



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINE PEREIRA DA SILVA MATOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO NA
UFRB**

Salvador

2015

ALINE PEREIRA DA SILVA MATOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO NA
UFRB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Susana Couto Pimentel

Salvador

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

M425p

Matos, Aline Pereira da Silva.

Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB. /Aline Pereira da Silva Matos. _ Salvador, 2015.

192 f.; il.

Orientador: Susana Couto Pimentel.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

1. Ensino Superior 2. Práticas Pedagógicas. 3. Deficiência I. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação. II. Título.

ALINE PEREIRA DA SILVA MATOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO NA UFRB**

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

Aprovada em 27 de abril de 2015.

Banca examinadora

Susana Couto Pimentel _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia

Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e da Universidade Federal da Bahia

Amali de Angelis Mussi _____

Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana

Cristina Maria D'Ávila Teixeira _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia

Professora da Universidade Federal da Bahia e da Universidade do Estado da Bahia

Jaciete Barbosa dos Santos _____

Doutora em Educação, Universidade do Estado da Bahia

Professora da Universidade do Estado da Bahia

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder forças e sabedoria para produzir este trabalho. Verdadeiramente Tú És o meu refúgio, fortaleza e socorro bem presente na hora da angústia.

Aos meus pais, Joana e Antônio pelo amor incondicional e incentivo constante.

À minha família Pereira e Matos, por compreender os inúmeros momentos de ausências, sempre me apoiando.

Ao meu amado esposo Edmilson, pelo amor, suporte, compreensão e companhia constante. Te amo demais meu lindo!

À minha querida orientadora Susana Couto Pimentel, pelo tempo, paciência, compreensão e esforços dedicados ao me acompanhar no desenvolvimento deste trabalho, além dos conselhos muito além das questões acadêmicas, os quais com certeza levarei sempre comigo. Você sempre será minha mãe acadêmica. Muito obrigada pela confiança.

Às amigas Débora e Siméa pelo incentivo, pelas valiosas conversas e companhia tão agradável, mesmo que em espaços diferentes.

Aos meus queridos colegas da PROGRAD, que durante o período de desenvolvimento deste trabalho me deram um importantíssimo suporte, para que a minha ausência não prejudicasse as atividades do setor, além de todo apoio e cuidado comigo.

Em especial aos queridos: Gilvan pelo auxílio nas noites de coleta de dados e preocupação constante com o caminhar da dissertação; Denise pela disponibilidade e suporte em todos os momentos em que precisei; Fábio pela disponibilidade em me conduzir para a realização da coleta de dados; Deise pela grandiosa colaboração na execução desse trabalho, deixando-o mais compreensível e muito mais bonito, você é demais! E a minha querida Janete, pelo apoio, confiança, pelas escutas incessantes e leituras cuidadosas, você é um amor! Enfim, saibam que sem vocês seria muito mais difícil. Por isso, a todos vocês, a minha eterna gratidão e carinho.

A Livia Paz pelo suporte dado na realização desta pesquisa.

A Nubia Almeida, pelo imenso apoio na logística para que a entrega do projeto de qualificação, assim como da dissertação fosse realizada dentro do prazo. Serei eternamente grata a você.

Ao GEEDI pelos maravilhosos momentos de aprendizagem.

À UFRB por permitir realizá-la na instituição.

Aos participantes da pesquisa, meu agradecimento pela disponibilidade e confiança em partilharem as vossas experiências.

Às professoras Dr^a. Jaciete Barbosa e Dr^a. Cristina d'Ávila pelo cuidado na leitura do meu projeto de qualificação e pelas grandiosas contribuições tecidas nos pareceres. Assim como, por participarem da minha banca de defesa de dissertação, juntamente com professora Dr^a Amali Mussi, contribuindo ainda mais para o aprimoramento desse trabalho. Muito obrigada a todas pela dedicação e pelos olhares criteriosos.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação/ UFBA por me proporcionarem grandiosos momentos de construção do conhecimento.

Tu me cercaste por detrás e por diante, e
puseste sobre mim a tua mão. (Salmos 139:5)

MATOS, A.P. da S. Práticas pedagógicas inclusivas para inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: um estudo na UFRB. 192 f. il. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

O acesso de pessoas com deficiência às Instituições de Educação Superior (IES) está garantido em documentos legais, porém, a sua permanência também precisa ser efetivada. Para tanto é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas por parte dos docentes que atuam junto a essas pessoas. Realizada mediante uma pesquisa qualitativa, através de um estudo de caso, esta investigação objetivou identificar e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da UFRB diante de estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação. Para atingir o objetivo proposto, definiu-se a UFRB como locus da pesquisa de campo e os docentes que atuam com estudantes com deficiência como participantes da investigação. Nesse sentido, para o processo de coleta de dados foram utilizadas a aplicação de questionário e realização de entrevistas com os referidos participantes. O embasamento teórico que subsidiou a análise dos dados levantados fundamentou-se nos normativos legais brasileiros e institucionais, e em autores diversos, tais como: Vygotsky (1991, 2001, 2010); Pimentel (2006, 2012, 2013); Pimenta e Anastasiou (2008, 2010); Cunha (2006, 2007, 2009, 2010); Moreira (2003, 2005); Blanco (2004), dentre outros. Os resultados demonstraram que a UFRB tem desenvolvido ações visando à garantia dos direitos dos estudantes com deficiência, através da aprovação de normativos institucionais, criação de setores de apoio ao estudante com deficiência e de consulta, fiscalização e deliberação acerca das políticas desenvolvidas, entre outras. No entanto estas ações não tem tido a visibilidade necessária pela maioria dos docentes, assim como pelos discentes com deficiência. Em relação às práticas pedagógicas dos docentes, se percebeu que os mesmos, em sua maioria, têm desenvolvido práticas pedagógicas diferenciadas para atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência, mesmo sem possuir uma formação na área de Educação Inclusiva. Tais práticas envolvem: o uso de recursos didáticos diversificados; a flexibilização no tempo para realização das atividades; a diversificação nos instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas, assim como a postura colaborativa do docente. Para o desenvolvimento dessas práticas, os docentes têm se apoiado no diálogo constante com os próprios estudantes como forma de orientar-se sobre como proceder, o que revela que os referidos docentes acreditam e investem na possibilidade de aprendizagem desses estudantes.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; estudantes com deficiência, Educação Superior.

ABSTRACT

The access of people with disabilities in the Higher Education Institutions (HEIs) are guaranteed in legal documents, however, their stay must also be honored. So long the development of inclusive classrooms by teachers who work with these people is necessary. Carried out by a qualitative research, through a case study, this research aimed to identify and analyze the pedagogical practices developed by UFRB's teachers before students with disabled in undergraduate courses. To achieve this purpose, we defined the UFRB as field site of the research and the teachers who work with students with disabilities as research participants. In this sense, for the data collection process were used the application questionnaire and interviews with those participants. The theoretical foundation that supported the analysis of the data was based on the Brazilian institutional and legal norms, and several authors, such as Vygotsky (1991, 2001, 2010); Pimentel (2006, 2012, 2013); Pimenta and Anastasiou (2008, 2010); Cunha (2006, 2007, 2009, 2010); Moreira (2003, 2005); Blanco (2004), among others. The results showed that the UFRB has developed actions aimed the guaranteeing the rights of students with disabilities through the adoption of institutional regulations, creation of industries to support the student with disabilities and consultation , supervision and resolution about the policies implemented , among others. owever these actions have not had the visibility required by most teachers as well as by students with disabilities. With regard to the pedagogical practices of teachers, it was realized that they, for the most part have developed differentiated teaching practices to meet the needs of students with disabilities, even without having a training in the area of Inclusive Education. Such practices involve: the use of a variety of teaching resources; the relaxation time for carrying out activities; diversification in the instruments and forms of application of evaluation activities, as well as the collaborative attitude of the teacher. For the development of these practices, teachers have relied on constant dialogue with the students themselves as a way to orient yourself on how to proceed, which reveals that these teachers believe and invest in the possibility of learning of these students.

Keywords: Pedagogical practices; students with disabilities, Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1. Evolução das matrículas de estudantes com deficiência	24
Gráfico 2. Distribuição por vínculo institucional dos participantes de cursos sobre Educação Inclusiva ofertados pela UFRB.....	36
Quadro 1- Estratégias pedagógicas para atendimento a estudantes com cegueira	61
Quadro 2- Estratégias pedagógicas para atendimento a estudantes com deficiência física	62
Quadro 3- Estratégias pedagógicas para atendimento a estudantes com baixa visão	63
Quadro 4- Estratégias pedagógicas para atendimento a estudantes com deficiência auditiva	64
Quadro 5 - Estratégias pedagógicas para atendimento a estudantes com surdez	65
Figura 1 - Mapa de localização da UFRB	94
Gráfico 3. Distribuição dos estudantes com deficiência registrados na UFRB, 2014.1	96
Gráfico 4. Distribuição dos participantes da pesquisa que responderam os questionários	97
Gráfico 5. Desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas	98
Gráfico 6. Formação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa.....	99
Gráfico 7. Área de formação dos participantes da entrevista	99
Gráfico 8. Tempo de docência na Educação Superior.....	100
Gráfico 9. Quantidade de Docentes participantes das etapas da pesquisa por Centro de Ensino	101
Gráfico 10. Dificuldades apresentadas pelos docentes no desenvolvimento de práticas inclusivas	104
Gráfico 11. Tipos de deficiência dos estudantes segundo participantes.....	104
Gráfico 12. Formação dos docentes na área de Educação Inclusiva	109
Gráfico 13. Porcentagem dos participantes da pesquisa que confirmaram dificuldade dos estudantes com deficiência no Componente Curricular ministrado	118
Gráfico 14. Dificuldades apresentadas pelos estudantes com deficiência nas aulas	119
Gráfico 15. Práticas pedagógicas diferenciadas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência na UFRB	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAHL	Centro de Artes Humanidades e Letras
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CECULT	Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CETENS	Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CFP	Centro de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAC	Conselho Acadêmico
CONDIP	Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPA	Comissão Própria de Avaliação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEEDI	Grupo de Estudos Educação, Diversidade e Inclusão
GM	Gabinete do Ministro
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NUFORDES	Núcleo de Formação para Docência do Ensino Superior

NUPI	Núcleo de Políticas de Inclusão
OM	Orientação e Mobilidade
OMS	Organização Mundial de Saúde
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPAAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RN	Rio Grande do Norte
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE É NECESSÁRIO PARA ALÉM DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO.....	20
1.1 POLÍTICAS PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	20
1.2 AÇÕES DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA UFRB	31
2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REPENSANDO O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA A INCLUSÃO.....	38
2.1. A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	38
2.2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO POTENCIALIZADORAS DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	50
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA CONDIÇÃO NECESSÁRIA PARA ACESSIBILIDADE CURRICULAR.....	68
3.1. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: INDO ALÉM DAS ESPECIALIDADES	68
3.2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O TRABALHO COM A INCLUSÃO	77
4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	86
4.1. INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DOS DADOS	89
4.2. TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS	91
4.3 CARACTERIZAÇÃO DO <i>LOCUS</i> DE PESQUISA	93
4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	96
5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÃO SOBRE OS DADOS	103
5.1 DIFICULDADES DOS DOCENTES NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	103
5.2 CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	117
5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS VOLTADAS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	128

5.3.1. Uso de recursos didáticos diversificados	129
5.3.2. Flexibilização no tempo pedagógico	134
5.3.3. Diversificação nos instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas.....	137
5.3.4 Postura colaborativa do docente e dos colegas discentes.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES.....	172
ANEXOS	185

INTRODUÇÃO

O Estado brasileiro garante o acesso e permanência de todas as pessoas no ensino regular, para isso tem instituído leis que estabelecem o cumprimento dessa medida. Como exemplo dessas leis que instituem no Brasil a educação inclusiva, destacam-se a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/ 96.

A Constituição em seu Art. 205 afirma que a educação é um direito de todos visando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No inciso III, do Art. 208, o citado documento determina que, além da inclusão nas instituições de ensino regular, também é dever do Estado garantir, quando necessário, “o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988, p. 121,122)

A LDB nº 9.394/96 declara que o ensino será ministrado de acordo com alguns princípios, dentre eles: o de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 3º, inciso I), afirma também que o Estado deverá garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 4º, inciso III). Esse acompanhamento deve favorecer a inclusão de todos no processo de escolarização regular em todos os níveis de ensino, dentre eles a Educação Superior, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais (BRASIL, 1996, p.1).

Ainda em 1996 foi encaminhado para as Instituições de Educação Superior (IES) o Aviso Circular nº 277/96 do Ministério da Educação (MEC), emitido pelo Gabinete do Ministro (GM), com solicitação da execução adequada de uma política educacional dirigida a pessoas com necessidades especiais¹, para que as mesmas pudessem alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico. No referido documento, constam sugestões de encaminhamentos para garantir o acesso e permanência destes estudantes², através de adequações no processo de seleção para ingresso nesse nível de ensino, assim como

¹ O termo necessidades especiais é “utilizado em documentos oficiais brasileiros para se referir as deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (PIMENTEL, 2012, p.147)

² Neste trabalho optou-se por utilizar o termo “estudantes”, por ser bastante utilizado no ambiente universitário, sendo compreendido por Coulon (2008) como status social provisório, mantido durante o período na universidade. No entanto, podem aparecer também termos como: alunos, discentes ou educandos, com vistas a ser fiel às citações de documentos e autores utilizados, bem como às falas dos participantes da pesquisa.

no desenvolvimento de ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, da infraestrutura da instituição, e a formação de recursos humanos.

Assim, as políticas que visam à inclusão das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais devem ser formuladas mediante a compreensão de que a sociedade precisa garantir a essas pessoas a possibilidade de ter uma participação ativa nesses espaços, dentre eles as IES, sem obstáculos que os impeçam acessar, permanecer e concluir seus estudos nesse nível de ensino.

Ressalta-se que nas IES o desenvolvimento de ações inclusivas é utilizado como critério de avaliação para o processo de autorização e reconhecimento dos seus cursos, conforme determina a Portaria 3.284/2003 MEC/GM a qual “dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”.

Destaca-se ainda que, em se tratando da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência³ (BRASIL, 2011) afirma que

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao Ensino Superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

Assim, o paradigma da educação inclusiva pressupõe que as instituições de ensino se organizem para receber todas as pessoas, independente de suas diferenças, sejam elas explícitas ou não, proporcionando novas respostas educativas, visando efetivar uma educação para todos. Nesta perspectiva, é preciso reconhecer que cada estudante é único, com características específicas, e que dessa forma, precisam ter suas diferenças respeitadas, suas necessidades atendidas, mediante ações que busquem concretizar a inclusão educacional.

Diante disso, para garantir o direito de acesso e permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior, as instituições precisam promover ações de acessibilidade e permanência para todos que nela ingressam. As universidades devem, então, se preparar para desenvolver políticas institucionais e ações que favoreçam o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, para que a inclusão não permaneça apenas no discurso, mas que práticas efetivas de inclusão possam ser visualizadas.

³ A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (Organização das Nações unidas) foi aprovada pelo Congresso Nacional e incorporada à Constituição Brasileira com equivalência de emenda constitucional.

Ademais, as políticas de acesso e permanência na Educação Superior devem possibilitar que as pessoas com deficiência também possam dar continuidade aos seus estudos, conforme preconizado no Art. 208, inciso V da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, 122), o qual apresenta enquanto dever do Estado com a educação o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Portanto, para garantir o disposto na legislação, torna-se necessário planejar e efetivar ações inclusivas, no âmbito universitário, sendo essas essenciais para o enfrentamento das barreiras encontradas pelas pessoas com deficiências, à medida que tais ações podem promover a superação das dificuldades vivenciadas devido à condição de deficiência.

Dentre as ações que podem ser implementadas pelas universidades, encontram-se: a utilização de estratégias pedagógicas inclusivas, tais como as adaptações curriculares, que valorizam as potencialidades do indivíduo com deficiência; e o uso de recursos adaptados, que consideram as necessidades desses estudantes. Tais estratégias pedagógicas devem ser definidas tomando-se como parâmetro os princípios da educação inclusiva de atendimento à diversidade e de respeito às potencialidades do outro.

No entanto, são várias as dificuldades encontradas pelas IES na efetivação do processo inclusivo, tais como a forma como o trabalho pedagógico é desenvolvido, o despreparo dos professores para essa atuação específica, a necessidade da realização de adaptações curriculares e arquitetônicas, visando à acessibilidade, assim como o uso de recursos especiais ou adaptados. Em se tratando do processo de ensino e aprendizagem faz-se necessário, então, que os docentes das IES reflitam acerca de suas concepções sobre educação inclusiva e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, de forma a favorecer não apenas o acesso, mas a aprendizagem e, conseqüentemente, a permanência dos estudantes com deficiência, com adoção de ações que favoreçam a eliminação de barreiras que ainda impedem a efetivação da inclusão. Moreira (2003, p.89) destaca que “os alunos com necessidades educativas especiais na universidade também precisam de apoio e complementos educativos, isto é, de um conjunto de procedimentos que visam à igualdade de oportunidades”.

Nesse sentido, compreende-se que o paradigma da educação inclusiva pressupõe mudanças que se traduzem na aceitação da diversidade e das diferenças como características inerentes a todo ser humano, afirmando dessa forma os seus direitos, através da proposição de ações e medidas que assegurem esses direitos mediante a remoção de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas essenciais para a efetivação do processo da inclusão.

Considerando, portanto, a relevância das ações pedagógicas para promoção da inclusão na sala de aula, este estudo pretende investigar: “Como se constituem as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) diante de estudantes com deficiência e em que medida tais práticas favorecem a inclusão educacional destes estudantes?” Pretende-se, portanto, investigar se a universidade, enquanto espaço educativo que deve primar por um ensino democrático, tem realizado, através das práticas pedagógicas, as intervenções necessárias para possibilitar a permanência e aprendizagem das pessoas com deficiência nesse nível de ensino.

Para subsidiar essa questão central, o estudo será desenvolvido, considerando-se também as questões secundárias a seguir: Como as políticas acadêmicas da UFRB abordam ou orientam as práticas pedagógicas para inclusão? Qual a concepção dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência na Educação Superior? Que práticas pedagógicas diferenciadas são utilizadas pelos docentes dos componentes curriculares que possuem estudantes com deficiência de modo a favorecer a inclusão desses estudantes?

Sendo assim, este estudo tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da UFRB visando favorecer a aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da instituição. E para o detalhamento desse objetivo geral, elencaram-se os seguintes objetivos específicos: Identificar como as políticas acadêmicas da UFRB abordam ou orientam as práticas pedagógicas para inclusão; Analisar a concepção dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência na Educação Superior; Identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes nos componentes curriculares que possuem estudantes com deficiência matriculados.

Visando conhecer estudos já realizados sobre a temática, procedeu-se a um levantamento de pesquisas registradas no Banco de Teses da Capes, mediante a utilização dos descritores: acessibilidade pedagógica e adaptação curricular, considerando apenas aquelas relacionadas à Educação Superior. Ressalta-se que foi encontrada apenas uma pesquisa registrada, desenvolvida em nível de mestrado. Assim, mediante o entendimento de que ainda existe uma lacuna do conhecimento acadêmico devido à escassez de pesquisas acerca do que vem sendo realizado com relação à acessibilidade curricular em IES, em se tratando da inclusão de estudantes com deficiência principalmente em instituições federais de ensino na Bahia, pretende-se realizar esta pesquisa na UFRB.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB – foi criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da

Universidade Federal da Bahia, devido às políticas de interiorização e expansão da Educação Superior do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O fato de ser uma IES nova torna ainda mais relevante este estudo que busca analisar a inclusão na Educação Superior a partir das práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas, de modo a desvelar como essa nova instituição tem lidado com esta temática.

Além da relevância acadêmica e social já apresentada, a opção por essa temática para o desenvolvimento desse estudo tem um cunho pessoal e profissional, pois a experiência em desenvolver pesquisas sobre o tema da educação inclusiva durante a graduação em Pedagogia, assim como na Especialização em Educação Especial, realizadas na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) resultou no convite à pesquisadora para chefiar o Núcleo de Políticas Inclusivas (NUPI) na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFRB. Assim, junto com o desafio de estruturar o núcleo surgiu o desejo de investigar temáticas direcionadas a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior. Atualmente, a UFRB possui cerca de nove mil estudantes em cursos de graduação, sendo que desde a criação do NUPI, em 2011, já foram registrados oficialmente quatorze estudantes com deficiência, de modo que se torna pertinente a discussão acerca de como os docentes desta Universidade tem desenvolvido suas práticas pedagógicas com estes estudantes.

Para além do envolvimento no trabalho que vem sendo desenvolvido pela autora do presente estudo na instituição pesquisada, ressalta-se a importância do mesmo, pois considerando o aumento de acesso de estudantes com deficiência na Educação Superior, torna-se necessário refletir sobre a permanência e a participação destes estudantes nesse nível de ensino. Assim, este estudo tem também o intuito de contribuir para que cada vez mais as discussões acerca da inclusão desse público na Educação Superior sejam efetivadas, trazendo elementos contributivos para uma prática docente inclusiva.

Para o desenvolvimento desse estudo, assume-se o conceito de pessoa com deficiência⁴ como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2011, p.3). Assim, as desvantagens ou restrições ocasionadas devido à organização social, é que exclui o sujeito, impossibilitando-o de participar ativamente da vida

⁴ No entanto, podem aparecer também termos como: pessoas com necessidades especiais, pessoas com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências, deficiente com vistas a ser fiel às citações de documentos e autores utilizados, bem como às falas dos participantes da pesquisa.

em sociedade. Mediante essa concepção, advinda do modelo social⁵, a deficiência, então, não deve ser vista como um problema do indivíduo, e sim da sociedade, sendo a desvantagem, vivenciada pelo sujeito, proveniente da incapacidade da sociedade se ajustar a diversidade existente. O modelo social de deficiência a define, portanto, não como uma desigualdade natural, e sim como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Diante disso, retira a discussão sobre deficiência do campo médico, trazendo-a para discussão de ações políticas e de intervenção do Estado. (DINIZ, 2007).

Diante da contextualização da pesquisa aqui realizada, explicitando as justificativas os objetivos e a motivação para a sua realização, põem-se em sequência a apresentação dos cinco capítulos subsequentes que possibilitaram sua concretude.

Inicialmente, no primeiro Capítulo intitulado de “Inclusão na Educação Superior: o que é necessário para além da democratização do acesso” elenca-se o que dizem as políticas públicas em relação à inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior, trazendo um breve panorama acerca das políticas favorecedoras da inclusão nas IES como um todo, tais como as de expansão das universidades, de ampliação do acesso a Educação Superior, e de forma mais específica àquelas direcionadas à pessoa com deficiência. Em seguida, aborda-se como essas políticas vêm sendo desenvolvidas na UFRB, instituição foco deste estudo, estando esse capítulo, assim, dividido em dois tópicos.

O segundo Capítulo: “Práticas pedagógicas na Educação Superior: repensando o processo de ensino e aprendizagem para a inclusão” traz uma discussão sobre a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior, abordando as práticas pedagógicas como potencializadoras do processo de inclusão de pessoas com deficiência nesse nível do ensino. Neste capítulo, são abordados conceitos como processo de ensino e aprendizagem, adaptações curriculares, além de uma discussão sobre o que é ser docente na Educação Superior.

No terceiro Capítulo, “Formação de professores para inclusão na Educação Superior: uma condição necessária para acessibilidade curricular” apresenta-se como tem ocorrido a formação docente para atuar na Educação Superior, refletindo-se que essa deve ir além das especialidades presentes nos programas de formação, contemplando também conhecimentos relacionados ao desenvolvimento do trabalho docente inclusivo na Educação Superior.

⁵ Abordagem surgida nos anos 1960, no Reino Unido e Estados Unidos da América, mediante fortes críticas ao modelo médico e um discurso sociopolítico para compreender a deficiência como um produto das sociedades contemporâneas, e não mais como uma questão de saúde, retirando das pessoas com deficiência a origem da desigualdade ao compreender que esta origem está na sociedade. (SANTOS, 2010)

No quarto Capítulo, intitulado “Percurso metodológico”, faz-se um detalhamento da metodologia utilizada na realização da pesquisa, apresentando o método da pesquisa, que se configurou como qualitativo, e os procedimentos para a coleta, sendo estes, aplicação de questionários e entrevistas com docentes da IES pesquisada.

O Capítulo cinco, “Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Superior: reflexão sobre os dados” traz as reflexões sobre os dados coletados, fazendo uma análise detalhada dos mesmos, relacionando-os com o referencial teórico construído em todo o trabalho, buscando dessa forma apresentar as respostas aos questionamentos que subsidiaram a presente pesquisa.

Por fim, a partir dos objetivos propostos para este estudo, no item Considerações Finais foram apresentadas as conclusões da autora sobre a pesquisa realizada.

1. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE É NECESSÁRIO PARA ALÉM DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

O processo de inclusão é um desafio a ser enfrentado e operacionalizado por toda sociedade, visto que requer diversas mudanças em diferentes situações. Tais mudanças precisam ser efetivadas, pois se considera que são os contextos sociais que devem se modificar para assegurar a participação de todos, valorizando as suas potencialidades, compreendendo suas necessidades e o seu ritmo próprio de respostas às demandas do ambiente.

Embora a inclusão ainda seja considerada um desafio, percebe-se que o acesso de pessoas com deficiência em IES tem sido cada vez mais frequente, pois segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) as matrículas de pessoas com deficiência aumentaram quase 50% entre os anos de 2010 e 2013, chegando a quase 30 mil alunos em 2013, sendo a maioria em cursos de graduação presenciais (INEP, 2014), tornado-se assim uma conquista para as mesmas. Tal conquista exige que as IES implementem ações educativas para favorecer não somente o acesso, mas também a permanência dessas pessoas nesse nível de ensino.

Neste capítulo abordaremos o que dizem as políticas públicas para inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior, visando não apenas o acesso, mas também a permanência das mesmas no referido nível de ensino. Para isso, além de trazer um panorama das políticas favorecedoras da inclusão nas IES, também serão analisadas as ações que vem sendo desenvolvidas pela UFRB, com vistas à inclusão dos estudantes com deficiência.

1.1 POLÍTICAS PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A universalização do acesso a educação constitui-se em tema de fundamental importância para garantia da equidade e justiça social, sendo uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)⁶ recentemente aprovado no Brasil, através da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Na perspectiva da ampliação de acesso a educação, o PNE estabelece a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, a universalização do Ensino

⁶ Lei ordinária que estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Possui vigência de dez anos a partir de 26 de junho de 2014, data em que foi sancionada pela presidência da república. A existência do PNE é determinada pelo artigo 214 da Constituição Federal de 1988.

Fundamental de 9 anos para toda população na faixa etária de 6 a 14, e no Ensino Médio, para toda a população de 15 a 17 anos. Em relação à Educação Superior, nível de ensino foco do presente estudo, estabelece a elevação da taxa bruta⁷ de matrícula para 50% e a taxa líquida⁸ para 33%, considerando a população na faixa etária de 18 a 24 anos. (BRASIL, 2014).

Percebe-se, então, o objetivo de ampliar o acesso a educação em todos os níveis de ensino, o que demonstra ser um grande avanço, já que a educação historicamente foi destinada a uma minoria, situação ainda mais perceptível na Educação Superior, considerando a pirâmide educacional perversa, que só permite que uma fração muito pequena de estudantes chegue a este nível de ensino. (NEVES, RAIZER, FACHINETTO, 2007).

Considerando que nessa meta de ampliação do acesso à Educação Superior os estudantes com deficiência também deverão estar inseridos, torna-se necessário uma revisão das práticas pedagógicas desenvolvidas historicamente nesse nível de ensino, tendo em vista as dificuldades encontradas por esta população durante todo o percurso de escolarização as quais, na maioria das vezes, impede a sua inserção no Ensino Superior na faixa etária prevista, entre 18 e 24 anos. Como afirmam Bazon, Aragão e Silva (2013) ao retratar a dificuldade de acesso à Educação Superior pelas pessoas com deficiência visual, pontua-se que estas encontram uma “série de desafios para conquistarem sua evolução escolar dentro da educação básica” (2013, p. 204).

Ao realizar estudo sobre políticas públicas de acesso de estudantes com deficiência da educação básica ao ensino superior, Cruz e Gonçalves (2013) destacam o afunilamento do número de matrículas desses estudantes no ensino médio, em relação ao ensino fundamental e a educação infantil. Para as citadas autoras, “No ensino superior, as matrículas de alunos com deficiência ainda são escassas, o que pode ser reflexo de uma não escolarização nas primeiras etapas do ensino básico, favorecendo para a repetição ou evasão destes discentes.” (2013, p.84). Os estudos citados demonstram que muitos estudantes com deficiência não conseguem ultrapassar os níveis fundamentais de ensino, e assim chegar à Educação Superior, e os que conseguem vencer todas as barreiras encontradas, muitas vezes não chegam a este nível de ensino dentro da faixa etária prevista, conforme meta definida nos planos governamentais.

Destaca-se que somente há menos de duas décadas iniciou-se uma preocupação maior em criar medidas para democratizar o acesso a Educação Superior. Foram então

⁷ Percentual da população matriculada em determinado nível de ensino, em relação à população total que se encontra na faixa etária recomendada para esse nível de ensino.

⁸ Percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino recomendado a essa faixa etária.

implementados programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni)⁹, o Programa de Financiamento Estudantil (Fies)¹⁰, e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹¹, como afirma Santos (2013, p. 17),

A primeira década de dois mil figurou como o período em que foram criadas mais medidas rumo à democratização do acesso. Embora não instituído com um objetivo declarado de acesso, o documento de criação do Enem, a Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998, já indicava que o exame forneceria subsídios para as diferentes modalidades de acesso ao ensino superior. Mais tarde, programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e o incentivo às políticas afirmativas foram instituídos visando ampliar as formas de ingresso à educação superior e torná-la democratizante.

De acordo com a autora, apesar do Enem não ter sido instituído declaradamente como política de acesso, atualmente verifica-se que o mesmo tem promovido a democratização, por oportunizar a participação de um maior número de pessoas nos processos de seleção para ingresso na Educação Superior. (SANTOS, 2013). Para Almeida (2011), o Prouni, mesmo que timidamente, abre uma porta para uma parte da juventude de baixa renda, possibilitando-lhes o ingresso em cursos mais disputados e prestigiados. Em relação ao FIES, Moura (2014) destaca que após algumas reformulações realizadas no programa recentemente, percebeu-se o crescimento do número de inscritos consideravelmente, permitindo afirmar que o programa se traduz como uma política pública efetiva de acesso ao ensino superior.

A universalização e ampliação do acesso as IES, também está presente na proposta de expansão das universidades, através de ações como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)¹². No âmbito do Reuni, a expansão e ampliação do acesso ocorreram através do aumento do número de vagas, da ampliação da oferta de cursos noturnos, da promoção de inovações pedagógicas, da ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, do combate à evasão, dentre outras ações. Esse programa oportunizou, assim, que cada vez mais pessoas, que antes não tinham possibilidade de frequentar uma IES, por condições socioeconômicas, dificuldade de acesso

⁹ O Programa Universidade para Todos (Prouni) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Educação Superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.

¹⁰ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação que financia a graduação de estudantes matriculados em instituições particulares de ensino superior.

¹¹ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Além de ser utilizado para ingresso em universidades públicas, também é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa do Prouni.

¹² Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, através da criação de condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica.

devido a barreiras de acessibilidade, ou em virtude de residirem em regiões distantes dos grandes centros e das universidades, pudessem fazê-lo.

Ressalta-se que a proposta de democratização das oportunidades de acesso presente nas atuais políticas públicas pauta-se também no princípio inclusivo. A inclusão é conceituada por Sasaki (2006) como o processo pelo qual a sociedade é adaptada para incluir todas as pessoas em seus sistemas sociais. Verifica-se então, que o princípio da inclusão educacional visa o respeito às diferenças dos indivíduos através da garantia do direito a uma educação de qualidade, mediante o atendimento de suas necessidades, favorecendo, assim, o acesso e permanência de todos os estudantes nas instituições de ensino regular.

Nesse sentido, as políticas de inclusão são criadas como estratégias para favorecer o combate às práticas discriminatórias, visando reduzir a desigualdade, conforme afirma Cury (2005, p.14)

As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. [...] E elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições.

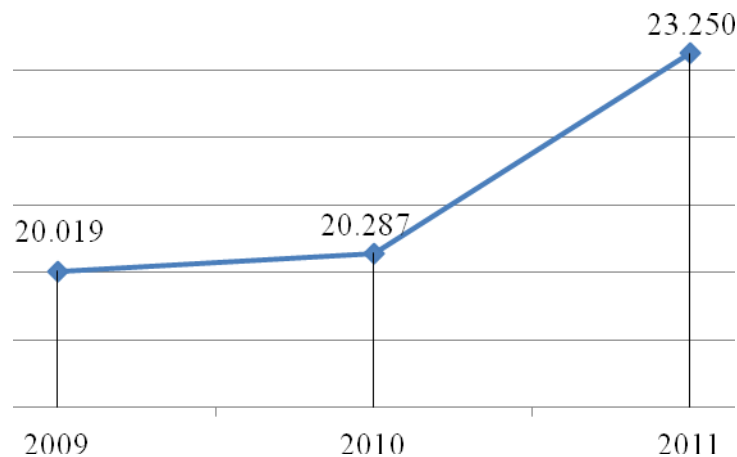
Diante disso, compreende-se que essas políticas são demarcadas pelo princípio da igualdade de oportunidades para todos, sendo todos os indivíduos considerados como sujeitos de direitos. Assim sendo, é relevante discutir o que tem sido feito para incluir os estudantes com deficiência que ingressam nas IES, analisando quais as ações tem garantido a permanência da pessoa com deficiência nesse nível de ensino.

Como salientado anteriormente, diversos documentos legais tratam da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, em todos os seus níveis. Além dos documentos já destacados na introdução desse trabalho, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/ 96; a Constituição Federal de 1988; e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, os quais respaldam o direito à educação, assim como a inclusão de todas as pessoas nas instituições de ensino regular, ressalta-se mais recentemente o estabelecimento de metas direcionadas à efetivação da educação inclusiva, no PNE. Em seu Art.8, no inciso III, o referido Plano determina que os entes federados estabeleçam nos seus planos de educação, estratégias que, “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e

modalidades;” (BRASIL, 2014). Verifica-se, assim, mais uma vez, que o acesso a todos os níveis educacionais é garantido em lei, visando alcançar a universalização, ou seja, o acesso para todos.

O gráfico 1 apresenta um crescimento na quantidade de estudantes com deficiência matriculados na Educação Superior. No entanto, apesar do referido aumento, considerando o universo de estudantes matriculados na Educação Superior, essa quantidade ainda se configura como mínima, já que em 2013 foi registrado um total de 7,3 milhões de estudantes matriculados em cursos de graduação no Brasil (INEP, 2014). Para as IES, o aumento da matrícula desses estudantes pressupõe a necessidade de diversas mudanças, seja de caráter estrutural, atitudinal ou pedagógico, pois se torna preciso garantir a acessibilidade com adequação de espaços físicos, material didático acessível, ações formativas para os docentes, dentre outros, eliminando dessa forma as barreiras para a efetivação do acesso e permanência dos mesmos.

Gráfico 1. Evolução das matrículas de estudantes com deficiência¹³



Fonte: Construção da autora conforme dados do Censo da Educação Superior /INEP (2009; 2010; 211)

No entanto, ressalta-se que muito além de garantir o acesso de todos ao Ensino Superior, é preciso garantir a sua permanência, para que os mesmos possam lograr êxito no seu percurso formativo, concluindo a graduação.

¹³ Apesar do INEP (2014) divulgar através de nota informativa que houve um aumento de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior chegando a 30 mil em 2013, o referido instituto não divulgou dados detalhados acerca desse crescimento no Censo da Educação Superior dos anos 2012 e 2013. Dessa forma, optou-se por representar no Gráfico 1 apenas os dados divulgados no Censos da Educação Superior dos anos 2009, 2010 e 2011.

Dentre as estratégias estabelecidas no PNE, para atendimento a essa necessidade destacam-se:

ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei; (BRASIL, 2014, p. 11)

Tais estratégias reúnem medidas que visam à ampliação da participação dos sujeitos que fazem parte de grupos historicamente excluídos do processo educativo na Educação Superior. Nessa perspectiva, a permanência é um elemento essencial para a efetivação de uma política de inclusão nas IES, podendo ser esta entendida,

como o ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência com seus pares. Permanecer não pode ser entendido aqui, como o simples ato de persistir apesar e sob todas as adversidades, mas a possibilidade de continuar estando dentro; estando junto; estando “in”. (REIS E TENÓRIO, 2009, p.4) (Grifos dos autores)

Diante disso, para favorecer a inclusão dos estudantes na Educação Superior, é preciso que não somente as políticas de acesso sejam efetivadas, mas também as de permanência. Nesse sentido, o governo federal tem desenvolvido ações para garantir a permanência dos estudantes nas IES, através de programas, que visam implementar ações de assistência estudantil. Dentre eles destaca-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)¹⁴, o qual visa a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da Educação Superior; a redução das taxas de retenção e evasão; e a contribuição para a promoção da inclusão social pela educação. Para alcance desses objetivos, o programa prevê ações de assistência estudantil desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de

¹⁴ Programa executado no âmbito do Ministério da Educação que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Tal programa foi instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010).

Além do PNAES, o governo federal implementou o Programa de Bolsa Permanência (PBP)¹⁵, que tem como objetivos: a viabilização da permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; a redução dos custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e a promoção da democratização do acesso à Educação Superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

Os estudantes atendidos pelo PBP recebem atualmente um auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), sendo que para os estudantes indígenas e quilombolas, é garantido um valor igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, devido às especificidades em relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal. (BRASIL, 2013)

Além da garantia de recursos financeiros aos estudantes, mediante os repasses realizados pelos programas citados, as IES precisam se preparar, através de políticas institucionais inclusivas, para garantir o direito de todos ao acesso à aprendizagem e a melhoria do desempenho acadêmico, inclusive daqueles que possuem deficiência.

A Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual objetiva favorecer o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nas instituições regulares de ensino, ao preconizar a escolarização nos níveis mais elevados do ensino, afirma que

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p.17)

Especificamente direcionada à inclusão do estudante com deficiência na Educação Superior, destaca-se no PNE a estratégia de número 12.10, que reza: “assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação” (BRASIL, 2013,

¹⁵Programa do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. Criado através da Portaria nº 389 de 09 de maio de 2013, se configura em um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação desses estudantes de graduação.

p.11). Na prática, assegurar essas condições tem sido objetivo do Programa Incluir¹⁶, que visa promover a inclusão de estudantes com deficiência, na Educação Superior, mediante garantia de condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Dentre as ações a serem realizadas através do programa estão: a adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES; aquisição de recursos de Tecnologia Assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações; aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis; e aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade. (BRASIL, 2013). Tais ações são fundamentais para favorecer a permanência de estudantes com deficiência nas IES. No entanto, conforme afirma Rocha e Miranda (2009, p.198) ao tratar da inclusão de pessoas com deficiência na universidade,

a consecução do processo de inclusão de todos os alunos na escola básica ou na universidade não se efetua apenas por decretos ou mesmo leis, pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência.

Muito além da questão de obrigatoriedade legal, a universidade enquanto instituição que lida com a construção do conhecimento, deve proporcionar condições de acessibilidade e aprendizagem favoráveis ao estudante, no intuito de exercer a sua função, promovendo o respeito à diversidade, a convivência social e a formação para o exercício da cidadania. Assim, cada vez mais os estudantes com deficiência terão possibilidade efetivas de estar incluídos na Educação Superior.

Quanto às condições de acessibilidade que visam assegurar a todas as pessoas, dentre elas as pessoas com deficiência, o acesso ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, assim como aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, em igualdade de oportunidades (BRASIL, 2004), os dados do Censo da Educação Superior de 2011 apontam que um “percentual de 80,7% dos cursos de graduação garante condições de acessibilidade às pessoas com deficiência.” (BRASIL, 2013, p.84). No entanto, contrastando com esse dado, Castro (2011), em pesquisa realizada em 13 das 15 universidades com mais estudantes com

¹⁶ O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), do Ministério da Educação (MEC), propõe ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes) e tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes.

deficiência matriculados, distribuídas em oito estados brasileiros, destaca como cenário encontrado

a falta de sensibilidade dos professores em atender pequenas solicitações dos alunos (antecipação de material), as rampas mal projetadas ou a ausência delas, o excesso de degraus pelos caminhos e os objetos “decorativos” (para as pessoas com deficiência visual, leia-se obstáculos) pelos corredores. (CASTRO, 2011, p. 221)

A autora traz ainda como resultado da pesquisa, a lacuna identificada entre o contexto acadêmico vivenciado pelos estudantes participantes da investigação, e o estabelecido nos dispositivos legais, relatando as barreiras encontradas, sendo estas:

- As barreiras arquitetônicas: a ausência de rampas ou rampas com inclinação inadequadas, calçadas sem manutenção ou feitas com piso impróprio, portas e banheiros com tamanho inadequado, falta de corrimão, objetos colocados sem sinalização adequada, telefones públicos mal colocados, ausência de sinalização, de referências e de mapas táteis;
- As barreiras comunicacionais: falta de informações acessíveis e intérpretes de LIBRAS;
- Algumas barreiras pedagógicas citadas são: práticas pedagógicas inadequadas, falta de material adaptado, problemas na atuação de intérprete, falta de livros adaptados.
- As barreiras atitudinais mais citadas pelos alunos são aquelas em relação às atitudes dos professores em sala de aula, o relacionamento com os colegas, o desrespeito às vagas reservadas nos estacionamentos para pessoas com deficiência, o estacionamento em frente às rampas e obstáculos nas calçadas e caminhos. (CASTRO, 2011, p. 226)

Bazon, Aragão e Silva (2013), ao realizar pesquisa sobre trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual que concluíram a Educação Superior, também destacam as dificuldades encontradas pelas mesmas no processo de permanência, relatando que as dificuldades da falta de recursos e da obtenção de materiais adaptados foram abordadas por todos os entrevistados, além do despreparo profissional revelado pelo impedimento da realização de gravação das aulas pelo próprio estudante.

Esses dados instigam uma reflexão acerca da divergência entre os dados informados pelo Censo da Educação Superior e a realidade encontrada nas instituições, sendo necessário analisar a forma como esses dados são coletados pelo órgão responsável por tal coleta, identificando, inclusive, o que é considerado para determinar que um curso de graduação garante condições de acessibilidade ao estudante com deficiência.

Ressalta-se que a efetivação de ações inclusivas possibilita ao estudante com deficiência condições de acessar a Educação Superior, e nela permanecer até a conclusão do seu curso, pois a implementação dessas ações, contribuem para anular os efeitos das barreiras

de acessibilidade, como os citadas acima. Nesse sentido, Sasaki (2005, p. 23) classifica acessibilidade, em seis dimensões, sendo elas:

Acessibilidade arquitetônica, sem barreiras ambientais físicas, nas escolas, nas empresas, nas residências, nos edifícios públicos, nos centros de convenção, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos locais de lazer e turismo e nos meios de transporte individual ou coletivo.

Acessibilidade comunicacional, sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

Acessibilidade metodológica, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.), de trabalho (métodos e técnicas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, ergonomia, novo conceito de fluxograma, empoderamento etc.), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc., baseada em participação ativa), de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc.) e de outras áreas de atuação.

Acessibilidade instrumental, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de trabalho (ferramentas, máquinas, equipamentos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.), de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais etc.) e de outras áreas de atuação.

Acessibilidade programática, sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc.) e em normas de um modo geral.

Acessibilidade atitudinal, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana.

Ressalta-se, assim, que as políticas e ações inclusivas são essenciais para o enfrentamento das barreiras encontradas pelas pessoas com deficiências e para a garantia de sua permanência nos espaços educativos, à medida que pode garantir o desenvolvimento de estratégias que possibilite a superação das dificuldades vivenciadas pelos mesmos durante a escolarização, dando ênfase às suas potencialidades.

No entanto, a garantia de uma Educação Superior para todos requer a disponibilização de recursos e a formação de profissionais que desenvolvam uma prática pedagógica visando atender à diversidade, eliminando assim os estigmas, preconceitos e superando as barreiras que dificultam a acessibilidade à educação, favorecendo o avanço dos estudantes e a democratização do ensino. Para Pacheco e Costas (2006, p.6),

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior requer medidas que facilitem e auxiliem a concretização desse processo, como: formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. Torna-se necessário a criação de comissões ou núcleos na própria instituição responsáveis pelo desenvolvimento de ações que propiciem a inclusão.

Nesse sentido, os núcleos de acessibilidade, criados nas IFES a partir do Programa Incluir, se configuram como um espaço físico com profissionais que respondem pela organização de ações institucionais para garantia da inclusão de estudantes com deficiência à vida acadêmica, favorecendo a eliminação das barreiras pedagógicas, arquitetônicas, na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Para Santos (2014) apesar das condições das instituições regulares de ensino ainda não favorecerem que a inclusão se torne realidade, devido às condições de acesso e permanência, os estudantes com deficiência já integram a paisagem universitária, atraindo assim olhares.

Em 2005, Moreira (2005), afirmava que apesar do avanço representado pelo ingresso desses estudantes na universidade, não existiam dados oficiais por parte dos censos educacionais sobre a trajetória dos estudantes com deficiência na Educação Superior e que a maioria das universidades não possuíam mapeamentos acerca de seu ingresso e permanência. Após oito anos, Cruz e Gonçalves (2013) ressaltam que apesar da matrícula de estudantes com deficiência aparecerem nos censos escolares, não há um mapeamento desta população, de forma a possibilitar um acompanhamento da trajetória destes estudantes.

Nessa direção, Chahini e Silva (2010, p. 162) também ressaltam que “a falta de recursos materiais e humanos especializados nestas necessidades educacionais especiais, além das barreiras arquitetônicas e atitudinais presentes desde a Educação básica, limita as pessoas quanto às possibilidades de acesso e permanência à educação superior”. Dessa forma, o fato de não conseguirem avançar nos níveis básicos de ensino, os impedem de chegarem à Educação Superior, contribuindo assim para a exclusão dos mesmos ainda na educação básica.

Visando superar essa situação, o PNE traz como meta de número quatro,

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p.5)

Para isso, prevê diversas estratégias, dentre elas o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de Tecnologia Assistiva, condições de acessibilidade, incentivo à formação de professores. Ressalta-se que garantir a inclusão dos estudantes no Ensino Básico, mediante disponibilização de atendimento adequado com qualidade, torna-se fundamental para favorecer que os mesmos possam concluir os estudos referentes a esse nível de ensino e, assim, tenham possibilidade de ingressar na Educação Superior.

Diante disso, compreende-se que a garantia de acessibilidade ultrapassa a oferta de vagas nos níveis de ensino, ela envolve o desenvolvimento de políticas de inclusão que através da sua efetivação disponibilizem aos estudantes condições de permanecer nas instituições de ensino, tendo acesso a uma educação de qualidade. Sendo assim, mediante uma perspectiva de educação inclusiva, as IES não podem ser indiferentes às necessidades dos estudantes, e por isso devem promover um processo de ensino e aprendizagem democrático e justo para todos que nela ingressam, com permanentes investimentos nas ações inclusivas.

1.2 AÇÕES DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA UFRB

Mediante análise dos documentos oficiais da instituição pesquisada percebe-se que a UFRB tem desenvolvido ações para promover a inclusão das pessoas com deficiência através da criação de normativos legais, de núcleo de acessibilidade e de conselho deliberativo para tratar das questões acerca da inclusão das mesmas.

Em relação à inclusão de pessoas com deficiência, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a UFRB se compromete com o favorecimento de ações que garantam:

Espaços e instalações acessíveis; Mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado à altura e à condição física de pessoas em cadeira de rodas, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT; Serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdo cegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento; Pessoal capacitado para prestar atendimento às pessoas com deficiência visual, bem como às pessoas idosas; Disponibilidade de área especial para embarque e desembarque de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; sinalização ambiental para orientação das pessoas; divulgação, em lugar visível, do direito de atendimento prioritário das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; Admissão de entrada e permanência de cão-guia junto de

peessoa portadora de deficiência nos locais disposto, bem como nas demais edificações de uso público e naquelas de uso coletivo. (PDI/ UFRB 2010 – 2014)

Nota-se, dessa forma que a instituição, em seu normativo que direciona o desenvolvimento institucional, já prevê atendimento a diversas necessidades dos estudantes com deficiência. Visando atender ao disposto no PDI, no ano de 2011 a UFRB criou o Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI), vinculado a PROGRAD, o qual tem como objetivo central assegurar condições de acessibilidade e atendimento diferenciado às pessoas com necessidades especiais ou mobilidade reduzida, comprometendo-se com a implementação de políticas e com a busca de adequações infraestruturais da instituição. O NUPI tem como objetivo atender as seguintes metas:

Elaborar projetos para captação de recursos na área de acessibilidade e Tecnologia Assistiva; Fomentar a formação de docentes e de servidores técnico-administrativos; Estabelecer parcerias com instituições de apoio ao trabalho com pessoas com necessidades especiais; Criar estratégias, junto aos colegiados de cursos, que assegurem acessibilidade pedagógica e atitudinal entre docentes e servidores técnico-administrativos; Viabilizar os suportes pedagógicos necessários no âmbito de Tecnologia Assistiva, de modo a favorecer a permanência dos estudantes com necessidades especiais nos cursos de graduação da UFRB. (RELATÓRIO DE GESTÃO SETORIAL PROGRAD/UFRB 2011/ 2013)

Segundo análise do Relatório de gestão setorial PROGRAD/UFRB (2011/2013) percebe-se que, dentre o estabelecido como meta, o NUPI desenvolveu ações para atender aos estudantes com deficiência matriculados na instituição, tais como: aquisição e disponibilização de equipamentos de Tecnologia Assistiva aos estudantes; aquisição de mobiliários acessíveis; disponibilização de bolsista para auxílio aos estudantes; elaboração e disponibilização de orientações para professores de estudantes com deficiência (Surdez; Deficiência Auditiva; Deficiência Visual; Cegueira); elaboração de curso de formação continuada na área de Educação Inclusiva para servidores docentes e técnico-administrativos ofertado em parceria com o Núcleo de Formação para Docência do Ensino Superior (NUFORDES) da PROGRAD; organização de evento¹⁷ sobre Inclusão na Educação Superior, em parceria com o Grupo de Estudos Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI); e elaboração de documento¹⁸ sobre Inclusão na Educação Superior, para disseminação de conhecimentos acerca das deficiências de modo a contribuir para a redução de barreiras

¹⁷ Colóquio sobre Inclusão no Ensino Superior: Construindo caminhos para desconstrução de barreiras, realizado em 26 de abril de 2013 na UFRB; II Colóquio sobre Inclusão no Ensino Superior: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas Inclusivas, realizado em 28 de maio de 2014 na UFRB.

¹⁸ Livreto intitulado “Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construção de caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB”.

atitudinais, curriculares e arquitetônicas na UFRB, também em parceria com o GEEDI, além da elaboração de uma resolução (ANEXO 01) que dispõe sobre as normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da instituição (Resolução CONAC nº 040/2013).

A resolução citada, aprovada pelo Conselho Acadêmico (CONAC) da instituição, determina que a administração superior e os colegiados de cursos de graduação, na modalidade presencial ou à distância, efetivem ações para favorecer a inclusão de estudantes com deficiência. Dentre as ações elencadas no documento e que deverão ser garantidas pela instituição estão: recurso didático pedagógico adaptado; recursos de Tecnologia Assistiva; acesso às dependências acadêmicas; pessoal docente e técnico capacitado; serviço de apoio específico (adaptação de materiais; tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; leitor e escriba; guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento), adoção de uma modalidade de bolsa discente, para apoio específico aos estudantes com deficiência.

Além das ações mais direcionadas aos estudantes com deficiência matriculados na instituição, ressalta-se também a aprovação, em 2009 da Resolução CONAC Nº 14/2009, a qual trata da inserção da Língua Brasileira de Sinais – Libras como componente curricular obrigatório para os cursos de Licenciatura e optativo nos cursos de Bacharelados e Superiores de Tecnologia da UFRB, atendendo assim ao estabelecido no Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual dispõe sobre a Libras em âmbito nacional.

Em 2012, a UFRB criou o Conselho dos Direitos das Pessoas com deficiência (CONDIP/UFRB), sendo este um órgão de participação direta da comunidade acadêmica, com caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador da política de atendimento dos direitos das pessoas com deficiência. O referido Conselho tem participação de servidores docentes, servidores técnico-administrativos e discentes, possuindo, inclusive, dentre os nomeados, pessoas com deficiência, ratificando assim o lema “Nada sobre nós sem nós”, e referendando o disposto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de “que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente” (BRASIL, 2008, p.15). Diante disso, as políticas devem ser pensadas e decididas com a participação direta dos membros atingidos pelas referidas políticas, como também afirma Lanna Júnior (2010, p.130) “Autonomia, direito a fazer sua própria escolha, vida independente e não discriminação podem ser sumarizados pelo lema “Nada sobre nós sem nós””.

Pimentel, Matos, Ribeiro, Santana e Souza (2012, p. 6), destacam que a UFRB,

diante do desafio de incluir jovens com deficiência em seus cursos, precisou normatizar a inclusão, preconizando em seus documentos oficiais um posicionamento político, ético, epistemológico e emancipatório, que assume a educação, a igualdade racial e a inclusão social como referenciais constitutivos do pensar e agir.

Em relação ao apoio a permanência, através de ações de assistência estudantil, a instituição, atendendo ao disposto no PNAES, possui o Programa de Permanência, o qual faz parte “do conjunto de políticas que têm o propósito de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no Ensino Superior” (PDI, 2010-2014). Dentre as ações do Programa de Permanência, podem-se destacar os auxílios disponibilizados através de bolsas, tais como: Bolsas de Auxílio à moradia; Bolsa de Auxílio à alimentação; Auxílios acadêmicos, para participação em eventos, aquisição de medicamentos; Bolsas Pecuniárias vinculadas a projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão, além dos atendimentos psicossocial e pedagógico¹⁹.

Essas ações constituem-se como garantidoras da permanência material, essenciais para a continuidade do estudante ao longo do seu curso. No entanto, as ações desenvolvidas para garantir a permanência dos ingressantes na Educação Superior, não devem se resumir a ações passageiras, conforme afirma Reis e Tenório (2008, p. 7)

Permanecer significa continuar nos estudos, mas esta permanência não pode ser resumida, meramente, ao assistencialismo. Também não pode ser pensada como uma política transitória, mas como uma política efetiva do Estado, no sentido de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica de alunas e alunos [...], com vistas à conclusão do seu curso [...].

Nesse sentido, é preciso que a IES pesquisada desenvolva políticas permanentes de acessibilidade, que integrem e perpassem todos os âmbitos universitários, não sendo ações isoladas a determinados órgãos ou setores.

Em relação ao acesso às informações veiculadas na instituição, verifica-se que estas são parcialmente acessíveis na UFRB. De acordo ao estabelecido no artigo 47 do Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, o qual afirma ser obrigatória a acessibilidade nos portais e

¹⁹Em geral, o atendimento pedagógico consiste no acompanhamento pedagógico dos estudantes que necessitem de assistência para sua aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, após consulta aos documentos disponibilizados pela PROPAAE, órgão responsável pelo referido atendimento na UFRB, não foram encontrados nenhuma definição ou informação acerca de como ocorre esse atendimento na instituição.

sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores, garantindo pleno acesso às informações disponíveis pelas pessoas com deficiência visual, o sítio eletrônico da instituição deveria se constituir mais acessível. Ressalta-se que o mesmo possui alguns recursos para favorecer o acesso à informação pelas pessoas que possuem baixa visão, pois permite ampliar os caracteres, assim como fazer alto contraste, facilitando a visualização e leitura das notícias por estas pessoas. Porém, ainda faltam alguns recursos para que todas as pessoas tenham acesso às informações veiculadas, inclusive aquelas que fazem uso de *softwares* leitores de textos, os quais não leem imagens, sendo necessário que estas possuam legendas, assim como a disponibilização de *links* que possibilite ao usuário que utiliza os referidos *softwares* ir direto para a notícia de interesse do mesmo, sem precisar percorrer com o cursor todos os links constantes no sítio eletrônico.

Em 2014, a instituição, por meio da PROGRAD, implementou o Serviço de Tradução e Interpretação em Libras, o qual é disponibilizado para toda a comunidade acadêmica e conta com uma equipe de cinco profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras, atendendo às demandas de tradução e interpretação em eventos, seleções, dentre outros. Além disso, o referido serviço também realiza a tradução e interpretação em Libras de notícias relacionadas aos processos seletivos para ingresso de estudantes em cursos de graduação e pós-graduação veiculadas no Portal da UFRB, as quais são disponibilizadas em formato de vídeo no próprio portal, e em um canal do serviço²⁰ no You Tube²¹.

Outra ação realizada pela instituição, visando o acesso e a inclusão dos estudantes com deficiência, foi a aprovação pelo CONAC da Resolução 017/2014, a qual “Dispõe sobre a reserva de vagas no Curso de Licenciatura Letras/Libras/Língua Estrangeira para estudantes surdos na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia”. A referida aprovação está de acordo com o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que determina no § 2º do Art. 4º a prioridade das pessoas surdas nos cursos de formação em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. (BRASIL, 2005). Nesse sentido, a instituição prevê a reserva de vagas para pessoas surdas dentre as oferecidas anualmente no Curso de Licenciatura Letras/Libras/Língua Estrangeira de forma escalonada, considerando a necessidade de adequação da instituição para atendimento à demanda, sendo ofertada 10% (dez por cento) a cada ano, iniciando em 2015, chegando a 50% (cinquenta por cento) em 2019.

²⁰ www.youtube.com/librasufrb

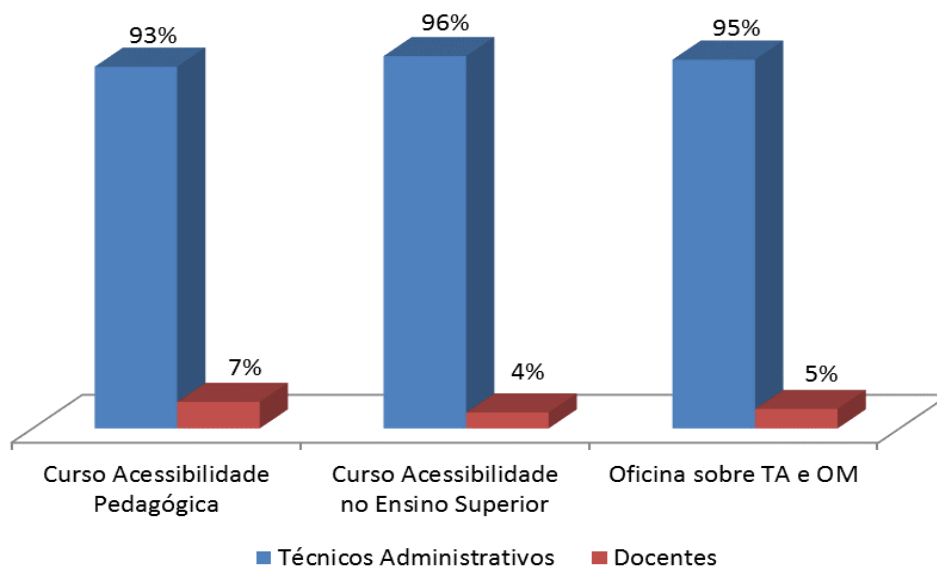
²¹ Site que permite aos usuários carregarem e compartilhar vídeos em formato digital.

Estudo realizado por Pimentel, Santana e Ribeiro (2012, p. 1), o qual se propôs a analisar os Relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFRB, com foco nas questões ligadas ao acesso e permanência de estudantes com deficiência na instituição, foi constatado na referida pesquisa, que a UFRB estava atenta para

[...] implementar ações, concorrendo a editais de fomento à inclusão e disponibilizando recursos tecnológicos para favorecer acessibilidade ao currículo. Os prédios de aula possuem elevadores, mas poucas edificações garantem acessibilidade através de rampas. Dos cinco centros de ensino, quatro oferecem acessibilidade arquitetônica limitada e um não possui elevador ou rampa. Observou-se que os Relatórios de Avaliação tem se restringido às questões arquitetônicas, não sendo avaliadas questões de ordem pedagógicas.

Considerando que atualmente a instituição, através do NUPI tem elaborado e disponibilizado material com orientações pedagógicas para os docentes da instituição, assim como promovido curso sobre educação inclusiva, percebe-se um avanço nas ações desenvolvidas, mais especificamente direcionada à acessibilidade pedagógica. No entanto, conforme o Gráfico 2, estas ainda são limitadas por não atingirem a um grupo considerável de docentes, pois em relação aos cursos ofertados pelo NUFORDES em parceria com o NUPI e a PROGEP, sobre Acessibilidade Pedagógica, Acessibilidade no Ensino Superior, e Tecnologia Assistiva (TA), Orientação e Mobilidade (OM), a participação de docentes é ainda bastante irrisória.

Gráfico 2. Distribuição por vínculo institucional dos participantes de cursos sobre Educação Inclusiva ofertados pela UFRB



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na PROGRAD/UFRB.

Dessa forma, diante das ações desenvolvidas pela instituição, compreende-se que a mesma já entende a necessidade de garantia dos direitos das pessoas com deficiência, assim como de sua acessibilidade e permanência na Educação Superior. Ressalta-se também que o fato de permitir a realização da presente pesquisa demonstra o interesse da UFRB em se tornar cada vez mais inclusiva, à medida que tem possibilidade de verificar os resultados, e assim buscar melhorias.

Porém, ainda é preciso ampliar as ações desenvolvidas para contemplar de forma mais efetiva esse público, pois conforme estudo realizado por Souza, Silva, Cerqueira e Pimentel (2014), acerca da previsão da garantia de acessibilidade curricular nos documentos institucionais da UFRB, verificou-se que a construção das políticas de inclusão para acessibilidade curricular dos estudantes com deficiência foi iniciada a partir do ano de 2011, sendo, portanto, bastante recente. As citadas autoras sinalizam ainda que as políticas afirmativas e assuntos estudantis previstas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) priorizam às questões étnicas e de igualdade raciais, deixando a diversidade relacionada às pessoas com deficiência de fora, citando apenas que deverá ser implementada estratégias que garantam o ingresso, acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais nos cursos de graduação e tecnológicos da instituição. Sobre isso, as autoras afirmam reconhecer a diversidade existente no recôncavo da Bahia, onde está situada a instituição, mas que é preciso garantir a inclusão social de todos, sem restringir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência, devido à falta de acessibilidade na IES.

Nesse sentido, Moreira (2014, p.144) afirma que “a universidade precisa lidar com as diferenças de toda ordem – sejam elas acadêmicas, econômicas, sociais, étnicas, culturais – e estabelecer caminhos menos excludentes de acesso, ingresso e permanência”. Diante disso, torna-se necessário, o desenvolvimento de ações ainda mais concretas para que essa garantia seja de fato cumprida em todos os seus espaços, através de programação e efetivação de ações que favoreçam a acessibilidade em todas as suas dimensões: arquitetônica, comunicacional metodológica e instrumental, programática, atitudinal, promovendo assim a eliminação de todas as barreiras ainda existentes na instituição para o processo de inclusão.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REPENSANDO O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA A INCLUSÃO

A expansão das universidades públicas na última década tem demandado a contratação de profissionais docentes para atuar na Educação Superior. Espera-se que tais profissionais, através da sistematização entre teoria e prática, contribuam com a formação de sujeitos críticos e emancipados.

A palavra docente “veio do latim *docens, docentis* que era o participio presente do verbo latino *docere* que significa ‘ensinar’ (...). Docente seria, então, aquele que ensina, instrui e informa” (MARTINS, 2005, p.34), tendo, assim, um papel importante no processo de desenvolvimento daquele que aprende, pois no exercício da sua profissão favorece o processo de aprendizagem do mesmo. Segundo Rios (2008, p. 53),

O docente é professor *em exercício*, isto é, que efetivamente desenvolve uma atividade. Ser professor é uma profissão. Mas é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, *participio presente* – aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar.

Neste sentido, é esse profissional em ação a figura que pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e emancipados mediante a sistematização entre teoria e prática.

Comênio (1592 – 1670), elaborador da Didática Magna, afirmava que ensinar é um trabalho sério, exigindo assim perspicácia de juízo, e não apenas de um só homem, mas de muitos, sendo, portanto, uma atividade desenvolvida mediante troca de experiências. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), Comênio desenvolveu o que acreditava ser um método único para ensinar tudo a todos.

Para melhor compreensão dessa temática, neste capítulo reflete-se sobre a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior, discutindo-se sobre as práticas pedagógicas como potencializadoras do processo de inclusão de pessoas com deficiência nesse nível do ensino.

2.1. A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Durante boa parte do século XX a docência foi vista como uma missão, tendo o seu conceito ligado à vocação, uma forma de sacerdócio, uma atividade tida como nobre, de orientação às novas gerações, envolvendo, além da transmissão de conhecimentos, uma

dimensão moral e disciplinadora, sendo o professor visto como guardião dos bons costumes. O paradigma positivista²² e a construção da ciência moderna influenciaram no trabalho do professor, exigindo que este profissional se comprometesse com o desenvolvimento dos estudantes no sentido do acesso ao saber científico, o que marcou a visão da docência, substituindo o dogma religioso pelo poder da ciência. (CUNHA, 2007).

Nesse sentido, novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos docentes, tornando-o cada vez mais complexo, e exigindo da docência tanto saberes específicos, relacionados à área de atuação do docente, tais como: história, física, ciências sociais, entre outras, assim como saberes pedagógicos, pois além de ter o conhecimento do saber de cada área específica, torna-se necessário saber como ensiná-los, para que os estudantes possam compreender.

Portanto, para o desenvolvimento de um trabalho educativo com qualidade, é exigido do docente muito mais que o domínio do conhecimento técnico-científico, é preciso também que ele tenha posicionamento ético e compromisso com os objetivos do ensino, compromisso esse que o leve a refletir sobre a sua atuação, visando proporcionar uma educação emancipadora. Isso requer o desenvolvimento de um trabalho docente que rompa com a concepção tradicional do processo de ensino e aprendizagem, centrada na exposição de conteúdos de maneira verbal pelo professor, assim como na memorização mediante repetição pelos alunos, e na transmissão do conhecimento, não tendo esta relação com o cotidiano do indivíduo.

Pimenta e Anastasiou (2010) abordam três modelos que tem marcado a prática docente institucional, sendo eles: tradicional ou prático-artesanal; técnico ou academicista; e o hermenêutico ou reflexivo. Visando melhor compreendê-los, pretende-se fazer aqui uma breve descrição dos mesmos.

Para as autoras, o modelo com enfoque tradicional ou prático-artesanal valoriza os modos de pensar e agir tradicionalmente consagrados e que tenham grande valorização social. Tem como finalidades transmitir conhecimentos vinculados a habilidades e nele a docência é considerada um “dom inato”, ou seja, o professor nasce pronto, não precisa investir em uma formação prévia específica e deve ser apenas treinado na prática profissional, portanto a sua formação se dá apenas na prática. Já o modelo técnico ou

²²“Filosofia determinista que professa, de um lado, o experimentalismo sistemático e, de outro, considera anticientífico todo estudo das causas finais. Assim, admite que o espírito humano é capaz de atingir verdades positivas ou da ordem experimental, mas não resolve as questões metafísicas, não verificadas pela observação e pela experiência. (...) busca estabelecer a máxima unidade na explicação de todos os fenômenos universais, estudados sem preocupação alguma das noções metafísicas, consideradas inacessíveis, e pelo emprego exclusivo do método empírico, ou da verificação experimental.” (RIBEIRO, 2001, p. 7)

academicista tem a finalidade de transmitir conhecimentos produzidos pela pesquisa científica, de forma que o docente é formado para adquirir competências comportamentais para execução desse conhecimento. Dessa forma, a sua formação é técnica-instrumental, pois esse profissional deve estar preocupado em buscar métodos eficazes para garantir os resultados esperados, desconsiderando, assim, a diversidade e desigualdade das condições de aprendizagem.

Por sua vez, no modelo hermenêutico ou reflexivo, ensinar é uma atividade complexa, que ocorre em cenários determinados pelo contexto, sendo carregada de conflitos de valor, requerendo assim opções éticas e políticas. Diante disso, o professor deve ser um intelectual que desenvolva seus saberes e sua criatividade para encarar as situações únicas, conflituosas, incertas apresentadas na sala de aula. Nessa perspectiva, o conhecimento do professor emerge da prática, sendo legitimado na experimentação reflexiva e democrática durante a construção e reconstrução das práticas institucionais, incorporando o conhecimento como ferramenta para compreensão do real, mediante uma construção dialética, dialogando com o real, com os outros, com a experiência, com a teoria e formulando conhecimentos sobre o ensinar.

Neste modelo, a formação docente requer investimentos acadêmicos, sendo esta “uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 186). Assim, mediante a busca constante e a partir da experiência vivenciada na prática do cotidiano é que o docente se forma, e passa a atuar em uma perspectiva transformadora.

Todavia, na prática do docente da Educação Superior, o desenvolvimento de metodologias baseada na concepção tradicional ainda está muito presente, pois predomina a exposição de conteúdo, através da comunicação oral pelo docente, com o desenvolvimento das atividades centradas nele (MASETTO, 2012; CUNHA, 2012). A teoria e prática estão dissociadas, pois o saber reproduzido não considera a experiência dos sujeitos, as possibilidades de descobertas, de pesquisa pelos mesmos. Sobre isso, Gauthier e Tardif (2010, p. 192) afirmam que “A tradição é feita de “prontos- para-pensar” e repousa sobre o fato de que cada um age por imitação, sem refletir.”. Assim, a atuação mediante uma prática tradicional impossibilita a produção de saberes de maneira autônoma pelos estudantes, pois os mesmos são considerados sujeitos passivos, que apenas repetem o que lhes é transmitido.

Nesse sentido, Santos e Fumes (2012, p. 119) ressaltam que, tradicionalmente, a sala de aula na Educação Superior é um espaço onde o professor transmite conhecimentos aos

estudantes. Nessa perspectiva, sinalizam acerca da necessidade da reflexão de que a prática pedagógica “vai além da figura do professor (como aquele que ensina), do estudante (como aquele que deve aprender), da disciplina (o assunto a ser transmitido ao aluno e dominado pelo professor) e do método (a forma como o professor transmite o conhecimento)”.

Diante do exposto, compreende-se ser necessária na Educação Superior a contínua reflexão acerca da prática docente, visando atender a produção do conhecimento que se espera nas IES.

Sendo assim, Masetto (2012) propõe, então, a substituição na Educação Superior de um paradigma centrado no ensino pelo professor, para um que tenha ênfase na aprendizagem, no desenvolvimento do estudante universitário. Para o autor, nesse paradigma, o estudante torna-se sujeito central do processo de aprendizagem, exercendo ações fundamentais para que a mesma aconteça através da busca de informações; da produção de conhecimento; da aquisição de valores e habilidades; das mudanças de atitudes, as quais serão realizadas mediante contato e interação com outros sujeitos, dentre eles o docente, que se torna mediador do processo, e não mais mero transmissor de informações.

Superar essa prática tradicional exige do docente a compreensão de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, assim como a constante reflexão acerca da sua prática, buscando conhecer e compreender novas alternativas para o desenvolvimento desse processo. De acordo com Masetto (1998), o docente da Educação Superior precisa ter três competências essenciais, sendo elas: 1-Competência em uma determinada área de conhecimento, indo além dos conhecimentos básicos, mediante atualização constante e prática de pesquisa; 2-Competência na área pedagógica, com conhecimento de como se dá o processo de ensino e aprendizagem, assim como a relação professor-estudante e estudante-estudante no processo de aprendizagem e da concepção e gestão do currículo; 3-Competência na dimensão política, mediante reflexão crítica acerca da cidadania, de forma a contribuir com a construção da vida e história do seu povo.

Assim, dentre as competências exigidas para o correto exercício da profissão docente, além da formação técnico-científica; da formação prática; e da formação política, encontra-se a formação pedagógica, centrada no processo de ensino e aprendizagem do indivíduo, a qual é essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica exitosa. Para d'Ávila (2005, p.5) “O professor precisa entender esse processo, pois só quem sabe como se aprende pode saber como se ensina.”.

Ressalta-se que, ao refletir sobre a docência, assume-se neste trabalho a concepção sócio-histórica de Lev Vygotsky²³ sobre a aprendizagem, reconhecendo-se que ensino e aprendizagem estão imbricados e acontece de forma processual e relacional, envolvendo professor e estudante na construção do conhecimento, portanto não devem ser analisados isoladamente.

Diante disso, visando transcender a prática tradicional na sala de aula da Educação Superior, propõe-se o desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada em uma concepção de ensino e aprendizagem que vá além da transmissão de conteúdos, garantindo a participação ativa dos estudantes, através dos processos de interação, tornando-o sujeito da sua aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor não é mais o detentor e transmissor do conhecimento, mas sim o mediador do processo de ensino e aprendizagem, ao orientar a realização das atividades propostas, as quais devem ser desafiadoras para o estudante; acompanhar o desenvolvimento do mesmo; as suas necessidades e dificuldades, auxiliando-o na superação destas.

De acordo com a perspectiva da teoria sócio-histórica, na aprendizagem, os processos mentais superiores direcionados a um objetivo, tais como pensamento, linguagem e comportamento volitivo, se originam nos processos sociais vivenciados pelos sujeitos. Estes processos sociais são mediados por instrumentos e signos construídos no meio social.

Moreira (2010) conceitua instrumento enquanto algo que pode ser usado para fazer alguma coisa, e signo como algo que significa alguma coisa, exemplificado o arado como instrumento e as palavras como signos, sendo estas, signos linguísticos. Para Oliveira (1997), o instrumento é feito especialmente para atender a um objetivo, tendo uma função e modo de utilização, sendo, portanto um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo, como, por exemplo, o machado utilizado para corte. Os signos, por sua vez, agem como instrumento da atividade psicológica, sendo “orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas e não nas ações concretas, como os instrumentos” (OLIVEIRA, 1997, p.30).

Sendo assim, os processos mentais superiores recebem influência social e cultural no seu desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1991). Nesse sentido, as aprendizagens realizadas ao longo da vida do indivíduo lhe possibilitam lidar com as diversas situações vivenciadas em seu dia a dia, em suas trajetórias pessoais, sociais, profissionais, sendo que muitas dessas

²³ Lev Semynovich Vygotsky (1896-1934), teórico soviético que objetivou reunir num mesmo modelo explicativo os mecanismos cerebrais de funcionamento psicológico e o desenvolvimento do indivíduo e da espécie ao longo de um processo sócio-histórico. (OLIVEIRA, 1997, p.14).

aprendizagens exigem envolvimento pessoal, pois requerem motivação e interesse. (OLIVEIRA, 1999).

Infere-se, então, que o desejo, o interesse, a necessidade, e a motivação para aprender são fundamentais para que o aprendiz adulto, maioria do público alvo da Educação Superior, possa dar continuidade aos estudos, através das interações com outros indivíduos, da reconstrução pessoal de suas experiências, dos conhecimentos acumulados, assim como, das reflexões acerca do seu conhecimento e do próprio processo de aprendizagem. (OLIVEIRA, 1999).

Dessa forma, a aprendizagem desse sujeito adulto na universidade envolve mais veemente os processos de volição, pensamento e linguagem, pois a aprendizagem de um novo conhecimento exige a vontade de conhecer mais, construindo assim novos saberes, e é no campo do pensamento verbalizado que os adultos melhor planejam as soluções de possíveis problemas, através do desenvolvimento da linguagem interior, que o auxilia nas suas operações psicológicas. (SOARES, 2005).

Para Vygotsky é através da interação social que os processos mentais superiores se desenvolvem. Diante disso, a interação e a experiência dos sujeitos devem ser bastante valorizadas pelos docentes no desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Superior, pois ao aprender algo novo o sujeito incorpora esse novo conhecimento ao já existente. Segundo Oliveira (1997, p. 57), Vygotsky conceitua aprendizagem como “processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas.” Sendo assim, as experiências vividas e as trocas de saberes, realizadas mediante contato com outras pessoas, se configuram como fundamentais no processo de aprendizagem.

Oliveira (1997, p.57) destaca ainda que em seus escritos originais em russo, Vygotsky utiliza o termo “*obuchenie*”, que significaria “algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas”, sendo, portanto, um processo construído mediante a interação, em que todos aprendem devidos as trocas realizadas. De acordo com a perspectiva sócio-histórica, todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas, e para que o indivíduo se constitua como pessoa é essencial estar inserido em um ambiente cultural.

Para Vygotsky (1998) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que, ao serem internalizados, se tornam parte das aquisições do desenvolvimento. Dessa forma, a aprendizagem e o desenvolvimento estão fortemente relacionados, pois

o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1998, p. 61)

Deste modo, o desenvolvimento humano, segundo Vygotsky (1991), ocorre mediante a reconstrução interna, pelo indivíduo, de uma atividade externa realizada através das interações que ocorrem entre este e o meio, sendo que nessas interações o indivíduo tem contato com diversos elementos culturais, que lhe possibilitam recriar informações, favorecendo assim a aprendizagem.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 1991, p.14)

Assim, em sua atuação na sala de aula o docente pode proporcionar diversas possibilidades de aprendizagem ao estudante, através do contato com outros sujeitos e com o ambiente, pois é o contexto sócio-cultural no qual a pessoa está inserida que contribui para sua criticidade e autonomia, capacitando-a a refletir acerca das situações que vivencia, assim como modificá-las.

Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (REGO, 1995, p. 41).

Compreende-se, dessa forma, a importância do contexto sócio-cultural para o desenvolvimento humano, considerando as experiências sociais vivenciadas pelo indivíduo, as quais podem ser de cunho afetivo, moral, intelectual, e que possibilitam transformações no mesmo. Nesse sentido, as práticas do cotidiano que permeiam o ambiente universitário, contexto do presente estudo, também promovem mudanças no desenvolvimento dos sujeitos aprendentes, pois passam a fazer parte do seu dia a dia, lhes possibilitando fazer reflexões, indagações e, conseqüentemente, construir seu aprendizado.

A sala de aula é um espaço de aprendizagem para o estudante e para o professor, considerando a troca de saberes possibilitada pela interação social, e pelas atividades ali realizadas. Ressalta-se ainda que, ao se deparar, em contextos de interação social e cultural,

com situações ou conceitos ainda desconhecidos o sujeito recorre aos seus conhecimentos prévios para, a partir deles, chegar a novos níveis de conhecimento. Dessa forma, constrói-se o conhecimento a partir de uma interação social e depois de maneira intrapessoal.

Siqueira e Gonçalves (2008, p.19) afirmam que, “nas interações que ocorrem dentro da sala de aula são constantemente atribuídas diversas formas de significados, os quais são construídos, reconstruídos e/ou partilhados”. Sendo assim, compreende-se que é na relação com o outro que o indivíduo se desenvolve, cabendo ao professor favorecer condições enriquecedoras, através da mediação, criando situações para o aprendizado.

Diante disso, a interação e troca de saberes, informações, conhecimentos é fundamental, sendo esta troca permeada pela mediação que consiste no “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”, (OLIVEIRA, 1997, p. 26) podendo ser esta realizada através de instrumentos ou signos.

Compreende-se assim que, no processo de ensino, o docente atua como mediador da aprendizagem, sendo essa mediação do professor, realizada através de signos e de instrumentos, fundamental para a aprendizagem do sujeito, por possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

É através da apropriação (internalização) dessas construções sócio-históricas e culturais, via *interação social*, que o indivíduo se desenvolve cognitivamente. Quanto mais ele vai utilizando signos e sistemas de signos, tanto mais vão se modificando, fundamentalmente, as operações psicológicas que ele é capaz. Da mesma forma, quanto mais instrumentos ele vai aprendendo a usar tanto mais se amplia a gama de atividades nas quais pode aplicar suas novas funções psicológicas. O desenvolvimento das funções mentais superiores passa, então, necessariamente, por uma fase externa. (MOREIRA, 2010, p. 24)

Entende-se assim que a mediação da aprendizagem se constitui em fator primordial da construção e transformação do indivíduo. Essa mediação pode ocorrer entre os diversos sujeitos que estão em interação no contexto educativo, seja professor/estudante ou estudante/estudante. No caso desta ser realizada pelo professor com o estudante é chamada de mediação pedagógica. Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 109), “a docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”, sendo, portanto, fundamental a mediação do docente na Educação Superior.

Nessa perspectiva, o professor deve considerar a criação de situações e ambientes que favoreçam a aprendizagem, para que o estudante possa aos poucos desenvolver estratégias que possibilitem a resolução de atividades com autonomia. Nesse sentido, Vygotsky (2010) destaca a existência da Zona de Desenvolvimento Proximal, conceituando-a como

(...) a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes (VYGOTSKY, 2010, p. 502)

Sendo assim, para Vygotsky (2010), a Zona de Desenvolvimento Proximal se baseia no que a pessoa pode fazer mediante orientação de outra pessoa, e deve ser determinada pelo nível de desenvolvimento atual ou real do sujeito. Nessa perspectiva, esta Zona consiste naquele conjunto de habilidades e conhecimentos que o indivíduo pode realizar a partir da ajuda de outros sujeitos. Refere-se, portanto, “ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver as funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas” (OLIVEIRA, 1997 p.60). Nesse sentido, será necessária uma mediação constante para que o sujeito complete os ciclos de desenvolvimento que estão em formação, conseguindo, futuramente, fazer sozinho aquilo que só realiza, no momento, mediante a ajuda de alguém.

Diante disso, o professor na Educação Superior deve trabalhar visando desenvolver novas conquistas, levando em consideração o nível de Desenvolvimento Real do sujeito, aquilo que ele já consegue realizar sozinho, relacionando-o aos novos conhecimentos a serem construídos, conhecendo também o seu nível de Desenvolvimento Potencial, ou seja, as suas possibilidades, a fim de propiciar a este indivíduo um desenvolvimento mais significativo. “O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.” (OLIVEIRA, 1997, p.62). Assim, o docente da Educação Superior precisa compreender qual a situação do estudante em relação ao aprendizado de determinado conteúdo, através de avaliações, questionamentos, ou seja, da mediação, para diante disso, programar novas ações mediadoras que favoreçam o seu avanço.

No desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, o professor deve proporcionar o contato do indivíduo com os mais diversos saberes presentes na sociedade, promovendo também o diálogo entre os pares, em diversos contextos. No ambiente universitário, o estudante tem possibilidade de ter experiências em diversos espaços educativos, tais como bibliotecas, congressos, espaços de realização de estágios (escolas, hospitais, empresas, escritórios, entre outros), sendo que o contato com os mesmos favorece o encontro desses estudantes com situações reais, e a articulação dos saberes recém-construídos com as experiências já vivenciadas nas práticas cotidianas, possibilita a construção de novos saberes. É nessa interação que os sujeitos formam os conceitos sobre as coisas, mediante o

contato com indivíduos mais experientes que promovem estímulos para a construção de novas aprendizagens.

Nesse sentido, percebe-se a importância do docente da Educação Superior na formação do estudante, através de uma atuação mediadora do processo de ensino e aprendizagem, considerando todos os aspectos inerentes ao desenvolvimento desse sujeito social. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 109) pressupõem que os professores da Educação Superior precisam de formação nas áreas de conhecimentos específicos e pedagógicos, além de assumir opções éticas e de compromisso com o ensino, visando atender às seguintes disposições:

- a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca do conhecimento; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico;
- b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 103).

Diante disso, compreende-se que para atuar na Educação, o docente precisa ter, além do conhecimento necessário na área específica, conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre as questões didáticas, além de saber trabalhar em equipe, assim como ser comprometido com a sociedade e com a atividade que desenvolve. Na sua prática educativa, ele necessita integrar ações de ensino e pesquisa, favorecendo a construção do conhecimento de maneira crítica, para que o estudante possa aprender a refletir sobre a sociedade; buscar informações novas, analisando-as e relacionando-as com o contexto que vivencia; refletir sobre as próprias experiências; conquistando autonomia, tornando-se, assim, sujeito de sua própria aprendizagem.

O ensino é, portanto, um fenômeno complexo por ser uma prática social realizada por seres humanos com seres humanos, sendo modificado através da relação e ação destes sujeitos, os quais também são modificados no processo. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010). Assim, através de situações que levem o estudante a reflexão e a ação, o professor mediador

deve estabelecer relações entre o conteúdo a ser ensinado e o cotidiano do estudante, para que este conhecimento construído possa ter uma função social na vida do indivíduo.

Dessa forma, o professor mediador é aquele que auxilia o estudante na construção do significado acerca de determinada temática, fornecendo-lhe ajudas para o desenvolvimento das suas capacidades, sendo que nesse processo ele também aprende, pois, o processo de ensino e aprendizagem está interligado de modo que ao aprender se ensina e ao ensinar se aprende. (FREIRE, 1996).

O ensino é, assim, um processo social, que se modifica nas relações, conforme afirma Paulo Freire (1996), ao discutir acerca do processo de aprendizagem, sinalizando as trocas necessárias para que este processo ocorra,

(...) embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996, p. 12)

Sendo assim, não é possível pensar o processo de ensino e aprendizagem, senão como uma troca de saberes, na qual todos os sujeitos que dela fazem parte ensinam e aprendem algo. Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, e o homem enquanto sujeito histórico, inconcluso, está em constante processo de busca, em contínuo processo de ensino e aprendizagem.

Ao reconhecer o saber dos estudantes, os docentes se opõem à concepção bancária da educação, conceituada por Paulo Freire (2005) como aquela em que o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o opressor e os educandos os oprimidos; o educador é sujeito ativo do processo, os educandos são apenas os objetos, e a educação uma ação semelhante ao depósito bancário. Ao se opor a essa concepção, o docente compreende a necessidade de defender uma concepção de educação que seja problematizadora, que possibilite ao educando agir de forma consciente, ouvir, questionar, investigar.

Na Educação Superior, possibilitar que o educando problematize e questione é fundamental, pois favorecerá a análise crítica, a descoberta, a capacidade de reflexão e, conseqüentemente, o desenvolvimento de um espaço educativo que proporcione uma aprendizagem participativa tanto aos estudantes, quanto aos docentes, por meio da investigação e busca de novos conhecimentos a serem internalizados por cada sujeito.

Assim, torna-se necessário o desenvolvimento de uma prática educativa dialógica, libertadora, na qual os problemas sejam interpretados e analisados pelos sujeitos, educadores e educandos, de forma crítica, mediante constante diálogo, buscando a mudança de maneira democrática.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. (FREIRE, 2011, p. 118)

Nessa aprendizagem dialógica o professor também aprende, e muitos desses aprendizados ocorrem mediante as diversas situações vivenciadas em sala de aula, sendo muitas delas conflituosas, precisando, portanto ser resolvidas imediatamente, inserindo o docente em um processo de decisão que gera um aprendizado. É nesse processo decisório que o docente tem sua prática recriada, reestruturada, reelaborando respostas aos questionamentos surgidos em sala de aula, tomando decisão no momento de realização da prática. (CAMPOS, 2012).

Segundo Campos (2012, p. 25), “o docente, pelo diálogo na gestão da classe, contextualizada no ambiente educativo, promove a elaboração de saberes que se fazem pela sua dimensão emancipadora, fruto de uma racionalidade pedagógica”. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser motivado de forma a favorecer a construção do conhecimento de modo autônomo e consciente, proporcionando a eliminação de situações que direcionem os estudantes para o fracasso. Entende-se que essa perspectiva de ensinar e aprender emerge de uma prática de sala de aula em que o docente realiza mediações que favoreçam a construção crítica do conhecimento pelo estudante.

Para isso, é preciso reconhecer a importância dos saberes pedagógicos no desenvolvimento dessa prática, entendendo, na perspectiva de d’Ávila (2013, p. 25) que os,

saberes pedagógicos são aqueles que provêm da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito às habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano escolar. Desde elementos pré-processo de ensino, como as ações de pesquisar e planejar, por exemplo, aos elementos presentes no ato de ensinar – gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos etc. – e pós-processo de ensino – avaliar, replanejar – os saberes pedagógicos são estruturantes da profissão.

No contexto universitário, esses saberes estruturantes da atividade docente, precisam possibilitar ao professor atuar considerando a diversidade encontrada na sala de aula, desenvolvendo assim um planejamento flexível, e uma prática que atenda às necessidades de todos os estudantes. Nessa direção, o docente precisa repensar constantemente a sua prática, para que a mesma possa garantir o desenvolvimento de procedimentos educacionais que valorizem a mediação, o diálogo constante, as experiências e especificidades dos estudantes, replanejando e modificando as ações previstas quando necessário, garantindo uma educação de qualidade para todos.

2.2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO POTENCIALIZADORAS DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A garantia de uma educação para todos requer além de recursos, profissionais que desenvolvam uma prática pedagógica visando atender à diversidade, eliminando assim os estigmas, preconceitos e superando as barreiras que dificultam a acessibilidade à educação, favorecendo o avanço dos estudantes e a democratização do ensino.

Diante disso, entende-se a importância do desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize as potencialidades e atenda as necessidades de cada sujeito, através da observação, avaliação e mediação, de modo que o espaço educativo seja um espaço de educação para a vida, que vá além de resoluções de problemas pontuais. Portanto, a prática pedagógica deve ser compreendida como

Prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma *educação como prática social* e ao conhecimento como *produção histórica e cultural*, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 2003, p. 376)

Nesta perspectiva, a sala de aula que acolhe a diversidade constitui-se em um espaço de possibilidades, pois a prática docente desenvolvida neste espaço pode favorecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência. Para que isso aconteça, é necessário o reconhecimento das dificuldades e possibilidades inerentes à condição desses estudantes e o desenvolvimento de uma prática docente que faça uso de estratégias pedagógicas para mediá-los com êxito, assegurando a equidade para a sua permanência na universidade.

As práticas pedagógicas inclusivas devem, portanto, compreender a heterogeneidade da sala de aula, o que exige do professor o fornecimento de respostas diferenciadas aos estudantes, atendendo às necessidades específicas de cada um. Assim, para a efetivação da educação inclusiva é preciso, então, viabilizar para que todos participem das atividades desenvolvidas no âmbito acadêmico, sendo necessária, em alguns casos, a utilização de metodologias e recursos diferenciados para garantir essa participação.

Segundo Pimentel (2012, p.143), “para que a inclusão se efetive os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento.” Isso deve acontecer, pois dificilmente uma situação-padrão consegue ser ótima para todos os estudantes, pois eles não possuem o mesmo nível de desenvolvimento, a mesma relação com o saber, os mesmos conhecimentos prévios, recursos, maneiras de aprender. (PERRENOUD, 2000).

Portanto, o professor deve romper com ações pedagógicas direcionadas para todos, respeitando a heterogeneidade. Para Perrenoud (2000), a adaptação²⁴ é uma das competências exigidas para ensinar e requer a criação de uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos, consistindo em utilizar todos os recursos disponíveis e apostar nos parâmetros, visando organizar as atividades e interações para que cada aprendiz vivencie, ao máximo possível, situações fecundas de aprendizagem.

Para o autor a adaptação exige métodos complementares, e mobiliza competências mais específicas, dentre elas fornecer apoio integrado e trabalhar com estudantes que apresentam dificuldades, mediante a oferta de recursos para atendê-los, sem excluí-los. (PERRENOUD, 2000)

Percebe-se assim, que o docente tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois através de estratégias de ensino adequadas às especificidades de cada indivíduo, o estudante com deficiência poderá ter acesso ao conhecimento científico, formal, mediante o desenvolvimento de um trabalho educativo em uma perspectiva inclusiva. Reconhece-se, no entanto, que este trabalho não é desenvolvido facilmente por exigir “de todo educador: mudança de postura pedagógica, reformulação de representações e de práticas educacionais excludentes, predisposição para a aprendizagem, formação permanente e o exercício de pensar criticamente a própria prática.” (SILVA, 2013, p. 64).

²⁴ Embora Perrenoud (2000) utilize o termo diferenciação, optou-se nessa pesquisa utilizar adaptação, compreendendo ambas com o mesmo significado.

Assim, o professor para atuar numa perspectiva de inclusão deve estar continuamente em processo de reflexão acerca das possibilidades de atuação junto aos estudantes com deficiência e das atividades propostas para o grupo. Isso requer desse docente a adesão a um processo de formação contínua, do mesmo modo que requer da instituição o compromisso em proporcionar a formação continuada para os seus docentes. Essa necessidade formativa é justificada pelo fato de que a educação em uma perspectiva inclusiva não se limita apenas a possibilitar o acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular, mas tem como objetivo incluí-los mediante a criação de condições favoráveis e de adequações no processo educativo que respondam às suas necessidades de aprendizagem, sendo muitas dessas adequações realizadas na prática pedagógica do docente.

Diante disso, compreende-se que a prática pedagógica que visa incluir todas as pessoas necessita ser contrária à pedagogia tradicional, sendo esta centrada na exposição de conteúdos de maneira verbal pelo professor, assim como na memorização mediante repetição pelos estudantes, e na transmissão do conhecimento, não tendo estas relações com o cotidiano do indivíduo. Nessa perspectiva tradicional, conforme afirma Saviani (1997, p.18), o papel do professor

é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Considerando a necessidade de atendimento às diversas necessidades dos estudantes, um professor que atua numa perspectiva inclusiva não pode agir mediante uma perspectiva tradicional, pois desse modo nem todos os estudantes teriam condições de acompanhar o desenvolvimento das atividades propostas.

O professor com postura inclusiva deve ser capaz de diversificar a sua prática educativa, intervindo para favorecer a construção do conhecimento, precisando em alguns momentos ajustar as situações de aprendizagem de acordo com a necessidade do estudante. Através dessa modificação, o professor está disponibilizando uma ajuda específica, já que os estudantes nem sempre respondem às situações didáticas da mesma forma, devido às suas singularidades.

Mediante os desafios encontrados pelos professores em sala de aula, muitas vezes torna-se necessário utilizar estratégias e ajustes que favoreçam ao estudante o alcance dos objetivos propostos para as atividades planejadas.

A promoção de acessibilidade por meio de adaptações no espaço educativo, que considere “o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, [...] (BRASIL, 2001, p.71).”, oportuniza ao estudante lograr êxito, através do atendimento à sua necessidade por meio de mudanças efetivadas na forma de ensinar e de aprender. Essas mudanças constituem-se em adaptações do currículo necessárias ao processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva inclusiva.

Segundo Pimentel (2006), as adaptações curriculares podem ser de acesso ao currículo ou nos elementos do currículo. As adaptações de acesso ao currículo dizem respeito aos recursos como alterações no espaço físico, materiais, equipamentos, mobiliário e sistemas de comunicação, que facilitem o desenvolvimento do currículo escolar para o estudante com deficiência. Por sua vez, as adaptações nos elementos curriculares envolvem os conteúdos a serem desenvolvidos, as formas de ensinar e avaliar, concernentes as alterações de conteúdo, metodologia e estratégias.

As adaptações curriculares também são classificadas em não significativas, isto é, de pequeno porte e significativas, ou seja, de grande porte, sendo a primeira realizada através de pequenos ajustes realizados facilmente pelo professor no contexto da sala de aula, sem prejudicar o cumprimento dos objetivos e a aquisição de competências essenciais para a aprendizagem do indivíduo. Já a segunda refere-se a adaptações que afetam estruturalmente os elementos essenciais do currículo (objetivo, conteúdo, metodologia, recursos etc.), sendo realizadas quando o estudante que dela precisa possui necessidades mais acentuadas. Ambas as classificações dizem respeito a adaptações de acesso ao currículo (organização), podendo envolver adaptações no processo avaliativo, nos objetivos e conteúdos, nos procedimentos didáticos, nas atividades e adaptação do tempo disponibilizado, sendo diferenciadas devido à forma como cada procedimento será realizado, com maior ou menor expressividade.

Outra classificação em relação à adaptação curricular é apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, podendo ser esta concretizada no âmbito do projeto pedagógico da instituição, no currículo desenvolvido na sala de aula e em nível individual. As adaptações que ocorrem no âmbito do projeto pedagógico são aquelas que focalizam principalmente a organização da instituição e os serviços de apoio, sendo direcionadas a todos os estudantes. Por sua vez, as adaptações voltadas para uma turma visam, portanto, à efetiva participação do estudante e sua aprendizagem, tendo como foco a organização e os procedimentos didático-pedagógicos a serem realizados pelo docente para um determinado grupo. Quando ocorrem

em nível individual elas são direcionadas especificamente para a necessidade de um determinado estudante, não sendo compartilhada pelos demais.

Ressalta-se ainda que as adaptações curriculares estão previstas na Lei 9394/96 que no inciso I, do Art. 59º sinaliza que deverão ser assegurados aos educandos com necessidades especiais pelos sistemas de ensino, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p.21).

Dessa forma, a oportunidade de ajustes pode ser disponibilizada mediante a utilização das adaptações curriculares, as quais se configuram em outra via de resposta à diversidade e, que precisa ser realizadas quando a programação prevista para a turma não for suficiente para responder a determinadas necessidades de um estudante (BLANCO, 2004).

Assim, compreende-se que as adaptações do currículo constituem-se em um conjunto de medidas pedagógicas que tem como objetivo promover o processo de ensino e aprendizagem do estudante, sem perder a noção da realidade social envolvida no contexto educativo, favorecendo a efetivação de uma prática que contemple a diversidade, sem se limitar a “se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar a prática educacional para atender a todos e propiciar seu progresso em função de suas possibilidades e diferenças individuais” (BRASIL, 1998, p.32).

Santos (2013) ressalta a relevância da acessibilidade metodológica, afirmando que ela contribui para a inclusão de todos os estudantes, independente da condição de deficiência, entendendo-se por acessibilidade metodológica a inexistência de barreiras nos métodos e técnicas de estudos, de ação comunitária, e de educação dos filhos, tais como adaptações curriculares e uso de todos os estilos de aprendizagem. (SASSAKI, 2005).

Sendo assim, para o estudante com deficiência, a adaptação de elementos que compõem o processo educativo é de fundamental importância, pois vai garantir o seu progresso de forma significativa, considerando as suas potencialidades e respeitando os seus limites.

Compreendendo que não é mais aceitável a ideia de que todos os estudantes aprendem da mesma forma, ao contrário, são sujeitos singulares e possuem especificidades que muitas vezes precisam de ações diferenciadas, essas adaptações refletem a necessidade de que os currículos que visam uma educação inclusiva sejam flexíveis. Para Blanco (2004, p. 291) “um currículo aberto e flexível é condição fundamental para responder à diversidade, já que permite tomar decisões refletidas e ajustadas às diferentes realidades sociais, culturais e individuais”.

No caso da universidade, as possibilidades de atendimento aos estudantes por meio de adaptações devem estar presentes nos diversos documentos orientadores da instituição e de seus cursos, tais como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI); o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), assim como no Plano de Ensino do professor, de forma a dar conhecimento a todos os sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem acerca das possibilidades de flexibilização, adequação das ações pedagógicas no âmbito acadêmico. Ações como essas favorecem a oferta de um ensino com qualidade que atenda as necessidades específicas dos estudantes, e evidencia que o processo de flexibilização não é de responsabilidade unicamente do docente, mas de toda a instituição.

Nesta perspectiva, para lidar com a necessidade de possíveis adaptações é fundamental que o docente tenha possibilidade de

contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, de repensar a estratégia de aula, de rever o plano de ensino e de contar com a participação dos alunos e sua contribuição na resolução das questões específicas que se apresentarem é de importância fundamental numa proposta educacional voltada para a inclusão. Mesmo considerando a especificidade das disciplinas, pode-se partir do pressuposto que todos os professores necessitam de um apoio institucional para realizar tais flexibilizações e mudanças. (FERRARI e SEKKEL, 2007, p. 644).

Diante disso, percebe-se que o desafio das instituições que se baseiam em um ensino democrático é institucionalizar o processo de inclusão, para que as ações relacionadas aos estudantes com deficiência, não sejam práticas individuais, mas sim institucionais, pois como afirma Nogueira (2010), “a inclusão sem a cobertura institucional acaba responsabilizando o professor para busca de caminhos para o acolhimento.” Assim, é preciso que as IES se organizem para garantir a acessibilidade a todos os estudantes, principalmente no oferecimento de respostas às necessidades individuais de cada um, mediante o favorecimento de uma intervenção educativa através de alternativas para a efetivação da aprendizagem.

Ressalta-se que muitas dessas adequações são realizadas durante a prática pedagógica do docente, conforme afirma Siqueira e Santana (2010, p.12)

No universo do seu fazer didático, o docente encontra heterogeneidade nas classes que leciona e mediante presença de estudantes com alguma deficiência ou necessidade especial, várias adequações se fazem necessárias do ponto de vista da acessibilidade a todos no que se refere ao acesso à literatura de apoio às disciplinas; utilização de laboratórios de ensino; acompanhamento das aulas, principalmente daquelas que exigem a interpretação de gráficos, esquemas, figuras, filmes não dublados, recurso áudio visuais, etc.; realização de provas em conjunto com a classe; socialização e locomoção, além da sensibilização dos demais estudantes e comunidade acadêmica para o convívio com o diferente.

Diante das dificuldades de aprendizagem que os estudantes enfrentam na sala de aula, as adequações e a utilização de estratégias diferenciadas tornam-se possibilidades para participação efetiva no desenvolvimento das atividades acadêmicas. Nesse sentido, a mediação do professor no processo de aprendizagem do estudante se constitui como elemento fundamental para identificar as necessidades desse estudante, assim como realizar intervenções, para apoiar passo a passo o desenvolvimento das atividades pelo mesmo. (BRASIL, 2007).

O docente durante o processo de mediação pedagógica deve atuar como um motivador, incentivador da aprendizagem. Nesse processo, é preciso pensar em meios que auxiliem o estudante no alcance dos objetivos propostos, através da utilização de estratégias, métodos, técnicas e recursos que favoreçam a sua aprendizagem. Dessa forma, o docente precisa organizar situações de aprendizagem que considerem a diversidade existente na sala de aula e as especificidades de seus estudantes.

Ao considerar a possibilidade da realização de uma parceria entre professor e estudante, Duarte (2012, p 119) afirma que nessa parceria pode-se buscar atender as necessidades dos estudantes através da mediação, sendo esta pertinente “desde que se cumpra aí a função de ajuda diferenciada às capacidades e necessidades de cada aluno, de modo a responder às diferentes características culturais dos alunos (...)”. Assim, através do processo de mediação, o professor atuará promovendo mudanças que possibilitarão ao estudante conquistar avanços, mediante os suportes fornecidos para que o mesmo se desenvolva e amplie os seus conhecimentos. Nessa perspectiva, a partir da compreensão da necessidade do estudante é que ocorre a mudança na prática docente, mediante a utilização de estratégias de mediação pedagógica.

Nogueira (2010) ao realizar estudo sobre o trabalho docente frente ao processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior constatou que a presença destes estudantes provoca a mudança na prática e nas atitudes dos docentes, sendo estas mudanças mais frequentes na forma de ministrar aulas, no preparo de materiais, através da utilização de estratégias ou de ajustes didáticos. Dentre as estratégias possíveis de serem utilizadas para favorecer a aprendizagem dos estudantes com deficiência, encontram-se: o uso de recursos didáticos adaptados; a utilização de variadas formas de avaliação e metodologias diferenciadas, além da ampliação do tempo para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Visando fornecer subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas na Educação Superior, algumas instituições (UFBA, USP, UFRB, UFRN, UFPB), através dos seus Núcleos de Acessibilidade, assim como pesquisadores (PIMENTEL, 2013; SILVA, 2013, VALENTINE E BISOL, 2012) tem produzido documentos e artigos com orientações sobre como lidar com as especificidades dos estudantes com deficiência no âmbito acadêmico. Nestes documentos são sugeridas estratégias pedagógicas, atitudinais, entre outras.

Considerando que o foco do presente estudo são as práticas pedagógicas, buscou-se elencar as estratégias pedagógicas mais comuns constantes nas referidas orientações e artigos, as quais podem auxiliar os professores que atuam junto a estudantes com cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva e deficiência física. O recorte nesses tipos de deficiência foi feito, pois são os que estavam registrados na UFRB à época da pesquisa, não limitando assim a possibilidade da inclusão de estudantes com outros tipos de deficiência em instituições de Educação Superior.

Ressalta-se ainda, que de acordo com a Resolução CONAC 040/2013 (UFRB, 2013), citada no capítulo II, o setor responsável pelos registros acadêmicos na instituição pesquisada, diante da matrícula de estudantes com deficiência deverá repassar essas informações, no prazo de cinco dias úteis, ao setor responsável pelo acompanhamento e apoio a esses estudantes, o NUPI. No entanto, essa ação ainda não tem acontecido efetivamente na prática e o processo de identificação dos estudantes com deficiência ocorreu inicialmente através de pesquisa realizada por Pimentel, Matos, Paz, Ribeiro e Santana (2012), na qual foram identificados sete estudantes com deficiência na instituição. Após essa identificação inicial, os próprios estudantes com deficiência e até mesmo os docentes, mediante o conhecimento da existência do NUPI, tem procurado o núcleo para se identificar, ou informar sobre um estudante que possui deficiência e assim buscar apoio, não sendo esse, portanto, o melhor mecanismo para garantir a identificação de todos os estudantes, por ser bastante frágil e nada sistematizado.

Sobre isso, Castro (2011) ao realizar estudo sobre orientações para candidatos com deficiência em processos seletivos para as IES, concluiu que faltavam dados mais precisos acerca da matrícula desses estudantes no Ensino Superior. Essa conclusão sugere que as IES ainda não conseguem identificar adequadamente todos os estudantes com deficiência que nelas ingressam, de forma que alguns tipos de deficiências passam despercebidos nas instituições.

Também nesse sentido, Dantas (2009), em estudo realizado sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Superior, afirma ser insignificante a

quantidade de estudantes com este tipo de deficiência em cursos superiores, sinalizando que apesar das estatísticas mundiais (Organização Mundial de Saúde- OMS) afirmarem que 10% da população têm algum tipo de deficiência, sendo que desse percentual 50% tem deficiência intelectual, e exemplificando a cidade de Natal (RN), em que o Censo 2000, apontava a existência de 53.304 pessoas com deficiência intelectual, não havia uma só pessoa com deficiência intelectual frequentando algum curso na universidade pública, havia apenas o registro de dois casos de matrículas em faculdades particulares, sendo um no curso de Pedagogia e outro no curso de Computação.

Diante disso, é preciso que as IES institucionalizem e efetivem de forma eficiente os registros desses estudantes, para que os mesmos tenham a garantia de serviços adequados às suas necessidades e que favoreçam a sua permanência na Educação Superior, sem deixá-lo a mercê da boa vontade dos colegas ou somente de um esforço próprio, que muitas vezes não é suficiente para dar continuidade aos estudos.

O Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, em seu inciso I do Art. 5, traz os seguintes conceitos acerca das deficiências com as quais se trabalhou nessa investigação,

- a) **deficiência física:** alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparésia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- b) **deficiência auditiva:** perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) **deficiência visual:** cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (BRASIL, 2004, grifo nosso)

Destaca-se que, as definições apresentadas no referido decreto tratam do aspecto orgânico, conforme preconiza o modelo médico, não abordando as condições do contexto. Nesse sentido, no presente trabalho optou-se por utilizar os termos deficiência auditiva e surdez, entendendo-se que a deficiência auditiva envolve os estudantes usuários de implante coclear ou de aparelhos auditivos, que utilizam a língua portuguesa para se comunicar, fazendo para isso o uso da leitura labial sendo, portanto, diferentes dos surdos usuários da Libras e que necessitam de tradutores e intérpretes.

Ressalta-se que os surdos usuários de LIBRAS, defendem a utilização do termo “surdez”, ao invés do termo “deficiência”, utilizando assim o termo “surdo” para se autorreferenciar, pois para eles “a expressão deficiência/deficiente auditivo(a) é pejorativa e carrega o estereótipo da doença incurável, do déficit, da limitação.” (FERNANDES, 2007, p. 24). Para os surdos utilizar o termo deficiência pressupõe um direcionamento para a reabilitação, através da utilização de aparelhos auditivos e aprendizagem da língua oral, o que é totalmente rejeitado por eles.

Segundo Bisol e Valentini (2011, p. 1),

Os surdos, ou Surdos com letra maiúscula, como proposto por alguns autores, são pessoas que não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história, arte e literatura e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas. Os deficientes auditivos seriam as pessoas que não se identificam com a cultura e a comunidade surda.

Nesse sentido, os surdos entendem que a utilização do termo deficiência auditiva considera apenas as questões médicas, visando ajustá-los aos padrões linguísticos predominantes na sociedade majoritariamente ouvinte, através da oralização. Também nesse sentido, Silva (2013, p.8) afirma que,

Nos últimos anos ocorreu crescente movimento que tem produzido de fato uma surdez que tenta se distanciar da categoria deficiência auditiva. Afirma-se que surdos são sujeitos que experimentam a visualidade e a gestualidade de maneira exacerbada e possuem uma língua legítima de instrução, formação e comunicação, além de o fato de se ouvir ou não tem deixando de ser a questão que mais caracteriza a surdez.

Diante disso, para os surdos é preciso ser considerados os fatores sociais que envolvem a surdez, mediante o respeito as suas especificidades, a legitimação de uma cultura, que possui uma comunidade linguística diferenciada, defendendo inclusive que os surdos “tornam-se um povo, com língua, cultura e história particulares.” (SILVA, 2013, p.3).

Contrário a esse movimento, existem os Surdos Usuários de Língua Portuguesa (SULP), os quais utilizam a Língua Portuguesa como meio de comunicação em todas as suas formas, oral e escrita. O referido movimento foi criado para reivindicar atendimento as suas necessidades por discordarem da ideia de que a garantia de acessibilidade para o surdo seja apenas a disponibilização de Tradutor e intérprete de Libras. Diante disso, o movimento criou

um Manifesto²⁵ para revelar a diversidade existente no universo da surdez, se afirmando como um grande grupo que também tem necessidades, mas que se encontra praticamente ignorado.

Dessa forma, buscam apoio para terem acessibilidade através de ajudas técnicas, obter melhor atendimento, respeito humano e profissional, e acesso a cultura. Ressaltam ainda a escolha pela denominação surdos usuários de Língua Portuguesa, porque ela abrange os surdos que sabem ler, escrever e falar fluentemente em português e os surdos que sabem ler e escrever em português, mas não são fluentes na fala. Além de abranger os ensurdecidos e os surdos na terceira idade.

Em estudo realizado por Dallan (2002), é relatada uma situação que expressa a tensão existente entre os surdos usuários de Libras e os surdos usuários de Língua Portuguesa. Na época do estudo, a citada autora participava de diversas listas de discussão *online* sobre surdez, e diante da sanção presidencial da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, a qual Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras ocorreu uma alteração de ânimos entre os participantes de variadas listas, de forma que os participantes alistados entre os surdos vibraram devido a legalização da Libras, por fazer parte da sua comunidade, enquanto os participantes da lista dos surdos-oralizados consideraram a lei sectária, por estabelecer a Libras como única forma de comunicação utilizada por todos os surdos. Num estado de revolta, o grupo se organizou e elaborou uma carta aberta dirigida aos senadores, repudiando “a forma como os diferentes sujeitos surdos são tratados de uma forma homogênea e simplista” (DALLAN, 2002, p. 77).

Saliente-se que, no presente estudo, não se pretende defender a utilização de um termo ou outro, e sim apresentar a discussão existente acerca das terminologias. Destaca-se ainda, que apesar dos termos técnicos nas definições apresentadas, compreende-se que o professor na sua atuação docente na Educação Superior deve considerar as potencialidades de cada indivíduo, aquilo que ele consegue realizar, com ou sem a ajuda de algum recurso ou estratégias e não determinar a impossibilidade do desenvolvimento de atividades pelo fato do mesmo possuir uma deficiência.

Para elencar algumas estratégias pedagógicas passíveis de ser utilizadas, representadas nos quadros a seguir, buscou-se analisar os documentos de orientação aos docentes da USP Legal, UFRB/NUPI, além de publicações de Valentini e Bisol (2012) e Silva (2013).

²⁵Manifesto dos Surdos Usuários da Língua Portuguesa SUL. Disponível em: <<http://abaixoassinadomanifestosulp.blogspot.com.br/>> Acesso em: 20 de mar. de 2015.

Quadro 1- Estratégias pedagógicas para atendimento a estudantes com cegueira

Tipo de Deficiência	Tipo de Adaptação Curricular	Atividade
CEGUEIRA	DE ACESSO AO CURRÍCULO	Permitir durante as aulas, o uso do gravador, de computador com programas sintetizadores de voz e leitores de texto;
		Dispor os mobiliários da sala de forma a favorecer a locomoção do estudante;
	NOS ELEMENTOS DO CURRÍCULO	Utilizar diferentes instrumentos de avaliação, tais como: prova em Braille, prova oral, prova com assistência de leitor e escriba, apresentação de seminários, portfólios.
		Disponibilizar mais tempo para o aluno cumprir suas tarefas e, caso seja necessário, diminuir o número de exercícios e/ou textos;
		Indicar as distâncias dos objetos e coisas em metros, quando houver necessidade;
		Promover atividades colaborativas entre os alunos, tais como as que podem ser desenvolvidas em dupla, que possibilitam ao aluno cego ter, em seu colega, um escriba e leitor;
		Verbalizar todos os procedimentos desenvolvidos, transmitindo com clareza os conteúdos de forma fácil e audível;
		Descrever imagens, tabelas, gráficos e experimentos e quando da utilização de vídeos e/ou documentários, possibilite a audiodescrição feita pelos pares do estudante cego;
		Fornecer ao aluno, com antecedência, textos e livros da bibliografia do curso e sempre que for possível, disponibilizar ao estudante os textos em formato digital, bem como os slides e filmes utilizados durante a aula;
		Solicitar durante atividades de campo, que um estudante faça a orientação ao colega de modo a favorecer a sua mobilidade;
		Planejar antecipadamente e juntamente com o estudante os trabalhos de campo, visitas monitoradas e estágios, visando pensar em alternativas e estratégias para melhor aproveitamento da atividade;
		Alertar ao estudante sempre que houver mudanças na disposição dos mobiliários da sala de aula;

Fonte: Construção da própria autora

Conforme se verifica no quadro acima, no caso da pessoa com cegueira, é fundamental que o docente dê preferência a filmes dublados quando utilizá-los em sala de aula e, quando possível, solicite que um colega sente próximo ao estudante para proceder a audiodescrição²⁶ das cenas em que não há emissão de sons. Por sua vez, através da utilização de um computador portátil, o estudante cego, poderá digitar, pesquisar e ter acesso aos arquivos digitais editáveis, através de softwares leitores de tela²⁷.

²⁶ Recurso que consiste na descrição clara e objetiva de todas as informações compreendidas visualmente e que não estão contidas nos diálogos, como, por exemplo, expressões faciais e corporais que comuniquem algo, informações sobre o ambiente, figurinos, efeitos especiais, mudanças de tempo e espaço, além da leitura de créditos, títulos e qualquer informação escrita na tela.

²⁷ Programa que, interagindo com o Sistema Operacional do Computador, captura toda e qualquer informação apresentada na forma de texto e a transforma em uma resposta falada utilizando um sintetizador de voz.

Apesar de não demandar uma grande mudança no planejamento da aula, ações como estas favorecem o acesso ao currículo pelo estudante cego, possibilitando que o mesmo participe das mesmas atividades propostas para todos.

Quadro 2- Estratégias pedagógicas para atendimento a estudantes com deficiência física

Tipo de Deficiência	Tipo de Adaptação Curricular	Atividade
DEFICIÊNCIA FÍSICA	DE ACESSO AO CURRÍCULO	Permitir que as aulas sejam gravadas;
		Permitir a utilização de computador;
	NOS ELEMENTOS DO CURRÍCULO	Falar diretamente ao aluno e não por intermédio de outra pessoa;
		Permanecer sentado ou na mesma altura que a de um estudante em cadeira de rodas que esteja muito próximo, durante longas exposições evitando assim que ele fique com a cabeça erguida;
		Planejar antecipadamente e juntamente com o estudante os trabalhos de campo, visitas monitoradas e estágios, visando pensar em alternativas e estratégias para melhor aproveitamento da atividade;
		Permitir um tempo extra para entrega de trabalhos e na realização de provas

Fonte: Construção da própria autora

A utilização das adaptações curriculares apresentadas no quadro acima se torna fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência física na Educação Superior, pois buscam atender adequadamente às necessidades que se apresentam no espaço da sala de aula, garantindo a sua participação nas atividades propostas.

Já no caso dos estudantes que possuem baixa visão, conforme exposto no quadro 3, a ampliação das letras utilizadas durante a escrita favorece muito o processo de aprendizagem dos mesmos, pois lhe possibilita ter acesso aos textos escritos.

Quadro 3- Estratégias pedagógicas para atendimento a estudantes com baixa visão

Tipo de Deficiência	Tipo de Adaptação Curricular	Atividade
BAIXA VISÃO	DE ACESSO AO CURRÍCULO	Usar iluminação direcionada ao texto, prancha de plano inclinado para leitura;
		Considerar o melhor posicionamento do aluno na sala de aula (posição e ângulo para o docente, quadro, colegas);
		Disponibilizar ao estudante materiais em formatos alternativos ao material impresso necessário para aula ou slides utilizados, tal como formato digital; e quando impresso em formato ampliado;
		Escrever na lousa com letra maior, conforme o aluno se sinta confortável, e procure ter boa organização no texto escrito;
		Utilizar as normas de acessibilidade gráfica: <i>Tamanho de letra - 16 a 32; Tipo de letra – ARIAL, VERDANA; Contraste –fundo escuro / letra amarela ou branca; Qualidade do papel –espesso e pardo; Papel – A4, na elaboração das atividades;</i>
		Usar cores contrastantes, preferencialmente cores claras (branco ou amarelo) sobre um fundo escuro (preto ou azul), utilizando fonte, no mínimo, tamanho 16 em apresentações em Power Point;
		Permitir ao estudante a gravação em áudio das aulas de modo que o mesmo possa retomar, posteriormente, o conteúdo trabalhado;
	NOS ELEMENTOS DO CURRÍCULO	Verificar, durante a apresentação de materiais audiovisuais (vídeo, cartazes), se o aluno consegue visualizar as imagens atendendo à frequência, à duração e à velocidade com que são processadas;
		Verbalizar todos os procedimentos desenvolvidos, transmitindo com clareza os conteúdos, de forma fácil e audível;
		Falar de forma pausada, possibilitando o acompanhamento pelo aluno que utiliza auxiliares técnicos;
		Planejar antecipadamente e juntamente com o estudante os trabalhos de campo, visitas monitoradas e estágios, visando pensar em alternativas e estratégias para melhor aproveitamento da atividade;
		Disponibilizar mais tempo para o aluno cumprir as tarefas ou diminuir a quantidade de exercícios, caso seja necessário;
		Alertar ao estudante sempre que ocorrerem mudanças na disposição dos mobiliários da sala de aula;
		Permitir em atividades avaliativas escritas, que o estudante faça uma pausa sempre que apresentar sinais de fadiga, tais como olhos lacrimejantes, vermelhos ou dores de cabeça;

Fonte: Construção da própria autora

Nesse sentido, a utilização de recursos como a lupa eletrônica também auxilia ao estudante por permitir visualizar melhor os materiais impressos, ou em casos de estudantes

que desenvolvem atividade em laboratório, garante uma melhor visualização dos materiais analisados.

Quadro 4- Estratégias pedagógicas para atendimento a estudantes com deficiência auditiva

Tipo de Deficiência	Tipo de Adaptação Curricular	Atividade
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	DE ACESSO AO CURRÍCULO	Fornecer ao estudante, com antecedência, cópias dos recursos visuais que serão utilizados em aula, para auxiliar o acompanhamento do conteúdo;
		Utilizar variedades de recursos visuais no desenvolvimento das aulas que facilitem a aprendizagem, como cartazes, gravuras, fotos, apresentações em power-point, vídeos, etc. No caso de utilização de vídeos, estes devem ser legendados;
		Permitir a utilização de recursos tecnológicos pelos estudantes, tais como: gravador; receptor e transmissor auditivo, sistema FM, notebook, entre outros;
		Organizar, sempre que possível, a sala em semicírculo, favorecendo a visualização de todos os participantes e indicando a pessoa que está com a palavra em cada momento;
		Certificar-se de que o estudante consegue ver perfeitamente o seu rosto, para possibilitar a leitura labial;
	NOS ELEMENTOS DO CURRÍCULO	Falar com naturalidade e clareza, sem exagerar no tom de voz e na gesticulação, sem bloquear a área em volta da boca (com a mão ou microfone, por exemplo), de modo a não impedir a visualização da articulação das palavras;
		Valorizar o aspecto semântico do texto sobre o aspecto formal nas provas discursivas e de redação;
		Escrever datas e informações importantes na lousa;
		Evitar caminhar na sala enquanto realiza explicações, permanecendo, preferencialmente, próximo ao estudante de modo a possibilitar a leitura labial;
		Evitar explanar o conteúdo enquanto estiver de costas escrevendo na lousa;
		Repetir as questões ou comentários feitos, indicar quem está falando e não permitir que mais de uma pessoa fale ao mesmo tempo durante as discussões;
		Retomar individualmente com o aluno os pontos mais importantes da disciplina, quando necessário;
		Planejar antecipadamente e juntamente com o estudante os trabalhos de campo, visitas monitoradas e estágios, visando pensar em alternativas e estratégias para melhor aproveitamento da atividade.

Fonte: Construção da própria autora

A utilização de recursos tecnológicos, tais como gravador de áudio, computadores portáteis, lupas eletrônicas portáteis, por estudantes com deficiência também deve ser permitida e até incentivada, pois esses dispositivos se configuram em auxílios fundamentais para a aprendizagem dos mesmos. Através da gravação das aulas os estudantes podem ouvir

novamente, com tranquilidade, em outro momento e espaço, o que foi exposto oralmente, podendo acompanhar as orientações passadas, já que em alguns casos, eles não têm possibilidade de escrever enquanto o docente explica o conteúdo devido a leitura labial, no caso dos estudantes com deficiência auditiva, assim como os que possuem baixa visão, devido a dificuldade de enxergar o que está escrito na lousa, sendo que estes últimos se beneficiam tanto da utilização do gravador de áudio, como das lupas eletrônicas e computadores portáteis.

Quadro 5 - Estratégias pedagógicas para atendimento a estudantes com surdez

Tipo de Deficiência	Tipo de Adaptação Curricular	Atividade
SURDEZ	DE ACESSO AO CURRÍCULO	Fornecer antecipadamente ao Intérprete de Língua Brasileira de Sinais o plano de curso, assim como os materiais impressos que serão utilizados na disciplina, para que o mesmo possa se preparar para a interpretação durante a aula;
		Fornecer, com antecedência, ao estudante o plano de curso do componente curricular, assim como cópias dos meios visuais que serão utilizados em aula, para auxiliar o acompanhamento do conteúdo;
		Utilizar recursos audiovisuais com legenda, visando possibilitar ao estudante o acompanhamento do vídeo de forma visual;
	NOS ELEMENTOS DO CURRÍCULO	Valorizar, na correção de provas discursivas e de redação, o aspecto semântico do texto sobre o aspecto formal;
		Organizar as interações entre os alunos de forma que cada um possa falar ao seu tempo;
		Falar diretamente ao estudante, mesmo quando houver intérprete de Libras na sala;
		Possibilitar durante as discussões a indicação de quem está falando, e solicitar que todos falem mais lentamente para que os intérpretes possam acompanhar as discussões e assim interpretar com exatidão;
		Comunicar as instruções gerais de trabalhos acadêmicos também por escrito;
		Apresentar antecipadamente, na lousa ou impresso, um esboço da exposição oral a ser feita;
		Evitar dar explicações e escrever no quadro ao mesmo tempo, para que o aluno possa acompanhar a explicação e a tradução do intérprete;
		Fazer uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), para divulgação prévia de materiais a serem utilizadas em aula;
		Planejar antecipadamente visitas, trabalhos de campo e estágios, juntamente com o estudante, visando definir estratégias e alternativas;
		Utilizar diferentes formas de trabalhar os conteúdos definidos para toda a turma.

Fonte: Construção da própria autora

No desenvolvimento de adaptações curriculares para atendimento às necessidades do estudante, é muito importante que o docente busque se comunicar com o mesmo. No caso do estudante surdo que utiliza Libras, o docente deve falar diretamente para o estudante, incentivando-o assim a ter uma participação ativa no contexto da sala de aula, mediante auxílio do profissional Tradutor e Intérprete de Libras.

Nesse sentido, é essencial também disponibilizar com antecedência os materiais a serem utilizados em sala de aula, oportunizando o Tradutor e Intérprete a ter acesso antecipadamente e assim se preparar para a tradução e interpretação a ser realizada na aula. Ressalta-se que, apesar de serem ações simples de serem realizadas, são fundamentais para o êxito do estudante com surdez, possibilitando-lhe ter acesso, como os demais estudantes, aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Diante das possibilidades de estratégias a serem utilizadas pelos docentes de estudantes com deficiência nas IES, ressalta-se que é fundamental que estes docentes, saibam que o diálogo com os estudantes é muito importante para conhecimento de suas necessidades de adaptação curricular, decidindo conjuntamente sobre a forma mais adequada de proceder para atendê-los. Assim, conforme preconizado pelas pessoas com deficiência no lema “nada sobre nós sem nós”, nenhuma ação deve ser pensada sem esse diálogo, sem a participação do sujeito a ser beneficiado com uma prática diferenciada.

Conforme se verifica nos quadros acima, diante de cada deficiência, o professor precisará realizar adaptações diferentes, visando adequar sua ação mediadora à necessidade de cada estudante, ajustando as metodologias, avaliações, o tempo de atendimento. Nesse sentido, ressalta-se a importância de conhecer as especificidades de cada tipo de deficiência, para ter possibilidade de realizar esse ajuste da forma mais adequada possível.

As adaptações nos processos avaliativos também se tornam muitas vezes necessárias, para possibilitar que o estudante com deficiência realize a avaliação proposta. Essas adaptações podem ocorrer através do fornecimento da avaliação escrita em formato diferente do impresso em tinta, como em Braille, ou em formato digital, para ser realizada no computador portátil, assim como propor outras formas de avaliação, como seminários e trabalhos em grupos.

Ressalta-se que as adaptações apresentadas nos quadros expostos, não contemplam todas as possibilidades de adaptações curriculares, pois se buscou elencar aquelas mais relacionadas à prática docente desenvolvida no contexto da sala de aula, por serem estas mais direcionadas ao tema da presente pesquisa. As referidas adaptações são possíveis de ser realizadas, e adequadas ao contexto da Educação Superior, sendo muitas delas de fácil

aplicação, embora exijam do professor o conhecimento da necessidade do estudante, para compreender o que precisa ser feito e como.

Pimentel (2013) destaca que a não realização de adaptações curriculares provoca uma inadequação dos procedimentos do ensino, dificultando assim o processo de aprendizagem do estudante com deficiência, podendo indicar que apesar de disponibilizar o acesso, as instituições de ensino não estão abertas a modificar-se para garantir a permanência qualificada do mesmo.

Pesquisas têm sinalizado que os docentes da Educação Superior não se sentem preparados para atuar junto a estudantes com deficiências, devido a falta de formação específica sobre o trabalho pedagógico com a diversidade e a inexperiência em ensinar estudantes com deficiência. (SANTOS e FUMES, 2012; SILVA, 2011) No entanto, é preciso reafirmar a necessidade da efetivação de uma educação inclusiva também nesse nível de ensino, a qual requer o desenvolvimento de procedimentos educacionais diferenciados, com base no constante diálogo com todos os envolvidos no ambiente acadêmico, professores, estudantes, equipe gestora e servidores. É preciso que todos reconheçam as diferenças presentes na sala de aula e favoreçam a construção de condições para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem para todos.

No caso dos docentes de IES, considerando a sua atuação na sala de aula, ressalta-se que para o desenvolvimento de uma prática pedagógica orientada para a inclusão de todos os estudantes torna-se necessário reconhecer a necessidade de formação continuada que favoreça a utilização de estratégias de atenção à diversidade e reconhecimento das diferentes características de aprendizagem dos indivíduos.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA CONDIÇÃO NECESSÁRIA PARA ACESSIBILIDADE CURRICULAR

A inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior demanda mudanças de práticas pedagógicas por parte dos docentes desse nível de ensino, pois os mesmos, diante da diversidade encontrada na sala de aula, precisam ser capazes de favorecer o processo de ensino e aprendizagem para que todos que estejam inseridos neste espaço possam participar de forma efetiva das atividades desenvolvidas.

Para isso, o docente precisa reconhecer a diversidade existente no espaço educativo, entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, e compreender que cada pessoa com deficiência tem as suas especificidades, o que demanda, em algumas situações, um apoio docente específico.

Esse conhecimento exige desse docente uma formação pedagógica tanto para atuar na Educação Superior, quanto para trabalhar com a perspectiva de uma educação inclusiva que atenda a todos. Para isso, é preciso que o docente tenha acesso a esta formação, seja através de um momento inicial, na graduação ou na formação continuada.

3.1. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: INDO ALÉM DAS ESPECIALIDADES

Muitos profissionais que atuam na Educação Superior são bacharéis formados em áreas diversas, com pós-graduação *stricto sensu* em programas de mestrado ou doutorado, nem sempre na área de educação. A formação através de programas de mestrado ou doutorado é exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 66, que diz: “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, p. 37), sendo, segundo o parágrafo único do artigo citado, possível a supressão de título acadêmico no caso do docente possuir notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim. No entanto, conforme salienta Cunha e Soares (2010, p. 582), a exigência da titulação de mestrado ou doutorado,

não tem tido a força legal própria de um dispositivo de formação e nem se configura como condição para ingresso ou permanência na docência superior, pois a referência legal, o artigo 52, inciso II da referida lei, que é levada em conta nos processos de

regulação e avaliação institucional, estabelece, apenas, o percentual mínimo (cerca de 33%) de mestres e doutores no quadro funcional das Instituições de Ensino Superior (IES).

Ressalta-se também que vários desses profissionais são de áreas distintas da educação e, portanto, não tiveram contato com disciplinas pedagógicas em seu processo de formação profissional, além de que muitos, quando ingressam na Educação Superior, são recém-egressos dos programas de pós-graduação, e embora possam ter muitas experiências com o desenvolvimento de pesquisas, a experiência com a prática de ensino foi mínima ou inexistente.

Segundo Cunha (2009), a influência da concepção epistemológica dominante, advinda da ciência moderna e presidida pela racionalidade técnica, favoreceu na docência universitária a valorização do conteúdo específico, ligado à especialidade das áreas do conhecimento de atuação do docente, e inspirado nas ciências exatas e da natureza, em detrimento ao conhecimento pedagógico e das humanidades na formação de professores, desqualificando a dimensão pedagógica na Educação Superior. Assim, nessa perspectiva, “para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção” (CUNHA, 2009, p. 86), requerendo assim, apenas uma formação com dimensão científica pelo docente, mediante realização de cursos de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado.

Para D’Ávila (2013) os docentes que atuam na Educação Superior, o fazem por motivos diversos. Para a citada autora, além daqueles que são docentes devido ao desejo de ensinar, demonstrado desde o início da escolha profissional, existem também os que atuam na docência por acaso.

Por força de uma precária formação na área – muitos são doutos em sua área específica de atuação, mas leigos na área pedagógica – os profissionais professores (especialistas que se transformaram em professores por obra do destino, ou por acaso), muitos deles, presumimos por experiência própria, passam a amar a área e a se dedicar a ela, mas de modo intuitivo. Outros ensinam apenas para manter o status. Outros ensinam apenas para garantir mais uma possibilidade no orçamento doméstico. (D’ÁVILA, 2013, p. 22)

Diante disso, muitos são os docentes na Educação Superior que não possuem o conhecimento pedagógico necessário para atuar em sala de aula, prevalecendo, dessa forma, o conhecimento específico sobre o conhecimento pedagógico.

Entretanto, para Maciel (2009), a formação do docente da Educação Superior carece de uma pedagogia específica e a qualificação destes profissionais, através dos cursos de pós-

graduação, não leva a problemática da docência da Educação Superior para a transformação, por não valorizar as experiências destes profissionais que atuam nesse nível de ensino.

Cunha e Soares (2010) chamam atenção para a falta de exigência, nas políticas públicas, de uma formação dos professores de Educação Superior que contemple os saberes específicos da docência, tais como: processos de ensino e aprendizagem; planejamento; avaliação e condução das aulas. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 37) ressaltam que esta falta de formação se reflete na prática, pois

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam em sala de aula.

Em relação à formação docente desenvolvida nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, Maciel (2009) afirma que,

Tais cursos, em sua maioria, não estão destinados à formação docente, pois, no máximo, incluem em seus currículos, a disciplina de metodologia do ensino superior, que não abrange as experiências do professor de ensino superior, os seus saberes e fazeres, decorrentes dos espaços em que se move. (MACIEL, 2009, p. 64)

Considerando a ausência de formação pedagógica específica para atuar na docência na Educação Superior, inúmeros docentes atuam em sala de aula reproduzindo as práticas dos professores que tiveram, inclusive por pensar que não há necessidade de formação específica para ser professor. Pimenta (2008, p. 12) revela-se contrária a esse entendimento ao afirmar que a formação do professor não é mais baseada apenas na racionalidade técnica, na mera execução de ações, mas sim na capacidade de decisão desse profissional, indicando que o professor possui uma centralidade na definição e implementação de políticas de ensino, seja através da participação, organização das escolas, definição de currículos, entre outras ações, e por isso, 'não é qualquer um que pode ser professor'. Também com entendimento semelhante, Cunha (2009, p. 83), defende que

ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos, que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho.

Assim, para ser docente é preciso ter formação adequada e fundamentada nos saberes e competências essenciais para o exercício da profissão. Uma formação que busque atender a complexidade do ato de ensinar.

Para Masetto (2000), a formação do professor tem sido realizada para que o mesmo valorize os conteúdos, os ensinamentos, assim como privilegie a técnica de aulas expositivas como forma de transmissão do conhecimento, utilizando-se da prova para verificar o quanto foi assimilado pelos estudantes. O autor afirma ainda que na Educação Superior essa concepção persiste, mediante a valorização da transmissão de informações, técnicas e experiências.

Entretanto, o docente precisa compreender que o ato de ensinar é uma forma de intervir no mundo, e para que esta intervenção aconteça torna-se necessário ir além do conhecimento de conteúdos específicos. Paulo Freire (1996, p.64), ao se reconhecer como um professor a favor da “boniteza” de sua própria prática, que cuida do saber a ser ensinado, e luta pelas condições materiais necessárias para o desenvolvimento desta prática, afirma: “não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos.” Sendo assim, é preciso reconhecer a importância de que a formação docente possa garantir os saberes específicos de cada área do conhecimento, mas também os saberes didático-pedagógicos. Acerca disto Maciel (2009, p. 65) lembra que,

A pedagogia universitária precisa ainda ser desdobrada em sua aplicabilidade às práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes cursos, assumindo que ensinar a aprender uma profissão exige competências, habilidades e atitudes diferenciadas daquelas que o profissional desenvolveu em seu perfil profissiográfico inicial e que lhe credenciou a ensinar essa profissão.

Ressalta-se, assim, a necessidade de reconhecer a importância dos aspectos pedagógicos para o desenvolvimento de uma prática de ensino emancipatória e propiciadora do ato de aprender, mediante uma prática formativa crítica e transformadora, onde a dimensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem saia da invisibilidade e ganhe força como sustentáculo da prática docente. (ALMEIDA, 2012)

O docente da Educação Superior tende a ver a atividade da docência na graduação como menos importante, por não ter tanto privilégio no mundo acadêmico quanto àquelas direcionadas à pesquisa, e por estas possibilitarem um maior reconhecimento profissional como pesquisador no meio científico, além de serem mais valorizadas como critérios para ingresso e ascensão na carreira acadêmica. Entretanto, o docente precisa desenvolver ações e atividades não somente direcionadas à pesquisa, mas também ao ensino, visando favorecer a aprendizagem dos estudantes para garantia da sua emancipação.

Nesta perspectiva, Cunha (2007, p. 21) afirma que

a dimensão do ensino tem pouca valorização no espaço acadêmico, especialmente se cotejada com a pesquisa. (...) O que dá prestígio ao docente, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, são suas pesquisas e publicações, as teses que examina, as conferências que profere, os financiamentos que consegue para seus projetos.

Acerca disto, Guimarães (2011) lembra que o ensino no espaço universitário tem baixo *status*, pois os docentes valem o quanto publicam, o quanto pesquisam e que isso ocorre porque há um equívoco no pensamento de que ensinar é passar conhecimentos a outrem, doutrinar.

Ressalta-se aqui que a formação pedagógica não deve ser compreendida apenas com a oferta de uma disciplina pedagógica a ser cursada pelo docente da Educação Superior, para aprendizagem de conhecimentos técnicos instrumentais. Essa formação deve ser construída ao longo do processo de formação, o qual deve ser constante e desenvolvido durante todo percurso profissional.

Diante dessa compreensão, ressalta-se a importância do desenvolvimento de uma prática pedagógica que favoreça o processo de ensino e aprendizagem para todos os sujeitos, através de situações de interação. E considerando a ausência de conhecimentos didáticos e pedagógicos na formação dos docentes da Educação Superior, já sinalizada anteriormente, compreende-se a necessidade de que os docentes se reconheçam como seres inacabados, que precisam estar em constante e incessante processo de formação.

Considerando a lacuna existente na formação dos docentes da Educação Superior em relação aos conhecimentos pedagógicos, torna-se necessário defender um processo de formação contínua de professores que possibilite aos mesmos a construção de conhecimento em relação não somente ao saber especializado, mas também ao saber fazer pedagógico.

Torna-se fundamental, então, entender que a atividade docente possui uma natureza pedagógica essencial para o desenvolvimento de um ensino reflexivo. Diante disso, é preciso que o docente, atuante na Educação Superior, ao se identificar como agente de uma prática educativa, que é também uma prática social, possa pensar e agir acerca do seu trabalho, problematizando as situações vivenciadas no cotidiano.

Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que mediante o reconhecimento de que a capacidade autodidata de ensinar do professor universitário é insuficiente, iniciativas de valorização da formação contínua ou em serviço têm sido realizadas, “mediante cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *lato sensu*, palestras, estágios, etc.” (2010, p. 36), mesmo não sendo estas, ainda, consideradas regra geral.

Compreende-se, dessa forma, que é essencial valorizar os conhecimentos didáticos e pedagógicos na prática educativa desenvolvida pelos docentes que atuam na Educação Superior, sendo fundamental a garantia de um processo de formação continuada que possibilite constante reflexão e crítica acerca do trabalho realizado, buscando transformar as práticas educativas mediante o diálogo entre os sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem, e da prática de pensar sobre o fazer pedagógico. Segundo Marcelo García (apud FERNANDES e SILVEIRA, 2007, p. 1),

O campo da formação de professores estuda os processos através dos quais os professores – os professores em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Enfatiza-se, assim, a relevância da formação continuada para o desenvolvimento de uma prática profissional que atenda as necessidades exigidas na Educação Superior. Esta formação deve promover para o docente da Educação Superior a aquisição de novas competências de ensino, para que ele possa se aprimorar e acompanhar a evolução do conhecimento sobre modos de aprender e ensinar, construindo, assim, novos conhecimentos sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica.

Nesse sentido, destaca-se a importância de que esta formação seja contínua, realizada durante toda a trajetória profissional do docente, pois a formação inicial é necessária, mas não suficiente devido às lacunas aqui já delineadas e ao fato da sociedade passar por transformações que influenciam no processo educativo, levando o docente a precisar de atualização constantemente.

Considerando que não existe uma preparação inicial específica para ser professor da Educação Superior²⁸, esta formação continuada torna-se essencial para que o docente possa, durante o percurso profissional, na sua trajetória juntamente com seus pares, trilhar caminhos formativos que garantam a constante reflexão, em um processo no qual deve ser valorizada a prática educativa pensada através da ação-reflexão-ação, de forma a garantir uma melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Freire (1996, p.22), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É

²⁸ Como já foi dito, embora os cursos de caráter *Stricto Sensu* devessem ter como finalidade a formação do docente para atuar nesse nível de ensino, a ênfase dos mesmos tem sido para a formação do pesquisador e não do docente.

pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Assim, como profissional reflexivo o docente será um investigador que, devido às reflexões realizadas, estará em constante reconstrução de sua prática pedagógica.

Para o desenvolvimento de uma formação continuada com qualidade é preciso que as instituições de Educação Superior criem espaços que favoreçam a discussão, reflexão e análise crítica da atividade docente, das necessidades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, visando assegurar maior qualidade ao ensino de graduação.

Nesta perspectiva, Cunha e Soares (2010) trazem reflexões acerca do desenvolvimento profissional do docente como uma concepção de formação continuada que envolve uma perspectiva institucional. A instituição precisa, portanto, desenvolver um conjunto de ações com o objetivo de mudar práticas, crenças e conhecimentos profissionais. Todos os profissionais atuantes na instituição precisam ser envolvidos nesse processo formativo, de maneira integrada, democrática e participativa, através das reflexões críticas e propositivas do grupo. Por outro lado, o desenvolvimento profissional envolve também uma perspectiva pessoal do docente que busca, permanentemente, o crescimento pessoal e profissional, através da reflexão constante, individual ou coletiva, acerca das atitudes, práticas e crenças, colocando-se aberto para mudanças necessárias. Para as referidas autoras,

O desenvolvimento profissional pressupõe a compreensão de que, antes ou depois da avaliação, é fundamental a promoção, pelas instituições universitárias, de ações diversas voltadas para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino do professor universitário. (...) é fundamental que os departamentos propiciem um clima de reflexão coletiva relacionada à didática e de apoio mútuo entre os professores, visando à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. (CUNHA E SOARES, 2010, p. 36).

Dessa forma, compreende-se a importância de que as IES proporcionem aos docentes à reflexão constante acerca da própria prática, mediante uma formação continuada, desenvolvida entre os pares, que favoreça um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem para todos.

Segundo Isaia e Bolzan (2009, p. 164),

Pensar a formação como uma rede de relações implica, necessariamente, compreendê-la a partir dos seguintes pontos: a atenção ao papel da reflexão, as relações entre a teoria e a prática pedagógica, a análise de situações pedagógicas, a transformação das representações e das práticas, as observações entre professores, a percepção de como acontece a ação pedagógica, o saber-fazer e o saber-saber, a metacomunicação entre professores e os professores e seus alunos, os modos de interação por meio da rede de relações estabelecida para apropriação dos conhecimentos, as histórias de vida dos professores – análise das trajetórias

docentes, a experimentação e a experiência, interações e mediações possíveis sobre o saber e o saber-fazer.

A prática se torna, então, um espaço de construção de saberes, um espaço para a formação continuada de docentes da Educação Superior. Para Zanchet, Fernandes, e Konarzewski (2006, p. 101), o professor em sala de aula reflete acerca dos seus saberes, dos seus sentimentos, assim como “se posiciona quanto à sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de universidade, de aluno e de docência, enfim, produz saberes acerca de seus processos de ensinar e das condições sociais concretas que condicionam suas próprias experiências.” Os saberes produzidos no cotidiano da prática docente fazem parte do processo de formação dos professores e possibilitam a reflexão acerca das situações vivenciadas, a compreensão destas e de suas complexidades.

Dessa forma, compreende-se que a formação do docente deve estar voltada para o desenvolvimento de práticas reflexivas, favorecendo a emancipação do sujeito participante do processo formativo, de forma contextualizada, problematizada e emancipadora.

Masetto (2003) aponta algumas formas para favorecer a formação dos docentes da Educação Superior, dentre elas pontua a oferta de atividades de formação pedagógica pela pós-graduação aos docentes, e que as próprias instituições de Educação Superior, visando valorizar os seus docentes, criem programas ou serviço permanente para a formação pedagógica dos mesmos. Tais programas podem ser realizados mediante a formação de grupos heterogêneos em relação às disciplinas ministradas por cada docente, para que haja trocas de experiências. Para o autor, além das trocas de experiências, podem ser desenvolvidas diversas atividades, tais como: atividade de sensibilização para a docência, oficinas de planejamento, vivência de técnicas de aula, desde que seja interessante e prazerosa para o grupo.

Mediante as ações reflexivas desenvolvidas no processo formativo contínuo, o docente poderá analisar e reelaborar sua prática docente, mobilizar os saberes e produzir novas competências para enfrentamento dos dilemas profissionais assim como, com as diversas formas de aprender do sujeito. Nesse sentido, ao refletir sobre a formação docente Cortelletti, Ribeiro e Stedile (2002, p. 16), afirmam que “o movimento da ação-reflexão-ação torna-se pressuposto essencial na busca da educação continuada e necessária ao profissional que acredita ser a educação um caminho para a transformação social”, sendo esta ação-reflexão-ação o processo pelo qual os docentes aprendem mediante a análise e interpretação da atividade que desenvolvem (GÁRCIA, 1992). Assim, essa formação precisa garantir que os docentes possam ir além da atualização dos conhecimentos específicos de sua área de atuação,

favorecendo também o interesse por outras áreas do conhecimento, assim como pelas questões relacionadas aos aspectos pedagógicos.

Pimenta e Anastasiou (2010) ressaltam que as ações para a formação docente têm ocorrido através dos processos de profissionalização continuada, os quais têm contemplado vários saberes da docência, na busca da construção da identidade profissional, sendo estes: “os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, (p. 109)”. Essa formação docente continuada torna-se, portanto, essencial devido às novas exigências do mundo globalizado.

A formação continuada deve ser realizada no desenvolvimento da prática docente e precisa ser apoiada na reflexão acerca das ações pedagógicas praticadas, tanto no momento da sua realização, quanto posteriormente, valorizando o conhecimento do docente na prática e a investigação constante. Essa direção formativa possibilita que o docente reflita sobre o que tem realizado, como tem feito e, em caso de necessidade de melhoria, busque outras maneiras de desenvolvimento da sua prática, mediante troca de experiências com os demais colegas, sendo, portanto, esses momentos reconhecidos também como de formação contínua devido a aprendizagem que proporcionam. Tais momentos formativos são, pois, espaços de discussão que favorecem a reflexão partilhada pelos docentes acerca dos seus saberes e práticas.

O docente precisa se apropriar constantemente do saber produzido, possibilitando sua compreensão no cotidiano da sala de aula, nas trocas de experiências com seus estudantes, com os demais docentes e profissionais do ambiente educativo, repensando e re-significando suas práticas educativas de forma a garantir, através dessa formação contínua, a conquista de saberes e competências essenciais para uma atuação crítica, reflexiva e emancipadora.

Considerando a temática deste trabalho, ressalta-se a importância de que esta formação para a docência na Educação Superior também esteja preocupada em fornecer subsídios para que os docentes possam atuar com a diversidade encontrada nas salas de aulas.

Nessa perspectiva, a formação continuada do docente torna-se fundamental para a concretização de uma Educação Superior que valorize a inclusão de todos, reconhecendo-a como ação que deve ser empreendida ao longo da carreira, visando conhecer as diversas possibilidades de atuação junto à diversidade de sujeitos incluídos nas instituições de ensino.

3.2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O TRABALHO COM A INCLUSÃO

Assim como nos demais níveis de ensino, a efetivação da inclusão na Educação Superior precisa de professores qualificados para atuar junto aos estudantes com deficiência. A Declaração de Salamanca, documento oriundo da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, e que dispõe sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, demanda dos governos a garantia de que, “no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.” (1994, p. 2). O Art. 59º inciso III da LDB dispõe que os sistemas de ensino, assegurarão aos educandos com necessidades especiais professores com especialização para atuar no atendimento especializado e professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns.

Dentre os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), direcionada a todos os níveis de ensino, encontra-se a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”. Ressalta-se também que a Portaria MEC N.º 1.793, de dezembro de 1994, traz a recomendação de inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, com prioridade para os cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, além de recomendar também a inclusão de conteúdos relacionados à referida disciplina nos cursos da área de Ciência da Saúde, no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores.

A efetivação das recomendações presentes na referida portaria favorece o acesso ao conhecimento, mesmo que mínimo, sobre inclusão educacional durante o processo de formação inicial dos profissionais, os quais irão atuar em diversos espaços profissionais, dentre eles nas IES, como docente. No entanto, estudo realizado por Chacon (2001) demonstra que a maioria do universo de 66 universidades pesquisadas não fizeram alterações nas matrizes curriculares para atender a recomendação da portaria.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, traz a obrigatoriedade de inclusão da disciplina

Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, e determina que nos demais cursos de Educação Superior e na educação profissional ela constituir-se-á em disciplina curricular optativa.

Devido à obrigatoriedade e por ser analisada como critério durante processo de avaliação de cursos de graduação para autorização e reconhecimento, esta inclusão torna-se mais efetiva nas IES, no entanto, estudos (ALMEIDA e VITALIANO, 2012; GUARINELLO, BERBERIAN, EYNG, FESTA, MARQUES e BORTOLOZZI, 2012; MACHADO e LÍRIO, 2011) demonstram que a carga horária disponibilizada para a disciplina nos cursos que a ofertam se configura como uma dificuldade para a aprendizagem pelos estudantes, além disso, o fato de não alcançar todos os cursos de graduação também é um limitador para o processo inclusivo, por dificultar o acesso a Libras pelos profissionais das demais áreas.

Apesar das proposições elencadas acima direcionadas à formação docente, ressalta-se, que uma formação a ser realizada mediante uma perspectiva inclusiva não pode ocorrer apenas através da inserção de algumas disciplinas, centradas em exigências curriculares, mas sim, uma formação voltada efetivamente para os princípios da inclusão. Uma formação pensada como algo permanente, considerando o trabalho desenvolvido em sala de aula, as experiências e os saberes já construídos pelos docentes.

Dessa forma, compreende-se que a formação dos professores para atuação na diversidade é indispensável para a efetivação da inclusão, no entanto, percebe-se que muitos docentes da Educação Superior não têm garantida essa formação nem no período de graduação, nem na formação continuada.

Brito (2008) afirma que após realização de pesquisa sobre formação docente para inclusão na Educação Superior, verificou que a situação de professores nesse nível de ensino em relação à formação para atuar em uma perspectiva inclusiva, não é muito diferente dos professores do ensino básico, pois àqueles que atuam na Educação Superior também demonstram estar despreparados, necessitando de uma formação para conhecimento sobre o assunto.

Vitaliano (2008) também destaca que as dificuldades encontradas por professores universitários que tiveram experiência em atuar com estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são muito semelhantes às aquelas apresentadas por professores de outros níveis de ensino, estando centradas nas dificuldades relativas ao processo de aprendizagem e socialização dos estudantes. Segundo a autora, os professores participantes de uma pesquisa sobre preparação de professores de licenciatura para inclusão de estudantes com NEE

sinalizaram necessidade de orientação para lidar com estes estudantes, devido à dificuldade em saber como ajudá-los, assim como a vontade em saber como adaptar os procedimentos de ensino para atendê-los.

Reis, Eufrásio e Bazon (2010) ao realizar estudo, com cinco docentes, sobre a formação do professor na Educação Superior, considerando a prática docente com estudantes com deficiência visual, verificou que nenhum dos participantes da pesquisa teve na formação inicial disciplinas que tratassem a respeito de necessidades especiais. Dentre eles, apenas um já havia realizado formação continuada sobre a temática, três demonstraram disposição em participar de formação continuada e um dos participantes não demonstrou interesse em participar de tal formação, considerando apenas ser necessário caso venha a lidar com o estudante com deficiência visual.

Enquanto resultado de pesquisa sobre inclusão na Educação Superior, Pacheco e Costas (2006) também identificaram que os docentes da IES pesquisada por eles, mesmo entendendo ser necessário o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, ainda sentem-se sem o preparo e a orientação para atendimento a essa demanda.

A ausência de formação sobre a temática dificulta o desenvolvimento do trabalho do docente em sala de aula, pois, é necessário conhecer as especificidades de cada tipo de deficiência para que o mesmo possa adotar práticas pedagógicas condizentes com a necessidade de cada estudante. Assim, ao se deparar com o estudante com deficiência em sala de aula, o docente necessita repensar a sua prática, refletindo acerca dos conteúdos, das metodologias utilizadas, do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, da sua formação, buscando conhecimentos que lhe possibilitem desenvolver ações pedagógicas que favoreçam estes estudantes. Para Pimentel (2012, p. 140) a inexistência da formação docente para atuar na diversidade

gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Ressalta-se, no entanto, a importância de que a formação docente considere não somente as especificidades relacionadas a cada tipo de deficiência, e sim, reconheça que a deficiência faz parte da condição humana, podendo ser esta passageira ou permanente, sendo necessário, portanto, considerar a diversidade existente na sociedade. Neste sentido, para Silva (2014, p. 12),

o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, atendendo aos princípios da inclusão, junto a alunos com deficiência intelectual, sensorial ou física, envolve, entre outros fatores: a percepção da deficiência como mais uma condição de o ser humano estar no mundo; a aquisição de conhecimentos específicos que considerem as implicações decorrentes de cada deficiência no desenvolvimento da aprendizagem de tais educandos; a compreensão de que as bases pedagógicas são as mesmas para o ensino a qualquer aluno e que a maior diferença em ensinar crianças, jovens e adultos na condição de deficiência começa com o nosso olhar em relação a cada um deles; a consciência de que temos de nos especializar *no* aluno, independentemente da condição em que ele esteja – não em sua deficiência. (Grifo da autora)

Diante do exposto, compreende-se a importância da garantia dessa formação para efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior, devendo essa formação ser pautada na valorização da diversidade.

Considerando que a formação inicial dos professores que atuam na Educação Superior, geralmente não os preparam para lidar com questões direcionadas ao ensino e a prática pedagógica, e muito menos com questões acerca da educação inclusiva, torna-se essencial garantir esses saberes por meio da formação continuada.

Vitaliano (2007, p. 2) afirma que “ao tratarmos da formação pedagógica do professor universitário, esbarramos em várias questões, entre as quais sua falta de percepção quanto à importância dessa formação.” O docente da Educação Superior precisa reconhecer a necessidade de formação para atuar na perspectiva da educação inclusiva, uma formação que lhe proporcione conhecer sobre a temática e lhe possibilite desenvolver habilidades para realizar um trabalho com qualidade.

Carvalho, Fontoura, Tosato e Silva (2008) afirmam que a qualificação dos docentes precisa, além de postura política de apoio e aceitação das diferenças, também de conhecimentos técnicos a fim de que os mesmos possam saber trabalhar com as necessidades educacionais especiais. Para Ferrari e Sekkel (2007), torna-se fundamental que a capacitação pedagógica do docente da Educação Superior contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças, sendo esta tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, podendo ser decisivos ambos os fatores para a efetividade das ações educativas.

Para Castanho e Freitas (2005), a qualificação profissional do docente para lidar com a inclusão, exige uma preparação que vá além do conhecimento específico, pois no desenvolvimento de sua prática existirão singularidades, conflitos, incertezas que fazem parte do cotidiano acadêmico. Diante disso, é essencial que esse profissional esteja capacitado para lidar com tais situações para saber como atuar com as diferenças, sendo importante ter o conhecimento científico acerca das questões relacionadas à educação inclusiva, assim como

saber lidar com as especificidades e singularidades no cotidiano universitário. Assim, torna-se importante salientar que a capacitação docente para a inclusão deve ser promovida considerando a questão teórica e prática, valorizando os conhecimentos sobre o tema e a análise das próprias experiências dos profissionais.

Segundo Pimentel (2012) para efetivação da inclusão, o professor precisa reconhecer a diversidade existente em sala de aula, e ter conhecimentos sobre as epistemologias²⁹ que fundamentam a aprendizagem, assim como habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensino, buscando dessa forma investir nas especificidades dos seus estudantes, promovendo a remoção de barreiras no processo de aprendizagem. De acordo com a autora, a capacitação do professor para atuar no contexto da educação inclusiva deve ser realizada visando favorecer a compreensão da diversidade, a problematização do currículo e a busca de formas de ensinar a fim de favorecer a aprendizagem.

De acordo com Veltrone e Mendes (2007), na formação inicial e continuada do professor para inclusão escolar devem ser discutidas temáticas como: adaptação do ensino, tratando sobre como organizar situações de ensino e aprendizagem que contemplem os estudantes nas suas diversidades e especificidades; a importância do trabalho interdisciplinar e multidisciplinar com outras áreas de conhecimento, dentre elas a Educação Especial, de forma a contribuir para a compreensão e percepção da diversidade dos estudantes; e a problemática das mudanças atitudinais, visando modificar as concepções a respeito da diversidade, diferença e deficiência.

Diante disso, compreende-se que a formação continuada do professor é condição essencial para o desenvolvimento da prática pedagógica docente, assim como para favorecer o reconhecimento e a valorização da diversidade, visando possibilitar a efetivação de uma prática educativa que considere as diferenças inerentes a cada indivíduo. Para isso, o docente precisa saber trabalhar com a diversidade, apoiando pedagogicamente os estudantes de forma a enfatizar as suas potencialidades.

²⁹ Becker (1992) classifica as epistemologias do conhecimento em: Empirismo, apriorismo e construtivismo. No empirismo, o conhecimento é algo que entra pelos sentidos, algo que vem de fora da pessoa, e se instala no indivíduo, o qual é passivo. Baseia-se na teoria da associação entre estímulo e resposta. Já, o apriorismo defende que se conhece porque já se traz algo, ou inato ou programado na bagagem hereditária, para amadurecer mais tarde, em etapas previstas. Dessa forma, o conhecimento acontece em cada indivíduo porque ele traz já, em seu sistema nervoso, o programa pronto. Para o construtivismo nada está pronto, acabado, e especificamente, o conhecimento não é dado em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais. Nessa epistemologia, o professor compreende o aluno como uma síntese individual da interação desse sujeito com o seu meio cultural (político, econômico etc.) (BECKER, 1992).

Santos e Fumes (2012) afirmam que “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.” (p.117), pois é através do conhecer sobre a temática, ou aprofundar os conhecimentos já construídos que os docentes podem refletir, rearticular os saberes das experiências e mudar a sua prática pedagógica, para que esta seja uma prática reflexiva, que atenda ao contexto vivenciado.

Na perspectiva da formação continuada, o processo de pesquisa, de busca por novas informações torna-se fundamental, pois possibilita um maior conhecimento sobre o assunto, contribuindo para uma melhor compreensão acerca da educação inclusiva, da diversidade, assim como permite ressignificar a prática docente.

Vitaliano (2008) elenca sugestões de temas a serem abordados em curso de formação de professores para inclusão de estudantes com NEE, sendo que estas foram sugeridas pelos próprios docentes participantes da pesquisa realizada.

Conceituação de inclusão e suas implicações educacionais; Conceituação e caracterização das necessidades educacionais especiais; Metodologia de ensino adequada às diversas necessidades especiais; Estratégias para lidar em sala de aula com alunos que apresentam NEE; Conhecimentos que possibilitem identificações das dificuldades dos estudantes com NEE; Formas de organização das atividades e dos recursos didáticos para promover a participação e aprendizagem dos estudantes com NEE; Conhecimentos referentes a como promover a integração social dos estudantes com necessidades especiais com os demais colegas de turma. (VITALIANO, 2008, p. 251)

Ressalta-se que a formação, tanto a inicial quanto a continuada, não pretende ofertar receitas prontas sobre como lidar com a diversidade, mas sim possibilitar reflexões por parte dos docentes para que os mesmos possam refletir e criar estratégias que ajudem os seus estudantes, mediante análise do contexto, das possibilidades e potencialidades dos mesmos, assim como através da prática desenvolvida. Além disso, o diálogo com o próprio estudante pode ajudar, sobremaneira, o docente a melhorar o trabalho em sala de aula, sendo este diálogo condição fundamental para efetivação de práticas mais inclusivas, pois como afirma Moreira (2005, p.4),

Em especial no caso de professores do Ensino Superior que desconhecem as NEE ou pouco conhecem a respeito destas, parece ser primordial estabelecer com os alunos que apresentam necessidades mais específicas uma relação de diálogo, de acompanhamento e cooperação — visto que esses estudantes já passaram por inúmeras experiências de ensino e aprendizagem e são os mais indicados para informar aos professores caminhos e alternativas viáveis e compatíveis com suas especificidades.

Percebe-se dessa forma, que o permanente diálogo com os estudantes com deficiência, a experiência vivenciada, e a troca de saberes com outros profissionais, ou colegas de profissão proporciona ao mesmo uma aprendizagem na própria ação de ensinar, possibilitando repensar a prática, assim como as estratégias utilizadas. Diante disso, os saberes construídos no desenvolvimento do trabalho docente, tornam-se apoio para a atuação do próprio professor.

Santos (2014) relata em pesquisa realizada sobre trajetórias de estudantes com deficiência na universidade, a posição de um estudante com deficiência visual, que no início de cada semestre, solicita alguns minutos da aula ao professor para se apresentar ao mesmo e à turma, e para socializar orientações de como será a convivência com ele. Através dessa ação o estudante possibilita que tanto os docentes quanto os colegas de sala conheçam um pouco sobre a deficiência que possui, de modo que, a partir do conhecimento adquirido, possam saber como lidar com ele. A autora afirma ainda que com essa atitude, o estudante “evidencia lacunas da universidade em relação à inclusão educacional de estudantes com deficiência, mas também possibilidades de enfrentamento que pode ser configurada como situação de inclusão.” (SANTOS, 2014, p.102).

Dessa forma, as IES precisam envidar esforços garantindo momentos de formação aos seus docentes, visando capacitá-los e qualificá-los para responder às necessidades diferenciadas de seus estudantes e assim adequar suas ações pedagógicas à diversidade dos mesmos, propondo situações de aprendizagem adequadas a todos.

O documento orientador do Programa Incluir traz a formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas como umas das ações contempladas pelos projetos submetidos pelas IES no período de 2005 a 2010. Nesse período o Programa Incluir tinha como objetivos:

- 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior;
- 1.2. Promover ações para que garantam o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior;
- 1.3. Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Ensino Superior para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência;
- 1.4. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem;
- 1.5. Promover a eliminação de barreiras atitudinais pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações. (BRASIL, 2010, p. 52)

Segundo Castro (2011), no período de 2005 a 2009, 57 universidades foram contempladas nos editais do Programa Incluir³⁰. Com a mudança do formato da destinação dos recursos financeiros do Programa, sendo estes, após o edital de 2010, previstos na matriz orçamentária das Instituições, orienta-se que ações de acessibilidade na Educação Superior estejam estruturadas com base em quatro eixos: Infraestrutura; Programas de extensão; Programas de pesquisa; e Currículo, comunicação e informação, sendo assim, possível desenvolver formação docente no âmbito do Programa.

Ressalta-se, no entanto, que segundo o documento orientador do Programa Incluir o investimento das IES nas condições de acessibilidade deve ser realizado mediante o estabelecimento de uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, que contemple,

a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. (BRASIL, 2013, p. 12)

Diante disso, as ações a serem desenvolvidas para a efetivação dessa política de acessibilidade devem fazer parte do plano de desenvolvimento da instituição, como ação contínua, prevista no planejamento orçamentário da IES.

No desenvolvimento da política de acessibilidade é necessário garantir também que os projetos pedagógicos dos cursos, os quais são elaborados por docentes, atendam aos princípios da educação inclusiva; exigindo assim que os mesmos tenham conhecimentos para elaboração de material didático adaptado, quando necessário; e para o desenvolvimento de uma prática docente que atenda a diversidade. Portanto, essa formação não pode se dar apenas no âmbito do Programa Incluir, e sim ser uma política institucional.

Ribeiro (2013), ao retratar o trabalho desenvolvido para construção da Política de Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), ressalta que dentre as orientações a serem observadas pela administração, departamentos e colegiados encontra-se o apoio técnico e pedagógico aos professores e a promoção de formação continuada do corpo docente na área da educação inclusiva.

³⁰ Apesar da tentativa de atualizar os dados, até o dia 23 de fevereiro de 2015, não foi possível informar os resultados do Edital de 2010, pois o mesmo ainda não se encontra disponível no site portal.mec.gov, onde estão divulgados os demais resultados.

Assim, compreendendo a formação docente como um processo contínuo, para a sua efetivação é preciso que tanto o próprio professor quanto a instituição em que o mesmo desenvolve o seu trabalho, envidem esforços para garantir essa formação, a qual deve acontecer tanto durante o momento de formação inicial, quanto através da formação continuada, possibilitando a este profissional, realizar mudanças em suas práticas pedagógicas para que a inclusão educacional seja efetivada na prática.

4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Entendendo a pesquisa como instrumento essencial para a construção do conhecimento e transformação da sociedade, pretendeu-se nesta investigação desenvolver um estudo que proporcionasse maior familiaridade com o problema proposto, possibilitando análises reflexivas dos dados coletados e um amplo e detalhado conhecimento acerca do objeto estudado.

Compreendendo a necessidade da imersão do pesquisador no contexto a ser pesquisado, objetivou-se desenvolver uma pesquisa numa abordagem qualitativa, pois “os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser” (HAGUETE, 2000, p. 63), permitindo uma relação direta com o objeto de estudo, e uma melhor interação com os participantes da pesquisa. O processo investigativo pautado neste tipo de pesquisa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito.

Diante da necessidade de conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e inter-relações, optou-se por desenvolver este estudo mediante o enfoque dialético, o qual defende que “o conhecimento é construído por uma relação dialética entre o sujeito e objeto, os quais estão dentro de um contexto de realidade histórica e social.” (GAMBOA, 2013, p. 70). Assim ao discutir questões relacionadas à prática docente e ao processo de ensino e aprendizagem, compreende-se a necessidade de analisá-los, considerando-se a importância do contexto histórico-cultural, e das relações sociais construídas no processo de desenvolvimento dos sujeitos, buscando assim interpretar a realidade de maneira dinâmica, pois como afirma Gil (1999, p. 32) “A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc.”. Desse modo, as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão na UFRB serão analisadas, considerando-se o contexto político-institucional no qual as mesmas estão inseridas.

Assim, buscando-se obter informações que possibilitassem uma melhor compreensão do objeto de estudo, nesta investigação foram utilizados como procedimentos: a pesquisa bibliográfica, a documental e a de campo. Por ser a pesquisa bibliográfica desenvolvida através da análise de materiais já elaborados sobre determinada temática, como livros e

artigos científicos, a mesma tornou-se essencial para a elaboração desse estudo, devido à necessidade de fundamentar teoricamente as discussões realizadas. (GIL, 1999).

A pesquisa documental, por sua vez, objetivou complementar as informações acerca do cenário político-institucional obtidas através das demais técnicas utilizadas, possibilitando o desvelamento de aspectos novos acerca do objeto (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Diante disso, através da sua utilização pretendeu-se analisar os documentos institucionais com vistas a identificar como as políticas acadêmicas da UFRB abordam ou orientam as práticas pedagógicas para inclusão. Após a realização da pesquisa bibliográfica e documental, procedeu-se a pesquisa de campo, com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre o assunto estudado, através da utilização de instrumentos para coleta de dados, possibilitando obter informações diretamente no campo de estudo. (GIL, 1999).

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo foi utilizada a metodologia de estudo de caso realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Assim, quanto ao objetivo, a presente pesquisa foi descritiva, pois estudos desse tipo intencionam descrever as características de determinadas populações ou fenômenos e, mediante análise dos dados, proporcionar uma nova visão do problema. (GIL, 1999).

Para Coutinho (2013), o estudo de caso tem como característica o fato de tratar-se de uma investigação intensiva do caso a ser estudado, o qual pode ser um indivíduo, um personagem, uma organização, um pequeno grupo, entre outras diversas possibilidades.

O estudo de caso foi escolhido como metodologia, pois permite, com base na análise de situações concretas, o conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo, além de possibilitar, um maior detalhamento do ambiente e dos participantes investigados. Essa imersão no caso estudado possibilita ao pesquisador uma descrição densa do contexto, além de levá-lo à busca de novos questionamentos e respostas. Segundo Macedo (2004, p. 149),

(...) os estudos de caso visam à descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado uma vez por todas, haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto; o conhecimento é visto como algo que se constrói, se faz e se refaz constantemente.

O estudo de caso é uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro do seu contexto real. Nesse tipo de investigação, o investigador não tem controle sobre eventos e variáveis, de forma que se torna necessário buscar apreender a totalidade de uma situação, descrevendo, compreendendo e interpretando a complexidade do caso estudado. Tem-se assim, a intenção de apreender a totalidade de uma situação, de maneira engenhosa,

descrevendo, analisando, discutindo a complexidade do caso, explicando-o através da teoria que vai sendo construída no desenvolvimento da investigação. (Martins, 2008)

Morgado (2012) considera o estudo de caso uma forma particular de estudo, por gerar um conhecimento mais concreto e contextualizado, que resulta de um estudo de situações, fenômenos específicos onde a profundidade da análise é privilegiada, sendo necessário o envolvimento pessoal do investigador, ao interagir com o contexto investigado da maneira mais fiel possível.

Dessa forma, percebe-se que o estudo de caso visa à investigação de casos específicos, contextualizados no tempo e lugar, tendo a sua aplicação estimulada pelas questões “como” e “por que” (YIN, 2001). De acordo com Ludke e André (1986, p.17), esta metodologia deve ser escolhida quando se quer “estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo”, tendo em vista que favorece a descoberta, através da compreensão do contexto e do surgimento de novos dados durante a realização da pesquisa.

O estudo de caso se aplica, então, a situações em que o pesquisador tem o interesse de, além de discutir a questão pelo ponto de vista da teoria, observar a sua ocorrência no contexto social, interpretando os dados coletados, relacionando-os com o que os teóricos discutem sobre os mesmos.

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 156), o estudo de caso é frequentemente criticado, por resultar em conclusões dificilmente generalizáveis, não servindo para verificação de hipóteses gerais ou de teorias, não trazendo assim contribuição às mesmas. Yin (2001), também salienta que muitos pesquisadores demonstram certo desprezo com o estudo de caso, devido à preocupação com a falta de rigor. No entanto, apesar da existência de opiniões contrárias quanto à validade dessa metodologia, por se configurar como um estudo de uma situação específica, quando bem conduzido, o pesquisador pode, a partir dos resultados obtidos, fazer o exercício de extravasar do particular para o geral (LAVILLE e DIONNE, 1999).

Além disso, toda pesquisa para ter qualidade necessita do rigor, requerendo assim a utilização de procedimentos rigorosos na coleta de dados, análise densa e fundamentada, com relatórios que descrevam claramente o processo realizado e os resultados alcançados (ANDRÉ, 2001).

Martins (2008) destaca ainda a importância do desenvolvimento de um protocolo de pesquisa no desenvolvimento de um estudo de caso, por ser um instrumento orientador, funcionando como um *chek-list* para o pesquisador, que será norteado pelas questões centrais da pesquisa, construídas desde o início do projeto. Esses cuidados favorecem o

desenvolvimento de uma pesquisa com rigor, diante disso, buscou-se seguir esses procedimentos no presente estudo.

Ainda segundo Martins (2008), o sucesso de um estudo de caso, depende muito da perseverança e raciocínio crítico do investigador para construção das descrições, interpretações, explicações, possibilitando uma extração cuidadosa de conclusões e recomendações. Sendo assim, é preciso ter cautela no desenvolvimento da pesquisa, utilizando critérios confiáveis, com análises profundas do caso estudado e rigor científico, nos propósitos da pesquisa.

4.1. INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DOS DADOS

Enquanto instrumento para a levantamento de dados foi utilizado inicialmente o questionário. A escolha do referido instrumento na presente pesquisa justificou-se devido à necessidade de identificar dentre os professores de cursos de graduação que possuem ou possuíram estudantes com deficiência, aqueles que utilizam ou utilizaram estratégias de ensino diferenciadas na prática docente.

O questionário pode ser utilizado para conhecer respostas acerca de uma temática específica ou de diversos aspectos da realidade. Segundo Gil (1999, p.132), as perguntas presentes no questionário podem ter conteúdo sobre atitudes, comportamentos, padrões de ação, fatos, entre outros. Diante disso, o questionário aplicado junto aos sujeitos de pesquisa (APÊNDICE 5) contém dez questões do tipo fechada e de múltipla escolha, possibilitando aos mesmos a escolha da resposta entre as opções fornecidas. Ressalta-se que as questões contidas no referido instrumento tratam da caracterização dos participantes, como formação e tempo de docência na Educação Superior; identificação do desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas na atuação com estudantes com deficiência; assim como das possíveis dificuldades encontradas no atendimento aos mesmos.

Em seguida, procedeu-se também a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados. Segundo Marconi e Lakatos (2006, p.92) a entrevista se destaca como “um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

Portanto, a entrevista é um instrumento básico para coletar dados referentes à pesquisa, assim como compreender a visão dos entrevistados acerca da problemática proposta, tendo em vista que tem por objetivo obter informações dos pesquisados. Diante disso, Yin (2001) afirma que este instrumento é uma das mais importantes fontes de informações. Ainda

acerca do procedimento de entrevista, Ludke e André (1986, p.34) afirmam que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, sendo desenvolvida intencionalmente, porém nem sempre de modo formal, dependendo do tipo de entrevista aplicada.

Conforme se verifica no apêndice de número seis, referente ao roteiro de entrevista aplicada aos docentes, teve-se a intencionalidade de através da sua aplicação conhecer e compreender mais profundamente aspectos relacionados ao desenvolvimento da prática docente para favorecer a inclusão dos estudantes com deficiência, tais como: dificuldades encontradas para atuar em contexto inclusivo; formação na área de educação inclusiva; realização de adaptações curriculares; envolvimento dos estudantes com deficiência; e apoio institucional para a efetivação da inclusão. Diante desse objetivo, as entrevistas foram realizadas com os professores que na resposta ao questionário, sinalizaram desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas com os estudantes com deficiência.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise, visando assim proceder à categorização, sendo também utilizadas na análise dos dados, presente no Capítulo 5, com transcrição de trechos das falas que representam o resultado obtido.

Ressalta-se que, visando respeitar os sujeitos participantes da pesquisa, garantindo que os mesmos teriam seus dados pessoais mantidos em sigilo, assim como, de que teriam liberdade para desistir da participação da pesquisa a qualquer momento, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o qual informava aos entrevistados acerca da justificativa da pesquisa, dos objetivos e procedimentos que seriam adotados (APÊNDICE 2), o qual após o devido consentimento dos participantes foi assinado pelos mesmos e pelo pesquisador, atendendo assim ao que define a Resolução N° 196, do Conselho Nacional de Saúde

o respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa (BRASIL, 1996, p.4).

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia (UFBA) obtendo a aprovação do referido comitê, com parecer de n° 777.963 mediante análise das questões éticas, que envolvem a dignidade dos sujeitos envolvidos. Diante disso, apresenta-se como Apêndice 3 (três) o modelo de Autorização de realização da pesquisa no local escolhido, no caso na UFRB, a qual foi devidamente assinada pelo responsável pela

instituição. Como Apêndice 4 (quatro), apresenta-se o texto convite para participação na pesquisa através de resposta ao questionário, e como Apêndice 5 (cinco), o texto convite para participação na etapa de entrevista.

4.2. TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise e reflexões sobre os dados em um estudo de caso estão presentes durante várias fases da investigação, pois em momentos de levantamento das diversas informações necessárias para condução do estudo, várias análises e reflexões são ali realizadas, conduzindo inclusive a construção dos instrumentos utilizados para o levantamento de dados. Acerca disto, Martins (2008, p. 10) afirma que estas análises decorrem “particularmente quando do levantamento das informações em situações em que os resultados parciais sugerem alterações, correções de rumo, bem como exigem consultas adicionais a outras obras de referências bibliográficas”. No entanto, esta análise torna-se mais sistemática após o levantamento de dados, na construção do relatório final de pesquisa.

Para a análise dos dados levantados foi utilizada a Análise do Conteúdo, a qual é conceituada por Bardin (2014, p. 33) como “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, tendo um campo de aplicação bastante vasto.

Quivy e Campenhoudt, (2008, p. 226) afirmam que “a análise de conteúdo incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, atas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco diretivas.” Para Coutinho (2013) este tipo de análise, se configura em um conjunto de técnicas que permitem analisar sistematicamente um corpo de material textual, desvendando e quantificando a ocorrência de palavras, frases consideradas importantes que possibilitem uma futura comparação.

Na perspectiva de Richardson (2011), a análise de conteúdo é a mais apaixonante das pesquisas de documentos, ao utilizar como material de estudo qualquer forma de comunicação, podendo ser documentos escritos, mas também programas de radiodifusão, música e pintura.

Ressalta-se que,

O lugar ocupado pela análise do conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p. 227).

O texto, na análise de conteúdo, é considerado como uma forma de expressão do sujeito. A análise de conteúdo, técnica de uso recorrente em pesquisas qualitativas, é utilizada em estudos que possuem dados na forma de texto escrito ou falado, sendo, portanto, um método de análise propício, dentre outros, para analisar entrevistas, como no caso da pesquisa em questão. Bardin (2014), afirma que a análise de conteúdo é útil quando se pretende compreender muito além dos significados imediatos, correspondendo aos objetivos de superar a incerteza por quem analisa os dados; pois possibilita o enriquecimento, através da leitura atenta dos conteúdos analisados.

Na realização dessa análise, o pesquisador está sempre em busca do texto que não está aparente em uma leitura inicial, para isso precisa buscar estruturas e regularidades nos dados, fazendo inferências, considerando essas regularidades para, a partir das unidades de análise (signos, símbolos, palavras), organizar as categorias conceituais. (COUTINHO, 2013). Assim, a análise de conteúdo descreve o texto segundo a forma e o fundo, como aborda Richardson (2011, p. 86)

A análise da forma estuda os símbolos empregados, isto é, as palavras ou temas que são, inicialmente, selecionados e, a partir daí, verifica-se a frequência relativa de sua aparição em uma obra ou em diferentes tipos de comunicação. (...) A análise de fundo consiste em estudar as referências dos símbolos, podendo revelar tendências constatadas nos conteúdos das comunicações, comparar os meios ou níveis da comunicação, verificar a adequação do conteúdo a seus objetivos (...).

Para Martins (2008), devido ao auxílio ao pesquisador no processo de descrição e compreensão do material escrito coletado na pesquisa documental, assim como das falas dos sujeitos, certamente a Análise de Conteúdo fará parte do planejamento e desenvolvimento dos trabalhos de campo de um Estudo de Caso. O citado autor destaca ainda que Análise de Conteúdo compreende três etapas fundamentais:

a) Pré-análise – seleção do material e definição dos procedimentos a serem seguidos; (b) exploração do material – implementação dos procedimentos: contagem de palavras ou outra unidade de análise, levantamento de categorias já testadas, ou construção de categorias a partir das frequências e significados comuns das unidades de análises; (c) – tratamento dos dados e interpretações – geração de inferências sobre o texto como um todo e interpretações. (MARTINS, 2008, p.34)

Durante o processo de investigação, ao decidir utilizar a análise de conteúdo, o pesquisador poderá definir as categorias de análise *a priori*, *a posteriori* ou uma combinação de ambos os processos (SILVA; PINTO, 2014). Na pesquisa em questão, a construção de categorias foi realizada *a priori* e *a posteriori*, pois uma das categorias abordada no Capítulo

1, o qual trata das práticas pedagógicas inclusivas orientadas pelas políticas acadêmicas, já havia sido definida antes de ir a campo, buscando inclusive auxiliar esta etapa da pesquisa, fundamentando a elaboração dos instrumentos.

As demais categorias surgiram da Análise do Conteúdo das falas obtidas através das entrevistas. Esse momento foi subsidiado pelas leituras prévias do referencial teórico, sendo estas muito importantes no processo de construção das categorias de análises, pois apoiaram a elaboração das mesmas. Após a definição das categorias de análise no tratamento dos dados, mediante a inferência e interpretação dos mesmos, foi necessário retornar com atenção aos marcos teóricos relacionados à pesquisa, para dar suporte ao estudo, sendo que essa relação entre os dados coletados e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação. (COUTINHO, 2013)

Diante disso, definiu-se como categorias analíticas nesse trabalho: 1. Dificuldades dos docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas; 2. Concepção docente sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência na Educação Superior; 3. Práticas pedagógicas diferenciadas voltadas para inclusão de estudantes com deficiência, sendo que esta última possui quatro subcategorias: 3.1. Uso de recursos didáticos diversificados; 3.2. Flexibilização no tempo; 3.3. Diversificação nos instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas; 3.4. Postura colaborativa do docente e dos colegas discentes.

Sendo assim, através da utilização dos instrumentos da pesquisa e reconhecendo a importância de se considerar a relação existente entre o objeto de estudo e o contexto social e histórico é que se buscou, por meio desse estudo, refletir acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes da UFRB visando a inclusão dos estudantes com deficiência matriculados na instituição, com vistas a contribuir para a efetivação de uma Educação Superior mais inclusiva.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DO *LOCUS* DE PESQUISA

Na pesquisa em questão, a UFRB foi escolhida como *locus* da pesquisa de campo. A instituição possui uma estrutura *multicampi*, sendo que seus seis *campi* estão organizados por Centros de Ensino em diferentes municípios do Recôncavo da Bahia e de seu entorno, conforme Figura 1. A cidade de Cruz das Almas é a sede da instituição e do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), assim como do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC). Na cidade de Cachoeira está o Centro de Artes,

Humanidades e Letras (CAHL), no município de Amargosa o Centro de Formação de Professores (CFP), em Feira de Santana encontra-se o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), em Santo Amaro está situado o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) e em Santo Antônio de Jesus encontra-se o Centro de Ciências da Saúde (CCS).

Figura 1 - Mapa de localização da UFRB



Fonte: SANTOS (2013, p. 79)

Criada como segunda IFES do Estado da Bahia, após sessenta anos da criação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a UFRB nasceu como resultado das reivindicações da população do recôncavo, e suas atividades foram iniciadas no segundo semestre de 2006 com a oferta de 15 cursos. No semestre 2014.2 a instituição oferta 46 cursos de graduação, possuindo 657 docentes e 8.868 estudantes matriculados.

A localização dos possíveis participantes da pesquisa foi feita a partir de um levantamento inicial dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da UFRB, procedendo-se, em seguida, ao levantamento através do sistema acadêmico, dos componentes curriculares já cursados e dos docentes que assumiram tais componentes. No período em que se procedeu a coleta dos dados acerca dos estudantes com deficiência, havia no Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI/PROGRAD) o registro de nove³¹ estudantes

³¹ Destaca-se o registro de apenas nove estudantes, considerando que três estudantes não se encontravam mais matriculados na instituição, devido à conclusão do curso nos dois semestres anteriores à pesquisa, e outro estudante encontrava-se com a matrícula cancelada. Destes, foram utilizados os dados de oito estudantes para contato com os docentes.

com deficiência, os quais tiveram a sua situação acadêmica consultada no sistema de registro acadêmico da instituição para confirmação de matrícula no semestre letivo correspondente à coleta.

Ressalte-se que apesar de o dado oficial demonstrar a existência de nove estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação na instituição, para definição dos docentes a serem contatados, utilizou-se apenas o dado de oito estudantes, pois um dos estudantes já havia solicitado ao NUPI que não gostaria de ser identificado para os docentes como estudante com deficiência.

Dessa forma, embora a instituição tenha ciência da existência do estudante, visando respeitar a decisão do mesmo não foi notificado ao colegiado do curso de graduação em que ele está matriculado. Assim, conseqüentemente, os docentes que atuam no referido curso, não foram informados sobre a sua situação. Diante disso, decidiu-se nesta pesquisa, também não contatar os docentes do mesmo, por respeito à sua decisão, assim como por entender que estes docentes desconhecem a existência do estudante, inviabilizando assim a participação dos mesmos.

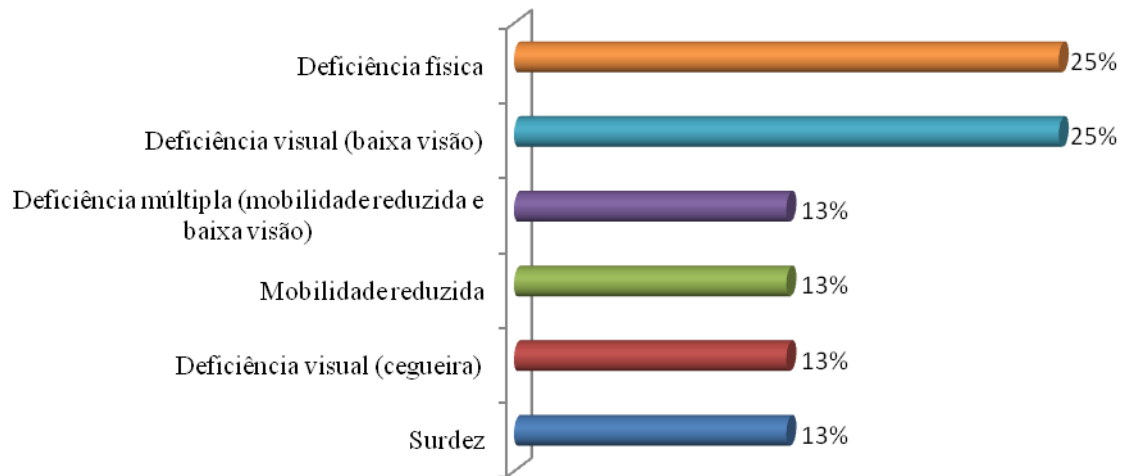
Acerca da identificação dos estudantes com deficiência, Nogueira (2010, p.57) destaca a dificuldade da autodeclaração dos mesmos no Ensino Superior, refletindo que

[...] o aluno do Ensino Superior, se constitui autônomo em suas ações e processo de ensino, portanto talvez seja essa uma das possíveis razões para que o deficiente não se auto-declare. Talvez o mesmo deseje experimentar um outro papel de coresponsabilidade pelo seu processo escolar, sem proteções ou outros entraves que a declaração possa trazer.

Sendo assim, compreende-se que a atitude de não se autodeclarar como estudante com deficiência seja devido a inúmeras situações de exclusão e preconceito que o mesmo possa ter vivenciado em outros momentos da sua vida estudantil ou por não querer ser tratado em sua especificidade. No entanto, considera-se também que o não conhecimento por parte dos docentes acerca das necessidades do estudante, inviabiliza que estes docentes disponibilizem o apoio necessário, podendo dificultar dessa forma a sua inclusão e permanência na instituição.

O Gráfico 3 representa os tipos de deficiência dos oito estudantes matriculados na instituição que fizeram parte da amostragem para a coleta dos dados junto aos docentes.

Gráfico 3. Distribuição dos estudantes com deficiência registrados na UFRB, 2014.1



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos no NUPI/PROGRAD/UFRB.

Apesar da multicampia da instituição *locus* da pesquisa, defendeu-se nessa pesquisa a escolha do estudo de caso como metodologia, considerando-se a totalidade da instituição, tendo em vista a existência de uma pequena quantidade de estudante com deficiência registrados na instituição pesquisada. Essa opção, conscientemente planejada, foi feita, pois se inferiu que, centralizar o estudo em apenas um centro de ensino, poderia resultar em um número de participantes bastante reduzido.

Ademais, a opção por realizar esse estudo na totalidade dos campi da UFRB foi feita para evitar um enviesamento dos resultados, considerando que alguns Centros de Ensino possuem uma quantidade maior de docentes na área de educação, o que poderia resultar em dados com um viés diferenciado em relação aos demais centros devido à problemática da investigação envolver questões sobre estratégias pedagógicas, o que poderia não representar o que de fato acontece na instituição pesquisada.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

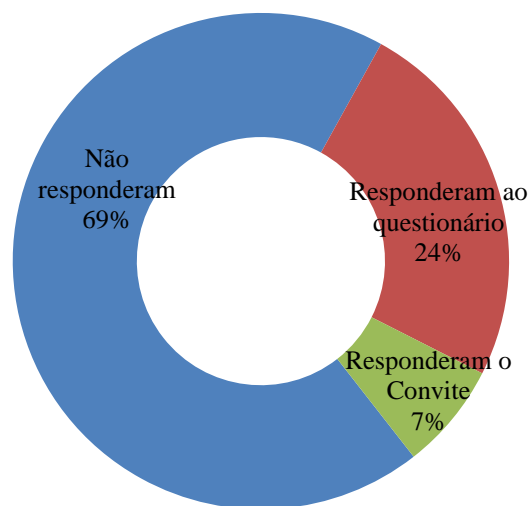
O critério utilizado para selecionar os participantes da pesquisa, foi que o docente tivesse atuado, ou estivesse atuando junto aos estudantes com deficiência matriculados na instituição. Para obter tais informações, foi realizada uma consulta ao sistema de registro acadêmico, visando filtrar os docentes dos oito estudantes com deficiência definidos de acordo com o critério informado acima. Diante disso, foram encontrados 86 docentes aptos a participarem desta etapa, os quais foram convidados através de mensagem de correio

eletrônico a responderem o questionário referente às práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes com deficiência.

Ressalta-se que se decidiu pelo envio dos questionários em formato *online*, devido ao número considerável de docentes aptos a participarem desta etapa, sendo inviável aplicar o instrumento de forma presencial no tempo estabelecido para conclusão da pesquisa, considerando que a presente pesquisadora não obteve licença para cursar o Mestrado em educação, realizando assim todo curso juntamente com as suas atividades laborais.

Diante do não retorno de alguns docentes convidados, o email foi enviado por até três vezes para o mesmo docente, convidando-o novamente a participar da pesquisa. Dessa forma conforme gráfico 4, dentre os 86 convidados a responderem o questionário *online*, 27 docentes retornaram o contato realizado, sendo que 21 docentes responderem o instrumento, e seis docentes responderam ao *email* enviado como convite, informando que não poderiam responder ao questionário, por não terem atuado junto a estudantes com deficiência na UFRB. Observa-se aqui a inconsistência na informação coletada no sistema de registro acadêmico e a informada pelos docentes que responderam ao *email* enviado, a qual pode ter ocorrido pelo desconhecimento dos docentes sobre o fato de terem tido estudantes com deficiência na sala de aula, ou devido a falha do próprio sistema de registro acadêmico.

Gráfico 4. Distribuição dos participantes da pesquisa que responderam os questionários

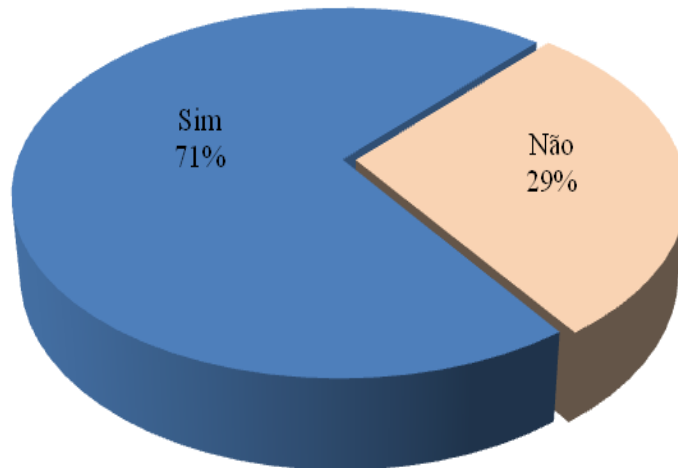


Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa

Sendo assim, após identificação, através dos questionários, dos docentes que utilizaram estratégias de ensino diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, procedeu-se a realização das entrevistas semiestruturadas, para conhecer de forma mais aprofundada as ações desenvolvidas.

Ressalta-se, conforme gráfico 5, que dos 21 respondentes ao questionário, 15 docentes afirmaram ter desenvolvido práticas pedagógicas diferenciadas para atender aos estudantes com deficiência.

Gráfico 5. Desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas



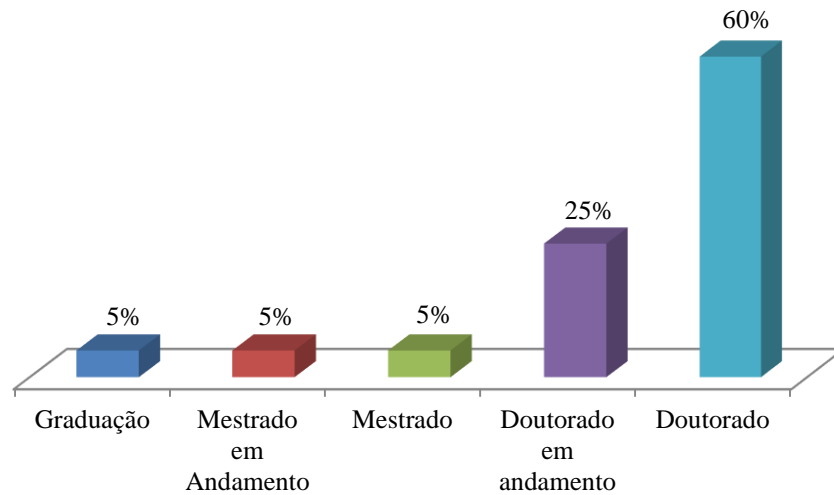
Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa

Após filtrar esses dados, iniciou-se o contato com os docentes convidando-os para participarem da etapa de entrevistas. Destaca-se aqui, mais uma vez, que foram realizadas diversas tentativas para agendamento e efetivação das entrevistas com todos os 15 docentes, através de *email*, contato telefônico e contato pessoal no gabinete de trabalho dos mesmos. No entanto, diante da impossibilidade de atendimento de alguns docentes, tendo como referência a escassez de tempo, dos 15 foi possível realizar entrevista com 11 docentes, pois apenas um não retornou aos contatos feitos e três não tiveram disponibilidade para participar.

Ressalta-se que para análise de dados, foram utilizadas apenas 10 entrevistas das 11 realizadas, considerando que um dos docentes entrevistados informou ter atuado junto a uma estudante com dislexia, e por ser o foco do presente trabalho a prática pedagógica desenvolvida junto a estudantes com deficiência, decidiu-se pela não utilização de tal entrevista, por estar fora do critério estabelecido *a priori*.

Em relação à formação acadêmica dos participantes da pesquisa, dos 21 docentes que responderam ao questionário, 13 possuem doutorado, representando 60% do total e 05 estão com o curso de doutorado em andamento. São, portanto, 85% de docentes com cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, com mestrado e doutorado já concluídos. Isso caracteriza uma boa qualificação dos profissionais dessa instituição quanto à formação acadêmica, atendendo as exigências da LDB 9.394/96 para atuação na Educação Superior.

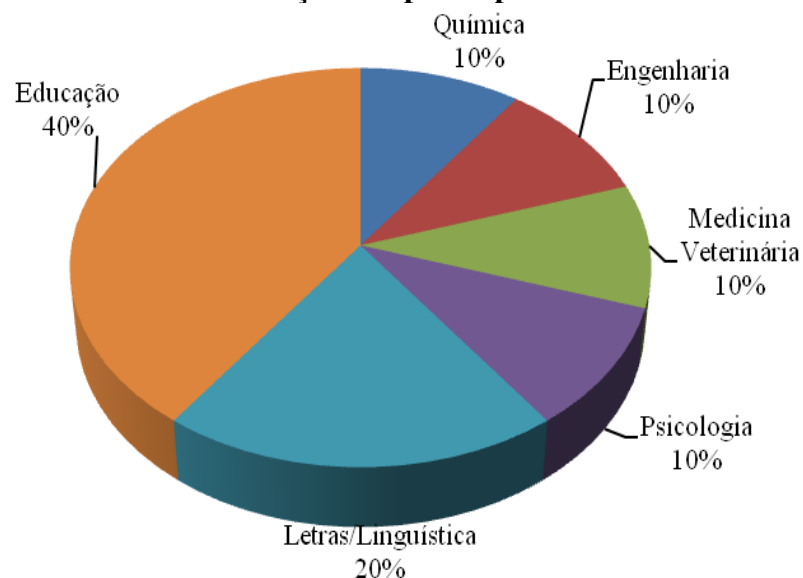
Gráfico 6. Formação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa

Na etapa da entrevista, ressalta-se que 40% dos participantes têm formação na área de Educação, conforme se verifica no gráfico 7. Esse dado mostra que os docentes que possuem formação pedagógica estão sensíveis ao desenvolvimento de uma prática pedagógica mais inclusiva. Por outro lado, é possível também sinalizar que 30% dos participantes com formação em áreas consideradas mais ligadas ao campo das chamadas ciências “duras” (Engenharia, Química e Medicina Veterinária) também se esforçam por produzir estratégias diferenciadas para inclusão do estudante com deficiência.

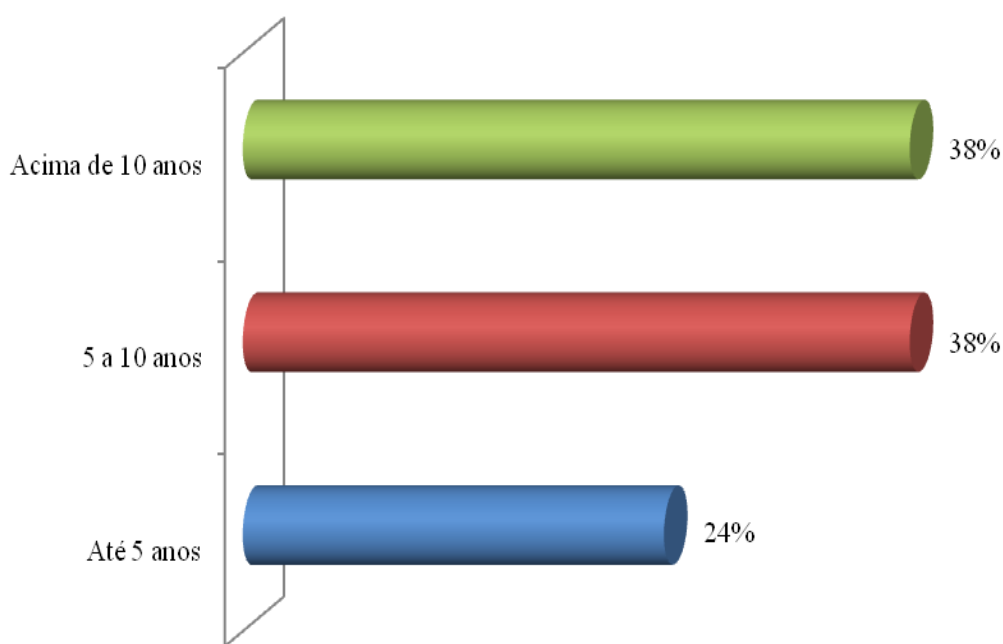
Gráfico 7. Área de formação dos participantes da entrevista



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa

Em relação ao tempo de docência na Educação Superior, dentre as opções disponibilizadas, ocorreu um empate nas seguintes opções: mais de 10 anos de experiência e entre 5 a 10 de experiência, com 38% dos docentes em cada uma destas situações, conforme se verifica no gráfico 8. Isso revela certa maturidade profissional dos participantes, o que pode ser elemento gerador de busca por práticas diferenciadas.

Gráfico 8. Tempo de docência na Educação Superior

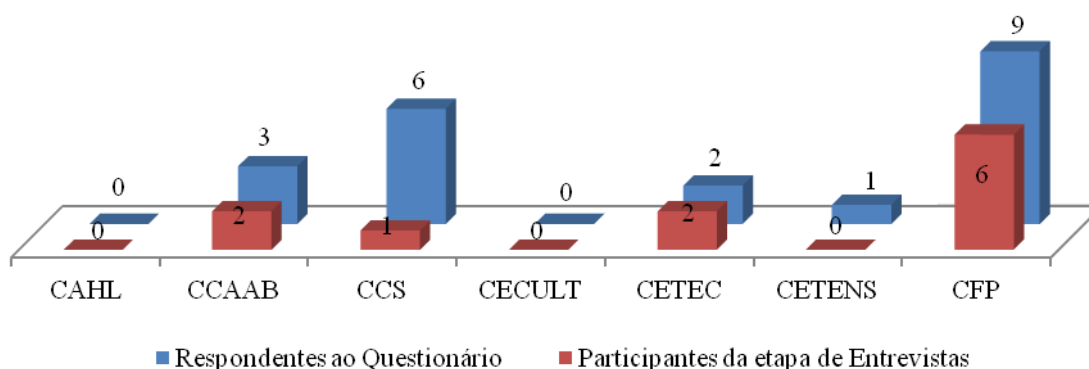


Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa

Quanto à participação dos docentes por Centro de Ensino, destaca-se a participação de docentes do CFP, situado em Amargosa, o qual teve nove participantes como respondentes na etapa do questionário, sendo que seis desses participaram da etapa de entrevista. Ressalta-se que este Centro de Ensino na época do levantamento de dados era o que possuía maior quantidade de estudantes com deficiência, e também a maior diversidade por tipo de deficiência, havendo estudante com deficiência visual (cegueira); estudante com surdez e estudante com deficiência física.

Destaca-se ainda que os docentes participantes com vínculo no CETENS e no CCS durante o levantamento dos dados, não haviam atuado junto a estudantes com deficiência nos referidos Centros de Ensino e sim em outros Centros da UFRB nos quais eram lotados anteriormente. No período em que lecionaram para os estudantes mencionados, ambos eram lotados no CFP, no entanto, à época de realização da pesquisa, haviam sido removidos para outros Centros de Ensino.

Gráfico 9. Quantidade de Docentes participantes das etapas da pesquisa por Centro de Ensino



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa

Espera-se que os resultados obtidos no referido estudo contribuam significativamente para o conhecimento acerca das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Superior, e consequentemente favoreçam a construção de políticas inclusivas de estudantes com deficiência na UFRB, assim como de outras instituições de ensino.

No próximo capítulo será abordada a análise dos dados, considerando-se os objetivos propostos. Destaca-se que alguns trechos das falas utilizadas no capítulo a seguir são longos, no entanto, diante da importância do mesmo no contexto abordado, optou-se por não reduzi-los visando não comprometer os resultados. Em outras situações, foi necessário reduzir alguns trechos, sendo que essa ação não comprometeu, nem inviabilizou a análise dos dados. Essas situações de supressão de partes da fala não significativas para a análise estão sinalizadas através da utilização do sinal de reticências dentro dos parênteses (...). Quando da utilização apenas do sinal de reticências, significa que o entrevistado naquele momento deu uma pausa longa.

Considerando ainda, a participação de 10 docentes durante a etapa de entrevistas, optou-se por utilizar uma numeração aleatória para denominá-los durante as citações. Dessa forma, utiliza-se a denominação Docente 01 até Docente 10, garantindo assim o anonimato dos mesmos.

Em relação aos estudantes com deficiência, apesar dos mesmos não serem participantes da presente pesquisa, mas considerando que em alguns momentos os seus nomes são citados pelos docentes, definiu-se pela utilização das iniciais referentes à deficiência que possuem, de modo a assegurar a não exposição de seus nomes. Dessa forma, considerando que no período da pesquisa oito estudantes com deficiência serviram de base para a seleção

dos docentes, os mesmos serão identificados, quando necessário, da seguinte maneira: EDVC (Estudante com Deficiência Visual – Cegueira); ES (Estudante surdo); EDV BV01 (Estudante com Deficiência Visual – Baixa Visão 01); EDV BV02 (Estudante com Deficiência Visual – Baixa Visão 02); EDM (Estudante com Deficiência Múltipla); EMR (Estudante com Mobilidade Reduzida); EDF (Estudante com Deficiência Física). Espera-se com esses esclarecimentos, possibilitar uma melhor compreensão do leitor durante a leitura dos resultados apresentados.

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÃO SOBRE OS DADOS

Apresenta-se neste capítulo a reflexão dos dados coletados durante a pesquisa de campo. O mesmo está dividido em três tópicos, cada um representando uma categoria elencada mediante a análise do conteúdo das falas dos docentes. Os dois primeiros tratarão respectivamente das dificuldades dos docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e da concepção docente sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência na Educação Superior. O terceiro tópico, o qual possui quatro subcategorias, abordará as práticas pedagógicas diferenciadas voltadas para inclusão de estudantes com deficiência, com foco no uso de recursos didáticos diversificados; na flexibilização no tempo; na diversificação nos instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas; e na postura colaborativa do docente e dos colegas discentes.

5.1 DIFICULDADES DOS DOCENTES NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

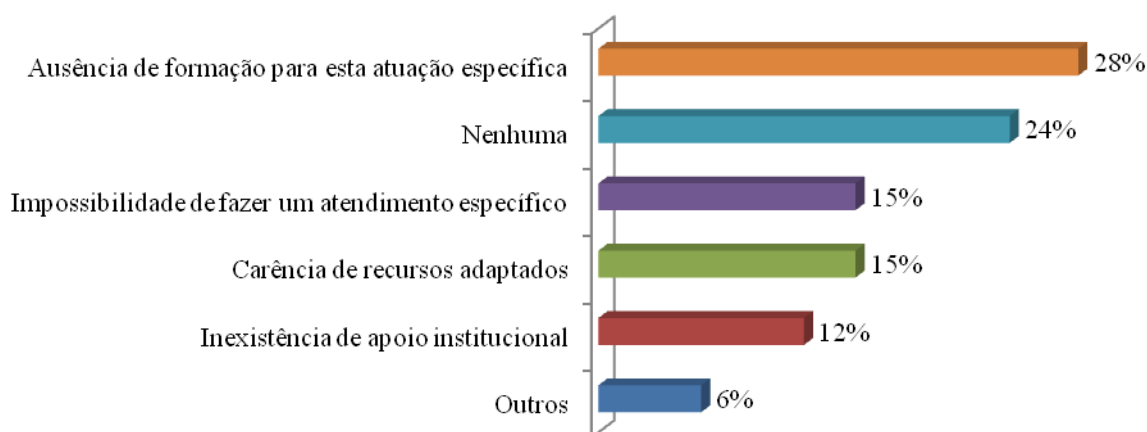
A presença de estudantes com deficiência em sala de aula do ensino regular exige mudanças na organização do trabalho pedagógico do docente à medida que se torna necessário desenvolver ações para garantir a participação dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, no desenvolvimento desse processo educacional inclusivo, inúmeras dificuldades podem ser apresentadas pelos docentes. Em pesquisa realizada por Simoni (2011), sobre a ação do docente frente a pessoa com deficiência, 56% dos participantes afirmaram terem dificuldades para lecionar para estudantes com deficiência, pontuando as mesmas como: tempo insuficiente para elaboração de aulas e materiais; desconforto frente a tais estudantes; não saber qual metodologia utilizar; dificuldades de fazer adaptações metodológicas; desconhecimento da deficiência do estudante e questões relacionadas ao relacionamento com o mesmo.

Na presente pesquisa, conforme Gráfico 10, 28% dos docentes respondentes ao questionário aplicado, relataram a ausência de formação para atuar junto a estudantes com deficiência como a principal dificuldade apresentada. Em seguida, a carência de recursos e a impossibilidade de fazer um atendimento específico em função das demandas do conteúdo do componente curricular e dos demais estudantes apresentaram 15% de respostas cada uma. A

falta de apoio institucional apresentou um percentual de 12%, e 6% dos docentes participantes informaram ter outro tipo de dificuldade no desenvolvimento do trabalho. Ressalta-se ainda, que dos respondentes 24% informaram não ter nenhuma dificuldade para atuar junto aos estudantes com deficiência, sendo, portanto, um dado bastante significativo que sinaliza para a utilização de práticas docentes inclusivas.

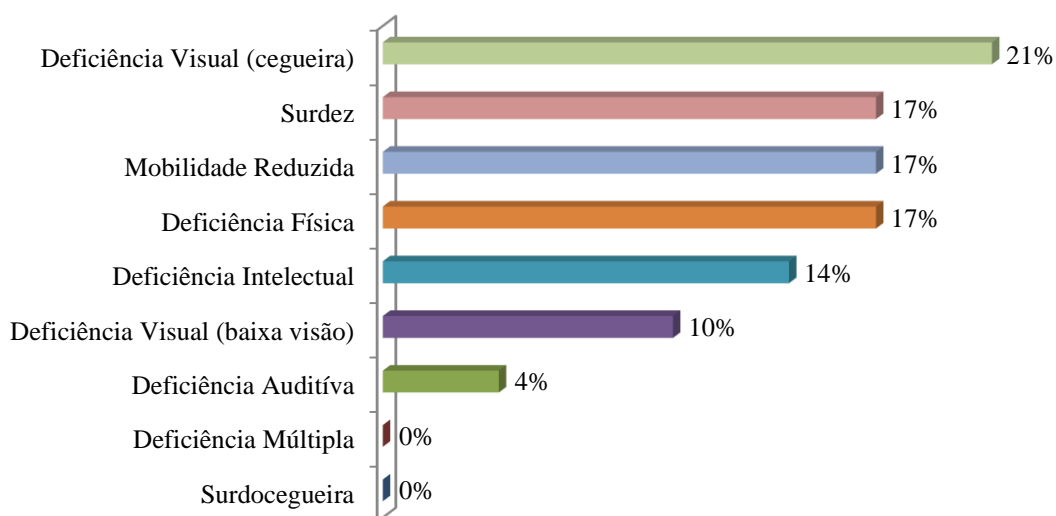
Gráfico 10. Dificuldades apresentadas pelos docentes no desenvolvimento de práticas inclusivas



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa

Verifica-se no Gráfico 11, abaixo, os tipos de deficiência que os estudantes dos docentes respondentes ao questionário possuíam, segundo informação coletada dos próprios docentes:

Gráfico 11. Tipos de deficiência dos estudantes segundo participantes



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa

Destaca-se que, conforme observado nos dados informados anteriormente acerca dos tipos de deficiência apresentada pelos estudantes da instituição pesquisada, os dados coletados não coadunam com o apresentado oficialmente, pois nos dados coletados aparecem deficiência intelectual, o qual não foi apresentado nos dados oficiais e não aparece deficiência múltipla, apresentado nos dados oficiais. Esses dados podem refletir a falta de conhecimento dos docentes, acerca da definição dos tipos de deficiência, assim como demonstram a importância de que a instituição cumpra o que está previsto na Resolução CONAC 040/2013 (UFRB, 2013), para que o professor seja informado adequadamente e em tempo hábil, de forma que possa se planejar antecipadamente para a nova realidade.

Nesse sentido, ressalta-se que um dos participantes informou no questionário possuir estudante com deficiência intelectual, porém, no momento da entrevista foi confirmado que não se tratava de deficiência intelectual e sim de Dislexia³², pontuando que a estudante realizava as atividades de forma mais lenta. Diante disso, a entrevista não foi utilizada na presente pesquisa, por não atender aos critérios estabelecidos. Em relação a estudante que possui deficiência múltipla, os docentes da mesma, durante a entrevista até fizeram referências às dificuldades apresentadas devido à mobilidade reduzida, assim como a baixa visão, no entanto, no momento do questionário não pontuaram o tipo de deficiência como deficiência múltipla.

Essa falta de conhecimento, também favorece o surgimento de dificuldades durante o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois ao não saber que terá um estudante com deficiência em sala de aula, e quais são as suas necessidades, o docente fica sem saber como proceder, nem quais recursos e metodologias utilizar para auxiliar o estudante, conforme se verifica nas falas dos entrevistados:

“Na verdade é assim, nós não fomos preparados durante o nosso percurso acadêmico e profissional também, para a gente trabalhar com esse tipo de estudante que têm alguma deficiência, a realidade é essa. Nem durante a minha graduação, por exemplo, eu nunca tive nenhuma disciplina sobre Educação Especial, nada do tipo. Então assim, não vou dizer a você que foi uma coisa fácil, que não foi. Inclusive até porque eu não sabia, no caso, por exemplo, de EDVC né, eu não fui avisada antecipadamente de que eu teria um estudante cego na minha turma nem nada. Quando eu cheguei na turma, é... encontrei EDVC e aí realmente foi muito complicado pra desenvolver uma metodologia. Primeiro, porque eu não sabia, né,

³² Dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária. (Associação Brasileira de Dislexia/ www.dislexia.org.br)

porque eu nunca tive... experiência, nunca tive também conhecimento mesmo teórico, técnico e nem prático porque eu nunca tinha acompanhado esse tipo de estudante.” (Docente 07)

“(...) eu tenho a outra disciplina de laboratório clínico, porque eu uso microscópio, e aí eu preciso que o aluno veja a célula no microscópio, aí sim eu tive dificuldade, porque a EDVBV 01 falava: “Professora eu não estou vendo”, eu mudava o foco e ela não conseguia enxergar (...) e aí que ela me disse que ela tinha dificuldade visual, que ela usava um grau de 17 a 18, que ela não conseguia enxergar. Então aí me veio a preocupação do que fazer com ela, de como ela visualizar a célula, inclusive porque eu tenho prova prática, eu preciso que o aluno identifique a célula (...)” (Docente 08)

Dessa forma, compreende-se a importância de que o preconizado na Resolução CONAC 040/2013 (UFRB, 2013), criada pela própria instituição se efetive, pois as falas das docentes demonstram a necessidade de que a política de informação da matrícula do estudante com deficiência funcione adequadamente, possibilitando a preparação e participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes. Mediante a comunicação adequada e antecipada pelos setores responsáveis na IES, o docente poderá se preparar, buscando as informações e o suporte necessários nos locais devidos, para assim adequar a sua prática de maneira a atender a diversidade da sala de aula.

Essa ação favorece inclusive a alocação do estudante com deficiência em sala acessível ao mesmo, pois dependendo do tipo de deficiência do estudante, nem sempre é possível participar das atividades propostas nos espaços inicialmente planejados, devido principalmente as questões arquitetônicas. Nesse sentido, a informação antecipada também permite um planejamento adequado dos setores responsáveis pela distribuição dos espaços utilizados, de forma a garantir a participação do estudante com deficiência em todas as atividades.

Ressalta-se que, não se defende aqui que sejam reservados espaços para os estudantes com deficiência de forma a limitar o seu acesso, pois os mesmos devem ter possibilidade de acessar e utilizar todos os espaços acadêmicos. No entanto, conforme afirma Castro (2011), as barreiras arquitetônicas é uma realidade recorrente em muitas IES, comprometendo o acesso aos prédios, assim como a livre circulação na instituição devido à ausência de rampas, elevadores e pisos quadrados. Dessa forma, as IES para garantir a inclusão de todas as pessoas, em todos os espaços acadêmicos, precisam urgentemente promover mudanças efetivas na estrutura arquitetônica das instituições, eliminando as barreiras que impedem a acessibilidade para todos.

Outra dificuldade apresentada pelos docentes no desenvolvimento do trabalho pedagógico foi a ausência de interação entre o estudante surdo e os colegas ouvintes. O

desconhecimento da Libras por parte dos estudantes ouvintes restringe a comunicação entre estes e o estudante surdo, causando um estranhamento entre os mesmos.

“(…) Ele também, de como se aproximar dos ouvintes. Então assim, durante quase todo semestre essas atividades, as turmas eram numerosas, eu tinha quase cinquenta alunos, então assim, até as atividades em grupo eram difíceis de se realizar, na sala de aula, para que eu pudesse trabalhar esse estranhamento, de ouvinte com o surdo. Então foi uma dificuldade que eu encontrei que eu não sei se eu consegui superar durante o semestre, esse estranhamento entre surdo e alunos ouvintes na sala de aula.” (Docente 01)

O estranhamento citado é uma barreira atitudinal, pois o não reconhecimento das diferenças dificulta a interação em sala de aula, e considerando a importância da interação no processo de ensino e aprendizagem, por favorecer o desenvolvimento dos processos mentais superiores, conforme abordado no capítulo 2 deste estudo, compreende-se que essa falta de interação entre os estudantes, torna-se também um dificultador para a aprendizagem dos estudantes surdos. Salienta-se que as barreiras atitudinais são geradas a partir de atitudes e comportamentos preconceituosos que impedem as pessoas com deficiência de ter relações com as demais pessoas, e conseqüentemente acesso a serviços, espaços, dentre outros. Castro (2011) afirma que as barreiras atitudinais são as mais difíceis de serem eliminadas, assim como, as que mais dificultam o cotidiano dos estudantes, por gerarem ainda mais discriminação e exclusão. No caso dos estudantes surdos, por não conseguirem se comunicar oralmente como os ouvintes, vivenciam diversas situações que os excluem socialmente, sendo muitas dessas situações ocasionadas pela falta de conhecimento ou até medo em agir inadequadamente perante a pessoa.

Além das barreiras atitudinais, os docentes revelam também ter dificuldades relacionadas a necessidade de realizar adequações nos recursos didáticos e mudança na metodologia utilizada. Verifica-se que as docentes 09 e 05 demonstram certo desconforto para promover práticas pedagógicas diferenciadas, seja porque a turma é mista, sendo assim necessário desenvolver metodologias diferenciadas para os estudantes ouvintes e o estudante surdo, ou porque não há recurso didático adaptado adequado para o desenvolvimento de determinada atividade.

“Bem, algumas situações advêm que não depende da minha prática em si, nem da universidade, por exemplo, eu trabalho muito com autobiografia, produções que foram publicadas como autobiografias e com vídeos, com dvd, com filmes e nem sempre eu encontro filmes que sejam com tradução na Língua Portuguesa, a maioria é legendada. Então isso tem trazido algum desconforto, porque eu não posso disponibilizar o filme no momento da aula, como geralmente eu gostaria de fazer, como faço com as outras turmas que não tem aluno com algum tipo de deficiência.

Então para o aluno cego eu não posso disponibilizar um vídeo em Inglês, por exemplo ou em Francês, quando ele não tem tradução em Língua Portuguesa. Então aí eu tenho que disponibilizar o vídeo, para que eles tentem copiar, e trabalho com textos e documentários, então isso cria algum tipo de desconforto, porque modifica.” (Docente 09)

“Inicialmente a dificuldade... é trabalhar em especial textos e eu trabalho bastante com vídeos, filmes, slides. Então, nesse sentido, no início foi difícil né, até eu ir aprendendo junto com ele a ler os slides, enfim, a tentar encontrar possibilidades, para isso. No início ele ainda não tinha aquele programa para ele ler os textos, então foi complicado, (...) no início nos primeiros meses foi mais difícil em relação a isso” (Docente 03)

“A principal dificuldade é porque são turmas mistas, então enquanto eu tenho grande parte da turma de ouvintes, eu tenho um enquanto surdo, em uma mesma sala. Então, as metodologias precisariam ser diferenciadas, e aí como eles estão em uma mesma sala, as vezes essa metodologia diferenciada fica um pouco complicada. Então a gente tenta dividir o horário, para poder dar as aulas todas em Língua de Sinais, já que os alunos tem um pouco do conhecimento da língua... para que contemple os dois grupos, ouvintes e no caso ele.” (Docente 05)

Ressalta-se que, a diversidade está presente em todo contexto universitário, e ter estudantes com diferentes necessidades e possibilidades faz parte de uma educação que seja inclusiva. Sendo assim, mesmo considerando as necessidades dos estudantes surdo e cego, o que demanda um suporte maior por parte do docente, destaca-se também a importância do processo de inclusão para estes e para seus colegas, que juntos aprenderão a lidar com as diferenças.

Já a dificuldade de trabalhar devido a turmas com grande quantidade de estudantes, também é apontada por docentes participantes da pesquisa de Nogueira (2010), a qual relata sobrecarga de trabalho dos docentes devido a turmas extremamente grandes, sendo esta sobrecarga diminuída devido ao apoio de outros estudantes ao colega com deficiência.

Destaca-se também a importância da instituição disponibilizar recursos de Tecnologia Assistiva para os estudantes, visando possibilitar o acesso ao currículo proposto, pois como relata a docente 03, o fato do estudante citado não possuir determinado programa para leitura dos textos complicou o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do mesmo. O Comitê de Ajudas Técnicas da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) delibera que a Tecnologia Assistiva

(...) é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Comitê de Ajudas Técnicas, Corde/SEDH/PR, 2007).

Sendo assim, percebe-se que a Tecnologia Assistiva favorece a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, pois proporciona novas possibilidades de comunicação, além de

potencializar as já existentes. Favorece também um melhor desenvolvimento das pessoas com deficiência, por possibilitar ou facilitar o uso de equipamentos e o desenvolvimento de atividades até então impossíveis de serem realizadas pelas mesmas.

“a criação e aperfeiçoamento de tecnologias assistivas proporcionam à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, pois proporcionam a ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, facilitando o desenvolvimento de habilidades e de condições para seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade. (ROCHA, MIRANDA, 2009, p. 27)

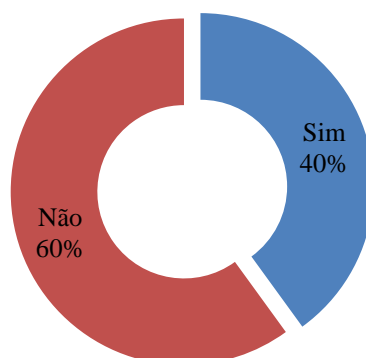
Dessa forma, as IES podem disponibilizar recursos como lupas eletrônicas, computadores portáteis com softwares de acessibilidade, dentre outros recursos de Tecnologia Assistiva aos estudantes com deficiência, favorecendo a sua autonomia na realização das atividades acadêmicas, sendo mais uma ação para garantir a permanência dos mesmos na Educação Superior.

As demais dificuldades apontadas seriam bastante amenizadas ou até mesmo sanadas, caso o docente tivesse uma formação adequada que lhe possibilitasse saber como favorecer a aprendizagem dos estudantes com deficiência, de forma a contribuir com a sua atuação autônoma, pois conforme afirmam Silva e Mussi (2012, p. 2),

(...) a formação de professores requer a valorização de um conjunto de saberes necessários ao exercício profissional de qualidade, ou seja, saberes que permitam ao docente a intervenção intencional, qualificada, partilhada e planejada no processo educativo, com vistas à autonomia discente para a (re) construção de aprendizagens significativas.

Em relação à formação na área de Educação Inclusiva, 40% dos docentes entrevistados informaram ter formação na área, sendo que 30% atuam na área e 10% fez um curso, sem aprofundamento, no início da sua formação acadêmica.

Gráfico 12. Formação dos docentes na área de Educação Inclusiva



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa

Neste sentido, ao serem questionados acerca do interesse em participar de alguma formação na área, os docentes demonstram bastante interesse em fazer algum curso que lhes possibilitassem obter esse conhecimento, inclusive alguns dos participantes pontuam a importância dessa formação para saber lidar com os estudantes. No entanto, sinalizam também a falta de tempo como principal motivação por não ter participado de nenhuma formação na área até o momento.

“Eu teria vontade, mas a questão é o tempo, nosso tempo tão corrido, que a gente fica pensando assim em buscar coisas dentro do nosso tempo.” (Docente 02)

“Eu tenho vontade de aprender LIBRAS, eu acho que é... eu me sinto preocupado quando eu tô com uma pessoa que fala em sinais e eu não sei me comunicar, eu tenho vontade.” (Docente 07)

“Claro, que sim, porque é importante para os alunos e para mim também, para eu saber me relacionar com esse tipo de aluno. Eu tenho certeza que eu tenho uma boa relação com ele, mas com certeza iria melhorar muito, até a forma de modificar essa minha prática, melhorar a prática didática. (...) o curso de acessibilidade ele foi oferecido, eu acho que foi ótimo, mas um horário em que a gente está dando aula, um horário com carga horária complexa, que talvez um outro horário e números de vagas também né, e mais vezes talvez, né. Foram feitos dois, se não me engano, e todos dois em um horário complicado, e se tem uma carga horária de 16 horas, você tem que dar ... fazer outras atividades administrativas, então a gente não consegue, tem que ser em um horário diferenciado, para professor. Talvez à noite, não sei... ou finais de semana. Mas eu tive muita vontade, e vários professores, (...). Eu tenho aula quase todos os dias, então eu não tenho condições de fazer um curso desse, que é de manhã, de tarde. Eu não tenho condições.” (Docente 08)

“Eu tenho interesse, o meu problema é que na época em que foi oferecido alguns cursos, eram exatamente no horário e dias que eu não podia, ou em cidades que eu não podia estar presente, mas interesse eu...interesse assim, ao contrário acho que é uma coisa bem instigante.” (Docente 03)

“(...) Eu acho assim, que a gente precisaria ter no momento inicial, eu acho...o curso é mais complicado porque demanda horário, rotina e a gente não tem tempo para fazer, mas eu acho que em vez de um curso seria uma série de orientações, (...) sei algumas coisinhas mínimas, mas assim, sinto muita vontade de poder aprender mais para poder colaborar mais com os alunos, porque como eu te disse, eu tinha um medo que me pelava deles matricular ES na minha turma, e de chegar lá e dizer: "meu Deus, o que é que eu vou fazer?", porque a gente quer dar uma atenção, a gente quer que ele tenha um aprendizado, e assim eu não sei, eu não consigo ir embora para casa pensando assim: "fulano não aprendeu nada hoje, eu não fiz nada por ele". Então tem assim esse interesse, entendeu?” (Docente 10)

“Então primeiro essa questão da nossa formação, que acho que é escassa, e quando tem também a dinâmica não permite que o professor participe, essa questão de ter em um outro centro dificulta, ainda acho que é dinâmica de como promover mais eventos, mais pesquisas da área de inclusão das pessoas com deficiência a gente quase não vê os professores daqui participando, como se aquilo não fosse necessidade deles...” (Docente 01)

“Gostaria, gostaria, eu gosto dessas novas informações, até mesmo porque, se é uma coisa que é possível assim, que existe a diferença da pessoa que está lá na frente lhe instruir porque, a instrução é geral né, você participa de um curso a instrução é geral.

Tem que ver realmente se se aplica aquele seu conteúdo, se aplica a sua disciplina, ao caso.” (Docente 06)

“Sim, eu acho que todos professores precisam né, porque olha experiência que eu tive que vários... eu acho que quase ninguém tem em sua formação, algo digamos assim, algum tipo de informação mesmo sobre educação especial (...) eu acho que é necessário que todos os professores... que isso não é uma questão só para quem é especialista em Educação Especial, é uma questão que interessa ou deveria interessar todos os professores, não pra você ser especialista na área, mas pelo menos pra você ter uma noção de como deveria né, como lidar... agir né, como lidar com o estudante que vai estar em sua sala de aula regular né, isso professor de todos os níveis de ensino, tanto Educação Básica quando também no Ensino Superior. Então cada vez mais a gente vai encontrar estudantes com algum tipo de deficiência em nossas salas, e aí a gente vai fazer o quê? Tem que conhecer, vai fazer de conta que o estudante não existe? Deixar ele lá no cantinho dele e seguir sua vida normalmente né, ou você vai procurar se informar mesmo de como você pode ajudar aquele estudante? Então assim, cada vez mais eu acho que esses estudantes vão aparecer e eu acho que a gente precisa realmente de ter uma formação básica, não precisa ser nada aprofundado, porque eu sei que ninguém tem tempo de... eu não vou dizer a você que eu vou parar pra estudar, para conhecer teoria, nada disso, uma coisa básica eu acho que já ajudaria bastante.” (Docente 07)

No processo de formação docente a motivação é fundamental, pois é preciso que o docente tenha interesse e assim invista na sua própria formação, não somente considerando a questão financeira, mas também a dedicação de tempo, e a construção do conhecimento necessário para a atuação, com base nas vivências e experiência que possui. Para Almeida (2012, p. 94), os docentes não apresentam dificuldades para transitar pelos conhecimentos disciplinares direcionados à sua formação e especialidade, mas

As dificuldades aparecem quando entram em cena os alunos reais, com sua diversidade de conhecimentos e necessidades específicas no processo de aprendizagem. São essas dificuldades reais que justificam a necessidade de progredir na formulação dos postulados pedagógicos e didáticos capazes de acrescer fundamentos às práticas docentes, movimento que é ao mesmo tempo constituinte do esforço para a reconfiguração, aprofundamento e avanço dos campos da pedagogia e da didática voltadas para o ensino universitário.

Nesse sentido, visando acrescentar fundamentos para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva, a instituição precisa possibilitar cada vez mais a formação dos docentes, para que os mesmos, a partir das experiências vividas, possam refletir e reconfigurar a sua prática em sala de aula. Ressalta-se que conforme informado no capítulo 1, a instituição pesquisada tem ofertado cursos na área de Educação Inclusiva para os servidores docentes e técnico-administrativos, os quais possuem uma baixa participação dos docentes, sendo as ausências justificadas nas falas acima transcritas. Percebe-se dessa forma, que a instituição tem buscado possibilitar a formação do docente para que ele possa ter melhores subsídios para atuar junto aos estudantes com deficiência, no entanto, constata-se que a forma como esses cursos têm sido ofertados, considerando a duração, o local de oferta e a carga horária de

trabalho dos docentes, tem impossibilitado a participação dos mesmos, sendo necessário, portanto, repensar esta oferta para que o objetivo seja alcançado e a inclusão destes estudantes seja fortalecida.

Outra ação importante a ser pensada pela instituição na elaboração e proposição de cursos de formação é a socialização de ações pedagógicas inclusivas por diferentes áreas do conhecimento, conforme sinaliza a docente 06, ao comentar que é preciso ver se o curso se aplica ao conteúdo, a disciplina do docente. Dessa forma, os docentes participantes podem trocar experiências com seus pares, conhecendo novas formas de desenvolver a sua prática, além de ter a sua vivência valorizada. Ações como essa possibilita ao docente ampliar o conhecimento acerca da Educação Inclusiva, indo além muitas vezes do que é considerado básico, pois se torna necessário ao docente estar em constante processo de formação, ampliando os conhecimentos para atender as novas demandas que surgem diariamente em sala de aula. Isso exige uma dedicação, e nesse sentido observa-se na fala do docente 07, que o mesmo relata acreditar que todos os docentes precisam de formação, mas que essa deve ser básica, pois os mesmos não possuem tempo para se aprofundar nesse temática. Essa fala revela que existe um conhecimento que para o docente é considerado mais importante, de forma que ele não pode parar muito tempo para se dedicar aos estudos pedagógicos sobre inclusão, procurando assim priorizar a formação em áreas específicas do conhecimento em detrimento da formação pedagógica.

Nesse sentido Cunha (2012, p. 71) sustenta que “o ensino é atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação pedagógica voltada especialmente para esse fim, e atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los”. Sendo assim, é preciso que o docente esteja em constante formação, porém não somente aquela direcionada a sua área específica de formação, mas também a relacionada aos estudos pedagógicos, de forma a conhecer e compreender os aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem do indivíduo.

Ao serem questionados sobre o que tem sido feito pela instituição para favorecer a inclusão dos estudantes com deficiência, os docentes pontuaram algumas ações realizadas, mas boa parte dos docentes demonstrou desconhecer o que vem sendo feito, e os que conhecem as ações desenvolvidas sinalizam serem estas ainda insuficientes para atender a demanda existente, pontuando inclusive certa invisibilidade dos estudantes com deficiência na instituição.

“Ah, para o estudante eu não tenho conhecimento, eu acho que tem a PROPAAE aí, tem o pessoal... eu não tenho conhecimento do que a instituição favorece para o estudante não.” (Docente 02)

“(...) a UFRB não fornece assim um curso... eu não sei né, um curso de formação, e mesmo se a UFRB oferecesse tudo isso, ia depender de cada docente. (...) Então a UFRB, eu acho não investe, a UFRB faz muito discurso de acessibilidade e tal, mas investe muito pouco e precisa na verdade é formar gente.” (Docente 06)

As sinalizações dos docentes aqui apresentadas revelam a necessidade da instituição repensar as ações que vem sendo desenvolvidas visando à inclusão dos estudantes com deficiência, seja em relação à formação docente, aos serviços disponibilizados, aos suportes fornecidos aos docentes e estudantes, de forma a ampliar as ações já realizadas e desenvolver outras.

Ademais, torna-se fundamental tornar todas as ações mais visíveis, para que todos saibam onde buscar suporte quando dele necessitar, pois conforme verifica-se na fala dos docentes, as políticas e ações que vem sendo desenvolvidas pela UFRB visando a inclusão dos estudantes com deficiência tem tido uma divulgação bastante tímida e limitada, o que dificulta que tanto os docentes, quanto os estudantes tenham acesso ao apoio institucional e possam dessa forma se sentir acolhidos.

Ainda sobre as ações realizadas pela instituição, especificamente acerca do apoio dado ao docente, destaca-se que a docente 03 relata ter sido informada acerca da presença do estudante em sua turma, já a docente 07 sinaliza que nunca obteve nenhuma informação, nem auxílio institucional sobre a existência do estudante com deficiência, nem orientações pedagógicas.

“Quando ele efetuou a matrícula, a gente foi informado pela PROGRAD que a gente teria um aluno cego. (...) então antes dele chegar (...) nós fizemos uma reunião para pensar em possibilidades como a gente iria conversar com ele, como que não iria, tá.” (Docente 03)

“Eu acho que deve faltar muita coisa, porque não me foi oferecido absolutamente nada, ninguém me falou nada, que teria nada que pudesse ajudar os estudantes. Então assim acho que desde a parte física, da coisa de material mesmo pra eles, específicos para esses estudantes. Também a questão de um apoio pedagógico para o professor, eu acho que tanto a parte do estudante quanto à parte do professor... eu realmente na parte do professor desconheço qualquer apoio pedagógico, se tiver não me foi oferecido nem com o estudante surdo, nem com o estudante cego, eu não conheço.” (Docente 07)

Percebe-se dessa forma, que há uma discrepância entre as informações fornecidas pelas docentes, já que uma relata ter recebido todo apoio antes mesmo do ingresso do estudante em sala de aula, enquanto outra informa nunca ter recebido nenhum apoio

institucional. Diante disso, salienta-se mais uma vez a importância de que o previsto nas normas institucionais seja cumprido, pois a Resolução CONAC 040/2013 (UFRB, 2013) prevê a notificação acerca da matrícula do estudante com deficiência ao colegiado do curso de graduação a ser cursado pelo mesmo, o qual deverá reunir-se com os professores para estabelecer estratégias de ação para atendimento às necessidades do estudante, sendo esta ação realizada com apoio do NUPI. No entanto, mediante a fala da docente entrevistada, verifica-se que o estabelecido na citada resolução, não tem sido efetivado, dificultando o acesso ao conhecimento pelos docentes e conseqüentemente a possibilidade do desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

Percebe-se também na fala dos docentes entrevistados, em momentos diversos durante as entrevistas, as dificuldades apresentadas pela multicampia da instituição pesquisada, o que tem impossibilitado os docentes de participarem mais ativamente dos cursos, e assim como é pontuado pela docente 01, o fato do Núcleo de Políticas de Inclusão estar localizado fisicamente na sede da instituição também dificulta o acesso dos estudantes com deficiência aos serviços que são prestados, inclusive tornando-os desconhecidos, principalmente pelos docentes.

“Eu avalio assim, algumas coisas pontuais, a gente não pode desmerecer aquilo que foi feito, embora eu ache que o tema não deve ser um tema pontual, está entendendo? Mas acho importante estar no calendário, discutir isso com toda universidade, da mesma forma que a universidade tem outros temas que eles discutem, acho que discutir inclusão, principalmente no CFP. Discutir a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Básica, no Ensino Superior, acho que tem que ser tema recorrente dentro da universidade, eu não vejo, eu não vejo a discussão mais (...) Outra questão... do núcleo, o núcleo estar lá, por mais que a gente dialogue, a gente sente falta do núcleo aqui. O núcleo de acessibilidade aqui iria fortalecer mais assim a questão dos grupos de pesquisa, atrelar mais essas discussões, incomodar mais os colegiados, acho que fortaleceria mais essa, essa, essa... o tema aqui dentro das discussões. Talvez a gente pensa que isso contribuiria muito, e a questão mesmo da acessibilidade, eu estou muito feliz que o curso de Letras Libras agora criou cotas para surdos, eu vejo isso como um ganho político muito grande dentro da universidade, mas eu acho que tem que ter cotas para pessoas com deficiência também em todos os cursos, porque eles precisam estar aqui para a gente repensar.” (Docente 01)

O que já foi feito... eu acho que avançou, não é? O trabalho que vocês fazem aqui na reitoria tem um significado, mas como ele é feito em Cruz das Almas, claro que é difícil atender aos outros centros, a multicampia tem conseqüências sérias, né. Porque a centralidade aqui com certeza é a realidade de uma instituição em que a reitoria está naquela cidade ela tem mais ganhos do que outras que está na periferia, digamos assim. No meu entendimento o CFP fica na periferia, mas com certeza a presença de intérpretes é um ganho real para universidade, eu acho que isso assim, dá uma visibilidade à pessoa com deficiência auditiva e a pessoa também com surdez, dá uma visibilidade importante, a presença desses estudantes é real e força um amadurecimento da instituição.” (Docente 09)

“Eu acho que esse colóquio poderia começar a ser itinerante, acho que ele pode ser início dessa discussão. Eu acho que é super interessante, mas hoje a universidade está muito... está crescendo cada vez mais com a questão da multicampia, e hoje eu posso dizer como professora que está em outro centro, porque no primeiro colóquio eu estava Cruz também e hoje não. A dificuldade de locomoção realmente é bastante complicada, você vê que as pessoas têm interesse mas às vezes ela não consegue ter acesso realmente por “n” questões. Eu acho que essa questão da intinerância ou talvez fazer não sei se é um colóquio, ou talvez pré-colóquios, eventos, eventos no grupo de estudos enfim alguma coisa que dê centralize, que rode eu acho que seria interessante.” (Docente 03)

Nesse sentido, a docente 03 dá uma sugestão para que sejam promovidos eventos³³, só que em formato itinerante pelos Centros de Ensino, visando dessa forma alcançar uma quantidade maior de docentes.

Outra questão abordada pelos participantes é a percepção de uma invisibilidade em relação aos estudantes com deficiência na instituição. Nesse sentido, a docente 03 relata considerar que os estudantes com deficiência fazem parte de uma minoria invisível na UFRB, por estarem dentro dos grupos considerados minoria, mas por não ter seus direitos, suas garantias, necessidades visibilizadas.

“A sensação que eu tenho é que eles ainda continuam invisibilizados, eu acho que a gente tem muitas bandeiras de luta na universidade, para muitas minorias, então a gente tem um movimento em relação às questões de sexualidade, acho que a gente tem um movimento, toda uma política em relação às questões étnico racial, mas eu ainda, apesar de eu saber, (...) enfim, acho que tem um trabalho, eu estou falando isso assim, sei hoje em outro sentido, mas aqui hoje no centro que eu estou, eu não vejo discussão sobre isso, né, quando tem uma discussão é muito ainda de um grupo de... uma professora com trabalho de extensão, mas em relação ao Ensino Superior eu não vejo, né. A sensação que eu tenho ainda é que um ou outro aluno ainda tentando se adaptar sozinho, eu não vejo grupos, eu não vejo, ou eles estão integrados, tão incluídos que a gente não vê diferença, né ou então eles estão integrados e não incluídos e a gente também não está vendo. Então, a impressão que dá é, pelo menos no centro que eu estou hoje eu não consigo ver essa bandeira enquanto... porque a gente está em uma universidade em que se propõe a ser inclusiva uma universidade que se propõe a trabalhar com uma camada da população que precisa dessas políticas afirmativas e eu não vejo isso para as questões de educação inclusiva com pessoas com necessidades especiais não encontro isso, posso estar até equivocada, mas no meu dia a dia eu não vejo.” (Docente 03)

Em pesquisa realizada por Santos (2013) acerca das Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas, verificou-se que quando as barreiras que impendem a acessibilidade dos estudantes não são resolvidas pelas instituições, é transferida para o próprio estudante a responsabilidade para se adequar ao

³³ A docente sugere que essa ação itinerante se inicie com o Colóquio sobre Inclusão no Ensino Superior, o qual já foi realizado 2 vezes pelo GEEDI, com apoio da PROGRAD e da PROEXT.

ambiente universitário, o qual consegue superar com ajuda da família, dos outros estudantes e/ou por esforço e mérito pessoal. Segundo a fala da docente 03, o estudante com deficiência na UFRB tenta se adaptar sozinho, isolado dos grupos existentes, sem contar com o apoio da instituição, que mediante a sua fala, não desenvolve políticas afirmativas para atendimento a esse público.

Assim, apesar de se afirmar uma instituição inclusiva, conforme documentos oficiais analisados, percebe-se que a UFRB não tem desenvolvido ações suficientes para fazer com que os estudantes com deficiência sejam visibilizados nos espaços acadêmicos, garantindo dessa forma que todas as minorias sejam atendidas adequadamente, tendo os seus direitos garantidos.

Ainda nesse sentido, ao serem questionados sobre o que achavam que ainda faltava ser feito pela instituição para que a inclusão dos estudantes com deficiência aconteça de modo satisfatório, favorecendo assim o processo de aprendizagem dos mesmos, além das questões já pontuadas, os docentes informaram questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica, atitudinal, momentos de interação entre os próprios docentes com foco na discussão acerca da Educação Inclusiva, conhecimento sobre a temática para os docentes através da oferta de cursos.

“Falta muita coisa, muita, a universidade ela está em defasagem, seja porque ela tenha barreiras arquitetônicas, ela não tem sinalizações adequadas, seja porque ela não tem uma discussão mais ampla, com todos nós professores sobre a necessidade de uma educação diferenciada para o estudante com necessidade educacional especial. É, eu sinto muita falta na UFRB de espaços onde haja interlocução entre os diversos professores para que a gente pudesse construir práticas discutindo nossos limites e nossas possibilidades, um espaço realmente privilegiado na academia. Então, tem reuniões do colegiado, mas sempre com questões administrativas, tudo é muito urgente, mas o exercício mesmo da produção do saber coletivamente, não existe. Então, temos barreiras arquitetônicas, atitudinais, nós temos diversas barreiras.” (Docente 09)

“Na verdade, sempre existem fatores que a gente precisa adequar, por exemplo, a existência de espaços de interação mesmo, eventos que possam promover esses encontros das várias deficiências, principalmente da língua de sinais. A gente vê que os alunos... a gente tem alunos do oitavo semestre que estão se formando e que não tem o domínio da língua. Então, a universidade precisa criar esses espaços de interação mesmo da língua de sinais, de produção da língua, desse conhecimento, de cultura, da identidade surda, conseguir trazer outros professores surdos para a instituição, visto que nós só temos uma professora surda, no curso de letras libras, então seria interessante que a universidade tivesse mesmos professores convidados, visitantes atuando no CFP, no curso de letras libras, para realmente fomentar esse desenvolvimento da aquisição da língua.” (Docente 05)

“Nas diversas deficiências, nós podemos receber estudantes desse, desse, desse tipo, então nós temos que saber a metodologia para trabalhar com diversos tipos de estudantes, né. Se eu receber um estudante com deficiência visual, na minha cabeça, eu vou falar e ele vai ouvir, e aí, o restante? A universidade nem me forma para isso.” (Docente 06)

“Porque... talvez algumas questões de estrutura, porque a gente está falando de deficiência visual aqui, mas existe a deficiência física, né, que isso aí, aqui ainda falta, a gente tem falta de acessibilidade, eu acho que ainda tem muita falta de acessibilidade aqui ainda, o prédio tem elevador, (...) o ônibus não está adaptado ao tipo de aluno. A gente tá caminhando, mas eu vou te dizer que eu já vim de algumas instituições, né, além da minha formação, onde eu formei, a UFRB é uma das poucas instituições que tem essa política. Eu acho que tá faltando a gente melhorar bastante, mas eu acho que está crescendo. Eu acho que vocês estão dando uma qualidade de vida, de aprendizado para esses alunos muito boa, diferente de outros lugares, com celulares, notebooks, com recursos, falta... agora te dizer especificamente tem a ver com o tipo de deficiência que o aluno venha a ter, mas para os professores com certeza seriam uns cursos pedagógicos (...)” (Docente 08)

Dessa forma, percebe-se que além das questões relacionadas a acessibilidade arquitetônica mencionadas pelos docentes, em todas as falas apresentadas a formação docente é citada como ação necessária a ser realizada pela UFRB para que a inclusão dos estudantes com deficiência seja efetivada. Destaca-se ainda, a proposição que esta formação seja realizada através da interação entre os docentes, em espaços próprios para troca de experiências, tais como os grupos de discussão, sendo esta alternativa muito importante para valorização da prática docente, por possibilitar o aprimoramento dessa prática e conseqüentemente uma melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, a instituição precisa se responsabilizar e assim promover esses momentos formativos para os docentes, visando dessa forma, dar suporte aos mesmos para que as dificuldades aqui apresentadas sejam minimizadas, e até eliminadas da prática docente. E no caso da multicampia, além das mudanças a serem realizadas para solucionar os problemas relatados pelos docentes, é preciso também que a instituição considere as necessidades dos estudantes com deficiência, e assim, implemente estratégias para que esses estudantes possam ter um atendimento adequado no próprio Centro de Ensino que estudam, efetivando assim a acessibilidade para todos.

5.2 CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

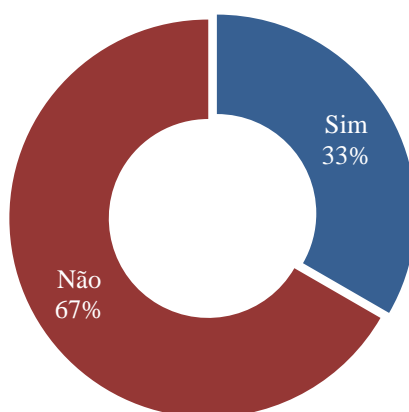
O processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva da educação inclusiva, exige o desenvolvimento de uma prática pedagógica que seja ajustável às necessidades dos estudantes, buscando garantir o acesso ao currículo proposto e, dessa forma, oportunidades de avançar na sua formação.

Na Educação Superior, o processo de ensino e aprendizagem também deve ser pensado e planejado nessa perspectiva, considerando que as pessoas com deficiência também têm o direito de ingressar, permanecer e concluir o curso de graduação com êxito, como é possibilitado aos demais estudantes. Para isso, é preciso que o docente acredite nas possibilidades de aprendizagem desses estudantes, reconhecendo que mediante um suporte adequado às necessidades dos mesmos, eles terão oportunidades para se desenvolverem no curso escolhido. Nesse sentido, Silva e Rodrigues (2009, p. 7) afirmam que,

A permanência com sucesso no curso escolhido implica na possibilidade de usufruir dos equipamentos e condições necessárias a equiparação de condições oferecidas aos demais alunos da instituição. Todavia, a equiparação de oportunidade não pode ocorrer tendo como limiar o nivelamento por “baixo” das condições de ensino e aprendizagem. A pessoa com alguma deficiência precisa ser respeitada em sua condição de cidadão, com direitos e deveres equivalentes aos demais alunos. A aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico é possível e real, o que varia são os caminhos para que estes se efetivem.

Sendo assim, ao atuar com o estudante com deficiência, o docente da Educação Superior precisa valorizar a diversidade e compreender que, o processo de ensino e aprendizagem exige adequações de acordo com a realidade que se apresenta na sala de aula, de modo que a proposta curricular seja implementada considerando também as necessidades e possibilidades dos estudantes e o seu contexto sócio-histórico e cultural sem, contudo, limitá-lo a sua deficiência. Verificaram-se nos dados coletados, conforme Gráfico 13, que 33% dos respondentes ao questionário informaram que o estudante com deficiência para o qual lecionaram apresentava algum tipo de dificuldade no desenvolvimento e acompanhamento do componente curricular ministrado, enquanto 67% informaram que não foram apresentadas dificuldades pelos estudantes, conforme gráfico a seguir.

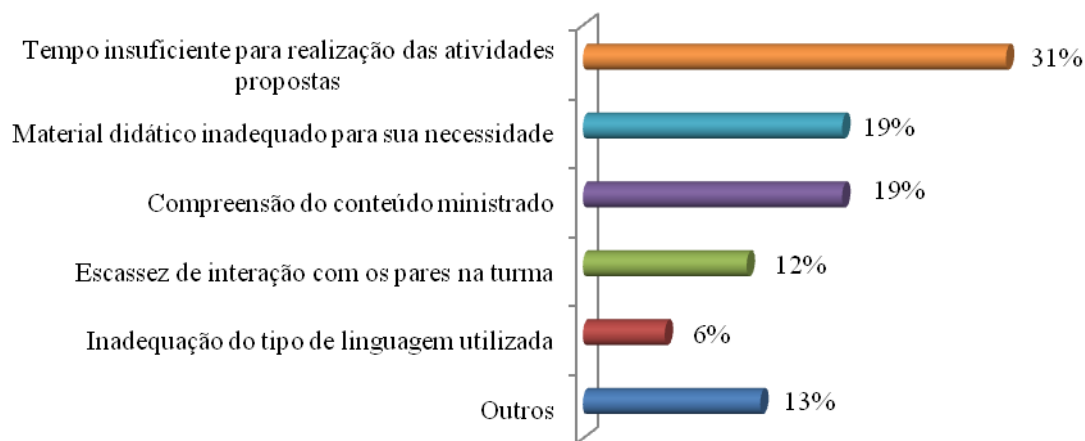
Gráfico 13. Porcentagem dos participantes da pesquisa que confirmaram dificuldade dos estudantes com deficiência no Componente Curricular ministrado



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa

Dentre as dificuldades apresentadas pelos estudantes estão, de acordo com o Gráfico 14: a insuficiência do tempo para a realização das atividades, sinalizada por 31% dos professores; seguido de material didático inadequado para sua necessidade e compreensão do conteúdo ministrado, cada um com 19%; em terceira colocação foi apresentada por 12% dos respondentes a escassez de interação com seus pares na turma, e com 6% a inadequação do tipo de linguagem utilizada. Além disso, foram indicados por 13% dos docentes outros motivos de dificuldade, pontuando dentre eles, a dificuldade do estudante para acompanhar aulas práticas em campo.

Gráfico 14. Dificuldades apresentadas pelos estudantes com deficiência nas aulas



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa

Diante das informações levantadas, verifica-se que se torna necessário criar práticas inclusivas, através da oferta de adaptações curriculares, que prevejam um tempo diferenciado, bem como práticas avaliativas, metodologias e recursos didáticos diferenciados, quando necessário. Segundo Santos (2009, p.106), “(...) se o docente universitário não acredita que o aluno com deficiência é capaz de aprender a profissão e de concluir a sua formação com sucesso, muito dificilmente buscará auxílio e fará adaptações na sua prática, o que dificulta o sucesso do seu aluno.” Dessa forma, ao não acreditar na aprendizagem do estudante com deficiência, o docente não investe em suas possibilidades, deixando assim de pensar e buscar alternativas para favorecer o avanço acadêmico do mesmo.

Neste sentido, Castro (2011) destaca a diferença da atuação de docentes da Educação Superior que se preocupavam em ofertar um ensino de qualidade. Essa modificação na prática docente impactou na trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência, participantes da pesquisa realizada por ela. “Professores dispostos a fazerem flexibilização curricular e que

buscam alternativas para facilitar o acesso aos conteúdos, sem dúvida, são os grandes facilitadores da permanência dos alunos com deficiência no ensino superior.” (CASTRO, 2011, p. 207)

No caso da presente pesquisa, ao serem questionados acerca da percepção das possibilidades de aprendizagem desses estudantes, os docentes relataram acreditar no potencial de aprendizagem dos mesmos, apesar de em alguns momentos demonstrarem receios, muitas vezes reflexo da falta de conhecimento ou informação sobre o que pode e necessita ser realizado para atendimento às necessidades dos estudantes, conforme se verifica no trecho abaixo:

“Olha, eu fiquei um pouco receoso, vou te confessar, ser bem sincero com você, eu fiquei um pouco receoso de matricular ES... Ele é surdo e eu não sei Libras, eu fiquei com receio, mas aí logo que tinha essa possibilidade, eu falei: “meu Deus, se matricularem ES na minha turma o que é que eu vou fazer?” Aí vieram os intérpretes, tem um núcleo, tem vários intérpretes, aí depois eu fiquei mais calmo, porque eu sabia que se ele viesse fazer a disciplina, ia ter o intérprete. (...) Então, no caso de ES seria um apavoramento para mim ele chegar em minha sala de aula e dizer: "E aí, eu sou teu aluno...", aí seria mais complicado. No caso de EDVC, para mim foi muito tranquilo, porque assim, a primeira iniciativa que eu tive foi chegar para ele e perguntar: "O que você precisa? O que é que você precisa?", só isso. Eu tive contato um pouco com essa coisa do Braille e tal, como eu estava te dizendo, porque lá tinha um departamento onde eu fiz pedagogia, e porque no meu primeiro semestre de pedagogia eu tive uma colega de classe cega... eu não sei te dizer assim com muita segurança, se essas coisas que a gente fez para auxiliar, para complementar a aprendizagem dele, se realmente deu resultado... a gente fez o máximo possível (...)" (Docente 10)

No relato acima, a dificuldade na comunicação com o estudante surdo preocupa o docente, ao pensar na possibilidade do mesmo se matricular em sua turma. Preocupação essa que parece ser sanada com a possibilidade da presença de tradutores e intérpretes de Libras na sala de aula. Ressalta-se que a presença do intérprete em sala de aula, auxilia a comunicação entre o estudante surdo e o docente e colegas ouvintes, mas não deve ser confundida com a não necessidade de interação entre estes e o estudante surdo, principalmente no caso do docente, que deve atuar junto ao estudante para lhe proporcionar um processo de ensino e aprendizagem satisfatório, sem isolá-lo na turma. Acerca disto, Daroque (2011, p. 53) afirma que,

Contar com um intérprete não exime o professor de seu papel – que não pode ser confundido com o do intérprete e vice-versa. A presença do intérprete não suprirá a atuação do professor, cabendo-lhe a mediação na comunicação, versando sobre as duas línguas e possibilitando ao aluno o acesso às informações. Entretanto, todas as outras obrigações dentro da sala de aula referentes aos processos de ensino aprendizagem do aluno cabem ao professor.

Na fala do docente observa-se também que o fato de ter tido certa experiência formativa durante o período de graduação, favoreceu a sua atuação junto ao estudante cego, dando-lhe uma maior possibilidade de interação com o mesmo, ainda que relatasse não ter muita segurança acerca das ações realizadas.

No processo de ensino e aprendizagem torna-se fundamental a participação ativa do estudante como sujeito ativo e participativo, assim também deve ser no caso do estudante com deficiência. Nesse sentido, Santos (2009) sinaliza que são essenciais as mobilizações que emergem das instituições, mas que ouvir o estudante com deficiência, compreender as suas necessidades e respeitá-lo, é igualmente essencial, sendo necessário que o docente mantenha este contato, a fim de saber do que ele precisa, pois ninguém melhor que o próprio indivíduo para informar sobre as suas dificuldades, necessidades, e possibilidades. Percebe-se, portanto, que os docentes entrevistados demonstraram ter o cuidado de perguntar aos próprios estudantes como eles aprendiam e de que forma poderiam ajudá-los, buscando, assim, envolver o estudante em seu processo de aprendizagem.

“No início logo nos primeiros dias, perguntei pra eles, como é que eles aprendiam? Quais eram as dificuldades?” (Docente 01)

“(…) cheguei e conversei com ele: "Olha, o que é que a gente vai fazer? Como é que a gente vai resolver o teu caso?" "Bem, faz assim que resolve". (...) A gente sabe até que os que enxergam tem dificuldade de aprendizagem, com vários métodos outros que você use, então ele... mais você fica tranquilo de poder tentar. Não sei se é correto falar isso, se é politicamente correto, mas tentar diminuir alguma dificuldade que ele pode ter pela deficiência dele, então você tenta igualar a situação dele pelos outros. (...) No caso, anotava alguma coisa no quadro e depois lembrava de dizer para ele: "estou escrevendo tal coisa no quadro" (Docente 10)

“(…) e sempre eu pergunto, entendeu? “Você acha que dá conta”, entendeu? Para saber o grau dele. “Como que você pensa em fazer isso?” Ai eu sempre pergunto como é que pensa, e tal, e aí ele dava as ideias(...)” (Docente 02)

“(…) quando a gente foi começar a discutir sobre as metodologias de trabalho que iria ser adotada naquele componente e aí eu aproveitei e perguntei se eu poderia falar sobre ele, que a gente iria aprender com ele. (...) Então foi uma coisa bem interessante. (...) eu acho que foi o meu grande aprendizado, quando ele... foi nesse momento, eu nunca vou esquecer disso, eu perguntei para ele: “Como é que você aprende?” E ainda disse: “olha, eu nunca tive um aluno cego principalmente no Ensino Superior, né, (...), eu não trabalho para Educação Especial e eu queria saber como é que você aprende? Como é que eu posso te ajudar a aprender?” A resposta dele foi perfeita, para o resto da minha vida, ele disse assim pra mim: "Já aprendi cinquenta por cento professora, porque se você se preocupa com a minha aprendizagem vai ficar mais fácil" (Docente 03)

Observa-se nessa última fala a importância de que se assegure essa participação do discente no seu processo de aprendizagem. Destaca-se também na fala do docente 10, que o mesmo demonstra certo receio em fazer ou falar algo que não deveria. Constantemente

durante a realização da entrevista, ele sinaliza se preocupar em saber se está utilizando o termo correto, se as ações realizadas por ele estavam adequadas, sempre relatando ter feito o melhor que pôde, a partir do conhecimento que possuía no momento.

Ressalta-se também na fala em pauta, que o docente, ao relatar a tentativa de igualar a situação do estudante em relação aos demais, faz referência a possibilitar a ele o acesso ao conteúdo trabalhado em sala de aula, assim como os demais estudantes tem acesso, inclusive citando logo em seguida que ao anotar algo no quadro, sempre informava para o estudante o que estava sendo escrito.

Percebe-se assim, que o termo igualar nesse contexto, não é utilizado no sentido de homogeneizar, mas sim de diferenciar as ações pedagógicas desenvolvidas com o estudante, considerando a sua necessidade, possibilitando dessa forma que o mesmo tivesse acesso ao currículo, até porque, mesmo considerando os estudantes que não possuem algum tipo de deficiência, não é possível pensar em homogeneização, pois cada estudante é único, conforme afirma Martins (2009, p. 154),

(...) na perspectiva da escola regular, não podemos mais pensar e atuar em uma sala de aula de forma homogênea, como até bem pouco tempo se propunha. Atualmente, embora de maneira muito lenta e ainda muito aquém da proporção desejada, vem sendo reconhecido que cada aluno é único, tem características específicas, como é o caso dos educandos cujas necessidades educativas especiais estão associadas a deficiências (sensoriais, físicas, cognitivas e múltiplas), altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, requerendo uma atenção diferenciada e, muitas vezes, a utilização de recursos pedagógicos diversos dos usados pelos seus companheiros de idade e classe, com vistas a lograrem o máximo de desenvolvimento pessoal e um melhor nível de aprendizagem.

A percepção de que cada indivíduo é único, e, portanto, tem necessidades diferenciadas está presente inclusive na fala de uma das docentes entrevistadas, ao relatar que os estudantes podem até possuir o mesmo tipo de deficiência, no caso expresso, a surdez, mas que isso não significa que precisam do mesmo tipo de suporte, pois ainda assim, tem características únicas.

“(...) cada sujeito é único, às vezes a gente pensa que é surdo e que todos são iguais. Eu já tive experiências com surdos... eu tenho uma prima surda, (...) eu sei que a escrita dela é muito diferente da desse aluno, que ela não é oralizada o quanto ele é. Então, assim, eu sei que para ela já teria que ter outra dinâmica entendeu, que não tive pra ele. Então às vezes, a gente pensa que é surdo, que são todos iguais, "então é surdo, é só fazer isso, a dificuldade é... é só fazer isso". Não, não é assim.” (Docente 01)

Observa-se nessa fala que as experiências pessoais anteriores, no caso a vivência familiar com uma pessoa surda, trouxe para essa docente uma maior sensibilidade com a

questão. No entanto, a inexistência de experiências anteriores com pessoas com deficiência deve ser pensada na proposição de atividades formativas com os docentes de modo que todos tenham asseguradas as condições de planejarem e desenvolverem práticas pedagógicas mais inclusivas.

Ressalta-se, nos trechos seguintes, que ao envolver o próprio estudante em seu processo de aprender, o docente também está em um processo de aprendizado, ampliando assim a sua possibilidade formativa/autoformativa, pois conforme abordado anteriormente, a prática educativa está relacionada a um constante processo de ação-reflexão-ação, permitindo ao docente refletir e modificar a sua prática de acordo com a necessidade apresentada.

“(...) eu cheguei para ele e disse: e aí velho, como é que eu faço com o seu caso? Porque assim, é só texto, nem slide eu trago, é leitura de texto e discussão. Ele disse: “Professor eu tenho um programa no meu computador que o programa lê o texto para mim, então se o senhor conseguir enviar o texto, mandar em pdf, o computador lê pra mim, é uma forma de eu estudar”. Eu disse: “Maravilha, eu tenho tudo, tenho material do semestre todo, eu vou te mandar então”. Mandei para o email dele, aí depois ele me mostrou como funcionava o celular dele, o celular ele vai apertando as teclas, e o celular vai lendo, o celular fala o que é aquela função que eu achei interessante, para conhecer, porque eu não sabia.” (Docente 10)

“(...) no caso de EDVC que é estudante cego, a prova dele, muita coisa ele me ajudou porque eu não sabia. Eu perguntava pra ele, assim nas outras disciplinas, como é que eram feitas as avaliações, porque eu realmente me senti meio perdida mesmo, eu queria ajudar, mas não sabia como. Então, várias vezes ele me indicava um caminho que seria melhor pra ele (...)” (Docente 07)

“(...) eu deixei, assim, uma relação dialógica de dizer assim: "se não tiver bom, vocês podem me procurar, eu estou aqui para isso, porque a nossa relação aqui é de construção, eu estou aqui para a gente aprender juntos". Então, como eu deixei isso, desde o princípio, bem transparente pra eles, de que aquela relação estava se dando mutualmente, de que a gente ia aprender ali juntos, então foi muito tranquilo (...)” (Docente 01)

“Em relação ao aluno surdo, então, também nós tivemos uma reunião no primeiro dia de colegiado e ele também pontuou várias questões de como ele aprende (...) das dificuldades, do que a gente poderia fazer, do falar mais pausadamente para os intérpretes, a questão dos slides, de escrever, assim como se comportar também. Ele também falou na primeira reunião durante o semestre, reunião de colegiado. (Docente 01)”

Diante das falas apresentadas, percebe-se a importância do contato do docente com o próprio estudante com deficiência, buscando saber de que forma poderá ajudá-lo e a partir daí também vivenciar momentos de aprendizagem. Destaca-se ainda, a importância da ação citada pela docente 01, realizada pelo colegiado, ao possibilitar aos docentes saber como proceder junto ao estudante com deficiência visando incluí-lo. No entanto, cabe ressaltar que o colegiado é uma instância acadêmica representativa e que, portanto, nem todos os docentes

participam desse espaço de discussão, sendo necessário a realização de uma ação formativa que envolva todos os docentes, contando também com a participação dos discentes com deficiência.

Ao serem questionados se tiveram algum tipo de receio ou preocupação quanto ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência em relação ao proposto para os componentes curriculares e se os mesmos tiveram um bom desenvolvimento, os docentes relatam acreditar que os estudantes conseguiram avançar no conteúdo proposto, realizando inclusive as mesmas atividades propostas para os demais. Alguns relatam também não terem sentido dificuldade no desenvolvimento do trabalho. Uma das docentes demonstra ter tido receio no início, pois se questionava muito antes de conhecer os estudantes, se eles conseguiriam acompanhar a turma. Já um dos docentes destaca que, o fato de ter acompanhado o estudante com deficiência, procurando dar o suporte necessário foi um diferencial, inclusive em relação a outros colegas docentes, que não tinham essa preocupação.

“Então, assim, em termos de aprendizagem não senti dificuldade. Achei que eles aprenderam, acompanharam.” (Docente 01)

“E assim, o surdo ele fez quase tudo que os outros fizeram, eu não consigo ver muita diferença.” (Docente 02)

“Eu tive muitos receios sim, e por isso eu sempre conversava com a aluna, eu sempre... já faço isso com meus alunos que não tem a deficiência, e com ela...” (Docente 08)

“Antes de eu conhecer os estudantes, eu... foi assim uma preocupação, não vou dizer que eu não acreditava, mas eu tinha uma preocupação mesmo, de...meu Deus será que eles vão acompanhar? Porque eu também não posso... pelo fato de ter um estudante cego, um estudante surdo, eu não posso deixar de dar o programa, até porque eles também precisam e os outros alunos. Eu vou ter que pensar neles, mas assim... não digamos assim... diminuir o... Deixa eu tentar explicar, reduzir o conteúdo, minha preocupação era essa: Como é que eu vou conseguir? Será que eles vão acompanhar? Eu tinha claro que eu me fazia esse questionamento, essa interrogação.” (Docente 07)

“Desde o início a gente percebe que ele é um aluno muito participativo, até mais do que muitos ouvintes em sala. Então, a disciplina que ele fez comigo é uma disciplina essencialmente teórica. Então, ele fazia as leituras, fazia as discussões, ele questionava, então ele não era um aluno apático, pelo contrário, era um dos alunos mais ativos que nós tínhamos na sala de aula, de questionar, de apresentar textos, pôster. As avaliativas mesmo foram muito boas. Ele sempre, ele trouxe uma resposta muito boa de todo o aprendizado dele.” (Docente 05)

“Eu acho que pelo fato dessa deficiência, e assim, eu ter dado essa atenção, isso já é um destaque, já é uma preocupação minha. Eu ficava incomodado, eu via também muitas pessoas dizendo o seguinte: mas professor, você se preocupa muito com EDVC, alguns achavam interessante, ninguém criticava, entendeu, mas diziam assim: “tem professores que chegam aqui e ignora, às vezes, que ele é cego e dá aula, escreve no quadro, e aí esquece até que ele é cego e aí, às vezes, ele sai da sala, porque aquela aula não está interessante para ele, não está servindo para nada.

Então... e você tem uma preocupação né. É difícil, matemática é um bicho papão, e você consegue trazer ele para participar” (Docente 02)

Acreditar na possibilidade de aprendizagem dos estudantes com deficiência faz toda diferença na atenção que será dada aos mesmos. Na fala do docente 02, ele cita ainda que os demais estudantes da turma relatam o seu empenho em auxiliar o estudante cego, destacando ainda o fato de que a Matemática é considerada um componente curricular muito difícil. Nesse sentido, Uber (2014, p. 13) ressalta que

As concepções de que as possibilidades dos educandos cegos são limitadas ou, ainda, de que não existem meios de levá-los a aprender Matemática são falsas. Na verdade, deve-se considerar que, além da condição de educando cego, o mesmo apresenta, como os demais, diferenças individuais que influirão direta ou indiretamente em seu desempenho na escola.

Assim, o estudante com cegueira tem as mesmas possibilidades de aprender Matemática que os demais estudantes, sendo necessário, no entanto, que o mesmo tenha acesso a recursos diversificados para manipular de forma concreta, com materiais que ele possa tocar, para a partir daí conseguir realizar as abstrações necessárias.

Santos (2013), ao relatar as formas de tratamento dada aos estudantes com deficiência no contexto universitário, evidencia que há uma similaridade com as atitudes sociais descritas por Amaral (1995) relacionadas às pessoas com deficiência na sociedade, informando que,

Quando não são de menosprezo pelas limitações físicas, sensoriais e/ou intelectuais, consideradas quase sempre aquém da natureza humana, são atitudes de apreço exagerado resultante da mistificação e/ou divinização utilizadas para justificar as possibilidades de superação de tais limites, julgados além da natureza humana. Todavia, existem também atitudes de acolhimento, mas a predominância ainda está submetida as “expectativas normativas” da diáde entre o “aquém” e o “além” do humano. (SANTOS, 2013, p.13)

Diante disso, destaca-se a seguir a fala do docente 02, ao citar que percebe em outros docentes atitudes assistencialistas, ao considerar o estudante com deficiência como coitadinho, impossibilitando-o de ter uma formação adequada e necessária profissionalmente.

“(…) mas outra coisa também importante que eu quero destacar é que muitas das atividades alguns professores agem também por um outro fator que eu não concordo, que é por ter pessoas com essas deficiências, aí fica sendo o coitadinho, fica não: “vamos ajudar, vamos ajudar, ajudar” e não faz essa pessoa pensar, debater, ou seja, não consegue formar. É muita regalia para essas pessoas, que elas não conseguem necessariamente criar uma formação, fica parecendo um coitadinho, e aí a formação deixa a desejar nesse ponto. Então, isso tem que ter cuidado também, o professor não pode ser nem... ficar dando muitas... pensar só... senão se isola o restante da sala e fica pensando somente naquele estudante. Então, tem que ter um meio termo aí também, pensar também, colocar ele para pensar, ter trabalho,

ter uma participação ativa, e também ... é uma coisa que não é fácil, a gente fica meio que pisando em ovos... se eu estou exigindo muito agora, se eu não estou exigindo muito (...)" (Docente 02)

Observa-se explícito na fala acima a inquietação do docente em fazer um trabalho adequado para o estudante com deficiência, de modo que nem criasse desafios muito além de suas possibilidades, nem reduzisse suas possibilidades de aprender devido ao preconceito.

A fala a seguir, da docente 06, por sua vez, já traz outro risco muito comum, pois com receio de não agir com preconceito o docente pode uniformizar a sua prática pedagógica, não realizando nenhum tipo de modificação na sua estratégia de ensino para atender as especificidades do estudante com deficiência. Ressalta-se, ainda, que a mesma docente em outro momento, informa ter disponibilizado os textos antecipadamente para a referida estudante.

"Em nenhum momento eu coloquei restrição no aprendizado dela, eu mantive a minha estratégia de ensino." (Docente 06)

Saber o nível adequado de suporte a ser disponibilizado ao estudante com deficiência em sala de aula regular constitui-se em um desafio para o docente que pretende desenvolver seu trabalho em uma perspectiva inclusiva, pois tanto a ausência de suporte ou o excesso do mesmo pode ser prejudicial à aprendizagem e formação do estudante. Isso porque, a ausência inviabiliza o acesso ao currículo e o excesso pode isolar o estudante e até mesmo limitar o seu processo formativo, ao não ser exigido o necessário para o nível de formação em que se encontra. Nesse sentido, Castro (2011), afirma que

É importante ressaltar que a presença de um aluno com deficiência não significa que os professores devam reduzir seu nível de exigências, e sim precisam rever as metodologias, objetivos, formas de avaliação, suas práticas, dando condições de acesso adequados aos alunos com deficiência. (CASTRO, 2011, p. 207)

Diante disso, torna-se fundamental que o docente ao atuar junto ao estudante com deficiência, não veja apenas as limitações advindas da deficiência, mas sim as possibilidades. Para isso, deve trabalhar dentro da ZDP do mesmo, de modo que possa desafiá-lo de forma adequada, respeitando as suas características e intervindo para melhor desenvolver as suas potencialidades, através do processo de mediação.

Atuando na perspectiva de valorizar o que o estudante já sabe, e aquilo que ele precisa e tem capacidade de aprender no momento, o docente poderá auxiliar o mesmo na

aprendizagem de algo novo, mediando pedagogicamente através da criação de um ambiente diferenciado, com estratégias pertinentes às necessidades apresentadas pelo estudante.

Verifica-se também bastante presente na fala dos entrevistados, a importância dada ao empenho pessoal de cada estudante para o alcance de um bom desempenho acadêmico, mediante o relato de que se dedicam, que são muito inteligentes, e que isso diminui as dificuldades apresentadas devido a deficiência.

“(...) esses dois que consideram que eram estudantes bastante comprometidos, então assim, não faltavam às aulas, tiravam dúvidas comigo, me procurava em horário oposto ao da aula, porque aí eu podia dar uma atenção maior para eles. Então, assim, muito por conta mesmo do interesse deles, não exatamente por aquilo que eu estava fazendo em sala, porque é muito complicado você dizer que você consegue, sabe... por mais que você tente. Mas, assim, é uma aula ou outra e tal, mas você não consegue no todo, até porque, como dizer... é um estudante surdo e são quarenta ouvintes... Então ele vai ser sempre um representante ali, digamos, que não vai ter a prioridade. Então, assim, o fato de eles terem tido esse compromisso fizeram com que também tivessem um bom desempenho acadêmico nas minhas disciplinas, o que eu acho que é fundamental para quem tem assim um tipo de limitação, realmente buscar esse contato. E o professor, claro, também se mostrar disponível a isso, que uma coisa também que a gente precisa lembrar que nem sempre o professor também tá disponível, até mesmo pelo menos assim... alguns, um deles principalmente, que falavam que nem sempre os textos eram deixados com antecedência. Então, assim, isso dificulta bastante, porque quando o estudante que tem algum tipo de limitação ele realmente tem esse compromisso, ele consegue acompanhar, tanto quanto os outros.” (Docente 07)

“Então, muitas vezes, essas pessoas, a gente acha que elas não vão conseguir e a gente não pode subestimar esse tipo de aluno, né. Porque ele, ele tem uma capacidade maior e muitas vezes melhor do que as outras pessoas que não tem dificuldade. Então, ela é uma excelente aluna, ela se esforça muito, do curso ela é uma das melhores, é uma menina muito inteligente. Então, eu acredito que essa dificuldade que ela tem, ela tá tentando é... diminuir, minimizar e é uma excelente aluna.” (Docente 08)

Ressalta-se aqui a importância do compromisso do estudante com o seu processo de aprendizagem, mas, de modo algum, o bom resultado acadêmico deve ser uma responsabilidade apenas do próprio estudante com deficiência. A participação do docente nesse processo favorece e é essencial para a garantia da aprendizagem e conseqüentemente um desempenho satisfatório desses estudantes. É preciso que o docente tenha o compromisso de dar o suporte necessário ao estudante com deficiência, dando-lhe, dentro do que está ao seu alcance, as condições necessárias para que ele tenha acesso ao currículo proposto.

Sobre isso, conforme citado em uma das falas anteriores, quando o docente, por exemplo, não disponibiliza antecipadamente os textos a serem trabalhados em aula, para o estudante que precisa adaptá-los, ele está inviabilizando o acesso ao currículo para esse

estudante, pois, diferentemente dos demais colegas, ele não poderá participar ativamente da aula por desconhecer a temática abordada, devido a uma barreira que poderia ser facilmente eliminada mediante uma postura docente adequada à condição do estudante.

Diante disso, torna-se fundamental que o docente, que atua em uma perspectiva inclusiva, desenvolva uma prática pedagógica que considere todos os estudantes, de forma a não excluir nenhum indivíduo do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, abordam-se no próximo tópico as práticas diferenciadas desenvolvidas pelos docentes, visando atender as necessidades dos estudantes com deficiência e, conseqüentemente, favorecer a inclusão dos mesmos na Educação Superior.

5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS VOLTADAS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

O desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, através da utilização de estratégias de ensino diferenciadas, é fundamental para a permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior.

Em seu Artigo 24, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência preceitua que os Estados Partes reconheçam o direito das pessoas com deficiência à educação, e com base na igualdade de oportunidades, assegurem o sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Para isso,

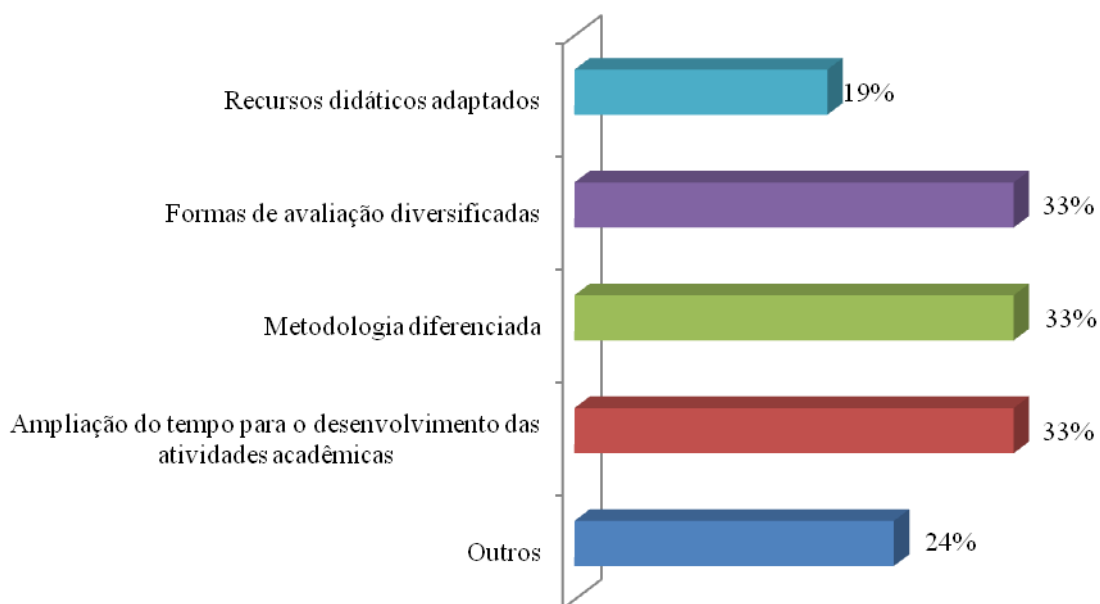
(...) os Estados Partes assegurarão que: (...)

- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Nesse sentido, para a garantia da permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior, é essencial que o docente reconheça a diversidade existente em sala de aula, perceba que cada estudante é diferente um do outro, e assim adequa a sua prática pedagógica de forma a valorizar as potencialidades desses estudantes, mediante a busca de constantes caminhos que levem os mesmos a estarem inseridos em práticas educativas significativas.

Acerca disto, percebeu-se, em geral nas respostas ao questionário aplicado e nas falas dos entrevistados, a preocupação em atender às necessidades desses estudantes, mediante o desenvolvimento de estratégias que possibilitassem aos mesmos participarem das atividades propostas, sendo estas: utilização de recursos didáticos adaptados; formas de avaliação diversificadas; metodologia diferenciada; ampliação do tempo para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, e outros, conforme se verifica na figura a seguir:

Gráfico 15. Práticas pedagógicas diferenciadas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência na UFRB



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa

As diversas possibilidades de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores entrevistados foram, aqui, subdivididas em quatro subcategorias que se revelaram presentes nas falas dos docentes participantes da pesquisa, sendo elas: Uso de recursos didáticos diversificados; Flexibilização no tempo; Diversificação nos instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas e Postura pedagógica e colaboração dos colegas.

5.3.1. Uso de recursos didáticos diversificados

Diante da necessidade de garantir acessibilidade a todos os estudantes na instituição de ensino regular, o uso de recursos didáticos diversificados se mostra bastante adequado na proposição de situações que favoreçam o seu aprendizado. Entende-se que

Recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem. (CERQUEIRA e FERREIRA 1996, p.15).

Ressalta-se que do total de respondentes do questionário aplicado, conforme se observa no Gráfico 15, 19% informaram ter utilizado recursos didáticos diferenciados no desenvolvimento da sua prática pedagógica para atender ao estudante com deficiência. Nas entrevistas realizadas, destacam-se as falas referentes à utilização de recursos didáticos visuais para o desenvolvimento do trabalho com o estudante surdo. Os recursos visuais têm sido bastante utilizados no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos, pois auxiliam no desenvolvimento do pensamento conceitual. Nesse sentido, Nery e Batista (2004), ao abordar o estudo de Reily (2003), destacam que

o processo de ensino do aluno surdo se beneficia do uso das imagens visuais e que os educadores devem compreender mais sobre seu poder construtivo para utilizá-las adequadamente; a formação de conceitos seria facilitada utilizando representações visuais, e a sua adoção, nas atividades educacionais, auxiliaria no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, porque a imagem permeia os campos do saber, traz uma estrutura e potencial que podem ser aproveitados para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio. (...) Na linguagem verbal, a palavra possibilita a generalização e o raciocínio classificatório, e, no caso dos surdos, a representação visual poderá auxiliar nesses processos de pensamento. Além destas funções, a imagem favorece um pensamento relacional, utilizando os elementos visuais para estabelecer relações. (p.290)

Sendo assim, se reconhece nesse trabalho que os recursos visuais favorecem a aquisição de conceitos pelos estudantes surdos, contribuindo significativamente para a sua aprendizagem que se baseia na experiência visual, já que a visão é o principal canal de informação dos mesmos. Em diversas situações de aprendizagem, os recursos visuais podem ser utilizados para trazer uma exposição prévia acerca do conteúdo que será abordado pelo docente.

Nesse sentido, Simões, Zava, Kelman e Silva (2011, p. 3.609) ressaltam que “O ensino de alunos surdos apoia-se em duas vertentes, o bilinguismo e o uso de recursos especiais, baseados na experiência visual.” Assim, além da utilização de imagens o uso de filmes também é bastante significativo para a aprendizagem do estudante surdo, sendo necessário que este seja legendado, possibilitando assim, o acesso à informação.

Os participantes da pesquisa ressaltam que, ao atuarem junto ao estudante surdo, passaram a utilizar vídeos e slides com mais imagens, conforme se verifica a seguir:

“(...) eu tentei adaptar alguns slides, que eu trabalho mais com a Língua Portuguesa, eu trabalhei mais com imagem, inclusive quando eu falo da surdez, eu trabalhei mais com vídeos, que pudesse dar conta mais da visibilidade para ele (...)” (Docente 01)

“Na questão também do audiovisual, né porque a gente trabalha, por exemplo, às questões mais teóricas, a gente utiliza, por exemplo: slides para o ouvinte, muitos slides escritos. Então, para o surdo, como ele têm dificuldade na língua portuguesa na modalidade escrita, eu tive o cuidado de fazer essa adaptação de trazer, como eu falei anteriormente, de trazer mais slides com questões de imagens, do vídeo, para trabalhar um filme, aí eu sempre trabalho filme legendado, e aí tive o cuidado de se for trabalhar um filme, de trazer uma leitura anterior, e explicação sobre o que se tratava esse filme, de preparar ele para poder assistir esse filme. Então, assim, tive esse cuidado maior com a turma na realidade para que ele pudesse sentir incluído.” (Docente 01)

“A segunda foi utilizar todo material visual possível, slides, vídeos, imagens, tanto que nos seminários que a própria turma elaborou depois eles já colocaram essa questão das imagens no ensino da Língua Portuguesa para surdos, já percebendo mesmo, que era algo que ele mesmo já tinha dito que realmente funcionava.” (Docente 04)

“(...) no caso do surdo, por exemplo, eu procurei usar mais slides entendeu, mais atividades visuais porque eu sei que isso ajudava (...)” (Docente 07)

Percebe-se nas falas acima a compreensão de que a utilização de tais recursos visuais auxiliava o desenvolvimento do estudante, assim como a preocupação de um dos docentes em fazer uma exposição prévia junto ao mesmo ao trabalhar com filmes, ação esta importantíssima para a apreensão do conteúdo do filme pelo estudante. Outra observação a ser feita, trata-se do empenho dos colegas em atender à sugestão do estudante surdo acerca da utilização de tais recursos visuais na realização dos seminários desenvolvidos pela turma, ampliando para toda a turma a compreensão da importância de utilizá-los.

Em relação ao estudante cego, um dos docentes relata a utilização de vários recursos didáticos da área da matemática para o desenvolvimento das atividades, as quais foram replanejadas a partir do momento em que o docente soube da existência do estudante na turma.

“E no caso do cego, o que eu mudei de estratégia, foi assim, eu utilizei algumas coisas... por exemplo, o uso do ábaco. Então, ele já conhecia o ábaco³⁴, então eu utilizei ele como, tipo um monitor. Eu partia do reconhecimento dele para desenvolver com as outras, porque tinha uma pessoa com essa questão na sala, interessada à essas pessoas. (...) Com o aluno cego, realmente, foi mais dificuldade. Eu tive que pensar em algumas coisas, na verdade eu tive que fazer meu replanejamento, e aí eu fui buscar novas ferramentas, novas atividades que pudesse satisfazer a ele, que ele pudesse utilizar, então eu tive que fazer essa busca, mudar as

³⁴ Instrumento de cálculo aritmético que consiste, num quadro de madeiras com cordas ou arames transversais, correspondentes cada um a uma posição digital (unidades, dezenas,...) e nos quais estão os elementos de contagem (fichas, bolas, contas,...) que podem fazer-se deslizar livremente. É usado para diversas operações aritméticas. (<http://matematica.com.sapo.pt/abaco.htm>)

coisas, trabalhar com soroban³⁵, ábaco, e a gente tinha um soroban, a gente comprou um soroban, material dourado³⁶, construções de materiais, trabalhamos com origami³⁷, papel, então...” (Docente 02)

Ressalta-se que no caso da pessoa cega, as principais vias de aprendizagem são o tato, a audição e a linguagem, diante disso verifica-se o interesse autoformativo do docente em buscar conhecer recursos que utilizassem essas vias para assim, melhor adequar o seu trabalho de forma a atender as necessidades do estudante. Isso porque, a utilização de materiais concretos para o desenvolvimento das atividades propostas traz benefícios às pessoas com cegueira.

Segundo Turella e Conti (2012), o material dourado é um recurso muito importante no ensino de Matemática para pessoas com deficiência visual, pois possibilita inúmeras adequações para realização das atividades, sendo essencial para a compreensão de valores assumidos pelos numerais nas trocas de posições do sistema de numeração decimal. Com a utilização do soroban, também conhecido como ábaco japonês, o estudante cego tem um auxílio fundamental na aprendizagem da Matemática, pois é um instrumento que lhe possibilita realizar diversos tipos de cálculos matemáticos, tais como: soma, subtração, multiplicação, divisão, extração de raízes quadradas e cúbica, conversão de pesos e medidas, além de favorecer o desenvolvimento do trabalho com horas, minutos e segundos. Reconhecendo as potencialidades da utilização do Soroban pelos estudantes com deficiência visual, o MEC no Artigo 1º, da Portaria nº 1.010, de 10 de maio de 2006, instituiu o referido instrumento “como um recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual”. (BRASIL, 2006).

Na fala do docente citada acima, além do ábaco, soroban e material dourado, é informado também a utilização de origami. Pontes (2010), ao desenvolver pesquisa sobre a utilização do origami para o ensino de geometria espacial a estudantes cegos, destaca que,

O processo de ensino e aprendizagem de Geometria Espacial depende que o indivíduo reconheça as formas e elementos que os sólidos apresentam. Para alunos videntes, esse processo se torna complexo quando estes não têm material concreto em suas mãos para observarem suas características e formularem conjecturas. O ensino desse ramo da Matemática para alunos cegos demanda que o professor apresente materiais manipuláveis para que, com o tato, este aluno consiga

³⁵ Espécie de ábaco que contém cinco contas em cada eixo e borracha compressor para deixar as contas fixas. Foi regulamentado no Brasil, pelo Ministério da Educação através da Portaria nº. 657, de 07 de março de 2002.

³⁶ Criado pela educadora Maria Montessori, instrumento constituído por cubinhos, barras, placas e cubo. O cubinho representa 1 unidade; a barra representa 1 dezena ou 10 unidades; a placa representa 1 centena ou 10 dezenas ou 100 unidades, e o cubo representa 1 milhar ou 10 centenas ou 100 dezenas ou 1000 unidades, sendo utilizada para compreensão dos algoritmos tradicionais das operações matemáticas.

³⁷ Técnica japonesa que consiste na arte de dobrar papel, criando determinadas figuras sem cortá-las ou colá-las.

reconhecer todas as características que um aluno vidente reconheceria através da observação. (PONTES, 2010, p. 31)

Diante disso, percebe-se que os recursos didáticos relacionados ao manuseio tátil são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, tanto os com cegueira quanto os com baixa visão, pois lhes possibilitam captar informações e construir conceitos acerca do objeto ou temática desenvolvida em sala de aula.

Para atendimento ao estudante cego, a docente 07, após finalização da entrevista, e com o gravador já desligado, recordou-se que, a partir da informação obtida através do próprio estudante de que precisaria ter acesso aos textos em formato digital, ela precisou alterar alguns textos planejados inicialmente para o desenvolvimento do trabalho, escolhendo dessa forma, textos que já estivesse no formato solicitado pelo estudante. Essa estratégia também foi utilizada pelo docente 02, conforme trecho a seguir:

“Quando eu me deparei, no primeiro dia de aula, com o aluno que era cego, eu tive que mudar todo o meu planejamento. Então, mudei toda a minha estratégia de como trabalhar com ele. Então, eu tinha que ver textos que pudesse ter... todos os textos eletrônicos, em versão eletrônica, para ele poder ler através de um leitor (...)”
(Docente 02)

Acerca dos recursos utilizados com estudantes com baixa visão, destaca-se na pesquisa realizada a utilização de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de aula em laboratórios, sendo para isso utilizado televisor e computador portátil acoplado a um microscópio, visando assim ampliar a imagem visualizada no próprio instrumento, a qual é projetada no televisor.

“Então esse microscópio de quatro cabeças, ele tem uma seta que ao mesmo tempo em que eu vou passando as células, eu vou identificando o que eu tô vendo, mostrando ao mesmo tempo o que estou vendo em tempo real, e com a televisão facilitou, a gente colocou o equipamento ligado ao notebook, que transmite para a televisão, além desse aluno, outros alunos, porque só dá para quatro pessoas, então os outros alunos conseguem visualizar a mesma coisa.” (Docente 08)

Observa-se no relato do docente que os demais estudantes também são beneficiados no processo de aprendizagem com o uso de recursos didáticos diferenciados e não apenas o estudante com deficiência. Assim, se compreende nesse trabalho que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular pode favorecer, a depender do trabalho pedagógico realizado, a melhoria da qualidade de educação para todos.

Na pesquisa realizada por Castro (2011), uma estudante também cita o procedimento informado acima, com a utilização de um televisor acoplado ao microscópio como um tipo de adaptação de materiais e métodos, realizados por uma docente.

“Eu tenho dificuldade com o uso do microscópio, (...), eu solicitei, na verdade foi a professora que indicou um sistema que passa os dados do microscópio numa televisão. (...) Melhorou até para a professora e os colegas. Com o microscópio a professora tinha que repetir para cada um, com a TV todo mundo vê” (Trecho da fala do aluno 11) (CASTRO, 2011, p. 205)

No caso da presente pesquisa, a utilização da estratégia citada acima também foi sugestão de uma docente, que diante da necessidade da estudante com baixa visão, fez a solicitação dos equipamentos junto ao NUPI/PROGRAD, o qual providenciou os recursos para que os mesmos fossem instalados no laboratório.

Ressalta-se aqui, a importância do apoio institucional, no atendimento à solicitação da docente, possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma prática docente diferenciada que, de fato, corrobore com a efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência matriculados na instituição. Castro (2011) classifica tal ação como facilitadora da permanência, por ser ação implementada pelas universidades em prol dos estudantes com deficiência. Esses facilitadores permitem aos estudantes desenvolver mais atividades, e participar mais da vida acadêmica da instituição, determinando, assim, uma permanência bem sucedida na Educação Superior.

Diante do exposto, percebe-se a importância da utilização de recursos didáticos diferenciados no favorecimento da inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior, por tornar o processo de ensino e aprendizagem mais acessível aos mesmos. Além do uso de tais recursos, para tornar a inclusão de estudantes com deficiência uma realidade, é fundamental também o reconhecimento da necessidade da flexibilização do tempo no desenvolvimento das atividades propostas, assim como nas avaliações realizadas, conforme se discute a seguir.

5.3.2. Flexibilização no tempo pedagógico

A flexibilização do tempo pedagógico possibilita a ampliação ou diminuição do tempo previsto para o alcance de determinados objetivos, desenvolvimento de conteúdos e/ou realização de atividades. Nesse sentido, o docente organizará o tempo dispensado para cada atividade, conteúdos e objetivos de acordo com a necessidade de cada estudante, isso porque conforme afirma Pimentel (2007, p. 75) “o **tempo** necessário para que a ajuda fornecida seja apropriada pelo aprendente precisa ser diferenciado de sujeito para sujeito”, considerando as possibilidades de cada um.

O Decreto nº 3.298/1999, o qual Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em seu artigo 27, determina que as IES deverão oferecer, quando previamente solicitado pelo estudante, tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

Também nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orienta que “no processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos” (BRASIL, 2008a, p.11). Por sua vez, as orientações acerca do Atendimento Educacional Especializado direcionado à Deficiência Visual, elaboradas pelo MEC, (BRASIL, 2007), orienta que convém observar a necessidade de estender o tempo da avaliação, considerando as peculiaridades em relação à percepção não visual, sendo que os estudantes podem realizar trabalhos e tarefas escolares utilizando outros meios para a escrita, tais como: a máquina de escrever, o braile, ou o computador. Na presente pesquisa verificou-se que dos 10 docentes entrevistados, 5 informaram terem realizado flexibilização do tempo durante o desenvolvimento de atividades avaliativas.

“Eu senti necessidade, porque eu já achava que já deveria ampliar o tempo independente de ser aluno deficiente ou não, mas eu já sabia que tinha que ampliar esse tempo com os outros alunos, e com casos como esse acho que tem que ampliar mais ainda, porque é ... tem mais dificuldade (...)” (Docente 02)

“Ela teve mais tempo para apresentar a avaliação dela. (...) É porque eu tenho avaliação individual e em equipe, né. Então, na equipe ela teve mais tempo para desenvolver o trabalho dela. (...) Eu deixei correr normalmente, porque ... para ela deixar o mais claro possível, dentro do tempo que ela tinha.” (Docente 04)

“Teve, ela teve ampliado, mas não porque eu já tinha dito a ela: “seu tempo é diferente”, eu coloquei ela na sala, como todo mundo, só que ela levava mais tempo para terminar a prova, e por conta disso, eu esperava ela, mas sempre, conseqüentemente, acabava esperando todo mundo que fosse demorando. Então, a minha prova, por conta da presença dela, ela ... o pessoal acabava demorando mais, (...)” (Docente 06)

A docente 08 pontua que forneceu tempo ampliado para uma das estudantes com deficiência e que já estava prevendo a possibilidade da mesma precisar de tempo maior para realizar determinada atividade com o uso do microscópio, sinalizando que estava preparada para auxiliar a estudante nesse sentido.

“Sim. Com ela, no caso da EDVBV01, que foi a única que eu tive no momento ainda (...) mas eu já estava prevendo que ela fosse precisar de mais tempo, uma ajuda com certeza, caso ela sortesse o ponto do microscópio, isso aí eu não ia ter

dificuldade com isso, eu ia dar o tempo que ela precisasse, eu sempre dou um auxílio em relação a isso.” (Docente 08)

Já a docente 09, quando questionada sobre a flexibilização do tempo disponibilizado, inicialmente declara que não houve ampliação do tempo para atender aos estudantes com deficiência, no entanto, no decorrer da sua fala, apesar de generalizar, revelando que há uma flexibilização no cronograma das atividades devido à necessidade de todos os estudantes, a mesma esclarece que precisava de mais tempo para explicar o conteúdo para o estudante com deficiência.

“Não, não houve, (...), não especificamente, porque várias vezes que eu faço o cronograma de atividades, eu preciso flexibilizar com a demanda também de outros estudantes. Aí não chama atenção de ter sido por causa de um aluno surdo ou de um aluno cego que tivesse que fazer, porque sempre há essa possibilidade... eu não posso dizer a você que em função desses estudantes, porque tem estudante que não tem uma deficiência que seja exposta, mas ele tem uma dificuldade, de tipo compreender alguns conceitos, que precisa de mais tempo para explicar.” (Docente 09)

Dentre os docentes que declararam não terem realizado nenhum tipo de flexibilização no tempo para realização das atividades propostas, destacam-se o docente 10, o qual informa que o estudante teve e utilizou as mesmas estratégias que os demais estudantes, e, conseqüentemente, o mesmo prazo, e o docente 03, que ao informar acerca da não disponibilização de um tempo diferenciado, destaca não saber se deveria ter ofertado essa flexibilização ou não, se seria adequado, e assim afirma que o estudante com deficiência teve o mesmo tempo que os demais estudantes.

“(...) ele teve o mesmo tempo que todo mundo teve. Podia me entregar até o último dia de aula e ele teve, ele usou as mesmas estratégias que todo mundo, (...) Então, ele não precisou de nenhum recurso tão diferenciado e não precisou de tempo a mais e cumpriu dentro do prazo e entregou como todo mundo (...).” (Docente 10)

“Não, eu não mudei. Eu não sei nem se isso é correto ou não, mas eu não mudei (...) e ele tinha o mesmo tempo que todo mundo.” (Docente 03)

Disponibilizar tempo diferenciado para os estudantes com deficiência durante a realização das atividades atende ao disposto na legislação citada anteriormente e sinaliza uma preocupação com o processo de inclusão desses estudantes na Educação Superior, sendo, portanto, fundamental para o processo de aprendizagem dos mesmos. Salienta-se ainda que a oferta de um tempo diferenciado para os estudantes com deficiência, quando os mesmos dele necessitar, favorece também uma avaliação mais apropriada, à medida que eles poderão, mediante um tempo diferenciado e ajustado às suas necessidades, ter os seus conhecimentos

avaliados adequadamente. Para isso, destaca-se também a importância de que, quando necessário, os instrumentos e as formas de avaliação sejam utilizados de modo a valorizar as potencialidades dos estudantes, sendo fundamental diversificá-los em determinadas situações, conforme se verifica a seguir.

5.3.3. Diversificação nos instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas

A prática da avaliação da aprendizagem ocorre cotidianamente em sala de aula, sendo uma prática dinâmica, à medida que o professor observa e registra os avanços dos estudantes, de modo que, mediante esses registros, possa realizar mediações e utilizar estratégias para alcançar os objetivos propostos para o mesmo, sendo, portanto, um ato de diagnóstico. Segundo Luckesi (2002, p. 83), “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. Nessa perspectiva, a avaliação deve ser entendida, como um processo dinâmico que

considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. (BRASIL, 2008, p. 11)

Diante disto, compreende-se que a avaliação deve ser um processo que favoreça a obtenção de informações para uma compreensão eficaz do desenvolvimento do indivíduo, visando possibilitar a tomada de decisões que auxiliem no avanço da aprendizagem.

A avaliação pode ser realizada em diferentes momentos, através das considerações acerca da diversidade de interesses e oportunidades que são oferecidas para o indivíduo. Neste sentido, percebe-se a importância de se considerar os processos individuais de aprendizagem, valorizando as potencialidades. Assim, a avaliação dos estudantes com deficiência precisa estar incorporada em todo o processo de aprendizagem, visando compreender as situações dos estudantes, perceber as suas reações, evoluções e dificuldades (TORRES GONZÁLEZ, 2002).

Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência deve considerar o desenvolvimento de suas potencialidades, servindo “como ajuda valiosa para o desenvolvimento consciente da prática em aula e para adaptação do ensino às condições do

aluno, bem como para o tratamento de suas dificuldades específicas” (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 189).

Dessa forma, em algumas situações serão necessárias a utilização de diversas estratégias, critérios e procedimentos avaliativos, recorrendo à adaptação curricular no processo avaliativo, atuando frente às dificuldades para atingir aos objetivos propostos, pois os estudantes com deficiência, muitas vezes devido às especificidades da própria deficiência que possui, poderá apresentar dificuldades durante realização de algum procedimento avaliativo. Diante disso, Blanco (2004) destaca a importância da utilização de procedimentos que se adequem às necessidades do indivíduo, assim como a realização de um processo avaliativo durante todo o percurso do ensino e aprendizagem, e não somente em momentos específicos.

Utilizar procedimentos de avaliação distintos que se adaptem a diferentes estilos, capacidades e possibilidades de expressão dos alunos. A avaliação por meio das atividades de ensino e aprendizagem e das produções dos alunos é um meio extremamente útil para que os docentes possam ajustar a ajuda pedagógica ao processo de construção de cada um (BLANCO, 2004, p.295).

Torres González (2002, p. 192) corrobora com esta ideia ao afirmar que “a avaliação, portanto, deve ser coerente com a diversidade predominante nas aulas e privilegiar a compreensão da importância do processo de aprendizagem, a partir da experiência de trabalho com os alunos (...)”. Nesse sentido, percebe-se que uma real avaliação da aprendizagem só ocorrerá mediante o entendimento de que esta é processual, ocorrendo durante todo o percurso escolar do indivíduo, utilizando diversos momentos e estratégias para perceber os avanços ocorridos no mesmo, assim como as suas dificuldades, para que ações sejam realizadas e se preciso reorientadas, visando à garantia de uma aprendizagem significativa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998) defendem o uso de adaptações no processo avaliativo, quando os critérios utilizados para a promoção dos estudantes não forem adequados para aqueles com necessidades educativas especiais, sendo que esta avaliação deve enfatizar

os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem); o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos); o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender) (BRASIL, 1998, p.57).

Dessa forma, compreende-se a necessidade de adaptar as técnicas e os instrumentos para avaliar o estudante com deficiência, considerando as capacidades do mesmo, sem eliminar os objetivos propostos para todo o grupo, porém, ressignificando-os, para garantir melhores respostas educativas que favoreçam a construção do conhecimento de forma participativa por todos os estudantes.

Na presente pesquisa, mediante o relato dos 10 docentes entrevistados, percebe-se que 9 deles demonstraram algum tipo de preocupação durante os processos avaliativos, em atender as necessidades dos estudantes com deficiência.

Torres González (2002, p.169) caracteriza as adaptações curriculares no processo avaliativo enquanto não-significativas: “modificação de técnicas e instrumentos; adaptação de técnicas e instrumentos” e significativas: “introdução de critérios específicos; eliminação dos critérios de avaliação geral; modificação dos critérios de promoção”. Neste sentido, diante das falas dos docentes entrevistados, percebe-se que as adaptações realizadas no processo avaliativo, envolveram adaptações significativas, devido as mudanças nos critérios de avaliação, assim como adaptações não-significativas, pois houve modificações nos instrumentos utilizados ou na forma de desenvolvimento e execução dos mesmos.

Sendo assim, a fim de atender às necessidades do estudante cego, os docentes, para o desenvolvimento das avaliações escritas, permitiram a utilização de computador com software leitor de tela, de forma a oportunizar ao mesmo acesso à avaliação, bem como executá-la, para envio posterior por *email*, conforme se verifica abaixo nos trechos das entrevistas:

“Se eu tinha uma prova ou uma atividade avaliativa escrita ele fazia no computador, às vezes ele fazia na sala de aula, teve uma vez que ele fez isso, teve uma vez que ele fez e encaminhou para mim, uma ou duas vezes, daí eu corrigia também e encaminhava para ele a correção. Acho que não foi muito complicado não (...). A segunda atividade avaliativa, a gente fez em sala de aula. Nessa segunda, em sala de aula, ele foi falando e eu fui escrevendo para ele, estava todo mundo fazendo, eram algumas questões, tinham algumas questões fechadas, objetivas, daí eu fui lendo e eu fui escrevendo e ele falava para mim, então foi basicamente isso (...)” (Docente 03)

“(...) então eu falei para ele: Então tá bom, você termina o semestre, faz o trabalho no computador e me manda que eu corrijo normal” (Docente 10)

“(...) discutir o livro o semestre todo e chegar no final produzir um texto, (...) o pessoal iria me entregar impresso, e que no caso dele, que ele podia fazer e me mandar por e mail (...)” (Docente 10)

“(...) no caso, por exemplo, avaliações escritas eu trazia *pendrive* tal e ele colocava no computador dele e aí ele usava um programa lá que ele conseguia escutar... que faz a leitura do texto (...)” (Docente 07)

Outra ação bastante realizada pelos docentes foi o desenvolvimento de atividades que utilizasse o recurso da oralidade, como exposições orais, seminários, para o estudante cego, assim como a realização de trabalhos em grupo pelos estudantes: cego e surdo. Nesse caso, eles pontuam que ao saberem da existência dos estudantes em sala de aula, precisaram repensar as estratégias definidas para o processo avaliativo, reduzindo a quantidade de avaliações escritas, inserindo atividades em grupo, inclusive para favorecer a socialização do estudante com deficiência, com os demais estudantes da turma.

“Minha avaliação ela é participativa, então ela é muito, assim, participação em aula, o aluno... a gente fala um texto, debate um texto, discute um texto, e aí esse debate em sala de aula, eu conto isso como uma avaliação importante (...). Em outro momento, e tipo em grupo... algumas atividades em grupo...” (Docente 02)

“Inicialmente a gente tinha pontuado que seria três avaliativas escritas, e aí quando eu percebi que eu tinha um aluno surdo na sala, eu vi que não daria muito certo (...) Então, a gente conseguiu... uma das avaliativas continuou sendo avaliativas escritas, e as outras foram atividades práticas, a produção de jogos que facilitasse o ensino da língua portuguesa, e aí a gente conseguiu unir a língua de sinais com o visual, e jogos interativos que eles próprios criaram, e um dos seminários, que é onde eles realmente se colocam enquanto professores, e podem expressar tudo que conseguiram aprender até então.” (Docente 05)

“(...) algumas avaliações que eu já havia planejado de ser individual eu tive que, ao saber dessa questão de sala de aula. Então, reformular um pouco para que ele pudesse também ter contato com os colegas né, ter essa troca (...)” (Docente 07)

“(...) eles fazem produções escritas em grupo, e todas as produções precisam ser expostas oralmente, é uma forma de eu validar o que está escrito, porque o aluno cego, sempre ele trabalha em grupo. Então, quando ele vai expor seu conhecimento eu posso perceber se aquela produção que foi feita em grupo, em parceria, por exemplo, corresponde a apropriação, então uma forma de avaliar.(...) Então eu não trabalho com prova escrita com a presença de um estudante cego.”(...) Por exemplo, no dia que eu trabalhei com que era essencial trabalhar, o que foi que eu fiz, uma aluna que tinha dificuldade de leitura e esse estudante cego, eu trabalhei com eles as exposições do trabalho, do que o grupo estava trabalhando e combinei isso anteriormente e dialoguei com eles uma forma de se apropriarem daquele material.” (Docente 09)

“(...) era muito trabalho em grupo, então eu acho que isso favoreceu bastante a aprendizagem dele, do surdo. (Docente 02)

No caso do estudante surdo, alguns docentes pontuaram a possibilidade da realização da avaliação em Língua de Sinais, para isso, contaram com a presença de profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras, os quais sempre estavam presentes na sala de aula. A docente 07 salienta também que, para a realização da avaliação em Libras, foi necessário que esta fosse realizada em outro momento, sendo inclusive, uma solicitação do próprio estudante surdo, a qual foi prontamente atendida.

Ressalta-se que a realização da avaliação em Língua de Sinais está de acordo com o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a lei que dispõe sobre a Libras, e determina no inciso VII do artigo 14, que as IFES devem: “desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos”. Nos trechos abaixo, verifica-se dessa forma, que os docentes, visando atender a necessidade do estudante, procuraram realizar as avaliações em Língua de Sinais, valorizando assim as especificidades do estudante surdo.

“As atividades dele eram todas em língua de sinais, as avaliações dele algumas eram em língua de sinais, e escrita em Língua Portuguesa, conforme previ ele também não tinha muita dificuldade na língua escrita, ele tinha uma boa aquisição da língua escrita, da língua portuguesa na modalidade escrita.” (Docente 01)

“(...) então eu fiz algumas avaliações com ele na língua de sinais e uma... um outro trabalho, para que ele pudesse também desenvolver a língua portuguesa, que também é necessário, eu fiz também escrito (...) A prova dele eu fiz na língua de sinais, mas fiz um outro momento também... fiz avaliação em outro momento para que pudesse a avaliação ser feita em Libras então assim algumas coisas pra tentar ajudar.” (Docente 07)

Observa-se que, além de realizarem avaliações em Libras, os docentes pontuam ter feito avaliações escritas em Língua Portuguesa com o estudante surdo. Para isso, os docentes atuaram mediante uma flexibilização nos critérios da avaliação durante a correção, considerando que para o surdo usuário de Libras, a Língua Portuguesa é uma segunda língua, e, portanto, a sua escrita possui algumas diferenças em relação à escrita do indivíduo que não possui a surdez, sendo necessário valorizar mais o aspecto semântico (conteúdo) em detrimento da estrutura (forma). Nesse sentido, segundo Castro (2011, p. 153)

No ensino superior, essa flexibilização é de suma importância, visto que as avaliações em sua grande maioria são feitas na forma escrita. Há a necessidade de valorização do aspecto semântico (conteúdo) em detrimento do aspecto estrutural (forma) da linguagem. Também, as especificidades da Língua de Sinais precisam ser consideradas nas produções escritas dos alunos, pois pode haver ‘atravessamento da língua de sinais na escrita da língua portuguesa’, ou seja, pode haver uma justaposição entre elementos da Língua Portuguesa e da LIBRAS, além do uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa.

Acerca disto, docentes que atuaram junto ao estudante surdo, demonstraram preocupação durante o processo de correção das avaliações escritas, justamente visando considerar as especificidades dos estudantes, conforme se verifica a seguir:

“Por eu ter conhecimento da escrita dele, eu não senti dificuldade, porque assim, eu passei um trabalho escrito e eu sabia justamente da escrita dele. Então, assim, eu soube respeitar a questão de como a escrita, que é uma escrita que está em processo de interlíngua, de como ele escreve às vezes o verbo no infinitivo. Então, assim, eu não senti dificuldade por isso, por ter esse conhecimento já da minha formação, eu trabalhei mais de cindo anos com a Língua Portuguesa como segunda língua no Centro de Apoio Pedagógico para surdos, então assim, por ter essa experiência eu já sabia como trabalhar com ele, como avaliar.” (Docente 01)

“(…) no caso tanto do surdo, quanto do cego, ao corrigir essa avaliação eu também levei em conta essa dificuldade dele, claro que um estudante surdo, um estudante cego vai ter uma dificuldade maior com a língua portuguesa, no caso, por exemplo, de ortografia, de concordância, e no caso, até mesmo coerência, muito maior do que os outros. Então, assim, na hora de avaliar era a mesma prova, porém, na hora de avaliar eu também levava em conta, levava em consideração, no caso da escrita, essas limitações. Essa dificuldade individual você consegue observar isso na escrita também, então eu procurei fazer isso.” (Docente 07)

A postura dos docentes entrevistados também coaduna com a determinação do já citado Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que no inciso VI, do artigo 14, diz que as IFES devem, obrigatoriamente,

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, considerando que os estudantes surdos usuários da Libras estão em constante aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, torna-se essencial que o docente esteja atento às singularidades inerentes a esse processo de aprendizagem, conforme sinaliza Fernandes (2007, p.9),

Portanto, ao elaborarmos qualquer juízo de valor em suas produções escritas, devemos considerar que estamos diante do texto de um aprendiz de segunda língua e que os critérios de avaliação adotados não poderão ser os mesmos que aqueles utilizados para falantes do português como língua materna.

Destaca-se ainda que, apesar do cuidado que os docentes tiveram ao considerar as diferenças no processo de escrita em Língua Portuguesa do estudante surdo, esse processo também se configurou como uma das dificuldades apresentadas por uma das docentes para a efetivação do processo de inclusão no Ensino Superior, ao relatar que,

“Uma outra dificuldade que a gente percebe, é porque ele não tem o domínio pleno da língua portuguesa. Então, grande parte dos textos são escritos, a parte teórica mesmo a gente vai encontrar com textos escritos, e em alguns momentos ele tem essa dificuldade no momento da leitura, que às vezes é sanado com o grupo de intérprete, que fazem a leitura para ele através da tradução do texto. Mas não é a

mesma coisa de você ler o texto, ter a sua compreensão e a sua tradução.” (Docente 05)

No entanto, apesar de se configurar como uma dificuldade torna-se fundamental destacar que a docente do trecho citado acima não excluiu a avaliação escrita em Língua Portuguesa para o estudante, por acreditar ser importante o aprendizado da referida língua como segunda língua para o surdo, pois conforme afirma Valentini e Bisol (2012, p.30),

Dentre as diferentes habilidades que dão suporte à aprendizagem e que devem ser aprimoradas ao longo da formação acadêmica, a leitura e a escrita são fundamentais para a compreensão, expressão e construção do conhecimento e para o desenvolvimento das competências e habilidades que darão sustentação à futura vida profissional de qualquer graduado. (...) O surdo pensa e se comunica em sua língua natural, a língua de sinais, na modalidade visual e espacial. No entanto, deve ler e escrever por meio da Língua Portuguesa, uma língua que lhe é estrangeira e que opera em uma modalidade auditiva e fono-articulatória.

Nesse sentido, Andrade e Góes (1992) ressaltam que a inadequação na construção de textos, dentre elas: a ordenação não convencional de palavras na frase, omissão ou uso impróprio de termos conectivos, utilização de verbos da forma incorreta, além da tendência de restringir o texto a proposições centrais, com elaboração insuficiente de tópicos, são relatados em estudos acerca da produção escrita de estudantes surdos. Sendo assim,

O professor, em sua avaliação, deve observar se a mensagem tem coerência lógica, apresentando um enredo com princípio, meio e fim, em vez de se ater unicamente à sequência estrutural das orações. O professor poderá observar uma estrutura de frase menos complexa, um menor número de verbos por enunciado, um menor número de orações e de encadeamento de frases, menos adjetivos, advérbios e pronomes, com uma maior incidência de palavras significativas. Poderá ainda observar um vocabulário mais restrito, tanto no que se refere ao número de palavras diferentes, como ao número total de palavras utilizadas. Soma-se a isso uma limitação na complexidade de relações semânticas apresentadas (objeto, sua localização, a quem pertence, etc.), sendo mais frequente o uso de substantivos significativos e de verbos no presente. (BRASIL, 2000, p. 27)

Diante disso, a docente 05 relata que diante da presença do estudante surdo, reduziu as três avaliações escritas para apenas uma avaliação escrita em Língua Portuguesa.

“Inicialmente a gente tinha pontuado que seria três avaliações escritas, e aí quando eu percebi que eu tinha um aluno surdo na sala, eu vi que não daria muito certo, mas eu também não poderia deixar de ter uma avaliação, visto que é um curso de licenciatura. Então, ele precisa, mesmo que ele tenha dificuldade, mas ele precisa vivenciar. (Docente 05)

A experiência vivenciada pelo estudante surdo no processo de escrita em Língua Portuguesa é importante, pois a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua

para os surdos “baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania.” (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p.17).

Os docentes que sinalizaram não ter realizado algum tipo de mudança no processo de avaliação, pontuaram que não o fizeram por não sentirem necessidade, considerando que os estudantes acompanhavam as atividades desenvolvidas, e também por não terem conhecimento acerca da necessidade da realização de uma avaliação diferenciada para atendimento à estudante.

“(...) agora eu não fiz nenhuma avaliação diferenciada. Nem sei se deveria fazer, eu não fiz não, não fui orientada. Eu fiz a mesma avaliação, porque ela assistia a aula, ela acompanhava, então eu fiz igual.” (Docente 06)

Nesse sentido, destaca-se que considerando a deficiência da estudante relacionada à fala da docente 06, a qual possui deficiência múltipla (baixa visão e dificuldade motora em um dos membros superiores), poderia ter sido disponibilizado para a mesma um instrumento de avaliação em formato impresso com caracteres ampliados ou, até mesmo, diante de uma necessidade, proceder a realização da avaliação oralmente. Essas mudanças poderiam ser necessárias, pois nem sempre é possível para o estudante com deficiência responder o mesmo tipo de instrumento que os demais estudantes. Mais uma vez percebe-se nessa fala a necessidade da formação docente para possibilitar o conhecimento das estratégias existentes.

Conclui-se que desenvolver uma avaliação adequada às necessidades do indivíduo é muito importante para garantir a sua inclusão na Educação Superior, através de uma participação significativa. Além do conhecimento necessário ao docente, para saber como atuar diante das necessidades dos estudantes, a postura desse docente, e dos colegas discentes, ao se deparar com os referidos estudantes em sala de aula também será significativa para o desenvolvimento dos mesmos, podendo beneficiar o seu processo de ensino e aprendizagem, ou dificultá-lo. Dessa forma, analisaremos a seguir mais uma subcategoria sobre práticas diferenciadas, sendo esta acerca da postura colaborativa dos docentes e dos colegas discentes junto ao estudante com deficiência.

5.3.4 Postura colaborativa do docente e dos colegas discentes

A efetivação da inclusão educacional exige a interação, colaboração e envolvimento das pessoas ao redor, sejam os docentes, os colegas da classe, os gestores, isso porque é

preciso reconhecer e respeitar a diversidade humana, não alimentando a exclusão dos estudantes com deficiência-

Campos e Duarte (2013, p. 166), afirmam que, “A interação social é um aspecto relevante quando se refere ao desenvolvimento, pois transforma as pessoas. Assim, o desenvolvimento, a personalidade e a aprendizagem são constantemente influenciados pelas interações estabelecidas”. Por ser o homem um ser sociocultural, as relações sociais por ele estabelecidas tem valor significativo para o seu desenvolvimento, e assim é também com os estudantes que possuem deficiência e estão incluídos nas salas de aula da Educação Superior. As relações estabelecidas com os docentes, com os colegas e até com os gestores favorecem a aprendizagem e a permanência dos estudantes com deficiência.

Diante da percepção de uma frequência considerável nas falas dos docentes entrevistados referente à colaboração dos colegas para com os estudantes com deficiência, assim como modificações nas posturas pedagógicas dos próprios docentes que favorecem essa colaboração e a aprendizagem dos estudantes, e por perceber que nas situações apresentadas pelos docentes a postura dos mesmos é desencadeadora da atitude colaborativa dos colegas discentes, optou-se por desenvolver essa subcategoria, entendendo-a como relevante ao processo de inclusão, pois se trata também de práticas pedagógicas.

O desenvolvimento de uma postura colaborativa perpassa pela interação entre os indivíduos. Nesse sentido, em relação ao relacionamento entre colegas de turma, Castro (2011, p. 209), afirma que,

O bom relacionamento com os colegas e a cooperação do grupo também podem ser consideradas facilitadores da permanência. A maioria dos alunos (27,90%) citam que possuem um bom relacionamento com os colegas, que eles são cooperativos e que colaboram sempre que necessário. (CASTRO, 2011, p. 209)

Assim, conforme abordado anteriormente, os facilitadores de permanência possibilitam aos estudantes com deficiência participarem mais ativamente da vida acadêmica na instituição, sendo, assim, de fundamental importância para o processo de inclusão.

Campos e Duarte (2013), ao realizar pesquisa sobre trajetória escolar de pessoas com deficiência que concluíram o Ensino Superior, relatam que muitos colegas de turma dos estudantes participantes da pesquisa, foram mais que coadjuvantes, pois as relações estabelecidas foram de empatia, colaboração e respeito. Acerca disto, percebe-se na fala dos entrevistados que os colegas de turma dos estudantes com deficiência, após orientação dos docentes e até do próprio estudante, também atuaram em uma perspectiva bastante colaborativa, com solidariedade junto ao mesmo.

“No início eu ia relatando e descrevia a cena, no segundo ou terceiro filme não precisava mais disso, os próprios colegas já iam colaborando próximo a ele a gente nem parava o filme mais e ele já ia escutando, já ia conversando com alguém.” (Docente 03)

“(...) a criação de jogos, por exemplo, eram atividades que foram feitas em dupla, então a gente percebeu que no final estava a turma toda ajudando todo mundo a construir todos os jogos, e no final todo mundo jogou, brincou com os jogos de todos que foram construídos. Então a gente pode perceber, além do conhecimento que foi adquirido, a interação entre eles.” (Docente 04)

“(...) nessa disciplina a gente fez uma coisa bacana, que os grupos que apresentavam, (...) que davam aula, e quando os grupos davam aula, eles chegavam, eles preparavam aqueles slides todos, colocava e ia falando: “Olha aconteceu isso, isso, e isso”, aí eles mudavam e o slide tinha uma figura, a primeira vez que apareceu isso, eu deixei passar, quando eles mudaram para um outro slide de texto, eu falei “para um pouquinho aí o seminário de vocês, só fala uma coisa aqui para mim, vocês acabaram de apresentar um slide que tem duas figuras, vocês tem um aluno cego na sala e vocês não falaram nada”... “Oh rapaz, é mesmo. E agora professor?”, Eu disse: “Volta o slide de figura”, aí ele deu risada né, ele já conhece meu jeito, né. “Volta o slide com a figura e alguém do grupo descreve para ele a figura”, aí falaram: “Olha EDVC essa figura tem assim, camiseta azul...” Aí tinha uma aluna na turma, que ela não é desse semestre, ela foi minha aluna, mas ela é de outro semestre, que ela trabalhou no cursinho do Universidade Para Todos³⁸, preparatório e tinha lá algum aluno com alguma deficiência, não sei se era cego e ela tinha essa experiência, então eu falei: “Você vai ser a oficial, tá”, “Tá bom”, então sempre que aparecia um slide com figuras, às vezes eles esqueciam, passava o slides, discutiam e passava para o outro, eu falava: “Slide de figura, vocês tem um *aluno cego*”, aí eles voltavam, e ela era a oficial, ela que descrevia para ele. (Docente 10)

Em estudo realizado por Manente, Rodrigues e Palamin (2007), visando compreender os fatores diferenciais que podem facilitar ou dificultar o ingresso de indivíduos com deficiência auditiva no ensino superior e sua permanência no curso, foi constatado como fator facilitador a ajuda de colegas, da família e a atenção dos professores.

Padilha e Sá (2013), ao desenvolver estudo com histórias de superação referentes às trajetórias escolares de estudantes com deficiência que concluíram a graduação, relatam a experiência de uma estudante com baixa visão formada em Pedagogia, destacando as boas lembranças da sua trajetória escolar relacionadas ao estímulo recebido de alguns professores e às amizades realizadas durante a vida escolar, pois os colegas a viam para além da deficiência. Na mesma pesquisa, outro estudante cego, também formado em Pedagogia relaciona aos amigos e professores fatores que favoreceram a sua vida escolar. Nesse sentido, os citados autores concluem que,

³⁸Criado pelo governo do Estado da Bahia através do Decreto nº9.149, de 23 de julho de 2004, trata-se de um projeto que visa fortalecer a política de acesso à Educação Superior, direcionado a estudantes concluintes e egressos do Ensino Médio da rede pública estadual.

O apoio de alguns colegas da escola também contribuiu significativamente para minimizar os obstáculos e o estigma socialmente construído. Maria e Paulo, ambos com deficiência visual, tiveram colegas de sala que emprestaram cadernos, faziam audiodescrição das aulas, liam o conteúdo da lousa, legenda de filmes e algumas vezes os levaram para casa. (PADILHA e SÁ, 2013, p. 160).

Diante disso, compreende-se que o apoio fornecido pelos docentes e pelos colegas de classe contribui, significativamente, para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, pois lhe possibilitam, em algumas situações apresentadas, ter acesso ao currículo e assim participar das atividades propostas.

Destaca-se também na fala dos entrevistados, a relação entre o estudante surdo e os colegas ouvintes, pois há relatos de estranhamentos entre os mesmos. Nesse sentido, Dallon (2002) também relata a partir de observações realizadas em sala de aula com surdos e ouvintes, que as conversas fluíam abundantemente entre ouvintes, com a mínima participação dos surdos usuários de Libras, os quais procuravam travar diálogos entre si.

“(...) a dificuldade foi com o aluno surdo porque era o primeiro ano dele e eu senti uma, ... não era rejeição... era uma indiferença da turma de como chegar a ele, se aproximar, o desconhecimento. Ele também, de como se aproximar dos ouvintes. Então, assim, durante quase todo semestre essas atividades, as turmas eram numerosas, eu tinha quase cinquenta alunos. Então, assim, até as atividades em grupo eram difíceis de se realizar, na sala de aula, para que eu pudesse trabalhar esse estranhamento, de ouvinte com o surdo, então foi uma dificuldade que eu encontrei, que eu não sei se eu consegui superar durante o semestre, esse estranhamento entre surdo e alunos ouvintes na sala de aula.” (Docente 01).

“(...) era uma coisa que eu percebia muito, que o aluno se sentasse e conversava apenas com os intérpretes em sala de aula.” (Docente 05)

“Da própria presença do intérprete, se por um lado colabora, por outro lado é, digamos que cria uma possibilidade de uma tradução que não exija dos outros estudantes uma aproximação maior com o estudante surdo. Eu percebo que a presença do intérprete por um lado é muito benéfica, mas por outro lado também, há um certo reduto, um certo modo de funcionamento que ele não atrai para que outros estudantes se esforcem, ou queiram relacionar-se diretamente com estudante... eu posso dizer como se fossem ilhas, porque aqueles que tem, domínio da língua de sinais pode se aproximar do estudante, aqueles que não se sentem com a fluidez na língua ele se preserva de não se aproximar, e aí é uma implicação para todos os estudantes em relação às interações. (Docente 09)

“(...) trouxesse ele para participar, para interferir mais na sala de aula, como ele era único aluno surdo sempre ficava a parte, e eu falava: “venha falar, venha me ajudar a ensinar tais sinais”, então trazê-lo também para participar dessa dinâmica” (Docente 01)

Valentini e Bisol (2012), afirma que há uma mudança na dinâmica da sala de aula quando nela está presente um estudante surdo, havendo reações positivas e negativas nas relações estabelecidas, tanto com o docente quanto com os colegas. As autoras ressaltam que

a primeira reação por parte dos colegas é de curiosidade, devido à língua de sinais, de forma que se aproximam, perguntam, querem aprender algumas expressões. Diante da dificuldade de aprendizado da língua e da percepção que os trabalhos em grupo com a participação do estudante surdo tornam-se mais demorados, devido à necessidade da interpretação e tradução pelo tradutor e intérprete, a maioria dos colegas tende a se afastar, causando assim a reprodução das experiências vistas na sociedade, como marginalização, exclusão, desconforto e preconceito. A exceção são aqueles colegas mais sensíveis à inclusão, que continuam próximos e até apoiam o estudante surdo. Diante disso, ressaltam as autoras “a tendência é que os alunos surdos não consigam se integrar nos grupos ou tenham dificuldades de compartilhar as vivências em sala de aula.” (VALENTINI e BISOL, 2012, p. 25), afetando dessa forma o processo de aprendizagem do mesmo.

Esse isolamento também é favorecido pela presença do tradutor e intérprete na sala de aula, conforme se verifica nas falas das docentes 05 e 09, pois se não há uma intervenção do docente, visando promover a socialização da turma, esse profissional torna-se o único interlocutor do estudante surdo, dificultando assim a interação com os demais colegas.

Além da importância da postura dos colegas frente à presença dos estudantes com deficiência na sala de aula, a postura docente também pode contribuir sobremaneira para a efetivação do processo de inclusão de forma mais eficaz. Nesse sentido, dentre as posturas diferenciadas relatadas pelos docentes participantes da pesquisa, destacam-se a decisão de ministrar o componente curricular essencialmente em Libras, por um docente que tinha um estudante surdo na turma,

Esse docente adotou a postura de falar de forma mais pausada para que os intérpretes e o próprio estudante surdo pudessem acompanhar. A fala pausada mostrou ser de suma importância, considerando que, apesar de ser usuário da Libras, o estudante em questão também era oralizado e, portanto, quando necessário podia fazer leitura labial. Além disso, destaca-se a atitude de fazer a descrição das ações realizadas em sala de aula para que o estudante cego pudesse acompanhar.

“Um dos primeiros pontos que eu precisei adequar a disciplina, foram as duas disciplinas serem ofertadas essencialmente em Língua de sinais, e em alguns momentos quando os ouvintes tinham alguma dificuldade de compreensão da língua, é que eu me reportava a Língua portuguesa, mas em grande parte foi feita em língua de sinais, para que ele se apropriasse do que esteja sendo dito, sem depender, necessariamente, 100% do papel do intérprete em sala de aula.” (Docente 04)

“(…) falar também mais devagar, mais pausadamente tanto por conta da intérprete né, quanto para que ele pudesse acompanhar (...)” (Docente 07)

“(...) e tive que prestar muita atenção em mim... em minha fala, porque o referencial dele seria muito a minha fala, certo, já que ele não tinha a questão visual. Tentei... muitas coisas que eu ia mostrar para turma, eu mostrava para a turma e meio que descrevia o que estava... o que aparecia: “era uma bola, não sei o que...”, então sempre descrevendo o que era visto.” (Docente 02)

Cabe ressaltar que, no caso da docente que decidiu ministrar a aula predominantemente em Libras, essa ação foi possível por se tratar de uma turma com apenas cinco estudantes matriculados, que já tinham certo conhecimento da língua de sinais, favorecendo, assim, a atuação da docente dessa forma. Outra postura relatada pelos docentes que favoreceu a participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência foi a disponibilização antecipada dos textos a serem trabalhados nas aulas. Essa atitude foi relatada por docentes que atuaram junto ao estudante cego e a estudante com baixa visão, conforme se verifica a seguir:

“(...) eu dava os textos antecipadamente para que ele pudesse ter esse tempo, né, de estudar antes (...)” (Docente 07)

“(...) na segunda semana ela já conversou comigo, me dizendo que ela tinha esse problema, e a partir daí, como eu dei um material... ela disse: “ professora, eu não consigo acompanhar a sua explicação e escrever, eu não consigo, às vezes, enxergar muito o que está no quadro”, aí eu fiz a proposta para ela, então eu vou te dar o material, que é igualzinho à minha aula, na linha do que eu vou passar, e aí você não precisa escrever tudo que eu ponho no quadro, você só escreve as observações extras.” (Docente 06)

Apesar da disponibilização antecipada do material ter sido realizado pelos docentes que atuaram junto aos estudantes com cegueira e baixa visão, esta ação também é muito importante ao se trabalhar com o estudante surdo, de forma a possibilitar ao intérprete ter acesso aos textos que serão utilizados em cada aula, e assim poder se preparar para tradução, adequando dessa forma o vocabulário a ser utilizado na mesma.

A disponibilização do material a ser utilizado em sala de aula de forma antecipada foi também considerada, por Castro (2011), como um dos facilitadores da permanência do estudante com deficiência na Educação Superior, pois segundo os estudantes com deficiência visual é uma atitude muito significativa por parte dos docentes, pois permite a adaptação do material e o acesso ao conteúdo no tempo adequado.

Outra postura docente verificada é a preocupação de uma docente, ao relatar que foi informada que uma estudante com baixa visão pretendia cursar um componente curricular a ser ministrado por ela no próximo semestre. Diante da possibilidade, a docente já se preocupou em como desenvolver as atividades junto a esta estudante, considerando ser um componente com muitas atividades práticas.

“Eu pensei que EDVBV01 não iria fazer, mas ela quer. Então agora eu estou começando a me preocupar, porque eu vou ter que desenvolver outras técnicas para ela, caso ela tenha dificuldades.” (Docente 08)

Ressalta-se que, no contexto da fala, essa preocupação não foi dita no sentido de não acreditar nas possibilidades da estudante, mas sim, uma preocupação de como poderá auxiliá-la para que a mesma tenha êxito em seu processo de aprendizagem.

Essa preocupação também está presente em outra fala da docente 08 ao informar que sempre questiona a estudante sobre a sua compreensão da temática e se a mesma precisa de ajuda.

“Eu pergunto para ela: “Você está entendendo? Você está precisando de alguma coisa? Você quer uma outra ajuda?” Mas ela nunca explicitou naquela época, não sei agora quando ela chegar até mim (...).” (Docente 08)

Já a docente 06, ao ser informada pela estudante com deficiência múltipla sobre as suas dificuldades, sinaliza para a estudante acerca da necessidade da mesma informar ao colegiado sobre o “problema” que possui, para que os demais docentes sejam informados e assim, possam discutir sobre como trabalhar com ela.

“Inclusive eu falei para ela, quando ela se identificou: “Você precisa levar esse seu problema para o colegiado, para o coordenador do colegiado. Isso foi há três semestres atrás. Porque assim, se existe esse problema, eu acho que os professores todos devem saber, e deve fazer uma reunião e ver como o professor tem que trabalhar (...).” (Docente 06)

Esse momento de reunião/conversa entre os docentes e os estudantes com deficiência também é visto por Castro (2011) como um facilitador da permanência desse estudante, ao afirmar que,

O ensino de qualidade para os estudantes com deficiência depende da atuação dos professores. Professores dispostos a fazerem flexibilização curricular e que buscam alternativas para facilitar o acesso aos conteúdos, sem dúvida, são os grandes facilitadores da permanência dos alunos com deficiência no ensino superior. (p.207)

Momentos interativos para orientação aos docentes são muito importantes, pois possibilita aos mesmos discutirem e pensarem sobre as estratégias pedagógicas necessárias para atuação junto aos estudantes com deficiência, além de muitas vezes favorecer a desconstrução de preconceitos existentes por falta de conhecimento, principalmente mediante o contato com próprio estudante.

“Mas o que me fez acreditar bastante foi realmente após eu ter conhecido os estudantes, porque assim, eu sei que não vai ser todo surdo que vai ser dessa forma. Assim como entre qualquer aluno ouvinte tem estudantes que acompanha e outros que não acompanha, a gente também, se a gente tivesse um contingente maior de alunos surdos e alunos cegos nós teríamos aqueles que acompanham e aqueles que não acompanhariam, por sorte esses dois são estudantes assim, que são muito preocupados e são muito presentes e que assim participavam das discussões desde o primeiro momento. Então, isso já começou a chamar atenção pelo lado positivo... “oh ele não tá enxergando, mas ele tá escutando”, muitas vezes ele até me ajudava na questão do barulho na sala né. Porque, assim, em algum momento você acaba esquecendo que ali tem um aluno cego, então assim um monte de gente falando ao mesmo tempo, aquela situação de sala de aula, e às vezes você esquece de tentar limitar mais os turnos das discussões, aí ele mesmo: “ Pô, gente, eu não tô entendendo e tal”, então “Olha gente vamos prestar mais atenção, vamos falar um de cada vez e tal para que a gente possa acompanhar o raciocínio”, e sempre tentando fazer com que esses momentos de sala de aula pudessem ser produtivos também para os estudantes. Essa capacidade deles, eles demonstraram assim, desde o primeiro momento, os dois que eu tive experiência sempre demonstraram, primeiro por isso, porque participavam bastante, perguntavam quando não estava entendendo, então eu tentava mostrar de uma outra forma, então eles nunca ficaram lá sabe, no conforto, isolados, muito pelo contrário ele estavam sempre se fazendo presente mesmo na sala de aula. Então isso é o que me fazia acreditar: “poxa eles estão acompanhando, eles estão muitas vezes acompanhando mais do que aqueles estudantes que não tem nenhum tipo de deficiência”, mas por conta da posição individual mesmo, de cada um.” (Docente 07)

Diante disso, percebe-se que, ao atuar mediante a perspectiva da Educação Inclusiva todos os que participam dessas aulas são beneficiados, pois através da interação entre os pares e da convivência com a diversidade, situações de aprendizagem são proporcionadas em momentos de trocas de experiências e conhecimentos, possibilitando, inclusive, a apreciação e respeito às diferenças, além do sentimento de solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma da Educação Inclusiva pressupõe que as instituições de ensino precisam se adequar para atender a todos. Nessa perspectiva, as IES devem implementar políticas inclusivas de ações educativas que favoreçam o acesso e permanência desses estudantes nas universidades, visando assim a democratização do ensino, pois todos tem direito a educação.

Para assegurar este direito, às pessoas com deficiência, as IES precisam se organizar de forma a possibilitar o desenvolvimento e efetivação de ações fundamentadas no princípio inclusivo, o qual visa à aceitação e respeito às diferenças dos indivíduos, reconhecendo que todos são sujeitos de direito de uma educação de qualidade que os atenda em sua necessidade.

Consoante com o objetivo proposto para esta pesquisa foi possível analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da UFRB favorecedoras da aprendizagem dos estudantes com deficiência, matriculados nos cursos de graduação da instituição. Verificou-se, assim, que os docentes dessa instituição tem desenvolvido ações para possibilitar que estes estudantes permaneçam e concluam o curso de graduação.

Considerando um dos objetivos da pesquisa, de identificar como as políticas direcionadas à inclusão propostas pela instituição pesquisada tem abordado a questão da prática pedagógica inclusiva, notou-se, através da análise dos normativos institucionais, que a mesma já compreende a necessidade do desenvolvimento de ações que garantam um processo de ensino e aprendizagem com qualidade a esses estudantes, estabelecendo ações inclusivas no seu PDI, documento que orienta o desenvolvimento da instituição pelo período de cinco anos, bem como em Resoluções e orientações pedagógicas voltadas para o atendimento aos estudantes com deficiência.

As orientações pedagógicas disponibilizadas para os docentes que possuem estudantes com deficiência, objetivam auxiliá-los no desenvolvimento da prática pedagógica junto ao estudante em sala de aula. Saliente-se, a criação de uma resolução específica que trata do atendimento aos estudantes com deficiência matriculados na instituição, a qual estabelece como papel da administração superior garantir as condições necessárias para inclusão dos estudantes, designando atribuições aos colegiados de cursos de graduação, assim como ao NUPI e ao CONDIP. Tal documento também sinaliza uma preocupação no sentido de incluir esses estudantes, estabelecendo mecanismos para favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos, dentre eles, destacam-se: pessoal docente e técnico capacitado; e

recurso didático pedagógico adaptado, ações diretamente ligadas à garantia de acessibilidade curricular aos estudantes.

Embora se reconheça as ações referenciadas anteriormente como avanços institucionais em direção à construção de políticas mais inclusivas, a análise do relatório de gestão da PROGRAD (UFRB, 2013) aponta para a necessidade do desenvolvimento de ações mais concretas para que essa garantia seja de fato efetivada, através da implementação de projetos que favoreçam uma educação inclusiva, com foco também na acessibilidade pedagógica, pois garantir a acessibilidade em todas as dimensões torna-se fundamental no processo inclusivo.

A garantia do direito dos estudantes com deficiência à Educação Superior perpassa, além da institucionalização da inclusão na IES, também pela compreensão do docente de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, além de conhecimentos sobre educação inclusiva, de forma a subsidiar as suas ações realizadas em sala de aula, de modo que proceda aos ajustes necessários para atendimento ao estudante.

Nesse sentido, constatou-se que os docentes ao serem questionados acerca das possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência para os quais lecionou, informam acreditar no potencial dos mesmos, mas demonstram receio em como atuar junto a esses estudantes, devido ao desconhecimento do que fazer para auxiliá-lo. Apesar do desconhecimento, advindo da falta de formação, percebe-se que os docentes buscaram desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas para atender aos estudantes, sendo muitas dessas orientadas pelos próprios estudantes com deficiência, através do diálogo constante com os docentes. Ao analisar a formação dos docentes que informaram desenvolver algum tipo de prática diferenciada, percebe-se também que, em sua maioria, estes têm uma formação na área da Educação, o que pode ter contribuído para o desenvolvimento de uma atitude inclusiva, por conhecer pressupostos fundamentais relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

No desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, percebeu-se que o envolvimento dos mesmos fez muita diferença, pois mediante o diálogo constante com os docentes puderam auxiliá-los através do fornecimento de informações para uma melhor atuação docente, visando atender às suas necessidades e assim, possibilitar a participação mais efetiva dos estudantes nas atividades acadêmicas.

Para isso, os docentes utilizaram práticas pedagógicas diferenciadas em relação aos demais estudantes da turma, visando favorecer o processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Dentre essas práticas diferenciadas, foram utilizadas: o uso de recursos didáticos diversificados; a flexibilização no tempo disponibilizado aos estudantes para o

desenvolvimento das atividades; bem como instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas diversificadas.

Além da utilização dos recursos citados, se percebeu que no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, a postura colaborativa do docente e dos colegas discentes demonstrou ser um grande diferencial, pois tanto os docentes como os colegas de turma se colocaram à disposição para auxiliar os estudantes com deficiência, mediante a descrição de imagens e filmes, o desenvolvimento e participação nos trabalhos em grupos, entre outros.

Os dados analisados mostram que os docentes participantes da pesquisa não se detiveram nas deficiências apresentadas pelos estudantes, mesmo reconhecendo que era necessário atuar de maneira diferenciada para atender as suas necessidades. O foco não estava nas limitações e sim nas possibilidades constatadas, principalmente, nas falas em que os docentes perguntavam aos próprios estudantes com deficiência como poderiam ajudá-los, buscando, dessa forma, conhecê-los mais a partir da experiência vivenciada.

Através das leituras realizadas, verificou-se que pesquisas tem constatado a falta de formação desses docentes, tanto em relação às questões pedagógicas, para atuar na Educação Superior, quanto às relacionadas ao conhecimento necessário para uma atuação com vistas à inclusão dos estudantes com deficiência nesse nível de ensino, desenvolvendo assim uma prática tradicional a qual não reconhece o estudante como sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

Na presente pesquisa, os dados apresentados não foram diferentes em relação à formação na área de Educação Inclusiva, pois a maioria dos docentes participantes não possuía formação na área, e sinalizaram essa ausência como uma das principais dificuldades para atendimento aos estudantes, seguida da carência de recursos didáticos diversificados e a impossibilidade de fazer atendimento específico em função das demandas do conteúdo do componente curricular.

Ressalta-se ainda, que diante da ausência de formação para atuar na Educação Superior, mediante uma perspectiva inclusiva, e entendendo que a formação do profissional docente é permanente, ocorrendo inclusive durante o desenvolvimento da prática pedagógica, torna-se necessário que a instituição proporcione uma formação continuada que contemple aspectos pedagógicos e os conhecimentos necessários para atuar junto à diversidade encontrada na sala de aula.

Nesse sentido, verificou-se que a instituição tem ofertado cursos na área, visando formar os servidores, tanto técnico-administrativos quanto docentes, para atuar em uma perspectiva inclusiva. No entanto, os dados revelam que a participação dos docentes nos

cursos ofertados é muito baixa, chegando ao máximo de 3% de participação dessa categoria em relação ao total de participantes. Paradoxalmente, segundo dados analisados, os docentes demonstram total interesse em participar de formação na área de Educação Inclusiva, compreendendo a importância dessa formação para um melhor desenvolvimento da prática pedagógica. Assim, a falta de participação dos docentes nos referidos cursos é justificada devido à dificuldade apresentada pelos mesmos em participar desses momentos, considerando o local e formato da oferta dos cursos, pois a oferta desconsidera a multicampina da instituição e a carga horária do trabalho docente, dificultando uma dedicação a essa formação.

Outra análise importante de ser aqui destacada é o desconhecimento, por parte dos docentes participantes da pesquisa, das ações realizadas pela instituição para efetivar a inclusão dos estudantes com deficiência, considerando que a maioria demonstrou desconhecer o que a instituição tem feito. Conforme observado no início desta seção, apesar de ainda não atender a todas as necessidades para a efetivação do processo de inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior, a UFRB tem avançado neste sentido, mediante a elaboração de normativos, orientações, suporte aos estudantes, entre outros.

Verifica-se, no entanto, que além de ampliar as ações já desenvolvidas, a instituição precisa implementar novas ações e dar visibilidade às mesmas, pois a falta de conhecimento da existência das políticas já formuladas também dificulta o processo de inclusão dos estudantes com deficiência matriculados, a medida que ao não conhecê-las, os docentes, assim como os próprios estudantes que delas necessitam, continuarão se ressentindo da “falta” de apoio institucional.

Nesse sentido, é preciso que as IES estejam atentas à promoção de espaços acessíveis a todos os estudantes, considerando todas as dimensões da acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, atitudinal, instrumental, programática, e metodológica. Nesse processo, a garantia do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas é essencial para a efetivação da inclusão de todos na Educação Superior, não apenas no sentido de estar presente, mas principalmente no sentido de estar participando ativamente das atividades desenvolvidas em todos os espaços acadêmicos.

Diante disso, espera-se que o presente trabalho traga contribuições para as discussões acerca da inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior, possibilitando novas e constantes reflexões que possam, assim, favorecer o acesso e permanência de todos nos ambientes acadêmicos. Nesse sentido, espera-se também que os dados aqui analisados e discutidos colaborem com a instituição pesquisada, de forma a contribuir para a proposição de

novas possibilidades e alternativas que favoreçam a efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência nela matriculados.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sônia M. A . Rodrigues de; GÓES, Maria Cecília Rafel de. Considerações sobre a reflexividade de alunos surdos frente à linguagem escrita. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 7 – 16, 1992.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade, **Cadernos de Pesquisa**, nº113, p. 51-64, junho de 2001, São Paulo.
- ALMEIDA, M. I. de. **Formação de professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, J.J.F. de; VITALIANO, C. R. A disciplina de LIBRAS na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. In: **IX ANPED SUL**. Seminário de pesquisa em educação Sul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2429/582>> Acesso em: 22 jun. 2014.
- ALMEIDA, W. M. de. O Prouni e a “democratização do ensino superior”: explorações empíricas e conceituais. In: **34º Reunião Anual da ANPED**, 2011, Natal, RN. Disponível em < <http://www.anped11.uerj.br/OPROUNI.pdf>> Acesso em: 02 jul. 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014.
- BAZON, F.V.M; ARAGÃO, A.S; SILVA, C.V. da. Quando a inclusão pode dar certo: trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual que concluíram o ensino superior. In: CAIADO, K.R.M. **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.
- BECKER, F. O que é construtivismo?. **Revista de Educação**. AEC, Brasília, DF, v. 21, n. 83, p. 7-15, 1992.
- BISOL, C. A. & VALENTINI, C. B. **Surdez e Deficiência Auditiva - qual a diferença?** Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em:<http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf> Acesso em: 21 de mar. de 2015.
- BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual**. 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf> Acesso em: 10 de jan. de 2015.
- BRASIL. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM de 08 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: < http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf > Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

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

BRASIL. Decreto nº 5.296. **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.

BRASIL. Decreto nº 5.626. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. 2002. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm >. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília, DF, 2007. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm > Acesso em: 30 jun. 2014.

BRASIL. Decreto Federal Nº 7.234. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm > Acesso em: 30 jun. 2014.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial, MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> > Acesso em 1º jun. 2014.

BRASIL. **Documento orientador do Programa Incluir**. Brasília, DF, 2013. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article > Acesso em: 29 jun. 2014.

BRASIL. Edital nº - 8, de 6 de julho de 2010. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 128, 07 jul. 2010. Seção 3, p.52-53

BRASIL. Lei Nº 13.005. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm > acesso em: 30 jun. 2014.

BRASIL. Lei Nº 9.394. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC; SEEP. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Portaria Nº. 657**, de 07 de março de 2002. Diário Oficial da União - Nº46 - 08/03/2002 SEÇÃO 1 - PÁG. 26.

BRASIL. Portaria nº 1.010, de 10 de maio de 2006. **Institui o soroban como um recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência.** Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Portaria Nº 1.793, de dezembro de 1994.** Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Portaria Nº 3.284. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.** Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 29 set. 2013.

BRASIL. Portaria Nº 389, DE 9 DE MAIO DE 2013. **Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências.** Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRASIL. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996.** Conselho Nacional de Saúde. Brasília, 1996. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf> Acesso em: 02 jul.2014.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata da 7ª Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas.** Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9nicas.doc> Acesso em 13 set. 2014.

BRITO, N. Formação docente para uma educação inclusiva no Ensino Superior: análise de uma realidade. In: ALMEIDA, M.A; MENDES, E.G; HAYASHI, M.C.P.I. **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares.** – Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAMPOS, J.A.de P.P; DUARTE, M. Alunos com deficiência na escola: interações com os colegas de turma ao longo dos anos escolares. In: CAIADO, K.R.M. **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.

CARVALHO, E.; FONTOURA, I.; TOSATO, M. G. e Silva, V. S. (2008). **Qualificação de docentes em ensino superior na temática da Inclusão**. XII INIC / VIII EPG – UNIVAP, pag. 01-04.

CASTANHO, D. M &; FREITAS S. N. (2005). Inclusão e prática docente no ensino superior. In: **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>> Acesso em: 21 jun. 2014.

CASTRO, S.F. de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. Tese. (Doutorado em Educação Especial). São Carlos, UFSCAR, 2011.

CERQUEIRA, J. B; FERREIRA, E. de M. B. Recursos didáticos na educação especial. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 5, dez. 1996.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial**: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. 2001.161f. Tese (Doutorado em educação) — Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2001.

CHAHINI, T.H.C; SILVA, S.M.M. Os desafios do acesso e da permanência de alunos com deficiência visual nas instituições de educação superior de São Luís – MA. In: SILVA, M.G da; CARVALHO, M.B.W.B. de. **Faces da inclusão**. São Luís: EDUFMA, 2010.

CORTELLETTI, I.A; RIBEIRO, L. B. M; STEDILE, N.L.R. Instituição dos seminários de atualização didático-pedagógicos: origem e contextos. In: CORTELLETTI, I.A; RIBEIRO, L.B.M; STEDILE, N.L.R. **Reflexão sobre a ação**: uma estratégia de formação de professores em nível superior de ensino. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

COUTINHO, C.P. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas**: teoria e prática. Famacão: Almedina, 2013.

CRUZ, R. A. S. da; GONÇALVES, T.G.G.L. Políticas Públicas de Educação Especial: o acesso de alunos com deficiência, da educação básica ao ensino superior. In: CAIADO, K.R.M. **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.

CUNHA, M. I. da. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, M.I. da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.9, n. 26, p.81-90, jan./ abr. 2009.

CUNHA, M.I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M.I. da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CUNHA, M. I. da; SOARES, S. R. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 – 604, dezembro de 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. In: **Cadernos de Pesquisa**. (35), n. 124, SP, FCC, jan. / abril, 2005, p. 11-32. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

DALLAN, M.S.S. Educação de jovens e Adultos: estudo sobre o processo de aquisição do português escrito por alunos surdos. 2002. 95 p. Monografia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

DANTAS, D. de C. L. **O estudante com deficiência intelectual no ensino superior: entre a utopia e a realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2009. Disponível em <http://www.ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/teses%20-%202012/DULCIANA%20DE%20CARVALHO%20LOPES%20DANTAS.pdf> Acesso em 20 de mar. de 2015.

DAROQUE, S.C. **Alunos surdos no ensino superior**: uma discussão necessária. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista Piracicaba, 2011. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013_143934_samantha.pdf> Acesso em: 20 de mar. de 2015.

D'ÁVILA, C.M. Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar? In: **28º Reunião da ANPED**. Caxambu, MG. 2005. Disponível em:<<http://28reuniao.anped.org.br/>> Acesso em: 02 jul.2014

D'ÁVILA, C.M. Docência na Educação Superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: D'Ávila, C.M; VEIGA, I.P.A. **Profissão docente na educação superior**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

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

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos; 324).

DUARTE, J.B. Participação ou tédio na universidade: um modelo crítico *versus* um modelo dogmático. In: TEODORO, A; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior: Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie: Cortez, 2012.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Prática Pedagógica. In: MOROSINI, M.et ali. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: Fapergs/RIES, 2003.

FERNANDES, C. M. B; SILVEIRA, D. N. da. Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. IN: **30º Reunião anual da ANPED**, 30, 2007, Caxambu, MG. *Anais*. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-3529--Int.pdf> Acesso em: 28 de jun de 2014.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em Língua Portuguesa para alunos Surdos**: Algumas Considerações. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

FERRARI, M. A. L.D; SEKKEL, M. C. Educação Inclusiva no ensino superior: um novo desafio. IN: **Psicologia Ciência e Profissão**, 27 (4), 636-647, 2007. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>>> Acesso em: 23 jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GAMBOA, S.S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. – Chapecó: Argos, 2013.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

GUARINELLO, A.C; BERBERIAN, A.P; EYNG, D. B; FESTA, P.S.V; MARQUES, J.M, BORTOLOZZI, K.B. A disciplina de libras no contexto de formação acadêmica em fonoaudiologia. IN: **Rev. CEFAC**, São Paulo, 2012. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2012nahead/159-11.pdf>>> Acesso em: 22 jun. 2014.

GUIMARÃES, V.S. A docência universitária e a constituição da identidade do professor. In: RIBEIRO, M.L; MARTINS, É. de S; CRUZ, A.R.S da. **Docência no Ensino Superior**: desafios da prática educativa. Salvador, EDUFBA, 2011.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

INEP/MEC. **Matrículas no ensino superior crescem 3,8%**. 2014. Disponível em:< http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8> Acesso em 03 de abr. de 2015.

INEP/MEC. **Resumo técnico. Censo da Educação Superior de 2009**. Brasília, DF, 2010.

INEP/MEC. **Resumo técnico. Censo da Educação Superior de 2010**. Brasília, DF, 2011.

INEP/MEC. **Resumo técnico. Censo da Educação Superior de 2011: dados preliminares**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/apresentacao_coletiva_censo_superior_2012.pdf > Acesso em: 30 jun. 2014.

INEP/MEC. **Resumo técnico. Censo da Educação Superior: dados preliminares**. 2012. Brasília, DF, 2013. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado> Acesso em: 30 jun. 2014.

ISAIA, S.M. de A; BOLZAN, D.P.V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S.M. de A; BOLZAN, D.P.V; MACIEL, A.M da R. **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed.UFSM, 2009.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. In: **Eccos Revista Científica**. 2002, v.4, n.2, P. 79-88. Disponível em < http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf > Acesso em 01.03.2015.

LUDKE, M. e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e a educação**. Salvador, Ba: EDUFBA, 2004.

MACHADO, L.M DA C. V; LÍRIO, L.M. A disciplina de LIBRAS e a formação inicial dos professores: experiências dos alunos de graduação em pedagogia na universidade federal do espírito santo. In: **Revista FACEVV | ISSN 1984-9133 | Vila Velha | Número 6 | Jan./Jun.** 2011.

MACIEL, A.M.da R. O processo formativo do professor no Ensino Superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S.M. de A; BOLZAN, D.P. V; MACIEL, A.M da R. **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed.UFSM, 2009.

MANENTE, M. V.; RODRIGUES, O. M.P; PALAMIN, M.E.G. **Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2007, v.13, n.1, p.27-42. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/a03v13n1.pdf>> Acesso em: 11 de mar. de 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, E. S. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. In: **Olhares & TrilhaS ~ Uberlândia**, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

MARTINS, G.A. **Estudo de caso**: Uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, L. de A. R. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, C.R, e JESUS, D.M de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. - São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M.T. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, M.T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no Ensino Superior**: Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie: Cortez, 2012.

MASETTO, M.T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. IN: MORAN, J. M; BEHRENS, M.A; MASETTO, M.T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. – Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, Laura C. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: Reflexões e proposições. In: RIBEIRO, Maria Luisa; BAMUEL, Roseli (org) **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

MOREIRA, L.C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial, n.24, p. 37-47,2005)

MOREIRA, L. C. Retratos da Prática Avaliativa no Contexto da Sala de Aula Universitária com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. In: **28ª Reunião Anual da ANPED**, 2005, Caxambu-MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/>> Acesso em: 21 jun. 2014.

MOREIRA, L.C. O acesso do aluno com deficiência à universidade: em discussão as bancas especiais e o sistema de reserva de vagas. In: MARQUEZINE, M.C; BUSTO, R.M; FUJISAWA, D.S. **Reflexões, experiências e práticas: sobre inclusão**. São Carlos: ABPEE, Marquezine & Manzini,2014.

MOREIRA, M.A. O sociointeracionismo de Vygotsky. IN: MOREIRA, M.A. VEIT, E.A. **Ensino Superior: Bases teóricas e metodológicas**. São Paulo: E.P.U., 2010.

Morgado, J. C. (2012). O Estudo de Caso na Investigação em Educação. Defacto: Santo Tirso – Portugal.

MOURA, D.M. de. Políticas públicas educacionais PROUNI e FIES: democratização do acesso ao ensino superior. XI Seminário internacional demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea. VI Mostra de trabalhos jurídicos científicos. **Anais**. Santa Cruz do Sul, RS. 2014. Disponível em <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/viewFile/11804/1647>> Acesso em 02 jul. 2014.

NERY, C.A; BATISTA, C.G. **Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda**: um estudo de caso. Paidéia, 2004, volume 14(29), p.287-299. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n29/05.pdf>> Acesso em: 09 de mar. de 2015.

NEVES, C.E.BB; RAIZER, L. FACHINETO, R. **Acesso, expansão e equidade na educação superior**: novos desafios para a política educacional brasileira. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a06n17>> Acesso em: 02 jul. 2014.

NOGUEIRA, L. de F. Z. **Inclusão de deficientes no Ensino Superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, 2010. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2010/Lilian_Zanoni.pdf> Acesso em: 23 de jun. 2014.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **22ª Reunião Anual da ANPED** – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu. Disponível em: <<http://portuguesilha.files.wordpress.com/2008/05/kohlp-jovens-e-adultos-como-sujeitos-de-conhecimento-e-aprendizagem.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2014.

OLIVEIRA, M.K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

Orientação aos Docentes sobre Alunos com Deficiência. USP Legal. Disponível em: <usplegal.saci.org.br/acoes/publicacoes/docentes.pdf> Acesso em 25 de jun de 2014.

Orientações aos Professores da UFBA: Dicas sobre a convivência com alunos com deficiência. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/noticias/orientacao_professores.htm> Acesso em: 24 jun. 2014.

PACHECO, R.V.& COSTAS, F.A.T. P (2006). O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a12.htm>> Acesso em: 21 jun. 2014.

PADILHA, A.C; SÁ, M.A. de. Estigma e deficiência: histórias de superação. In: CAIADO, K.R.M. **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. – São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S.G. Prefácio. IN: RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTEL, S. C. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? In: **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas [45] 44–50, maio/agosto 2013. Disponível em <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3820/3070>> Acesso em: 30 jun. 2014.

PIMENTEL, S.C. As práticas pedagógicas na atenção às necessidades educativas especiais: uma análise a partir das teorias do currículo. In: SANTOS, Marilda Carvalho; GONÇALVES, Isa Maria Carneiro; RIBEIRO, Solange Lucas. **Educação inclusiva em foco**. Feira de Santana, UEFS, 2006.

PIMENTEL, S. C. **(Con)viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. 2007. 212 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. IN: MIRANDA, T.G; GALVÃO FILHO, T.A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. – Salvador: EDUFBA, 2012.

PIMENTEL, S.C; MATOS, A. P. da S; RIBEIRO, V; SANTANA, L. L; E SOUZA, M. F. A. O acesso do jovem com deficiência no ensino superior: experiência no recôncavo da Bahia. In: **JUBRA – Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira**, 2012, Recife – PE. 2012. Anais. Disponível em: <<http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-26.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2014.

PIMENTEL, S.C; MATOS, A.P. da S; PAZ, L.M da; RIBEIRO, V; SANTANA, L.L. Acessibilidade no Ensino Superior: um estudo na UFRB. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2012, São Carlos- SP.

PIMENTEL, S.C; SANTANA, L.L; RIBEIRO, V. Inclusão de estudantes com necessidades especiais na UFRB: uma análise a partir dos relatórios da CPA. In: **Anais do XXII Seminário Nacional Universita/Br** Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional: tensões e desafios, 2012, João Pessoa - PB.

PONTES, A. da S. **Origami modular, geometria espacial e deficiência visual**. Monografia. 2010. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, 2010.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REIS, M.X. dos; EUFRÁSIO, D.A; BAZON, F.V.M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista** | Belo Horizonte, v.26, n.01, p.111-130, abr. 2010.

REIS, Dyane Brito e TENÓRIO, M. Robinson. **Ações afirmativas e estratégias de permanência no ensino superior**. 2008. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalho_s/GT%2032/dyane%20brito%20reis.pdf. Acesso em: 10 abr. 2014.

REIS, Dyane Brito e TENÓRIO, M. Robinson. **Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no Educação Superior – um debate em curso**. 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/83.pdf. Acesso: 18 abr. 2014.

REILY, L.H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S. & GESUELI, Z.M. (Orgs). **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades**. SP. Plexus Editora, 2003.

RIBEIRO Jr, João. **O que é positivismo**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2001, n. 72.

RIBEIRO, S.L. Políticas e práticas de inclusão no ensino superior. In: **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. Caderno Temático VI: Educação Especial e Inclusão Nº. 8 p. 141-153, Ano IV (Junho/2013) ISSN 2179.8443. Disponível em: < <http://www.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/edicoes-entrelacando/44-educacao-especial-e-inclusao>> Acesso em: 22 jun. 2014.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, T. B; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. In: **Revista “Educação Especial”** v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/273/132>> Acesso em: 29 set. 2013.

ROCHA, T. B; MIRANDA, T. G. A inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: Uma análise de seu acesso e permanência. IN: Diáz, F; BORDAS, M; GALVÃO, N; MIRANDA, T. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, A. F. **Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

SANTOS, C. da S. **Políticas de acesso e permanência dos alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013, Londrina. Disponível em: < <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-006.pdf>> Acesso em: 05 de abr. de 2015.

SANTOS, J. dos. **Acesso a Educação Superior: a utilização do ENEM/SISU Na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.** 2013. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2013.

SANTOS, J. B dos. Trajetórias de estudantes com deficiência na formação universitária: transitando entre preconceito e a inclusão. In: SILVA, L. M da; SANTOS, J.B dos. **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional.** – Salvador: EDUFBA, 2014.

SANTOS, J. B. dos. **Trajetórias de estudantes com deficiência:** relações entre preconceito e inclusão na universidade. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Jaciete_Barbossa_dos_Santos.pdf> Acesso em 10 de mar. de 2015.

SANTOS, S. D. G; FUMES, N. de L. F. A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: Um olhar sobre a formação e a prática docente. IN: MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A. **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar.** Marília: ABPEE, 2012.

SANTOS, W. R. dos. **Assistência social e deficiência no Brasil:** o reflexo do debate internacional dos direitos das pessoas com deficiência. Serv.Soc.Rev. v.13, n.1, p.80-101, Jul/Dez. 2010. Londrina, Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/10440/9106>> Acesso em 03 de abr. de 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão.** Ano I, n. 1, p. 19-23, out., 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores associados, 1997.

SIQUEIRA, Adriana F. N; GONÇALVES, Marlene F.C. A apropriação da escrita e a relação professor-aluno: entrelaçando aspectos cognitivos e afetivos. In: DIAS, Tércia R. da S; SCRIPTORI, Carmen C. [et al] **Sujeito e escola:** estudos em educação. Florianópolis: Insular, 2008.

SILVA, A.S; PINTO, J.M. **Metodologia das Ciências Sociais.** Porto: Edições Afrontamento, 2014.

SILVA, C.A de A. Análise de controvérsias públicas no debate sobre surdez. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência** – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013 Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Cesar_Augusto_de_Assis_Silva.pdf> Acesso em 20 de mar. de 2015.

SILVA, J.F.F; MUSSI, A.de A. **Ensino Superior: os saberes docentes na perspectiva dos estudantes de cursos de licenciatura da UEFS**. VI Colóquio internacional: educação e Contemporaneidade, UFS, 2012.

SILVA, L. C. da; RODRIGUES, M. de M. **Acesso ao Ensino Superior: os nós das políticas de inclusão educacional e as pessoas com deficiências**. Anais Simpósio Estado Políticas UFU, 2009. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC05.pdf>> Acesso em: 14 de mar. de 2015.

SILVA, L.G. dos S. Atuação docente frente ao estudante com necessidades educacionais especiais na UFRN. In: **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, - ISSN 2175-960X – Pg. 3926-3939, 2011.

SILVA, L.G. dos S. **Práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SILVA, Luzia G. dos S. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. IN: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

SIMÕES, E. da S.; ZAVA, D. H.; SILVA, G. C. F. da. & KELMAN, C. A. **Menos do mesmo: a pedagogia visual na construção da L2**. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2011. p. 3608-3616.

SIMONI, Alessandra. **A ação docente no Ensino Superior frente a pessoa com deficiência**. 2011. Monografia (Programa de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior) – Universidade do extremo Sul Catarinenense, Criciúma – SC, 2011.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva: Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.16, n.1, Marília, p.127-136, Jan.-Abr., 2010.

SOARES, C. de S. L. Contribuições da teoria de Vygotsky para a alfabetização de adultos. IN: **Ideação**: Revista do Centro de Educação e Letras. v. 7 p. 99-109, 2005. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/issue/view/132/showToc>> Acesso em: 29 jun. 2014.

SOARES, S.R; CUNHA, M.I da; **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, M. de F. de A; SILVA, R. da L; CERQUEIRA, J.S; PIMENTEL, S.C. Políticas institucionais para a acessibilidade curricular na UFRB: Reflexões acerca da inclusão. In: **Anais do IV Congresso Baiano de Educação Inclusiva**, 2014, Salvador, Ba.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Glossário**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca>>. Acesso em 13 de jan. de 2015.

TORRES GONZÁLEZ, José Antonio. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002

TURELLA, Celis F.; CONTI, Keli C. **Matemática e a Deficiência Visual**: Atividades Desenvolvidas com o Material Dourado. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 16-23, ago. 2012.

UBER, Amilton. O ensino da Matemática para o educando cego. In: MARQUEZINE, M.C; BUSTO, R.M; SHIZUKO, F. **Reflexões, experiências e práticas sobre inclusão**. - São Carlos: ABPEE Marquezini & Mazini, 2014.

UFRB. **Relatório de gestão setorial PROGRAD 2013**. Disponível em < <http://www.ufrb.edu.br/prograd/relatorios-de-gestao>> Acesso em: 20 jun. 2014.

UFRB. Resolução CONAC Nº 14/2009. **Dispõe sobre a inserção da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como componente curricular obrigatório para os cursos de Licenciatura e optativo para os cursos de Bacharelado e Superiores de Tecnologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Disponível em < <http://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/resolucao-14-09-conac.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2014.

UFRB. Resolução CONAC nº 040/2013. **Dispõe sobre a aprovação das normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Disponível em < <http://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/resolucao-040-13-conac.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2014

UFRB. Resolução CONAC nº 17/2014. **Dispõe sobre a reserva de vagas no Curso de Licenciatura Letras/Libras/Língua Estrangeira para estudantes surdos na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Disponível em: < <http://www.ufrb.edu.br/conac/resolucoes-conac/category/9-resolucoes-2014>> Acesso em: 23 de mar. de 2015.

UFRB. co Nº 161/2012. **Cria o Conselho dos direitos das pessoas com deficiência da UFRB**. Disponível em < <http://www.ufrb.edu.br/reitoria/portarias/category/14-criacao-estrutural>> Acesso em: 29 jun. 2014.

UFRB. Portaria 462/2011: **Cria o Núcleo de Políticas de Inclusão**. Disponível em < http://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Portaria_462-20110001.pdf> Acesso em: 15 jun. 2014.

UFRB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 – 2014**. Dezembro, 2009. Disponível em < <http://www.ufrb.edu.br/portal/documentos/category/2-documentos?..>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

VALENTINI, C.B; BISOL, C.A. **Inclusão no Ensino Superior**: especificidades da prática docente com estudantes surdos. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

VELTRONE, A. A; MENDES, E. G. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. In: **A formação docente na perspectiva da inclusão** – Comunicação Científica. IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – UNESP – 2007. Disponível em:

<<http://www.unesp.br/prograd/ixcepe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2014.

VITALIANO, C.R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, Set.-Dez. 2007, v.13, n.3, p.399-414.

VITALIANO, C.R. Diagnóstico das necessidades de preparação dos professores de cursos de licenciatura para incluir estudantes com necessidades especiais e formar futuros professores aptos a promover a inclusão. In: ALMEIDA, M.A; MENDES, E.G; HAYASHI, M.C.P.I. **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo, Moraes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. In: **Educação e sociedade** – Revista quadrimestral da ciência e da educação. N.71, Ano XXI. Campi.nas, Unicamp, out. 2001

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. São Paulo: Bookman Companhia Editora, 2001.

ZANCHET, B.M.A; FERNANDES, C.M; KONARZEWSKI, S.E. Pedagogia universitária: refletindo sobre os impasses e desafios para a experiência inovadora. In: CUNHA, M. I da. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

PROTOCOLO DE ESTUDO

a) **Identificação do Projeto:** Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB

Orientadora: Susana Couto Pimentel

Mestranda: Aline Pereira da Silva Matos

Contato: alinesilva@ufrb.edu.br

- **Objetivo geral:** Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da UFRB visando favorecer a aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da instituição.

Objetivos específicos:

- Identificar como as políticas acadêmicas da UFRB abordam ou orientam as práticas pedagógicas para inclusão;
- Analisar a concepção dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência na Educação Superior;
- Identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes nos componentes curriculares que possuem estudantes com deficiência matriculados.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; estudantes com deficiência, Educação Superior

b) **Local da pesquisa:** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: A escolha da instituição pesquisada se deu por ser o local de atuação profissional da pesquisadora, suscitando assim, o desejo em identificar as questões relacionadas à prática pedagógica inclusiva, e dessa forma poder colaborar com o trabalho que já vem sendo realizado.

c) **Questão norteadoras para o estudo:**

- Como se constituem as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) diante de estudantes com deficiência e em que medida tais práticas favorecem a inclusão educacional destes estudantes?
- Como as políticas acadêmicas da UFRB abordam ou orientam as práticas pedagógicas para inclusão?
- Qual a concepção dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência na Educação Superior?
- Os docentes dos componentes curriculares que possuem estudantes com deficiência matriculados utilizam práticas pedagógicas diferenciadas voltadas para inclusão desses estudantes?

d) Possíveis fontes de evidências:

1. **Documentos institucionais:** Legislações internas, relatórios de gestão, normativos legais

Objetivos da análise dos documentos institucionais: Identificar como as políticas acadêmicas da UFRB abordam ou orientam as práticas pedagógicas para inclusão

Documentos analisados:

- ✓ Legislações nacionais sobre a temática
- ✓ Legislações e normativos institucionais
- Relatório de gestão setorial PROGRAD/UFRB 2011/ 2013;
- Resolução CONAC nº 040/2013: Dispõe sobre a aprovação das normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
- Resolução CONAC Nº 14/2009: Dispõe sobre a inserção da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como componente curricular obrigatório para os cursos de Licenciatura e optativo para os cursos de Bacharelado e Superiores de Tecnologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
- Resolução 017/2014: Dispõe sobre a reserva de vagas no Curso de Licenciatura Letras/Libras/Língua Estrangeira para estudantes surdos na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

- Portaria N° 161/2012. Cria o Conselho dos direitos das pessoas com deficiência da UFRB (ANEXO 02)
- Portaria 462/2011: Cria o Núcleo de Políticas de Inclusão
- Plano de Desenvolvimento Institucional UFRB 2010 – 2014
- Orientações para os docentes de estudantes com deficiência

2. Questionários:

Objetivo da aplicação dos questionários: Identificar os docentes que desenvolvem práticas pedagógicas diferenciadas junto a estudantes com deficiência

Participantes: Docentes dos estudantes com deficiência matriculados na instituição, selecionados através do Sistema de Registro Acadêmico.

3. Entrevistas:

- **Objetivos das entrevistas:** Conhecer a concepção dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência na Educação Superior; Identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes nos componentes curriculares que possuem estudantes com deficiência matriculados.

Participantes: Docentes que desenvolvem práticas pedagógicas diferenciadas

Roteiro de entrevistas avaliado por: orientadora e banca de qualificação

e) Procedimentos antes da coleta de dados

Autorização do dirigente máximo da instituição pesquisada

Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa / aprovação

f) Procedimentos para a coleta de dados

Pesquisa documental

Pesquisa Sistema de Registros Acadêmico

Contato com docentes através de email (Aplicação dos Questionários)

Contato com docentes através de email, telefone, busca presencial (entrevistas)

Realização das entrevistas (Utilização de gravador)

g) Procedimentos após a coleta de dados

Transcrição das entrevistas

- h) Análise dos dados coletados:** Análise de conteúdo (documentos, questionários e entrevistas)
Elaboração das categorias: uma realizada *a priori*, e as demais *a posteriori*.
Triangulação dos dados coletados na pesquisa documental, questionário e entrevistas.
Reflexão dos dados analisados com base no referencial teórico utilizado.
- i) Público-alvo:** Membros da comunidade acadêmica, em especial os docentes da instituição; estudiosos e pesquisadores da área.

APÊNDICE 02

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada “*Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: um estudo na UFRB*” desenvolvida pela Pós-graduanda Aline Pereira da Silva Matos, estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia visando garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da instituição.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio de resposta a questionário e entrevista com uso do recurso de áudio gravação para permitir uma transcrição fidedigna das falas, sendo que somente serão utilizadas na análise dos dados as falas previamente autorizadas.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu ambiente de trabalho, a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades laborais, a necessidade de disponibilização do seu tempo. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha de um ambiente privativo para realização da entrevista, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de trabalho e de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento da entrevista.

Esclarecemos que se V.Sa aceitar participar desta pesquisa estará contribuindo para a ampliação do conhecimento acadêmico nesta área e para a construção políticas de ensino mais inclusivas na educação superior, pois através dos resultados do estudo realizado a instituição pesquisada poderá desenvolver ações que favoreçam a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior.

Se depois de consentir a sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Ressaltamos que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido serão mantidos na sala do Núcleo de Políticas de Inclusão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, por um período de 2 anos sob a responsabilidade da Pesquisadora Aline Pereira da Silva Matos. Após este período, os dados passarão a compor o banco de dados do Grupo de Estudos sobre Educação, Diversidade e Inclusão, coordenado pela Prof^a Dra. Susana Couto Pimentel.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa no endereço na Rua Rui Barbosa, 710, Campus Universitário, Centro, Cruz das Almas-BA, Pró-Reitoria de Graduação, Núcleo de Políticas de Inclusão e pelo telefone (75) 3622-9214, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRB, na Rua Rui Barbosa, 710, Campus Universitário, Centro, Cruz das Almas-BA, telefone (75) 3621-6850.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

_____, ____/____/____.
Local, Data

APÊNDICE 03**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
GABINETE DO REITOR****AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, _____, reitor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, autorizo a pesquisadora **Aline Pereira da Silva Matos** aluna do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Bahia - UFBA, a desenvolver nesta instituição a pesquisa intitulada “**Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: um estudo na UFRB**” sob orientação da Prof.(a). Dra. Susana Couto Pimentel.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição em que será realizada a pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Cruz das Almas, XX de XX de 2014.

Reitor UFRB

APÊNDICE 04

TEXTO CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (QUESTIONÁRIO)

Prezado(a) Docente,

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa, realizada em curso de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado em Educação), na Universidade Federal da Bahia intitulada “*Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: um estudo na UFRB*”. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia visando a aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação dessa instituição.

Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir com a ampliação do conhecimento acadêmico na área e para a construção de políticas e práticas de ensino mais inclusivas na Educação Superior, assim como para o desenvolvimento de ações que favoreçam a inclusão, a participação e a conclusão desse nível de ensino pelos estudantes com deficiência.

Sendo assim, convidamos-lhe a responder um questionário *on line*, sobre práticas pedagógicas no ensino de estudantes com deficiência na Educação Superior. Ressaltamos que a sua participação é muito importante, e que a presente pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEPEE/UFBA), sob número 777.963. Visando atender às questões éticas, solicitamos que ao aceitar participar da pesquisa, leia e assine o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, em anexo, enviando-o como resposta a esse email.

Por favor, não deixem de participar, são alguns minutos do seu tempo que podem contribuir para a inclusão no Ensino Superior.

Para participar acesse o endereço:

Contamos com a sua colaboração e desde já agradecemos.

Aline Pereira da Silva Matos

APÊNDICE 05

TEXTO CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (ENTREVISTA)

Prezado(a) Docente,

Agradecemos a vossa participação na pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: um estudo na UFRB”, através da resposta ao questionário *on line*.

Visando complementar os dados coletados, e assim atingir o objetivo proposto para a pesquisa, gostaríamos de convidá-la para participar de uma entrevista, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas para atender as necessidades do (s) estudante (s) com deficiência para o qual lecionou aulas na UFRB.

A continuação da vossa participação na pesquisa é muito importante. Diante disso, seria possível indicar uma melhor data e horário para realização da entrevista.

Informamos que a entrevista será realizada no local e horário de sua preferência.

Certos de contarmos com a vossa colaboração, desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Aline Pereira da Silva Matos

APÊNDICE 06**QUESTIONÁRIO PARA APLICAÇÃO ENTRE OS SERVIDORES DOCENTES**

1. Formação Acadêmica

Graduação: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

2. Tempo de docência na Educação Superior

 Até 5 anos 5 a 10 anos Acima de 10 anos

3. Disciplina(s) que ministra: _____

4. Qual o tipo de deficiência do estudante com o qual você trabalha(ou):

 Deficiência Física Mobilidade Reduzida Surdez Deficiência Auditiva Deficiência Visual / Cegueira Deficiência Visual / Baixa Visão Surdocegueira Deficiência Múltipla Deficiência intelectual

5. O estudante com deficiência demonstrou alguma dificuldade no componente curricular ministrado por você?

 Sim

Não

6. Em caso afirmativo, que tipo de dificuldades foram apresentadas?

Compreensão do conteúdo ministrado

Inadequação do tipo de linguagem utilizada

Tempo insuficiente para realização das atividades propostas

Escassez de interação com os seus pares na turma

Material didático inadequado para sua necessidade

Outro

7. Você desenvolveu práticas pedagógicas diferenciadas com o estudante com deficiência?

Sim

Não

8. Em caso afirmativo, que tipo de adaptação em sua prática pedagógica você utilizou para atender ao estudante com deficiência?

Recursos didáticos adaptados

Formas de avaliação diversificadas

Metodologia diferenciada

Ampliação do tempo para o desenvolvimento das atividades acadêmicas

Outra _____

9. Que dificuldades você encontrou no atendimento a esses estudantes:

Ausência de formação para essa atuação específica

Inexistência de apoio institucional

Carência de recursos adaptados

Impossibilidade de fazer um atendimento específico em função das demandas do conteúdo do componente curricular e dos demais estudantes.

Nenhuma

Outro

10. Você conhece alguma normativa institucional que orienta o trabalho docente com estudantes com deficiência?

Sim

Não

APÊNDICE 07

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER APLICADA AO DOCENTE QUE DESENVOLVE PRÁTICA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA

Questões:

1. Que tipo de deficiência tem o estudante que você leciona ou lecionou?
2. Que dificuldades que você encontra(ou) no exercício da sua atividade docente, para a inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior?
3. Que percepções de possibilidades foi vista nesses estudantes?
4. Quais dificuldades você encontra(ou) em sala de aula para garantir a aprendizagem deste estudante?
5. Você possui alguma formação (inicial ou continuada) na área de inclusão de pessoas com deficiência? Em caso positivo, em que contexto essa formação aconteceu? Que temáticas foram abordadas? Em caso negativo, você gostaria de receber alguma formação específica?
6. O estudante com deficiência demonstra(ou) dificuldades na disciplina que você leciona (ou)? Em caso positivo, o que foi feito para sanar essas dificuldades? Quais as estratégias utilizadas?
7. Que mudanças foram realizadas na metodologia, nos recursos didáticos, no processo avaliativo ou no tempo disponibilizado para o desenvolvimento das atividades acadêmicas pelo estudante com deficiência? Como você as avalia?
8. Em algum momento o(a) estudante com deficiência foi envolvido(a) nas discussões sobre as mudanças que seriam necessárias para um trabalho pedagógico que o(a) atendesse em suas necessidades? Em caso positivo, que sugestões ele(a) deu?
9. Você considerou as sugestões viáveis? Foram aplicadas? Por quê?
10. Você tem percebido ou percebeu avanços no desempenho acadêmico do estudante com deficiência? Em caso positivo, como percebe/percebeu esses avanços?
11. Em sua opinião, o que falta na instituição para que a inclusão de estudantes com deficiência aconteça de modo satisfatório favorecendo o processo de aprendizagem desses estudantes?
12. O que já foi feito e que o poderá ser feito pela instituição para favorecer aos docentes no sentido destes desenvolver uma prática pedagógica para a inclusão?

ANEXOS**ANEXO 01**

**Ministério da Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Conselho Acadêmico**

RESOLUÇÃO Nº 040/2013

Dispõe sobre a aprovação das normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

O Presidente do Conselho Acadêmico - CONAC da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista a deliberação extraída da sessão ordinária de sua Câmara de Graduação, realizada no dia 27 de setembro de 2013,

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar as normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, conforme anexo único desta Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Cruz das Almas, 21 de outubro de 2013


Paulo Gabriel Soledade Nacif
Reitor
Presidente do Conselho Acadêmico



**Ministério da Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Conselho Acadêmico**

ANEXO ÚNICO DA RESOLUÇÃO CONAC Nº 040/2013

Normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos Cursos de Graduação da UFRB

Da concepção sobre deficiência

Art. 1º Considera-se estudantes com deficiência, para efeitos desta Resolução, aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, e os que possuem Transtornos do Espectro Autista, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

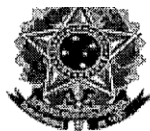
Da inclusão dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação

Art. 2º Caberá à administração superior prover condições que garantam a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação a partir da demanda informada.

§1º As condições mencionadas no caput deste Artigo referem-se às responsabilidades para o atendimento de estudantes com deficiência, como:

- I - recurso didático pedagógico adaptado
- II- recursos de Tecnologia Assistiva
- III - acesso às dependências acadêmicas
- IV- pessoal docente e técnico capacitado

A small, stylized handwritten signature or mark in the bottom right corner of the page.



**Ministério da Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Conselho Acadêmico**

V - serviço de apoio específico (adaptação de materiais; tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; leitor e escriba; guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento)

§2º Será adotada uma modalidade de bolsa discente, visando prestar apoio específico aos estudantes com deficiência.

Art.3º Os colegiados dos Cursos de Graduação presenciais e à distância, assessorados pelo Núcleo de Políticas de Inclusão da Pró-Reitoria de Graduação, deverão desenvolver ações, que contemplem o princípio da inclusão educacional, voltadas para o atendimento às demandas acadêmicas dos estudantes com deficiência.

Do acompanhamento do estudante com deficiência

Art.4º O candidato com deficiência, selecionado para curso de Graduação da UFRB, deverá no ato de sua matrícula na UFRB registrar no formulário de inscrição o tipo de deficiência que possui.

Art.5º A Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos, diante da matrícula de estudante com deficiência, deverá informar, no prazo de cinco dias úteis, ao Núcleo de Políticas de Inclusão da Pró-Reitoria de Graduação a matrícula de estudante com deficiência na instituição.

Art. 6º Caberá ao Núcleo de Políticas de Inclusão:

I - notificar a direção de Centro de Ensino e ao Colegiado do Curso acerca da matrícula do estudante;

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a final horizontal stroke.



**Ministério da Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Conselho Acadêmico**

II - encaminhar ao Colegiado do Curso de Graduação orientações sobre os procedimentos necessários para o acompanhamento acadêmico do discente;

III - acompanhar o processo de aquisição de recursos de tecnologia assistiva que favoreçam o desenvolvimento acadêmico do estudante no curso de graduação;

IV - solicitar contratação de intérpretes e tradutores de LIBRAS quando necessário;

V - avaliar, quando demandado, as necessidades de serviços e recursos apresentadas pelos estudantes com deficiência;

VI - selecionar e acompanhar os bolsistas que desenvolverão serviços de apoio específico ao estudante com deficiência no curso de graduação, conforme estabelecido no inciso V do Artigo 2º;

VII - assessorar os Colegiados de curso no desenvolvimento de ações inclusivas;

VIII - realizar campanhas informativas e educativas sobre acessibilidade.

Art.7º O estudante com deficiência, caso necessite, deverá solicitar com antecedência devida ao Colegiado do Curso de Graduação:

I - adaptação das atividades avaliativas;

II- tempo adicional de 01 (uma) hora a mais, para realização das atividades avaliativas;

III - adaptação de material pedagógico;

IV - apoio específico: bolsista; intérprete de LIBRAS;

V - recursos de Tecnologia Assistiva.

Art.8º Caberá ao Colegiado do Curso de graduação, quando notificado sobre a matrícula de estudante com deficiência:

I - buscar conhecer as necessidades do estudante;

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive letter 'M'.



**Ministério da Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Conselho Acadêmico**

II - reunir-se com os professores para estabelecer estratégias de ação para atendimento às necessidades do estudante com deficiência, com a participação do Núcleo de Políticas de Inclusão;

III - designar o orientador acadêmico/tutor que acompanhará a vida acadêmica do estudante com deficiência no curso;

IV - encaminhar, quando necessário, ao Núcleo de Políticas de Inclusão, solicitação de apoio específico ao estudante com deficiência;

V - informar e acompanhar demandas acadêmicas do estudante com deficiência, conforme Artigo 13, aos docentes dos componentes curriculares, notificando, quando necessário ao Núcleo de Políticas de Inclusão para garantia do acompanhamento do discente.

Art. 9º O estudante com deficiência será acompanhado, após avaliação realizada pelo setor responsável pelo atendimento estudantil na UFRB acerca das necessidades do mesmo, por um bolsista, discente de cursos de graduação da UFRB do mesmo Centro de Ensino do estudante com deficiência.

§1º O bolsista desenvolverá serviços de apoio específico, conforme estabelecido no inciso V do Artigo 2º.

§2º A bolsa será concedida a estudante de graduação da UFRB aprovado em processo seletivo público, a ser conduzido pelo Núcleo de Políticas de Inclusão-PROGRAD.

§3º São critérios de seleção geral para participação da seleção da Bolsa Tutoria

I- estar regularmente matriculado no semestre no qual se dará a seleção;

II- possuir coeficiente acadêmico a partir de 7,0 (sete);

III- demonstrar capacidade de trabalhar em equipe;

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and curves, located in the bottom right corner of the page.



**Ministério da Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Conselho Acadêmico**

IV - dispor de doze horas semanais para realização das atividades a ele designadas;

§4º A bolsa tutoria será concedida pelo prazo de 2 (dois) períodos letivos completos, podendo ser renovada por igual período ou ser rescindida a qualquer tempo, por qualquer uma das partes, por comunicação escrita ou quando do seu vencimento.

§5º O estudante selecionado na bolsa tutoria deverá assumir, através da assinatura de Termo de Compromisso, participar das ações promovidas pelo Núcleo de Políticas de Inclusão, visando a sua formação para o desenvolvimento de suas atividades.

§6º O não cumprimento do convencionado no termo de Compromisso; a conclusão ou abandono do curso; o cancelamento ou trancamento de matrícula; o abandono da função definida pela bolsa acadêmica por período superior a 7 dias consecutivos, sem justificativa, constituem motivos para a cessação da bolsa acadêmica e do referido Termo de Compromisso.

Art.10 Caberá ao docente que ministra aulas para o estudante com deficiência:

I – adaptar o Plano de Ensino, contemplando formas alternativas de avaliação;

II – utilizar metodologias de ensino diferenciadas;

Art.11 Ao estudante com deficiência que importe em redução de capacidade de aprendizagem poderá ser concedida prorrogação no prazo máximo de permanência nos cursos, de até 50% (cinquenta por cento) do limite máximo fixado para a conclusão do curso, mediante avaliação médica de junta médica oficial e avaliação do setor responsável pelo atendimento estudantil na UFRB.



**Ministério da Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Conselho Acadêmico**

Das disposições gerais

Art.12 A UFRB, com apoio do Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONDIP-UFRB), do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI-PROGRAD), do Núcleo de Formação para a Docência do Ensino Superior (NUFORDES-PROGRAD) e da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal (PROGEP), deverá fomentar ações de formação continuada para docentes e técnicos, objetivando a melhoria da qualidade do atendimento aos estudantes com deficiência.

Art.13 A gestão de ensino deverá priorizar a alocação de componentes curriculares em espaços físicos de fácil acesso, caso haja estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida matriculado no Centro de Ensino.

Art. 14 O Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONDIP-UFRB) e o Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI-PROGRAD), quando solicitados, deverão assegurar apoio e orientação nos processos seletivos de graduação da UFRB que envolvam candidatos com deficiência.

Art.15 A UFRB deverá disponibilizar recursos como: tradutores/intérprete de LIBRAS, audiodescrição, material em Braille em eventos da graduação que possuam inscritos com deficiência e necessitem dos referidos recursos.

Parágrafo único. O inscrito deverá informar a sua necessidade no momento de inscrição, a qual será repassada para o Núcleo de Políticas de Inclusão pelos organizadores do evento com antecedência mínima de 30 dias da realização do evento.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, wavy line.



**Ministério da Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Conselho Acadêmico**

Art.16 Será admitida a entrada e permanência de cão-guia durante acompanhamento a pessoa com deficiência visual nos espaços da UFRB.

Art. 17 Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Acadêmico.

Cruz das Almas, 21 de outubro de 2013



**Paulo Gabriel Soledade Nacif
Reitor
Presidente do Conselho Acadêmico**



ANEXO 02



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
GABINETE DO REITOR

PORTARIA Nº161/2012

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais,

RESOLVE:

Criar o Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência da UFRB (CONDIP/UFRB), com suas atribuições e competências:

Art. 1º - A evolução da política de atendimento dos direitos das pessoas com deficiência na UFRB será acompanhada pelo CONDIP/UFRB.

Art. 2º - O CONDIP/UFRB é o órgão de participação direta da comunidade acadêmica, com caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador da política de atendimento dos direitos das pessoas com deficiência, respeitando a legislação vigente.

Art. 3º - O CONDIP/UFRB é paritário, composto por Servidores Docentes, Técnico-administrativos, Discentes e a Administração Superior.

Art. 4º - Compete ao CONDIP/UFRB:

I – Formular a política dos direitos das pessoas com deficiência, fixando as prioridades para a execução das ações, bem como buscar a captação e a aplicação dos recursos;

II – Exercer o controle social das políticas implementadas na área das deficiências e fiscalizar a execução das ações demandadas;

III – Formular as prioridades a serem incluídas no planejamento da UFRB em tudo o que se refere ou possa afetar as condições de vida das pessoas com deficiência;

IV – Estabelecer critérios, formas ou meios de fiscalização de tudo que, executado na UFRB, possa afetar os direitos das pessoas com deficiência;

V – Sugerir a criação e a implementação de programas de prevenção à deficiência;

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized 'M' followed by a vertical line and a hook.

VI – Receber denúncias sobre violações dos direitos das pessoas com deficiência, dando-lhes o encaminhamento devido junto aos órgãos responsáveis, sugerindo medidas para a apuração, a cessação e a reparação dessas violações.

Parágrafo único. As decisões do CONDIP serão encaminhadas ao Conselho Universitário para homologação.

Art. 5º - O CONDIP/UFRB é composto pelos seguintes membros:

I – 11 (onze) membros titulares, 11 (onze) membros suplentes com a seguinte distribuição:

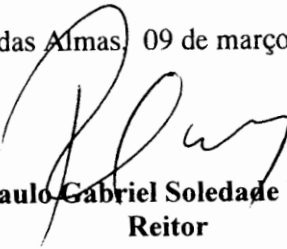
- a) Três representantes da classe Técnico-Administrativos (titulares e suplentes);
- b) Três representantes da classe discente (titulares e suplentes);
- c) Três representantes da classe docente (titulares e suplentes);
- d) Dois representantes da Administração Superior (titulares e suplentes).

Art. 6º - Os Conselheiros titulares e seus suplentes serão indicados para um mandato de 02 (dois) anos, podendo ser reconduzidos ao cargo por igual período.

Parágrafo único. Excetuam-se do disposto no “caput” deste artigo os representantes da Administração Superior.

Publique-se. Registre-se e Cumpra-se.

Cruz das Almas, 09 de março de 2012.



Paulo Gabriel Soledade Nacif
Reitor