

TRAJETÓRIA FORMATIVA DE UMA ACADÊMICA CEGA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA: TEMPOS E ESPAÇOS FORMATIVOS EM TEMPOS DE INCLUSÃO

*FORMATIVE JOURNEY OF A BLIND STUDENT WOMAN IN A PEDAGOGY COURSE DEGREE:
FORMATIVE PERIOD AND SPACES IN A TIME OF INCLUSION*

Andiara DEWES¹

Sabrina Fernandes de CASTRO²

RESUMO: as discussões e reflexões apresentadas neste artigo possibilitam indicar aspectos e dimensões a serem considerados no que tange à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Temos como objetivo compreender como a dinâmica institucional, as barreiras atitudinais e a dinâmica pedagógica refletem na trajetória formativa durante a formação inicial de uma estudante cega. Este estudo é oriundo de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Como sujeito tivemos uma estudante cega egressa de um curso de Pedagogia de uma IES comunitária. Entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta de dados. A partir da narrativa da egressa evidenciamos que, no que tange às suas vivências na Educação Superior, a existência de legislações é o primeiro passo para o reconhecimento e a implementação de ações e medidas que visam o acesso e a permanência de pessoas com deficiências nos ambientes educativos deste nível de ensino. Por mais que haja a previsão legal, a concretização da inclusão perpassa a eliminação das barreiras arquitetônicas, pois conforme evidenciamos no relatado da egressa, não basta ter acesso aos prédios com acessibilidade, a locomoção no interior integra os aspectos físicos que interferem na autonomia e independência de deslocamento da pessoa cega. Arelado a esses aspectos, e se colocado em escala de complexidade, a dimensão mais delicada é constituída pelo elemento humano, ou seja, pelas relações interpessoais, tanto no que tange aos colegas como aos profissionais que trabalham na IES, especialmente, os professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Formação de professores. Processo de ensino-aprendizagem. Educação Superior.

ABSTRACT: the discussions and reflections presented in this article enable to indicate aspects and dimension to be considered regarding to the inclusion of disable people on Higher Education. We have as objective to understand how the institutional dynamic, the attitudinal obstacles and the pedagogical dynamic reflect on the formative journey during the initial formation of a blind student. This study is original from a qualitative study case research. As subject we had a blind egress student from a Pedagogy course degree of a Higher Education Institution of the community. Interview semi-structured was the instrument of data collecting. As of the egress' narration we highlighted that, regarding to her experiences om Higher Education, the existence of legislation is the first step to the recognition and the implementation of actions that aims the access and the permanence of disable people at educative environments of this academic level. However there is a legal prevision, the implementation of inclusion passes through the elimination of architectural obstacles, because according to what we evidenced on the narration of the egress, is not enough have access to the buildings with accessibility, the locomotion inside integrates infrastructure aspects that interferes on autonomy and independence of blind person dislocation. Related to these infrastructural aspects, and in case of a measure complexity scale, the dimension more delicate is made by human element, it means, by interpersonal relation, as to classmates or professionals that work in the Institution, specially Professors.

Keywords: Special Education. Teacher formation. Teaching and learning process. Higher Education.

¹ Licenciada em Pedagogia, pela UFSM. Especialista em Gestão Educacional, pela UFSM. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CE/UFSM. Acadêmica do curso de licenciatura plena em Educação Especial - UFSM.

² Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial, Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do Curso de Educação Especial - Licenciatura Plena - Diurno. Possui graduação em Educação Especial - Habilitação Deficiência Mental, pela Universidade Federal de Santa Maria (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2006), doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2011) e estágio pós-doutoral pela Universidade Federal de São Carlos (2013).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos contextos contemporâneos brasileiros a inclusão de pessoas com deficiência faz emergir novas demandas aos tempos e espaços formativos institucionais, tanto na Educação Básica como na Educação Superior. Nessa conjuntura, ao voltarmos nosso foco para os processos formativos no âmbito do Ensino Superior, especificamente, nas licenciaturas identificamos que, no que tange à aprendizagem docente, esta ganha mais uma dose de complexidade no caso das pessoas com deficiência que ingressam em um curso que habilita/forma profissionais para atuar como professores na Educação Básica.

Compreendemos que a formação inicial abrange as dimensões relativas aos “processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garantem o registro profissional e facultam o exercício da profissão”, sendo que “em profissões de maior prestígio, há um forte controle corporativo e legal sobre o exercício de práticas profissionais, privilégio dos portadores de diplomas que referendam a formação inicial” (MOROSINI, 2006, p. 353-354). Cabe salientar, de acordo com Cunha (2006), que “os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os espaços qualificados responsáveis pela formação inicial de professores para o exercício nos níveis Fundamental e Médio” (p. 354).

Nesta perspectiva, a partir da narrativa de uma egressa cega de um curso de Pedagogia discutimos e refletimos sobre aspectos que permeiam tanto a acessibilidade como a permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Tem se evidenciado em estudos que vem sendo realizados, conforme Castro e Almeida (2014) apontam, que mesmo com as legislações vigentes, principalmente as da última década que definem as diretrizes para a implementação da perspectiva inclusiva nos ambientes educativos, o cumprimento delas, bem como a necessidade de políticas públicas institucionais, ainda “fica constatado nos relatos dos alunos que demonstram haver uma lacuna entre a realidade vivenciada no contexto acadêmico e as determinações estabelecidas pelos dispositivos legais, principalmente, quando os alunos citam as barreiras ainda encontradas no ensino superior” (p. 191). Desse modo, torna-se salutar entender como esses processos formativos vem sendo efetivados para, então, identificarmos aspectos e elementos que possibilitem qualificar e potencializar os tempos e espaços de formação.

Diante disso, temos neste artigo temos como objetivo compreender como a dinâmica institucional, as barreiras atitudinais e a dinâmica pedagógica refletem na trajetória formativa durante a formação inicial de uma estudante cega. O enfoque nesses três elementos decorre das recorrências evidenciadas na narrativa da egressa, o que nos possibilita entender que foram desses âmbitos as vivências mais marcantes em sua trajetória no curso, tanto que a fazem, agora já egressa desse curso, retomar essa trajetória, por meio da participação nesse estudo, e expressar em sua fala essas vivências que refletiram no seu percurso formativo.

No que tange às barreiras atitudinais, Castro (2011) define que “são aquelas oriundas das atitudes das pessoas diante da deficiência como consequência da falta de informação e do preconceito, o que acaba resultando em discriminação e mais preconceito” (p. 93). Podemos entender este como sendo um elemento central para pensar os demais que constituem os tempos e espaços formativos: o entendimento que se tem sobre a deficiência, sobre cada deficiência específica, sobre os desafios e as possibilidades de uma pessoa com deficiência usufruir do contexto universitário. Pois, a própria dinâmica institucional será planejada e efetivada de acordo com as compreensões que os gestores têm sobre esse tema, do mesmo modo as dinâmicas peda-

gógicas são pautadas nas concepções que os docentes possuem e o quanto se dispõe a entender melhor o assunto e avaliar a sua atuação como professor formador no ensino superior.

Ferreira (2016) refere-se às barreiras atitudinais como sendo “uma barreira menos visível e pouco palpável, mas extremamente poderosa, pois atravessada por preconceitos e compreensões errôneas e distorcidas sobre as pessoas com deficiência”, diante disso “advogamos a ideia de que a atuação nestas barreiras é primordial para que o acesso e a permanência, notadamente dos estudantes cegos (nosso objeto de estudo) se efetivem plenamente” (p. 85). O autor ainda salienta que são essas barreiras que tem se estabelecido como as maiores dificuldades do acesso e da permanência dos alunos cegos na instituição em que desenvolveu o seu estudo. Pois “envolvendo preconceito, estranhamento e distanciamento ao lado de falta de interação e empatia sofridas no cotidiano acadêmico” vem consolidando essa como umas principais barreiras a ser eliminada para efetivar a plena participação e envolvimento dos estudantes no ensino superior.

Desse modo, ao desenvolvermos o estudo sobre a trajetória formativa de uma egressa cega de um curso de Pedagogia fomos levados, a partir da sua narrativa, a evidenciar as experiências em tempos e espaços universitários e como elas nos auxiliam a discutir e indicar aspectos a serem considerados visando qualificar e potencializar os processos formativos em tempos de busca pela consolidação de uma perspectiva inclusiva.

Acerca do percurso metodológico, este estudo é oriundo de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso que teve como sujeito uma cega egressa de um curso de Pedagogia de uma IES comunitária, localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul. Como instrumento de coleta de dados optamos por entrevista semiestruturada organizada a partir de tópicos guia.

Como um dos tópicos guia tivemos *Formação inicial* sendo que neste procuramos conhecer a trajetória da acadêmica no curso de Pedagogia, bem como as vivências e experiências durante o curso, explicitando os desafios enfrentados no decorrer da formação inicial.

O processo de análise foi construído a partir da identificação e do mapeamento das recorrências nas narrativas da participante, resultando na consolidação das categorias. As recorrências identificadas foram dinâmica institucional, barreiras atitudinais e barreiras pedagógicas; estas constituem a dimensão categorial formação inicial a qual integra a categoria processos formativos. As evidências narrativas encontradas fornecem indicadores acerca da trajetória acadêmica de pessoas cegas em cursos de Ensino Superior e são esses aspectos evidenciados que possibilitam refletirmos sobre essa temática emergente no contexto universitário contemporâneo.

ESTUDO DE CASO DE UMA PESSOA CEGA EGRESSA DO CURSO DE PEGAGOGIA: DISCUSSÕES, REFLEXÕES, APONTAMENTOS E INDICADORES

Arelado à evolução da humanidade e, principalmente, pelo avanço das ciências o surgimento de novos paradigmas caracteriza a chegada de um novo tempo, de novas ideias a serem discutidas, difundidas, efetivadas implicam na (trans)formação de significados³ e sentidos, conseqüentemente, novos modos de ser e de estar vão sendo produzidos.

³ Apoiados na perspectiva vygostkiana compreendemos que significados são as definições acerca de algo que são estabelecidas e convencionadas social, cultural e historicamente. Já os sentidos são produzidos por cada sujeito a partir da apreensão que realiza dos significados definidos socialmente. De acordo com Vygotski (1993) “[...] el sentido de las palabras depende conjuntamente de la interpretación del mundo de cada cual y de la estructura interna de la personalidad” (p. 334) (Tradução nossa: “[...] o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação de mundo de cada um e da estrutura interna da personalidade”.

Segundo Chahini (2010),

com o paradigma da educação inclusiva, o foco de atenção dos educadores é redirecionado para as instituições de ensino, visando adequá-las para o acesso, permanência e atendimento especializado a toda a diversidade de alunos, especialmente aos que vêm sendo excluídos do sistema de ensino. E, para tanto, não adianta apenas a remoção das barreiras arquitetônicas, faz-se necessário, sobretudo, remover as barreiras atitudinais dos professores, agentes importantes na construção e preparação do meio social das referidas instituições, pois deles depende essencialmente a criação de um clima acolhedor para todos os alunos na sala de aula. (p. 24).

A construção social acerca da deficiência vem sendo transformada impulsionando mudanças nas atitudes sociais, políticas e educacionais. O paradigma atual nos instiga a entender que não há homogeneidade em uma turma de estudantes. Por mais que tenham semelhanças, há, talvez até em maior porcentagem, diferenças entre eles. Vive-se um tempo em que a diferença não é mais vista como algo pejorativo, excludente, tem-se uma nova perspectiva ao compreender que cada um tem limitações, desafios a superar, habilidades e potencialidades particulares. O que se tem em comum são os tempos e espaços que compartilhamos, então, como torná-los qualificadores e potencializadores dos processos formativos aproveitando essa gama de oportunidades?

Esse é o desafio que se estabelece atrelado ao paradigma da educação inclusiva. Pensarmos acerca dos processos formativos implica em considerar os contextos em que o indivíduo vai construindo a sua trajetória formativa, assim como as interações e mediações que são vivenciadas.

Desse modo, o estudo acerca da trajetória formativa de uma egressa cega de um curso de Pedagogia nos leva a reconhecer as implicações da sua condição física nas suas vivências formativas. Buscamos evidências e recorrências nas suas narrativas as quais nos possibilitem reconhecer e compreender os diversos elementos e aspectos que permeiam e constituem os tempos e espaços formativos no atual contexto educativo.

Assim, no que tange à Dinâmica Institucional são relatados aspectos pertinentes ao acesso e à permanência do aluno na Instituição de Ensino Superior (IES). Nos excertos a seguir evidenciamos na narrativa da egressa as suas percepções acerca da dinâmica institucional, especialmente, no momento de ingresso na instituição:

O curso de Pedagogia foi um desafio desde o começo. Eu fui bem recebida sem dúvida nenhuma. A instituição não tinha o menor conhecimento sobre nada, mas de maneira nenhuma de jeito nenhum eles se negaram de procurar também. Tanto que até para a transcrição da prova de vestibular² nós é que levamos os endereços para eles e tudo e eles correram atrás.

Não sei dá para colocar, mas desde a educadora especial da instituição, no caso a G., esteve aqui em casa para ver quais eram as minhas condições, quais eram as minhas necessidades, o que eu precisaria nas aulas, o que de apoio, tudo isso.

² Por muito tempo foi o principal mecanismo de seleção de alunos que se candidatavam a um curso superior. Consiste em um tipo de exame que é aplicado pelas IES para esses candidatos. Na maioria das vezes formado por um conjunto de provas de diversas disciplinas, sendo a nota classificatória para a admissão. Atualmente vem sendo substituído por uma prova – Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM - realizada pelo governo federal com abrangência nacional, habilitando os alunos a concorrer uma vaga em nível nacional.

Constatamos na sua fala que houve uma preocupação da IES em suprir as demandas específicas para a realização da prova do vestibular. A instituição buscou conhecer o contexto da sua futura aluna, o que é evidenciado quando a egressa relatada a visita da educadora especial da instituição na sua casa.

De acordo com Pacheco e Costas (2006),

as perspectivas da inclusão no Ensino Superior hoje estão fundamentadas nas normas estabelecidas pelo governo e que visam atender as pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino. Tendo como referência o que explicita o Relatório das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. (p. 156).

As autoras apontam que “entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade” destacando “sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida” (p. 156).

Configura-se, assim, a busca por transformar os contextos para que recebam todos os sujeitos, respeitando suas especificidades. No que tange aos tempos e espaços formativos as ações vão na direção da constituição de processos de ensino e de aprendizagem que qualifiquem e potencializam o desenvolvimento integral de cada sujeito, de acordo com as possibilidades e potencialidades de cada um.

Há de se salientar que compreendemos que esses contextos são permeados por concepções que são construídas socialmente e culturalmente. Desse modo, essas novas concepções que precisam ser disseminadas perpassam todos os âmbitos sociais. Nonato (2013) indica que,

infelizmente a pessoa com deficiência ainda é vista com indiferença, substituindo o estigma, o estereótipo, preconceito e a discriminação que a sociedade tem sobre ela. As barreiras atitudinais dizem respeito ao que a sociedade impõe no tocante às atitudes, às concepções formadas em relação à diversidade humana. Por isso, é de suma importância atentar para o tratamento que a sociedade dispensa às pessoas com deficiência, tratamento esse, muitas vezes, conformado em atitudes de não compreensão e não aceitação das diferenças das mencionadas pessoas. Elas acabam por excluir essas pessoas, diminuindo as possibilidades de desenvolvimento e de relação social, ou seja, as barreiras atitudinais reduzem muitas vezes as chances de realização de atividades diárias, como acesso e permanência na escola, inserção no mercado de trabalho, entre outros direitos básicos. A barreira atitudinal é raiz de todas as demais barreiras. Para ser expulgada dos sistemas sociais em geral, é necessário que a sociedade reconheça, entenda e respeite as diferenças características das pessoas com deficiência. (p. 144).

Tanto a universidade como toda a sociedade estão vivenciando esse processo de transformação, de apreensão dessa nova compreensão do que é a deficiência e quais os seus reflexos na vida da pessoa e do contexto em que ela vive, tanto os desafios como as possibilidades que existem.

Estabelece-se neste panorama um dos desafios para a concretização da qualidade dos processos formativos dos estudantes: conhecer as demandas de atendimento reais de cada aluno.

Porém, como já indicado por Martins (2009), no âmbito das barreiras arquitetônicas a superação dessas configura-se no menos complexo dos obstáculos. No excerto da narrativa da egressa que segue são revelados por ela aspectos relacionados às relações interpessoais com colegas de turma e como uma dinâmica pedagógica proposta por um professor pode instigar à reflexão acerca da inclusão no Ensino Superior:

Ah é... Ah tive muita dificuldade com os colegas. Pouco muito pouco auxílio mesmo. Só uma, duas que me ajudavam e... [...]. Elas eram muito barulhentas. Tanto que uma professora fez para elas, elas ficaram furiosas, ela levou um vídeo e não deixou elas olharem o vídeo, deixou só o áudio para elas ouvirem para ver como que eu me sentia. Fechou as cortinas tudo e não deixou elas verem as imagens. Para fazer um trabalho em cima do vídeo. Ela fez aquilo ali para veres como que eu me sentia? [...]. Ouvindo aquilo ali sem poder ver as imagens. E sem ter o respeito. [...]. E o barulho por que éramos todos colegas?!

Conforme Martins (2016) salienta, “no processo de aprendizagem da pessoa cega há a necessidade da adoção de caminhos diferenciados devido à ausência da visão, sendo o desenvolvimento do cego pleno de possibilidades e limitações como o de qualquer ser humano” (p. 43). Nesse sentido, podemos entender que o objetivo da professora foi de possibilitar e instigar os estudantes a vivenciarem um vídeo da maneira como uma pessoa cega o vivencia. Empatia e alteridade são elementos importantes na construção e manutenção de boas relações interpessoais e, de certo modo, essa iniciativa da professora resultou em uma provocação dessas emoções naquele grupo para com a colega cega, ou seja, colocar-se no lugar da colega.

Em estudo realizado por Pereira (2017) um dos aspectos que evidenciou é o de que “houve situações em que as ocorrências de barreiras atitudinais eram muito mais resultantes da falta de informação de que necessariamente uma situação de discriminação e preconceito” (p. 125). Nessa mesma direção, o relato da egressa nos leva a inferir que na situação por ela vivenciada quanto ao comportamento das colegas, a atitude delas tenham sido geradas pelo desconhecimento das especificidades de uma pessoa cega e como ela interage com o ambiente.

Segundo Ferreira (2016),

há a necessidade de construir a interação com os colegas discentes, também. Por vezes é necessário um apoio, por exemplo, nos espaços abertos, onde os colegas videntes auxiliam o estudante cego em seu deslocamento no Campus, assim como na busca de material na biblioteca ou em outros lugares. Nestas situações as interações sociais são fundamentais, ainda que nos façam refletir de que se o apoio tecnológico fosse adequado, o discente não necessitaria da presença de um vidente a auxiliá-lo. Porém, a necessidade de interação com o outro vai além do seu lugar no deslocamento físico ou no desempenho acadêmico, já que a existência humana é indispensável sem a sociabilidade. (p. 101).

Reafirma-se o papel essencial das interações e das mediações no processo de desenvolvimento humano. Em todos os tempos e espaços em que a pessoa vive e convive são as interações e mediações que vão sendo estabelecidas que impulsionam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem concomitantemente. Logo, ao pensarmos nos ambientes universitários as interações e mediações configuram-se como essenciais na manutenção da permanência e da participação plena de todos os âmbitos acadêmicos.

Nessa perspectiva, vários estudos (como os de ANSAY, 2016; FERREIRA, 2016; GÓES, 2015; MARTINS, 2016; PEREIRA, 2017; SILVA, 2014; SOUZA, 2016; entre ou-

tros) trazem como indicador a importância de núcleos, setores e programas institucionais específicos nas IES que acompanham e orientam o acesso das pessoas com deficiência e a sua permanência no ensino superior. Destacando-se o trabalho que realizam de mediação desses estudantes e de suas demandas específicas com os professores, como, por exemplo, a adequação e disponibilização dos materiais das disciplinas. Essas mediações podem resultar na eliminação de pré-conceitos, estigmas e estereótipos possibilitando a construção de uma relação mais próxima entre docentes e estudantes, como entre os próprios estudantes.

Cabe salientarmos, como estamos discutindo a partir de um contexto de um curso de formação de professores que atuarão na Educação Básica, a própria postura desses colegas que é relatado pela egressa: futuros professores que não consideram as especificidades de uma colega de turma. Cabe à IES na proposta formativa do curso propor tempos e espaços de estudo, discussão e reflexão especificamente sobre a inclusão, até porque esta é uma demanda emergente em todos os níveis e modalidades de ensino, ousamos dizer, uma demanda em maior quantidade na Educação Básica do que no Ensino Superior.

Duarte e Ferreira (2010) chamam a atenção, acerca do processo de escolarização da pessoa com deficiência, da necessidade de “(...) não perder de vista a disparidade entre o discurso político de educação para TODOS e o caráter assistencial e filantrópico que veio ancorando a educação dessas pessoas por um longo período”, isso mesmo considerando que “(...) hoje, sob a égide da bandeira inclusiva, são muitos os entraves enfrentados, sobretudo pelos estudantes com deficiência e suas famílias, para garantir dignidade e qualidade à sua educação” (p. 68).

Explicita-se, assim, a necessidade de concretizar estratégias que viabilizem processos de ensino e de aprendizagem, em todos os níveis e modalidades de ensino, com qualidade e que possibilitem o desenvolvimento integral do indivíduo, dentro das possibilidades e potencialidades particulares.

Segundo Santos, Oliveira, Luiz e Silveira (2014),

as formas de aprendizagem de cada indivíduo diferem de acordo com o conhecimento é passado. Por meio da construção de conceitos fundamentais para o acesso ao conhecimento científico, o indivíduo passa a refletir sobre suas ações, constituindo um processo contínuo no qual cada nova experiência é integrada às experiências anteriores, resultando em conceitos cada vez mais complexos. Nesse processo, a qualidade das experiências é fator importante e depende de várias condições, como a interação com os pares, a relação professor-aluno e os materiais didáticos. Contudo, a educação brasileira perpassa atualmente por um delicado processo de reestruturação, que envolve a educação das pessoas com deficiências e conceitos como inclusão, integração e tantos outros que mexem com os conhecimentos já adquiridos pelos educadores e pela sociedade em geral. (p. 65).

Desse modo, o processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior é permeado e constituído por exigências e desafios que requerem o comprometimento de todos os envolvidos para que se efetive com qualidade. Tanto governo como as instituições e seus gestores precisam compreender esse processo para impulsionar ações e estratégias que concretizem, principalmente, a permanência desses alunos nos cursos escolhidos.

A articulação e a interlocução entre a esfera administrativa das instituições de ensino, os docentes dos cursos e os próprios acadêmicos tornam-se fundamentais tanto para a implementação como para a manutenção do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência em cursos de graduação.

Acerca de algumas das dificuldades de uma universidade por ele pesquisada “no trato com as diferenças associadas à deficiência”, Pereira (2008) aponta que:

alguns gestores consideram a não identificação do aluno com deficiência, como uma forma de não rotular e preservar esses alunos. Considero, entretanto, que essa realidade denota uma atitude preconceituosa, no sentido de não falar abertamente sobre esse assunto, provavelmente pelo medo do desconhecido. Falar a respeito desse assunto, possibilita maior conhecimento a respeito do aluno com deficiência, o que poderia facilitar o processo de inclusão. As questões são discutidas, entretanto, à medida que o problema aparece. (p. 170).

A maneira como a gestão da IES lida com os aspectos relacionados à inclusão influencia tanto a dinâmica institucional como a pedagógica. O contexto universitário configura-se como definidor tanto do acesso como da permanência dos alunos com deficiência nesse nível de ensino.

Acerca das dinâmicas pedagógicas vivências no decorrer do curso de Pedagogia, é possível evidenciarmos na narrativa da egressa aspectos relacionados aos materiais pedagógicos desenvolvidos pelos docentes no curso de graduação:

As provas eram todas feitas oralmente, gravadas em áudio e com duas testemunhas, a presença de duas testemunhas. Já para evitar que dissessem que estavam me favorecendo.

Maiores dificuldades era ler os livros, fazer os resumos, conseguir grupo para fazer os trabalhos, geralmente eu fazia sozinha. [...]. Nada em braille. Não. Depois até que deu essa briga com essa professora aí a Reitora colocou que os professores teriam que me dar as apostilas em CD [...] para eu poder mandar imprimir em braille. [...]. Mas a minoria fez isso.

Não, não. Nunca tive. O que eu fazia era o pai e a mãe pagavam uma pessoa uma hora por dia para ler para mim, eu xerocava as apostilas, essa pessoa lia e eu escrevia o resumo dos textos para poder estudar. Porque copiar tudo na íntegra não tinha como. [...]. Então eu escrevia os resumos, a gente fazia os resumos, e eu escrevia para estudar em cima dos resumos.

Os materiais de estudo acabaram por se estabelecerem como barreiras para a estudante. Evidenciamos na sua fala que por mais que tivesse havido uma demonstração de interesse e de preocupação da IES inicialmente, parece que ao longo do curso não houve um acompanhamento das condições de permanência da acadêmica.

É possível constatar, ainda, que ao os materiais de leitura não serem acessíveis à acadêmica estabelecia-se uma situação tal que não possibilitavam integrar-se com os demais colegas, restando-lhe a opção de fazer os trabalhos sozinha, conforme é explicitado em sua fala. Desse modo, uma barreira, de certo modo, física, pois estamos nos referindo a objetos concretos, implicam nas relações interpessoais e na possibilidade de interação com os demais colegas no processo de construção de um trabalho proposto pelo professor.

Nessa direção, Pinheiro, Silva e Rodrigues (2008) apontam que:

observa-se que as IFEs precisam oferecer uma estrutura que atenda às necessidades dos deficientes visuais, a fim de que eles possam inserir-se no Ensino Superior como os demais acadêmicos. Todavia, deve-se reconhecer também que a sua necessidade de integração vai além desse espaço, pois essas pessoas, realmente, precisam de condições apropriadas, como a remoção das barreiras

arquitetônicas e a existência de materiais e equipamentos especiais para fazer seus trabalhos acadêmicos, textos em braille nas bibliotecas, assim como de bibliotecários e professores que os atendam com certo diferencial no desenvolvimento das disciplinas; porém tudo isto é uma parte das necessidades e dos direitos dos deficientes no contexto social. (p. 49).

Ao ser questionada se a instituição estava preparada pedagogicamente para recebê-la a egressa relata que não, especialmente, por ter sido a “primeira aluna cega que eles tiveram”. Nessa direção, ela ainda salienta que:

Nunca teve, tanto que em um curso que eu fiz de, como é que a gente diz aquelas disciplinas complementar? [...]. Que a professora fez um planejamento todo em cima de um, não me lembro o nome da disciplina agora, era em cima de áudio e coisa tudo em inglês, tudo traduzido. E quando, só que ela não sabia que tinha eu ali uma aluna deficiente visual. E aí quando ela ficou sabendo disse “agora eu já fiz todo a minha aula assim, como que eu vou mudar?”.

Nesse relatado fica evidente que não havia uma dinâmica da instituição em orientar os docentes previamente acerca da existência de um aluno com deficiência em determinadas disciplinas. Mesmo em disciplinares complementares todos os estudantes têm direito a escolher quais querem cursar, logo evidencia-se como fundamental que as IES implementem dinâmicas institucionais que visem possibilitar a participação de todos os acadêmicos em todas as atividades ofertadas pela IES, sejam elas curriculares e obrigatórias ou extracurriculares e optativas. Afinal, todos os acadêmicos têm direito a qualificar e a potencializar os seus processos formativos através das atividades existentes no contexto universitário. Salientamos um aspecto que merece e precisa ser explorado em estudos posteriores: a inserção e a participação de estudantes incluídos em atividades optativos/extracurriculares nas IES.

Conforme apontado por Santos, Oliveira, Luiz e Silveira (2014) alguns questionamentos precisam ser feitos: “como organizar a ação pedagógica de modo a permitir à pessoa com deficiência a construção do seu conhecimento? Que meios podem ser utilizados para auxiliar tais alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem?” (p. 65). Os autores salientam que “em muitos espaços, essas questões se tornam ainda mais delicadas quando se trata da educação de deficientes haja vista a ansiedade demonstrada por muitos professores diante de um aluno cego” (p. 65).

Acerca da atuação dos professores universitários cabe salientarmos que, assim como acerca da maioria dos saberes docentes que são apreendidos e construídos durante a formação inicial, no decorrer da atuação profissional vão sendo aprofundados, rearticulados, reformulados e, inclusive, são o suporte para a produção de novos saberes. As demandas que chegam aos docentes estabelecem-se como impulsionadoras para a sua reação e ação visando atender as exigências e os desafios do cotidiano universitário.

Ao pensarmos sobre o paradigma da inclusão é possível identificarmos que é este movimento que está acontecendo: os professores se veem frente o desafio de ter alunos com demandas específicas, logo, não há um grupo homogêneo, como, então, organizar a prática pedagógica? No caso das pessoas com deficiência em uma sala de aula do ensino superior: como organizar e mediar um tempo e espaço formativo capaz de englobar todos os estudantes? Como aproveitar as potencialidades de cada estudante para qualificar e potencializar os tempos e espaços formativos?

Nessa direção, Góes (2015) chama a atenção para a seguinte discussão:

No cerne do processo inclusivo contemporâneo, é pertinente a abertura do questionamento sobre os fatores que envolvem a superação das barreiras atitudinais, impostas socialmente e culturalmente, que se manifestam também no sistema de ingresso no ensino superior, com o propósito de levantar o debate sobre o texto apresentando nos dispositivos legais e o discurso governamental brasileiro, no que se refere ao propósito de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos do ensino regular ao ensino superior, respeito as diferenças. (p. 141).

Os docentes que atualmente estão lecionando na educação superior, na sua grande maioria, não tiveram durante a sua formação e nem mesmo quando já atuando, ações formativas abordando as questões e os aspectos específicos sobre a pessoa com deficiência e a docência nessa nova conjuntura. Logo, os professores pautam a sua atuação pelos saberes que já tem construídos e, quando se dispõem, aventuram-se em produzir novas estratégias visando efetivar um ambiente formativo que englobe todos os alunos. Podemos, assim, dizer que os saberes docentes da inclusão estão sendo produzidos concomitantemente a atuação docente.

Voltando nosso enfoque às atividades curriculares obrigatórias no excerto narrativo a seguir a egressa relata sua vivência no que tange ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

É até que eu não tive dificuldade porque eu tive bastante o apoio da minha orientadora. Ela foi comigo para a biblioteca, ela pesquisou no computador os títulos que tinha sobre o tema, e nós pegamos, *ela olhou comigo os capítulos que interessavam e tudo, eu xeroquei. A minha dificuldade maior foi ler mesmo e eu escrever, que até nisso ela me ajudou. Eu tinha a R. que lia para mim. Então ela lia a gente escrevia, mas muito assim, como que eu vou dizer, tipo cópia, entende? [...]. Não era, não conseguia transcrever com as minhas palavras direto, entende? [...]. Então eu fui escrevendo e depois ela me ajudou, ela quem pegou e montou assim fez com outras palavras, entende? [...]. Isso eu tive muito apoio da minha orientadora e de uma amiga dela também. As duas me ajudaram muito.*

Evidenciamos na sua fala como o interesse e a dedicação da professora no decorrer do processo de construção do TCC foi fundamental para a concretização dessa etapa de um curso de graduação. A partir dessa identificação podemos inferir que esse tipo de iniciativa ainda é muito pautado no interesse e na disponibilidade individual de cada docente.

Esse movimento de dispor-se a mudar uma prática é muito atrelado à trajetória formativa do profissional, bem como aos significados e sentidos acerca do seu papel como docente e da própria docência nesse atual contexto. Nessa perspectiva, Martins (2016) destaca que,

as ações de formação inicial e continuada, portanto, necessitam ser instrumentos de construção e reconstrução dos modos de pensar e agir na docência universitária, reforçando uma visão integral de ensino, para além dos conteúdos programáticos e cumprimento de disciplinas semestrais. Devem ser alicerçadas em uma prática reflexiva e ativa, que possa reverberar para além dos portões das universidades e páginas frias de publicações científicas atentas para a ciência e despreocupadas com a ação educacional. Diante das novas configurações sociais, a universidade precisa se refazer em novos saberes e novos modos de ação para o acolhimento e reconhecimento das diferenças, ampliando o olhar da sociedade para as especificidades e necessidades de cada sujeito. Logo, estando envolvido neste processo, o docente universitário deve compreender o seu lugar de articulação entre os princípios éticos, políticos e filosóficos que envolvam a ação educativa norteada pela perspectiva de diversidade humana.” (p. 39-40).

No caso de pessoas com deficiência, as suas trajetórias têm características particulares e bem específicas, sendo fortemente atreladas às mediações e às interações que esses indivíduos vivenciaram e experienciaram nos diferentes contextos em que estão inseridos.

Logo, pensar a aprendizagem docente de estudantes com deficiência no Ensino Superior implica em abarcar nessa discussão os aspectos e elementos peculiares e específicos desta contextura. Novas exigências e desafios são agregados aos processos formativos no que tange às pessoas com deficiência. O próprio processo de orientação de um TCC precisou ser [re]significado pela docente para que se tornasse realidade considerando as especificidades da estudante.

Nesta direção, Dewes (2015) aponta que:

ao empreendermos estudos e pesquisas acerca da aprendizagem docente não buscamos respostas prontas e universais, o que buscamos são elementos que possam auxiliar a problematização sobre o aprender a ser professor e que por meio destas problematizações encontrarmos/construirmos caminhos e sugestões de ideias, subsídios, informações que possam ser utilizados nas atualizações e proposições dos e nos programas de formação, ou seja, nas licenciaturas. Cientes de que acompanhando a atual dinâmica da sociedade, permeada pelas contínuas e intensas atualizações e [re]organizações, estudos que olhem para esta questão tornam essenciais, bem como, a manutenção destas investigações. Afinal, passam-se os anos, séculos e milênios e a figura do professor, por vezes com diferentes perspectivas e anseios sociais e culturais, como, por exemplo, de transmissor de conhecimentos a mediador de aprendizagens, permanece na história da humanidade com seu papel primordial no desenvolvimento da própria humanidade. (p. 60).

Exigências, desafios e possibilidades vão dando dinamicidade aos processos formativos, impulsionando os aprendizes à novas aprendizagens, assim como à construção de sentidos acerca dos significados estabelecidos social e culturalmente pelos contextos que vivencia e experiencia. Cabe salientar que esses aspectos que compõem a tessitura do ser e do tornar-se professor precisam ser levados em conta na formulação e efetivação de propostas formativas ofertadas pelas IES através dos cursos de licenciatura.

No exemplo acima, a própria docente vê-se frente à uma nova demanda e precisa [re] produzir sua atuação como professora orientadora de um trabalho de conclusão de curso. O desenvolvimento de um processo de orientação que abarcasse as possibilidades e potencialidades dessa estudante, respeitando as suas limitações, porém não se fixando nelas como obstáculos para a realização do seu trabalho como orientadora.

Acerca do papel do professor universitário, Martins (2016) salienta que “numa perspectiva inclusiva, remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, e ao compromisso permanente com a vida acadêmica e autônoma dos alunos, oportunizando espaços onde a liberdade do conhecer possa ser exercida de forma criativa e espontânea” (p. 37).

Aprender a ser professor implica na construção de uma aprendizagem que vai sendo produzida por meio e através de diferentes dinâmicas nos tempos e espaços formativos. Compreender os processos formativos que resultam na aprendizagem docente torna-se fundamental para que possam ser problematizadas as ofertas formativas das instituições de ensino, de modo que a aprendizagem docente possa ser construída com êxito, bem como sejam possíveis a qualificação e a potencialização da formação, especialmente, no caso de alunos com deficiência.

Compreendemos que a aprendizagem docente, conforme definido por Isaia (2006), configura-se em um “processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhe-

cimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério”, salientando que estes saberes e fazeres “(...) estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios” (p. 377). Os contextos sociais, históricos e culturais permeiam e constituem a aprendizagem de ser professor, bem como os tempos e espaços de atuação. Assim, a aprendizagem docente implica em compreender o que é ser professor, reconhecer as exigências e os desafios de tornar-se professor, bem como da atuação profissional.

Salientamos que “não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam” (ISAIA, 2006, p. 377). Essa perspectiva torna-se ainda mais evidente ao abordarmos a trajetória formativa de uma egressa cega de um curso de Pedagogia.

Ao se depararem com esse contexto, no caso da universidade pesquisada por Pereira (2008), e como foi possível evidenciarmos a partir do estudo de caso que desenvolvemos, os desafios impulsionaram os próprios alunos com deficiência a buscarem possibilidades e tentar suprir os desafios encontrados, tanto no contexto universitário como o social fora dos tempos e espaços da IES:

a partir dos dados aqui reunidos, é possível afirmar que, no contexto da universidade, os alunos buscam desenvolver estratégias próprias, visando à superação das barreiras com as quais se deparam no cotidiano acadêmico. As dificuldades observadas com relação aos alunos com limitações motoras são aquelas que dizem respeito a atividades que exigem destreza ou atividades de campo. [...]. Para os alunos com baixa visão ou cegos, as questões dizem respeito à necessidade de programas específicos e, principalmente, disponibilidade de conteúdos. Foi possível observar, ao longo dessa pesquisa, o desconhecimento, por parte dos alunos, quanto aos seus direitos. Os aspectos mais questionados foram: o passe livre, o acesso a concursos públicos, o programa da saúde de órtese e prótese, entre outros. (p. 171).

Como evidenciamos em vários excertos de sua narrativa, tanta a egressa como a sua família se envolveram durante o curso de graduação para que se tornasse o mais viável possível o acompanhamento das atividades propostas pelos professores, bem como o cumprimento dos requisitos para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

O desafio que se estabelece é tornar a IES acessível a todos de tal modo a garantir a manutenção da permanência de todos os alunos.

Nesse sentido, configura-se como elemento essencial no contexto da inclusão o comprometimento de todos os sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, para que os processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior alcancem a qualidade para todos, bem como que a potencialidade de cada sujeito seja trabalhada e impulsionada possibilitando seu desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões construídas a partir do estudo de caso de uma egressa cega de um curso de licenciatura plena em Pedagogia nos possibilitam alguns apontamentos conclusivos que indicam dimensões e aspectos a serem considerados no que tange à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

A existência de legislações é o primeiro passo para o reconhecimento e a implementação de ações e medidas que visam o acesso e a permanência de pessoas com deficiências nos ambientes educativos. Porém, conforme evidenciamos a partir da narrativa da egressa, tanto nas suas vivências na Educação Básica como no Ensino Superior, mesmo havendo documentos legais que orientem a inclusão eles não são suficientes para a efetivação do processo inclusivo.

Constatamos que por mais que haja a previsão legal, a concretização da inclusão perpassa a eliminação das barreiras arquitetônicas, pois como é relatado pela egressa, não basta ter acesso aos prédios, a locomoção no interior integra os aspectos físicos que interferem na autonomia e independência de deslocamento das pessoas cegas. Atrelado a esses aspectos, e se colocado em escala de complexidade, a dimensão mais complexa é constituída pelo elemento humano, ou seja, pelas relações interpessoais, tanto no que tange aos colegas como aos profissionais que trabalham na instituição de ensino, especialmente, os professores.

Nesse sentido, Nonanto (2013) frisa que

por isso, mais importante que quebrar as inúmeras barreiras físicas que existem nas cidades é extirpar as barreiras atitudinais, ou seja, as dificuldades do ser humano entender o outro, compreender as suas diferenças e as suas necessidades. Mudar a atitude das pessoas é muito mais forte. Mudar valores e quebrar preconceitos, estigmas, discriminação e estereótipos das pessoas ajudam a transformar a cidade. Inclusão social se faz de dentro para fora. Se derrubarmos essas barreiras e fizermos todos entenderem que é preciso pensar também na acessibilidade como uma questão social, de justiça, estaremos contribuindo positivamente para o processo de inclusão social das pessoas com deficiência. (p. 154-146).

Cabe salientar que mesmo que a instituição trabalhe para suprir as especificidades de atendimento do aluno com deficiência promovendo a sua participação nas atividades formativas ofertadas pela IES, do mesmo modo que os docentes proponham estratégias adequadas a cada caso de inclusão, há uma dimensão que ultrapassa os protocolos e parâmetros de atendimento: as relações humanas. Como evidenciado na narrativa da egressa, acerca da compreensão de suas colegas sobre a necessidade da moderação das conversas paralelas em sala de aula, por vezes os próprios colegas, que nesse caso são também futuros professores, precisa ser problematizada e trabalhada.

Afinal, cursar uma licenciatura que habilitará a atuação como professor da Educação Básica, contexto no qual a possibilidade de ter alunos com deficiência é grande, implica em irmos além dos discursos, ou seja, professores/formadores e estudantes/futuros professores não devem se deter em estudar, discutir, problematizar a inclusão, mas devem vivenciá-la no seu contexto de sala de aula de uma universidade. A egressa relatou que a estratégia usada por uma professora foi o gatilho para as colegas iniciarem um processo de conscientização da vivência com a inclusão. Discutir a inclusão implica em analisarmos nossas próprias concepções, bem como os medos, as angústias, as dúvidas, as incertezas, as hipóteses que nós mesmos temos acerca das especificidades que cada deficiência implica na convivência com o outro. Não podemos nos bastar em mantermos um discurso inclusivo se na ação cotidiana nos contradizemos ou mesmo desdissemos.

Diante disso, entendemos que não temos, a partir desse estudo de caso que desenvolvemos, apontamentos conclusivos, mas apontamentos introdutórios, pois a partir da narrativa da egressa e da discussão construídas temos, sim, apontamentos que nos introduzem/induzem a olhar dimensões e aspectos de trajetórias formativas de pessoas com deficiência visual de

modo a qualificar e a potencializar os processos de ensino e de aprendizagem, logo a formação desse indivíduo. As dificuldades, os limitadores, existentes e, por vezes, construídos nos ambientes educativos, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, não podem ser um obstáculo que encubra as possibilidades e as potencialidades.

REFERÊNCIAS

- ANSAY, N. N. *Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil (1990-2015)*. 2016. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. 2008.
- _____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- _____. *Lei nº 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes visuais*. Formação de Professor. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de Instituições. Brasília, 2003.
- _____. *Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.
- _____. *Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência* – Resolução A/61/611 de 6 de dezembro de 2006. Brasília, 2006.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2009*. Disponível em: <www.mec.gov.br-seesp>. Acesso em: 16 jun. 2016.
- CHAHINI, T. H. C. *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior*. 2010. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- CASTRO, S. F. de. *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/03.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2018.
- CAVALHEIRO, R. *Teares formativos: teceduras entre as marcas da formação inicial e continuada de egressos do curso de Pedagogia/UFSM*. 2013. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

- DEWES, A. *Aprendizagem docente para a atuação na educação básica: formação inicial*. 2015. 131f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena) - Universidade Federal de Santa Maria, 2015.
- DUARTE, E. R.; FERREIRA, M. E. C. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior em Juiz de Fora, MG. *Rev. Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 57-72, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1433>>. Acesso em: 10 maio 2017.
- FERREIRA, É. L. L. da S. *A política de inclusão de estudantes cegos na educação superior na UFRN: do acesso à permanência*. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- GÓES, E. P. de. *Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE*. 2015. 255 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.
- ISAIA, S. M. A. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário*. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. Vol.2. p. 431. p. 377-378. p. 367.
- MARTINS, L. A. R. *Um olhar para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva*. In.: MARQUEZINE, M. C. [et al.] (org.). *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina, PR: ABPEE, 2009.
- MARTINS, L. M. da S. M. *Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos*. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- MOROSINI, M. C. (Org.). *Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário*. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. Vol.2. p. 354.
- NONATO, D. do N. *Acessibilidade arquitetônica, barreiras atitudinais e suas interfaces com o processo de inclusão social das pessoas com deficiência: ênfase nos municípios de Abaetetuba, Igarapé-Miri e Mojú/Pa*. 2013. 322f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- SILVA, J. S. S. da. *Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior*. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- SOUZA, K. S. M. de. *A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na universidade*. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- PACHECO, R. V. COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, p. 151-167, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4360>>. Acesso em: 10 maio 2017.
- PERERIRA, J. O. *Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA*. 2017. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PEREIRA, M. M. Inclusão no Ensino Superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 163-174, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/94>>. Acesso em: 10 maio 2017.

PINHEIRO M. I. S.; SILVA, E. R. P.; RODRIGUES, L. R. Q. *O ir e vir dos deficientes visuais: barreiras arquitetônicas e acadêmicas na UFMT. Inclusão Social. Brasília, v. 3, n. 1, p. 48-65, out. 2007/mar. 2008. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1620>. Acesso em: 10 maio 2017.*

SANTOS, A. P.; OLIVEIRA, A. L.; LUIZ, S. P. F.; SILVEIRA, J. O. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual: segmento educação de jovens e adultos. In.: SILUK, A. C. (Org.). *Atendimento educacional especializado: processos de aprendizagem na universidade*. Santa Maria, RS: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor, 1993.

Recebido em: 02 de janeiro 2018

Modificado em: 29 de março de 2018

Aceito em: 30 de junho de 2018