

SIGNIFICAÇÕES SOBRE O PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA CONSTITUÍDAS POR PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA

SANTOS, E. B.; FUMES, N. L. F.

Universidade Federal de Alagoas. elizianebatistadossantos@gmail.com. neizaf@yahoo.com

O presente artigo teve como objetivo compreender as significações constituídas por professores do Curso de Educação Física acerca do processo inclusivo na Educação Superior. Participaram do estudo três docentes da Educação Superior, que tinham em uma de suas turmas alunos com deficiência. Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada e para a análise dos dados os Núcleos de Significações. A partir dessa análise, pode-se perceber que os docentes não tiveram uma formação que contemplasse as necessidades inerentes à Educação Inclusiva. Compreendiam a inclusão de maneira estereotipada ou sendo uma atividade ética, de modo que o aluno era entendido, por vezes, como um herói, assim como um sujeito de direitos e deveres. Deste modo, podemos ponderar que a inclusão na Educação Superior é marcada por ações, que em muito dos casos são intuitivas, desprovidas de alicerce teórico que sustentem a ação pedagógica do docente. Tais situações fomentam uma demanda emergencial: a formação de profissionais com maiores possibilidades de atuar na diversidade de apreensão de mundo que o ambiente acadêmico fornece.

Palavras-chave: Significações; Inclusão; Educação Superior; Formação Docente; Educação Física.

INTRODUÇÃO

Discutir inclusão na Educação Superior, assim como na Educação Básica é uma tarefa de fundamental importância, visto que a educação é um direito de todos e assegurado pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988).

Na Educação Superior, temos percebido nos últimos anos aumentos significativos nos índices de ingresso de jovens e adultos de uma forma geral e com isso houve também ampliação da presença de discentes com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES). Essa afirmativa pode ser percebida através dos dados do Instituto de Estudo e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2016), que apontavam que, em 2010, existiam um pouco mais que 19 mil alunos e alunas com deficiência e, em 2016, esse número era de 35.891 mil.

Ainda no que diz respeito ao número de matrículas de universitários com deficiência nas instituições de ensino superior brasileiras, podemos ponderar que este aumento vem acontecendo, apesar dos insuficientes mecanismos existentes para garantir condições para a permanência deste alunado. Anche, Rovetto e Oliveira declaram sobre este ponto que

[...] apesar da existência de políticas que garantam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior, elas ainda não são suficientes para a conclusão da graduação, contudo são necessários para respaldar as ações que devem ser implementadas (2014, p. 305).

Ferreira (2014, p. 70) postula em relação à inclusão no ambiente acadêmico que:

[...] sua efetivação depende das mudanças ou alterações estruturais das políticas educacionais gerais no ensino superior. Políticas estas que sejam inclusivas e que se materializem no espaço da universidade, enquanto instituição social responsável pela geração e difusão do saber, num processo historicamente situado, que considere os problemas sociais.

No tocante das políticas educacionais com um cunho inclusivo, encontramos nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR, como um recurso utilizado para a acessibilidade em tal nível educacional.

O INCLUIR foi criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) e tem como objetivo proporcionar ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às IFES. É por meio deste programa que o Núcleo de Acessibilidade foi engendrado com o propósito de disparar ações que propiciem condições para a permanência de alunos com deficiência no espaço universitário público (BRASIL, 2013).

Apesar do apoio proveniente do mecanismo institucional descrito anteriormente, que fomenta o combate de alguns tipos de dificuldades vivenciadas por pessoas com deficiência neste âmbito de educação, ainda há muito o que ser conquistado. Silva, Cymrot e D'antino (2012, p. 672) delineiam que:

[...] projetar uma universidade inclusiva envolve, além de mudanças físicas e administrativas, o enfrentamento, por todos, de barreiras atitudinais, reconhecendo a existência das diferenças e, principalmente, valorizando-as. Trata-se de um processo complexo e gradativo, porém é o caminho possível para reduzir o hiato entre o discurso teórico, os dispositivos legais e as práticas, considerações cabíveis a qualquer nível de ensino.

Uma universidade inclusiva deve estar pautada na educação para a diversidade, de modo que “se a Universidade quer assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades terá que refletir sobre as condições de acesso e de sucesso que é capaz de dar aos seus alunos” (RODRIGUES, 2004, s/p.).

Segundo Cunha (1996, p. 36), “o objetivo de estudar o professor não tem a intenção de encerrar-se em si mesmo. Antes disso, a ideia é de que, por essa via, entenderemos melhor as condições sóciohistóricas e socioculturais do ensino”.

Ao estabelecer o docente como sujeito a ser pesquisado, não pretendemos com isso dizer que o sucesso ou o fracasso no processo de inclusão no ambiente acadêmico ocorre, por exclusividade, das ações pedagógicas dos mesmos, mas que estes são importantes agentes para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Percebemos este sujeito baseado na Psicologia Sócio Histórica (PSH), sendo compreendido como:

[...] constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas experiências - a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Da PSH, utilizamos as significações, que é a articulação de categorias deste referencial teórico, ou seja, do sentido e do significado. Vigostki (2001), teoriza que o sentido e o significado são produtos da análise da unidade complexa do pensamento discursivo. Ainda consoante com o autor supracitado:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOSTKI, 2001, p. 465).

No que concerne aos sentidos e significados constituídos pela professora do curso de Educação Física (licenciatura) acerca da inclusão é válido ressaltar que a constituição das significações (sentidos e significados) pela docente ocorre a partir de diversas possibilidades, oriundas de suas relações sociais e subjetivação destas, estando as significações em transformação, de maneira que não se propõe sua universalização (BRANDO, 2012).

Esta docente leciona em um curso caracterizado pela presença de disciplinas teóricas e práticas que abordam questões pertinentes aos elementos da cultura corporal do movimento (jogos e brincadeiras; danças; esportes; lutas e as ginásticas), em seus aspectos sociais, biológicos e didáticos.

Em razão dos aspectos anteriormente delineados, assim como o fato de que o fazer pedagógico do corpo docente pode favorecer, ou não, a permanência de estudantes com deficiência, nos questionamos: quais as significações constituídas por uma professora do curso de Educação Física (licenciatura) acerca do processo inclusivo na Educação Superior?

Como objetivo deste estudo pretendemos compreender as significações constituídas por uma professora do Curso de Educação Física (licenciatura) acerca do processo inclusivo na Educação Superior.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, em que a apresentação dos resultados dá-se através da descrição acerca dos mesmos. Godoy (1995, p.58) explica que esta abordagem:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Como abordagem epistemológica, foi utilizada a PSH, em que o ser humano é compreendido como um sujeito histórico e social. Segundo Brando (2012, p.37), “é por meio do contato social e da apropriação da cultura de seu entorno que o homem aprende a ser humano”.

Convidamos quatro docentes do curso de Educação Física (licenciatura) que eram professores de um aluno cego que era atendido pelo Núcleo de Acessibilidade em uma Instituição Federal de Educação Superior de uma capital do nordeste do Brasil, porém um não respondeu ao e-mail enviado. Para este trabalho iremos utilizar apenas uma professora dos três docentes estudados.

Sobre os procedimentos do presente trabalho científico é de extrema necessidade fazermos conhecer o fato de que todas as ações efetivadas foram realizadas em conformidade com a Resolução 466/2012. Para a preservação da docente investigada iremos apresentá-la sob a forma de sigla: Professora 1.

A professora P1 era formada em Educação Física, atuava havia 1 ano e 2 meses como docente substituta na instituição. Ministrava aulas no curso de Educação Física e teve contato

com uma disciplina relacionada com Educação Especial/Inclusiva durante seu percurso formativo.

A entrevista, do tipo semiestruturada foi empregada como instrumento metodológico para a coleta de dados. Por entrevista semiestruturada, Ludke e André (1986) compreendem-na como uma forma de entrevista desencadeada através de um esquema básico, ao mesmo tempo flexível, que permite ao pesquisador a realização dos ajustes necessários. O roteiro da entrevista utilizada foi composto por dezessete perguntas.

Utilizamos os núcleos de significação enquanto procedimentos de análise. O processo para se constituir os núcleos implica na seleção dos pré-indicadores, em seguida dos indicadores, e, por fim, na construção dos núcleos de significação. Aguiar e Ozella (2006, p. 230) compreendem os pré-indicadores sendo:

[...] caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não caracterizadas, etc.

Realizada a seleção dos pré-indicadores, que aparecem em uma grande expressão numérica, chega o momento de filtrar os indicadores. Este é “um processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementariedade ou pela contraposição, de modo que nos levem a menor diversidade” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230). A partir da constituição das duas etapas anteriores chega-se o período para a organização dos Núcleos de Significação, que segundo os autores supracitados, “devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Foram constituídos dois Núcleos de Significação (NS) para a Professora P1. **Primeiro NS** - Entre ter um aluno com deficiência em sala de aula e ser professora de um aluno com eficiência. **Segundo NS** - Estratégias adotadas pela professora para incluir seu aluno cego no processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

1º NS da Professora P1 - Entre ter um aluno com deficiência em sala de aula e ser professora de um aluno com deficiência

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

O Núcleo de Significação intitulado de *Entre ter um aluno com deficiência em sala de aula e ser professora de um aluno com deficiência* foi constituído através da articulação de dois indicadores: 01) Aluno com deficiência nas aulas; 02) Sensações de ter sido professora de um aluno com deficiência.

No indicador 01) Aluno com deficiência nas aulas, podemos verificar a maneira pela qual a professora P1 significou o estudante cego em suas aulas, de modo a declarar que seu aluno cego é “Extremamente interativo, positivo” e que “Gosto quando ele [aluno cego] fala, quando ele traz contribuições” e também que “[...] ele me ajudou [a organizar a condução das aulas da professora P1 para que o próprio aluno com deficiência fosse incluído no processo de ensino e aprendizagem]” (Professora P1).

No que tange ao indicador 02) Sensações de ter sido professora de um aluno com deficiência, a professora P1 mencionou ter gostado demais de ter sido professora do aluno com deficiência; e que “[...] quando eu entreguei as folhas, expliquei o que significava cada tracinho com os furinhos foi emocionante”. E ainda acrescentou que, “eu estar aqui no quadro escrevendo, mostrando para os demais como era que se fazia e ele [aluno cego] acompanhando com o dedo, tocando, então **eu quase para a aula para ir lá e que lindo e falar**” (Professora P1).

Diante do exposto, podemos perceber que a professora P1 atribuiu significações à presença de seu aluno cego em suas aulas e ao fato de ter sido docente deste estudante enquanto uma vivência positiva, marcada por emoções positivas, pois o aluno cego fazer parte de sua turma era algo que lhe agradava, bem como, ser professora deste estudante. Também apontou para a parceria com o aluno, no sentido de encontrar soluções para que ele fosse incluído no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda podemos inferir que a professora P1 supervalorizava seu aluno cego, quando a mesma disse quase ter parado a aula porque ele estava acompanhando o conteúdo que estava sendo ministrado. Podemos ponderar que a professora P1 possuía uma visão estereotipada acerca de seu aluno com deficiência visual, com ela percebendo-o como uma espécie de herói por ser capaz de entender o que estava sendo explanado em sala, como os seus colegas (AMARAL, 1998). Esse fato mostra-nos também o desconhecimento que a professora P1 tinha sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência.

2° NS da Professora P1 - Estratégias adotadas pela professora para incluir seu aluno cego no processo de ensino e aprendizagem

Adentrando ao NS *Estratégias adotadas pela professora para incluir seu aluno cego no processo de ensino e aprendizagem*, verifica-se que este, foi formulado pela articulação de cinco indicadores: 01) Percurso formativo da professora com disciplinas relacionadas à Educação Especial/Inclusiva; 02) Inclusão; 03) Núcleo de Acessibilidade; 04) Atendimento Educacional Especializado; 05) Estratégias utilizadas pela professora.

A professora P1 declarou que, durante sua graduação, estudou uma disciplina relacionada à Educação Especial/Inclusiva e que depois disto “[...] eu fiquei curiosa”. Mencionou também ter participado de um curso pertinente aos aspectos da Educação Inclusiva, porém “[...] é sempre pouco. Só que até... um respaldo, um pouco, para você poder buscar ir além (Professora P1)”.

Mesmo tendo estudado uma disciplina e ter participado de um curso que abordava as questões sobre a Educação Especial/Inclusiva em seu percurso formativo, a docente significava que era pouco para compreender e saber atuar na Educação da pessoa com deficiência. Sobre este aspecto, Santos (2011, p.27) declara que:

A formação de professores para a educação inclusiva deve enfatizar aspectos que lhes permitam lidar adequadamente, no cotidiano da universidade, com alunos que apresentem desvantagens ocasionadas pela presença de necessidades mais específicas. A formação continuada de docentes é um dos passos decisivos para a construção de um ambiente educacional inclusivo e de uma prática pedagógica baseada na realidade do discente.

No indicador que aborda a compreensão da professora P1 sobre inclusão, a docente mencionou que “É quando o aluno com deficiência é igualmente tratado como os demais”. O aluno com deficiência para ser incluído para a aprendizagem necessita que suas necessidades educacionais específicas sejam atendidas, pois assim como postulam Alves e Duarte (2005) é de extrema importância que o aluno com deficiência visual seja amplamente estimulado, assim como os alunos sem deficiência, para que seu desenvolvimento ocorra.

A professora P1 quando questionada sobre as atribuições do Núcleo de Acessibilidade da universidade relatou que “Não sei, porque não conheço o trabalho [do Núcleo de Acessibilidade]”. Mais adiante na sua entrevista, a docente afirmou que:

[...] a professora responsável pelo Núcleo de Acessibilidade [...] conversou com os professores e disse que os materiais que a gente [o corpo docente do curso] poderia utilizar, mandasse para ela para o pessoal [do Núcleo de Acessibilidade].

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

de Acessibilidade] poder organizar e adaptar para ele [aluno cego] (Professora P1).

Ainda sobre o Núcleo de Acessibilidade, a professora P1 declarou que “[...] eu só pedi [ao Núcleo de Acessibilidade] para que um livro fosse escaneado porque ele [aluno cego] fazia leitura, ele faz leitura no computador”. A docente acreditava que devia

[...] recorrer[r] a esse Núcleo ou o próprio Núcleo se mostra disponível para conduzir o trabalho [quando o docente não tem mais estratégias para incluir o aluno no processo de ensino e aprendizagem], de forma que o Núcleo traga estratégias que consigam contemplar de uma melhor maneira o trabalho com esse aluno.

A professora P1, apesar de ter relatado não conhecer a função do Núcleo de Acessibilidade da IES em um primeiro momento, apresentou uma das atribuições do Núcleo de Acessibilidade – a adaptação de materiais – ao mencionar que solicitou a adaptação de um material para seu aluno cego. Sobre este serviço, a Professora P1 relatou que este era para o docente que já não possui mais estratégias para incluir seu estudante para o aprendizado. O que nos faz inferir que a professora P1 não compreendia o Núcleo de Acessibilidade enquanto uma forma de apoio para sua atividade docente.

Uma das atribuições do Núcleo de Acessibilidade é oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público alvo da Educação Especial (PAEE). De acordo com o artigo 2º, do decreto nº 7.611/2011, o AEE é:

[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

A despeito do Atendimento Educacional Especializado, a professora P1 declarou que o AEE surge “[...] quando o professor de sala, dentro da sua formação, não tem mais estratégias, outras, que possam atender, de uma maneira mais abrangente aquele aluno [PAEE]”.

A professora P1 atribui para o AEE, assim como para o Núcleo de Acessibilidade, o caráter de ser um serviço que só deve ser usado quando o docente já não apresenta mais opções para que seu estudante seja incluído para a aprendizagem.

Sobre as estratégias utilizadas pela professora P1, durante suas aulas para incluir seu aluno cego, a docente relatou que:

[...] no primeiro dia de aula eu [a professora P1] chamei ele [aluno cego] para conversar e disse que ele me ajudasse, que me orientasse em como eu poderia conduzir o meu trabalho de forma que ele estivesse participando das aulas como eu gostaria que todos participassem (Professora P1).

Acrescentou também que “[...] não tinha como eu estar aqui e não perceber que para ele... eu teria que fazer algo diferente. Que (...) para os outros [alunos] a estratégia é uma, é visual e também auditivo e ele também ouvia”. Além disso, a professora 1 afirmou que fazia “[...] Tudo para tentar levar o conteúdo para ele compreender do modo dele”.

A professora P1 disse ter realizado durante suas aulas com seu aluno cego que “[...] dentro das minhas possibilidades... furei umas folhinhas de papel com um palito de dente para ficar em alto-relevo, para que à medida que estivesse falando ele acompanhasse”.

Nunes e Lomônaco (2010, p.60) pontuam que para adaptação de materiais para alunos cegos:

O aluno cego, em sua vida escolar, necessita de materiais adaptados que sejam adequados ao conhecimento tátil-cinestésico, auditivo, olfativo e gustativo – em especial materiais gráficos táteis e o braile. A adequação de materiais tem o objetivo de garantir o acesso às mesmas informações que as outras crianças têm, para que a criança cega não esteja em desvantagem em relação aos seus pares.

A partir das situações apresentadas, podemos dizer que para a professora P1 as estratégias utilizadas em sala de aula para incluir o aluno cego para a aprendizagem estão entrelaçadas com seu percurso formativo, e as suas experiências pontuais. Este entrelaçamento possibilitou que a mesma entendesse que precisaria usar estratégias diferentes para o estudante com deficiência visual. Quanto ao Núcleo de Acessibilidade compreendia não enquanto um apoio para sua prática pedagógica, mas como um serviço a ser utilizado quando as suas possibilidades não mais fossem suficientes, o que fazia que carregasse toda a responsabilidade, sozinha para incluir seu aluno cego em suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos NS da professora nos permitiu verificar que, apesar de não possuir uma formação específica para lidar com alunos deficiência em contexto universitário inclusivo,

a professora procurou incluir o discente com cegueira no processo de aprendizagem, a partir de suas possibilidades e crenças.

A professora investigada não atribuiu ao Núcleo de Acessibilidade da IES o caráter de um serviço de apoio à educação da pessoa com deficiência que trabalha de forma colaborativa com as ações realizadas pelos professores dos alunos PAEE. Significou como um serviço descolado do fazer pedagógico dos docentes, o que pode ser um entrave para a eliminação de possíveis barreiras existentes no percurso formativo dos alunos com deficiência.

Podemos inferir, a partir dos resultados desta pesquisa, que a professora P1 supervalorizava seu aluno cego, pois a mesma possuía uma visão estereotipada – seu aluno era uma espécie de herói por ser capaz de compreender o conteúdo ministrado. O que nos faz entender que a professora P1 tinha um desconhecimento sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno.

Deste modo, podemos ponderar que a inclusão na Educação Superior é marcada por ações, que em muito dos casos são intuitivas, desprovidas de alicerce teórico que sustentem a ação pedagógica do docente. O que fomenta, em situação emergencial: a formação de profissionais abertos para atuar na diversidade de apreensão de mundo que o ambiente acadêmico fornece.

Sendo assim, faz-se necessário a formação de professores para que se possa perceber as potencialidades de seus alunos, promover condições de aprendizado e desenvolvimento de todos discentes. Apesar dessa carência, não podemos deixar de destacar que a professora participante da pesquisa ensejou ações para não excluir o aluno com deficiência de suas aulas. Esse compromisso com o aluno e com ato educativo é o primeiro passo para que consigamos chegar a uma Universidade que seja acessível a todos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, ciência e profissão.**

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

2006, v. 26, n. 2, pp. 222-245.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** 2013, v. 94, n.236, pp. 299-322.

ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. A inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física escolar: impedimentos e oportunidades. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences.** 2005 v. 27, n. 2, pp. 231-237.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo, Summus, 1998.

ANACHE, A. A; ROVETTO, S. S. M; OLIVEIRA, R. A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no ensino superior. **Revista Educação Especial.** 2014, v. 27, n. 49, pp. 299-312.

BRANDO, M. F. **Análise da atividade docente: em busca dos sentidos e significados constituídos pelo professor acerca das “dificuldades de aprendizagem”.** 2012. 259 f. Tese (doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º. 7.611** de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior.** Disponível

em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737documentoorientadorprogramaincluirpdf&category_slug=marco2013)

[alias=12737documentoorientadorprogramaincluirpdf&category_slug=marco2013](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737documentoorientadorprogramaincluirpdf&category_slug=marco2013)

[pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737documentoorientadorprogramaincluirpdf&category_slug=marco2013)>.Acesso em: 2 de agosto de 2016.

CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cad. Pesq.** n. 97, pp. 31-46. 1996.

FERREIRA, N. M. C. Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão. **Revista Educação e Emancipação,** v. 7, n. 1, pp. 59-82. 2014.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão história dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa das ciências sociais. **Revista de Administração de Empresas.** v. 35, n. 2, pp. 57-63. 1995.

INEP. **Censo da Educação Superior.** Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.Acesso em: 2 de fevereiro de 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NUNES, S; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceito e possibilidades.

Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo. v. 14, n. 1, pp. 55-64. 2010.

RODRIGUES, D. Inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria: UFSM, n. 23, 2004.

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

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. v.93, n.235, pp.667-697, 2012.

VIGOSTKI, L. S. Pensamento e palavra. In: VIGOSTKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, pp. 395-486, 2001.