n.1, p.62-73, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v19n1/a07v19n1.pdf> > Acesso: 23 jun. 2017.

FONSECA, D. M. Contribuições ao debate da pós-graduação *lato sensu*. **R B P G**, v. 1, n. 2, p. 173-182, nov. 2004. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/47/44>> Acesso: 22 jun. 2017.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. – Campinas, SP : Autores Associados, 1996. – (Coleção educação contemporânea). ISBN 85-85701.

FRANCO, A. P. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de políticas educacionais**. N° 4 | julho–dezembro de 2008 | pp. 53–63. Disponível em: http://www.jppe.ufpr.br/n4_6.pdf Acesso: 10 mai. 2016.

FRANCO, M. A. S.; GHEDIN, E. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

FREITAG, B. E. B; RUBIN-OLIVEIRA, M. Políticas de permanência: um estudo na UTFPR Campus Pato Branco/PR. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 16, n. 27, p. 38-55. Dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1675>> Acesso: 11 mai. 2016.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>> Acesso: 25 de Jan. 2018.

GALVÃO, N. S. et al. Deficiência visual e o acesso aos conteúdos textuais no Ensino Superior. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 143-160, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/7149/9483>> Acesso em: 20 de Mar. 2017.

GIL, A. C. **Didática no ensino superior**. 1 ed. – 7. Reimpr. – São Paulo : Atlas, 2012. ISBN 978-85224-4392-5.

GOMES, T. T. Glaucoma e qualidade de vida nos doentes portugueses. **(Dissertação de Mestrado)**. Universidade do Porto. Mestrado Integrado em Medicina. 2017. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/104955/2/197424.pdf> Acesso: 21 jul. 2017.

GONZÁLEZ REY, F. **La investigación cualitativa en Psicología**. São Paulo, Educ, 1999.

HADDAD, M. A. O; SAMPAIO, M. W. Aspectos globais da deficiência. In: **Baixa visão e cegueira : os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão / Marcos Wilson Sampaio... [et al.]**. – Rio de Janeiro : Cultura médica : Guanabara koogan, 2010. ISBN 978-85-7006-452-3.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso: 19 jun. 2017.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Dilvo Ristoff ; Palmira Sevegnani. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 63-84.

JARDILINO, J. R. L; AMARAL, D. J; LIMA, D. F. A interação professor-aluno em sala de aula no ensino superior: o curso de administração de empresas. **Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29**, p. 101-119, jan./abr. 2010 Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3427 Acesso: 10 mai. 2017.

LIMA, Francisco J; GUEDES, Livia C; GUEDES, Marcelo C. Áudio-descrição: orientações para uma prática sem barreiras atitudinais. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, Vol. 2. 2010. ISSN - 2176-9656.

LIRA, M. C. F; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luciane_Schindwein/publication/242629230_A_pessoa_cega_e_a_inclusao_um_olhar_a_partir_da_psicologia_historico-cultural/links/02e7e52fb616b78f7d000000.pdf Acesso: 10 jun. 2016.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANCIBO, D; VALE, A. A; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206003> Acesso: 10 mai. 2016.

MANTOAN, M. T. E. A HORA DA VIRADA. INCLUSÃO - **Revista da Educação Especial** – Outubro de 2005. Disponível em: <https://institutoconsciencia.websiteseuro.com/pdf/ae/revistainclusao1.pdf#page=24> Acesso: 01 Set. 2016.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MANZINI, E. J. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior** / Eduardo José Manzini, Priscila Moreira Corrêa. – São Carlos : Marquezine & Manzini : ABPEE, 2014. 148p.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percorso**, p. 149-171, 2012.

Disponível em:

<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114753/ISSN21773300-2012-04-02-149-171.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso: 01 Set. 2016.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas: equipamento e material pedagógico para educação – recursos adaptados II**. Brasília: ABPEE/MEC/SEESP, 2007.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap** – revista.univap.br São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014. ISSN 2237-1753. Disponível em: <file:///C:/Users/Adm/Downloads/228-1760-1-PB.pdf>. Acesso: 21 jul. 2017.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02> Acesso: 20 jun. 2017.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes** | vol. 7 n.13, p. 8 - 28 | jan. – jun. 2012 |ISSN 1809-7286. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/245/154> > Acesso em: 23 jun. 2017.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2ª ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012.

MELO, F. R. L. V; GONÇALVES, M. J. Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior. In: **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais/ Organização Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo**. – Natal: EDUFRN, 2013, 328 p.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

MOREIRA, H. F.; MICHELS, L. R.; COLOSSI, N. Inclusão Educacional para Pessoas Portadoras de Deficiência: um compromisso com o ensino superior. 2006. **Revelli – revista de educação, linguagem e literatura de inhumas**. Disponível em: <file:///C:/Users/Adm/Downloads/2941-8746-1-PB.pdf> >. Acesso em: 23 jun. 2017.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41**, p. 125-143, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009. Acesso em: 10 mai. 2016.

NEVES, C. E. B; RAIZER, L; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 124-157. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a06n17.pdf>> Acesso: 11 mai. 2016.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

NUEMBERG, A. H. Contribuições de vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2>> Acesso: 13 jun. 2016.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2008.

Disponível em:

http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/artigos/educacao/pdfs/UM%20APANHADO%20TE%20D3RICO-CONCEITUAL.pdf Acesso: 28 Ago. 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: **Educação Superior no Brasil**. Maria Susana Arrosa Soares (Coord.). Porto Alegre/Brasil, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf> Acesso: 10 mai. 2016.

PASCUAL, J. G. et al. Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade: trajetórias de estudantes da rede pública para a Universidade Federal do Ceará. In: **Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade/** organizadores Jailson de Souza e Silva, Jorge Luiz Barbosa e Ana Inês Sousa. – Rio de Janeiro : UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006. 144p. 24cm. (Coleção Grandes Temas do Conexões de Saberes).

PEREIRA, C. L, SANTOS, M. Educação inclusiva: uma breve reflexão sobre avanços no Brasil após a Declaração de Salamanca. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 265-274, 2009. Disponível em:<<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n2/21-POS-GRADUACAO-01.pdf>> Acesso em: 23 Out. 2016.

PEREIRA, J. O.; CHAHINI, T. H. C. A importância dos núcleos de acessibilidade à inclusão de alunos (as) com necessidades educacionais específicas na educação superior. **Campina Grande**, Vol. 1 Ed. 4, ISSN 2316-1086, Realize editora, 2015. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV050_MD1_SA7_ID633_13102015093820.pdf > Acesso: 23 jun. 2017.

PEREIRA, M. M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Ponto de vista, Florianópolis**, n. 10, p. 19-38, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/20567/18780>> Acesso: 11 mai. 2016.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA, Selma G. GHEDIN, Evando (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construir caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo : Ed. UNESP. 2003.p. 267-278.

PINTO, J. M. R. **O acesso à educação superior no Brasil**. *Revista Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 10 mai. 2016.

PIRES, J.; PIRES, G. N. L. Uma introdução à ética do ser humano. In: **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais/** Organização Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo. – Natal: EDUFRN, 2013. 328p.: il.

PLETSCH, M. D; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 87-106, dez. 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51042/34099>> Acesso: 09 dez. 2017.

RANGEL, S. S. Políticas públicas para a educação superior na década de 90: efeitos da avaliação para o ensino de graduação: o caso dos cursos de direito. 2007. 160 f. **Dissertação (Mestrado em Direito)** - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/5255>> Acesso: 11 mai. 2016.

RODRIGUES, D. **A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva**. *Revista Educação Especial*, n. 23, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951/2980>> Acesso: 22 jun. 2017.

ROSSETTO, E. A inclusão do aluno com deficiência no ensino superior. In: **ANPEDSUL, 2010**. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/07_19_21_A_INCLUSAO_DO_ALUNO_COM_DEFICIENCIA_NO_ENSINO_SUPERIOR.PDF> Acesso: 21 jun. 2017.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Deficiência visual**. – São Paulo : MEC/SEESP, 2007. 54p. – (Atendimento educacional especializado).

SALES, D. R; OLIVEIRA, M. K; MARQUES, P. N. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>> Acesso: 20 jun. 2016.

SANTOS, A. P; CERQUEIRA, E. A. ENSINO SUPERIOR: trajetória histórica e políticas recentes. In: **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis/Brasil, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20Otrajetoria%20historica%20e%20politicass%20recentes.pdf?sequence=1> Acesso: 10 mai. 2016.

SANTOS, C. P.; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professoraluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf> > Acesso: 22 jun. 2017.

SANTOS, F. S; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Imprensa da Universidade de Coimbra / Coimbra University Press, 2012. 237p. ISBN: 9892602684, 9789892602684.

SANTOS, J. T. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 93, n. 234**, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/447/433>> Acesso: 11 mai. 2016.

SANTOS, S. D. G. Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de educação física: análise do contexto universitário brasileiro e português. **Tese** (doutorado) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2016.

SANTOS, S. D. G. Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)vendo a atividade docente na educação superior. **Dissertação** (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2011. 131 f.

SARAIVA, L. L. O. Núcleo de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro. **Dissertação** (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015. 191f. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20789/1/LuziaLiviaOliveiraSarai va_DISSERT.pdf > Acesso: 21 jul. 2017.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: **Revista Nacional de Reabilitação**, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9 (atualizado em 2010). Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540> Acesso: 23 jun. 2017.

SEABRA JÚNIOR, M. O. Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada. 2008. 2 v. **Tese (doutorado)** - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102222>>.

SEKKEL, M. C; ZANELATTO, R; BRANDÃO, S. B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar. 2010. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000100013> Acesso: 11 mai. 2016.

SILVA, A. M.; CYMROT, R.; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** vol.93 no.235 Brasília Sept./Dec. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400008> Acesso: 22 jun. 2017.

SILVA, F. G. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento intelectual especializado (AEE) em discussão. (**Dissertação de Mestrado**). — Fortaleza, 2011. p. : 166.

SILVA, J. P.; OURIQUE, M. L. H. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/467>> Acesso: 11 mai. 2016.

SILVA, L. G. S. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. In: **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**/ Organização Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo. – Natal: EDUFRN, 2013. 328p.: il.

SOLIGO, V, COSTA, R. A. Políticas de acesso a educação superior do PSDB ao PT: rupturas ou permanência? In: **6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais**. Unioeste. Campus de Toledo, PR. 2014. ISSN: 2358-7563. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/anais/TC_POLS_ACES_ED_SUP_PSDB_PT_RUPTURAS_PERMANENCIA.pdf> Acesso: 28 Out. 2016.

SOUZA, F. F. Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. Campinas, SP: [s.n.], 2013. **Tese (doutorado)**. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250860/1/Souza_FlaviaFaissalde_D.pdf> Acesso: 21 jul. 2017.

SOUZA, R. A.M. **O erro na construção do conhecimento**: A mediação pedagógica em foco. 2006. Disponível em: < <http://www.alb.com.br/portal.html>> Acessado em: 20 de Mar. 2017.

STROPARO, E. M.; MOREIRA, L. C. Acessibilidade informacional na biblioteca universitária: em foco o aluno com deficiência. **Reunião Científica Regional da ANPED**. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR, Curitiba, Paraná. 2016. Disponível em: < http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_ELIANE-MARIA-STROPARO-LAURA-CERETTA-MOREIRA.pdf> Acesso em: 20 de Mar. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014. ISBN 978-85-326-2668-4.

THOMA, A. S. A inclusão no ensino superior: ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos... isso exige certamente uma política especial. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 29., 2006, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2006. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso: 11 mai. 2016.

TOLEDO, E. H.; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – 26 a 29 de outubro de 2009, PUCPR**. Disponível em: <<file:///C:/Users/Adm/Downloads/Inclusao%20e%20as%20contribuicoes%20de%20Vygotsky.pdf>> Acesso: 22 jun. 2017.

TORRES, J. P.; CALHEIROS, D. S.; SANTOS, V. Inclusão na educação superior brasileira: análise da produção científica. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.19, p.296-313, 2016. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1048/965>> Acesso: 21 jul. 2017.

TRIGUEIRO, M. G. S. Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil. Brasília, 28 de novembro de 2003. In: **Digital observatory for higher education in latin america and the Caribbean**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf> Acesso: 11 mai. 2016.

UNESCO. Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década / organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel. – Brasília : UNESCO, CNE, MEC, 2012. 164 p. ISBN: 978-85-7652-171-6. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>> Acesso: 20 jun. 2017.

VYGOTSKI, L. S. (1997a). Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: **L. S. Vygotsky. Obras escogidas (Vol. 5)**. Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1929).

VYGOTSKI, L. S. (1997b). La coletividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: **L. S. Vygotski, Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología** (pp. 213-234). Madrid: Visor.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**, tradução Ana Thorell ; revisão técnica Cláudio Damacena. – 4. Ed. – Porto Alegre : Bookman, 2010. ISBN 978-85-7780-655-3.

ZORZI NETO, R. Transformações na educação superior durante a década de 90. Os casos do Brasil e da Argentina. In: **XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología**. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009. Disponível em: <<http://www.aacademica.com/000-062/1040>> Acesso: 11 mai. 2016.