

## **DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: O PROCESSO DE INCLUSÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno<sup>1</sup>

Rosemari Aparecida Pedroso Szezerbatz<sup>2</sup>

NEPOMOCENO, T. A. R.; SZEZERBATZ, R. A. P. Deficiência visual no Ensino superior: O processo de inclusão e as práticas pedagógicas. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 18, n. 2, p. 373-395, jul./dez. 2018.

**RESUMO:** A Constituição Federal de 1988 assegura a educação de qualidade em todos os níveis de ensino como um direito de todos independentemente de qualquer característica. O processo de inclusão escolar e social é uma das dificuldades ainda enfrentadas por pessoas com algum tipo de deficiência. Neste sentido, a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior representa um grande desafio tanto para os alunos quanto para os professores. Sendo assim, o principal objetivo deste estudo é discutir o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual no ensino superior e as práticas pedagógicas. Desta forma, o aporte teórico deste artigo baseia-se em Pieczkowski (2012), Castro e Almeida (2014), Alexandrino et al., (2016), entre outros. Constatou-se que a escassez de profissionais qualificados, a falta de materiais específicos, a inadequação dos espaços físicos juntamente com as práticas pedagógicas que são realizadas de forma complacente, impedem a permanência e limitam a qualidade da educação das pessoas com deficiência visual no ensino superior. Além do mais, constata-se que mesmo os princípios da educação inclusiva se encontrando presentes na forma da lei, através de resoluções e normativas, pouco se tem feito para a efetivação da política

---

DOI: 10.25110/educere.v18i2.2018.6687

<sup>1</sup>Bióloga licenciada pelo Centro Universitário FAG, Mestranda em Ciências Ambientais pela UNIOESTE. Especialista em Educação do Campo pela UCAM, Educação Especial pela UCAM, Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Eficaz e Docência e Gestão do Ensino Superior pela UNIPAR. Acadêmica do curso de Pedagogia da UNIPAR. Atualmente é professora de Biologia da rede pública - SEED-PR. E-mail: taiane\_nep@hotmail.com

<sup>2</sup>Graduada em Pedagogia pela Universidade Paranaense com Especialização em Gestão Estratégica Escolar em Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Paranaense. Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela UTFPR. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela ESAP. E-mail: rosemariaps@prof.unipar.br

de inclusão. Portanto, é necessário construir mecanismos coletivos para a viabilização de um processo inclusivo satisfatório, que permita avançar rumo à educação de qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Acessibilidade; Políticas públicas; Igualdade.

## **VISUAL IMPAIRMENT IN HIGHER EDUCATION: INCLUSION AND PEDAGOGICAL PRACTICES**

**ABSTRACT:** The Federal Constitution of 1988 ensures quality education at all levels as a fundamental right of all citizens, regardless of any characteristic. The process of school and social inclusion is one of the main issues still faced by people with some level of disability. In this sense, the inclusion of students with visual impairment in higher education is a great challenge for both students and professors. Therefore, the main purpose of this study is to discuss the process of inclusion of students with visual impairment in higher education and the applicable pedagogical practices. The paper uses the works of Pieczkowski (2012), Almeida & Castro (2014), Alexandrino et al., (2016), among others as its theoretical basis. It could be noted that the shortage of skilled professionals, the lack of specific materials, the inadequacy of physical spaces and the pedagogical practices that are carried out in a complacent manner prevent the permanence and limit the quality of education for people with visual impairment in higher education. Moreover, it can be observed that although the principles of inclusive education are present in the legislation, through resolutions and regulations, little has been done for the implementation of the inclusion policy. Therefore, further collective mechanisms must be built to enable a satisfactory inclusion process that allows progress towards quality education.

**KEYWORDS:** Education; Accessibility; Public policy; Equality.

## **DISCAPACIDAD VISUAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: EL PROCESO DE INCLUSIÓN Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

**RESUMEN:** La Constitución Federal de 1988 asegura la educación de

calidad en todos los niveles de enseñanza como un derecho de todos, independientemente de cualquier característica. El proceso de inclusión escolar y social es una de las dificultades aún enfrentadas por personas con algún tipo de discapacidad. En este sentido, la inclusión de alumnos con discapacidad visual en la enseñanza superior representa un gran desafío tanto para los alumnos como para los profesores. Así, el principal objetivo de este estudio es discutir el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad visual en la enseñanza superior y en las prácticas pedagógicas. De esta forma, el aporte teórico de este artículo se basa en Pieczkowski (2012), Castro y Almeida (2014), Alexandrino et al., (2016), entre otros. Se constató que la escasez de profesionales cualificados, la falta de materiales específicos, la inadecuación de los espacios físicos junto con las prácticas pedagógicas que se realizan de forma complaciente, impiden la permanencia y limitan la calidad de la educación de las personas con discapacidad visual en la enseñanza superior. Además, se constata que incluso los principios de la educación inclusiva se encuentran presentes en la forma de la ley, a través de resoluciones y normativas, poco se ha hecho para la concreción de la política de inclusión. Por lo tanto, es necesario construir mecanismos colectivos para la viabilidad de un proceso inclusivo satisfactorio, que permita avanzar hacia la educación de calidad.

**PALABRAS CLAVE:** Educación; Accesibilidad; Políticas públicas; Igualdad.

---

## INTRODUÇÃO

Ao analisar a evolução histórica da educação especial no Brasil constata-se que a falta de conhecimento sobre as Necessidades Educacionais Especiais - NEE representa um dos principais expansores da marginalização das diferenças, do mesmo modo que a escassez de serviços que atendam as particularidades de cada sujeito. Esse problema é encontrado não somente na Educação Básica, mas também no Ensino Superior.

O presente artigo apoia-se na concepção da educação inclusiva, focalizando a deficiência visual, pois, é sabido que esta é uma circunstância limitante para inúmeros cidadãos em todo o mundo. No Brasil, a Constituição Federativa de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, visam a garantir às pessoas com NEE uma educação de qualidade, estabelecida pela aprendizagem comum a todos os cidadãos,

de modo a eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.

Conforme o artigo nº 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96: “Entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 19). Sendo as instituições de ensino responsáveis por assegurar aos educandos com NEE:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 20).

Segundo dados do levantamento do Censo da Educação Superior realizado em 2016, a quantidade de matrículas neste nível de educação foi de 8.052.254, desse total, 35.891 alunos matriculados apresentavam algum tipo de deficiência (INEP, 2017). Todos os dias inúmeros alunos que possuem NEE vem conquistando seu espaço no âmbito acadêmico e, dentro dessa perspectiva, há diversos estudos que retratam a carência

de atendimento especializado no Ensino Superior, o que implica drasticamente nos resultados do processo ensino e aprendizagem. Mesmo a portaria nº 1.679 de 1999 do Ministério da Educação, que garante as pessoas com deficiência visual e auditiva as condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, estar em vigor atualmente, observa-se que inúmeras instituições não apresentam os subsídios mínimos para atender as necessidades dos acadêmicos.

Portanto, analisar o processo de inclusão e as práticas pedagógicas dos professores universitários no decorrer de sua trajetória docente corresponde a um avanço essencial no processo de elaboração de uma temática que só tem a cooperar com a compreensão e aprimoramento dos cursos de formação (NUNES; CABRAL, 2010). Além do mais, entender como está acontecendo o processo inclusivo no Ensino Superior e as práticas pedagógicas para alunos com deficiência visual, permite refletir sobre a importância e a necessidade da formação continuada de professores para a oferta de um ensino comum e de qualidade.

Sendo assim, objetiva-se nesse artigo discutir as práticas pedagógicas e o processo de inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior, de modo a refletir sobre as principais dificuldades encontradas na participação desses alunos, tendo em vista a apresentação de estratégias e recursos diversificados de ensino para que os docentes tomem como suporte para a execução da prática pedagógica, de forma que a aprendizagem inclusiva na educação superior se torne mais satisfatória.

O presente artigo é produto de um estudo desenvolvido como requisito para a conclusão do curso de especialização em Docência e Gestão do Ensino Superior, apresentado à Universidade Paranaense (UNIPAR). O objeto deste estudo é discutir a deficiência visual no âmbito do Ensino Superior. E, para alcançar os objetivos propostos, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica com apoio de publicações em revistas eletrônicas, artigos científicos e livros, buscando detectar essa temática. O tipo de pesquisa foi realizado conforme Gil (2002, p. 64) em que: “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado”. Portanto, pode-se dizer que este tipo de abordagem, consiste na revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico.

Para esta busca foram consultadas três bases de dados, sendo: Por-

tal de periódicos da CAPES, Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Para a pesquisa, foram delimitadas palavras-chave como: Educação inclusiva/especial; Ensino superior; Deficiência visual; práticas pedagógicas. Após esta primeira busca, foi realizada uma leitura minuciosa e reflexiva dos textos, sendo que os trabalhos relacionados à temática foram utilizados para a fundamentação do presente artigo.

## CONVERSANDO SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL

Por muitos anos a palavra “deficiente” possuiu um significado muito forte, carregado por valores morais que se contrapõem à “eficiência”, o que levava a supor que a pessoa com deficiência não é capaz, mas sim, incompetente e sem inteligência. Portanto, a limitação visual gerou e ainda gera sentimentos de desprezo e indiferença, provocando atitudes de assistencialismo projetadas para uma pessoa considerada incapaz de estudar, se relacionar e até mesmo de constituir família (GIL, 2000).

No entanto, à proporção que se conhece uma pessoa com deficiência e se convive com ela constata-se que ela não é incapaz, que pode apresentar dificuldades para desempenhar algumas atividades, porém, normalmente dispõe de extremas habilidades em outras tarefas, justamente como qualquer outra pessoa.

De acordo com o Censo realizado em 2010, a deficiência visual apresentou o maior índice de ocorrência entre as demais, afetando 18,6% da população brasileira, sendo que a prevalência foi maior entre as mulheres (BRASIL, 2012). Dentro dessa abordagem, a deficiência apresenta-se como um tema de direitos humanos, e assim, obedece ao princípio de que todo ser humano possui o direito de usufruir de todas as circunstâncias fundamentais para o desenvolvimento de suas habilidades e pretensões, sem ser sujeitoado a qualquer forma de discriminação.

Neste sentido, a visão estabelece-se como soberana na organização dos sentidos, ocupando uma configuração preeminente no que se trata da percepção, assimilação e integração de tamanhos, cores e formas que constituem determinado ambiente. Sendo assim, a visão ocupa lugar indispensável de integração com os outros sentidos.

A deficiência visual pode ser entendida sobre inúmeros conceitos que divergem entre si, delimitando o seu nível de complexidade. Confor-

me Batista e Enumo (2000), a deficiência visual é um termo que determina impasses de origem orgânica, referente a patologias oculares, que podem ocasionar o mau funcionamento visual ou à privação de visão. A cegueira, por sua vez, pode ser compreendida como uma disfunção crítica de uma ou mais funções básicas da visão, acometendo de maneira irreparável “[...] a capacidade de percepção da cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo visual” (SÁ et al., 2007, p.15). Ainda de acordo com o autor supracitado, a cegueira pode ser classificada como congênita (ocorre desde o nascimento), ou posteriormente, cegueira adquirida, (após o nascimento, em detrimento de causas acidentais ou orgânicas). Em determinados casos, a cegueira também pode estar relacionada com a perda de audição e outras deficiências.

A cegueira é uma deficiência sensorial, em que as pessoas que dela padecem têm o seu sistema visual de aquisição de informação integral ou altamente prejudicado. Dentro dessa perspectiva, o termo baixa visão (visão subnormal, residual ou ambliopia) se configura pela grande perda de parte da visão, mas, com alguma funcionalidade conservada. A baixa visão manifesta-se complexa em relação à variedade e à intensidade de implicação das funções visuais, ficando representada pela redução do conjunto de informações que o indivíduo recebe do meio, limitando assim a quantidade de informações recebidas, as quais são essenciais para a organização do conhecimento acerca do mundo exterior (SÁ et al., 2007) isto é, o indivíduo passa a ter um conhecimento reduzido do mundo ao seu redor.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

No Brasil as políticas públicas de inclusão no contexto educacional inserem-se numa construção histórica, motivada por inúmeros movimentos sociais, internacionais e nacionais, coordenados por pessoas sem e com deficiência, que buscavam garantir seu lugar de cidadão na sociedade. De forma geral, Estados Unidos, Canadá e alguns países da Europa, influenciaram a área da educação especial no Brasil. Considerando essa conjuntura, surgiram interações que favoreceram a troca de experiências nessa esfera, entre esses e outros inúmeros países que sem dúvida moti-

varam a criação de marcos legais direcionados para o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas no Brasil (MANTOAN et al., 2006).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o principal marco para a educação especial inclusiva foi a Declaração de Salamanca, realizada em 1994. Ela argumenta que as pessoas com NEE devem receber a mesma educação, sem discriminação em relação às suas limitações (BRASIL, 1994). Desde então, o cenário educacional sofreu diversas transformações, despertando o interesse em se lutar por uma educação inclusiva de qualidade. Portanto, documentos e leis foram criados a fim de garantir a educação inclusiva no Brasil, como as Diretrizes para a Educação Especial (2001), que tratam do atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência no ensino regular, constituindo-se uma referência no progresso das políticas públicas.

De acordo com a LDB nº 9.394/96, que faz referência à educação especial, é atribuído ao Atendimento Educacional Especializado o caráter de educação que deve ser ofertado ao aluno em qualquer momento de sua escolaridade, preferencialmente no ensino regular, garantindo um currículo diferenciado, recursos didáticos, profissionais qualificados e práticas pedagógicas em conformidade com suas necessidades (BRASIL, 1996). Além disso, o processo de inclusão desmantela barreiras que impedem à participação dos educandos, enfatizando o acesso e a inclusão escolar e social.

O Decreto nº 3.956 de 2001, da Convenção Interamericana da Guatemala também foi um marco para a educação inclusiva no âmbito brasileiro, visto que tinha como objetivo eliminar todas e quaisquer formas de discriminação contra pessoas com deficiência no meio social, abrangendo a educação, esporte e lazer, direitos estes que vieram a colaborar com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2006). Ademais, a Conferência Nacional de Educação e o Decreto de nº 7.611, publicaram documentos que norteiam a execução de políticas inclusivas, visando à resolução de problemas, como a subtração de barreiras que impedem o processo escolar de estudantes com deficiência, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso escolar (BRASIL, 2010).

Contudo, é possível contatar que a existência de tais documentos não têm garantido de maneira adequada a inclusão de todos os indivíduos nos sistemas de ensino. Para tanto, a implementação da educação inclusi-



va no ensino regular requer que cada unidade de ensino construa e defina sua política de inclusão, com comprometimento dirigido para a educação de qualidade comum a todos os cidadãos brasileiros (ALVES e DUARTE, 2005; MANTOAN et al., 2006).

Entretanto, é essencial lembrar que as condições básicas para a construção de uma educação inclusiva de qualidade dependem principalmente de docentes qualificados, de um currículo flexível vinculado à realidade e cultura dos educandos, de recursos específicos e instalações físicas adequadas. Logo, a efetivação das políticas públicas para a educação inclusiva exige a formação continuada de docentes e profissionais da área educacional, a construção de ações de assessoria no sentido de planejar, acompanhar e implantar políticas educacionais que tenham em vista a qualidade do atendimento.

Com a legitimação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que garante o acesso ao ensino comum em todos os níveis de escolaridade para as pessoas com NEE, o Brasil deu um grande passo na universalização do acesso à educação. Contudo, o direito à “educação de qualidade para todos” e a permanência ainda representam um desafio determinante para o futuro do país e para a vida dos sujeitos que participam desse processo. Sem dúvida, as IES abriram espaço para todos, no entanto, não possuem as ferramentas mínimas necessárias para educar a todos. Em vista disso, se faz necessário pensar na inclusão daqueles que são excluídos de maneira oculta, isto é, a quem é negado o direito de aprender mesmo dentro do contexto educacional. Assim, se observa que o sucesso na inclusão de alunos com deficiência em ambientes educacionais regulares em uma sociedade inclusiva, depende de ações consonantes entre o governo e a sociedade.

## **O PROCESSO INCLUSIVO NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR**

O ingresso de alunos com NEE em instituições de ensino superior (IES) provocou um movimento em direção à oferta um ensino mais democrático e igualitário. A Portaria n.º 3.284 é um recurso legal que trata das condições de acessibilidade das pessoas com deficiência e exhibe os critérios adotados no processo de autorização e reconhecimentos dos

cursos, assim como no credenciamento da IES (BRASIL, 2003). Essa medida tem a intenção de expandir a acessibilidade ao Ensino Superior. Entretanto, as práticas atuais indicam que a instrumentalização de ações afirmativas que abrangem a educação inclusiva necessitam ser ampliadas, de modo a considerar as especificidades que configuram a diversidade de alunos.

Sendo assim, a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior ainda se constitui um grande desafio para a educação brasileira, pois, conforme Espíndola (2009), além de gerar muitas polêmicas ela é considerada deficitária e difusa pela incoerência com as propostas adequadas. Além disso, os desafios se manifestam diariamente para quem se dedica diretamente com esses acadêmicos. Assim, ao considerar a atual realidade da inclusão nos diferentes contextos educacionais, verifica-se que ela exige mais dos docentes, pois, não requer apenas o domínio dos conteúdos; a educação inclusiva atual exige professores que insiram na sua atuação pedagógica dimensões humanas, tecnológicas e políticas, que colaborem com a construção de homens com saberes éticos, políticos e sociais. Neste sentido, Freire diz que a tarefa do educador seria uma tarefa capaz de libertar, no sentido de “[...] originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história, onde o professor assume uma postura ética de um educador que acredita na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele educa” (FREIRE, 2001, p. 78).

Com todos esses apontamentos, trazer qualquer conteúdo para a sala de aula inclusiva, objetivando um posicionamento de conhecimentos que possibilite ao sujeito um aprendizado que lhe propicie uma melhor compreensão do mundo, torna-se um dos principais propósitos da função do professor. E, além disso, na busca de uma formação mais ampla é fundamental a compreensão de que o ato de ensinar a todos é uma tarefa complexa, principalmente no que se refere à educação inclusiva. Além disso, percebe-se que os direitos sociais que foram conquistados não estão sendo respeitados, pois, a preparação de docentes para atender os alunos com NEE ainda é precária e limitada. De acordo com Bueno (1993, p. 20), “[...] dentro das condições da educação brasileira, não há como incluir pessoas com NEE no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência”.

No mesmo sentido, no Ensino Superior não há como incluir alu-

nos com deficiência visual sem professores capacitados para o trabalho inclusivo. Sem contar que a maioria das pesquisas projetadas à educação especial destina-se a inclusão de alunos com NEE na educação básica, ignorando o processo inclusivo no Ensino Superior. Além do mais, a inclusão no Ensino Superior segue movimentos similares à do Ensino Básico, caracterizando-se somente pelo aumento do número de matrículas, o que não assegura a educação de qualidade (PIECZKOWSKI, 2012). Por se tratar de um tema recente, a inclusão no Ensino Superior gera uma série de dúvidas e indagações que refletem em direção aos procedimentos empregados pelas universidades e nas ações dos sujeitos envolvidos no processo.

No que se refere à execução da política de inclusão, nota-se que ela propõe a garantia do financiamento, contratação e formação de profissionais qualificados. E, o princípio da inclusão fundamenta-se nesse processo, visto que, atesta o direito ao acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior e da mesma forma, a essencialidade de que este espaço esteja preparado para oportunizar a permanência e as condições de ensino adequado para esses acadêmicos (CHANINI; SILVA, 2010). A inclusão no Ensino Superior representa um tema bastante complexo, assim, irrompem dificuldades comuns partilhadas em inúmeras IES. Portanto, é indispensável ir além de declarações genéricas, é fundamental projetar um olhar mais atento ao interior de cada IES, considerando, principalmente, os indivíduos que fazem parte deste processo.

Pensar em inclusão presume a garantia de acesso e permanência do aluno com deficiência a um ensino que assegura não somente seus direitos garantidos por lei, mas também mudanças do ponto de vista social e participativo de todos que constituem a comunidade acadêmica. A educação inclusiva na perspectiva das práticas pedagógicas ratifica a necessidade de compreendê-la como um tipo de educação que vai além dos convencionais, pois, sua efetivação depende de recursos específicos, que oferecem o auxílio necessário para a efetivação da educação de qualidade. É preciso que as IES repensem sobre suas atitudes de orientação inclusiva, que segundo Santos (2004, p.1), está voltada para os:

[...] esforços empreendidos pela instituição educacional no sentido de se minimizar, ou eliminar, as barreiras que estudantes podem sofrer e que os im-

peçam de participar plenamente da vida acadêmica devido à desvalorização de suas diversidades, oriundas de gênero, etnias, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas, etc.

Assim, é essencial que as IES se organizem de forma que haja uma intencionalidade pedagógica projetada para a participação e aprendizagem de todos os alunos, isso não exige apenas o envolvimento da instituição como um todo, é fundamental a participação de educadores comprometidos e capacitados capazes de lutar pela melhoria do processo inclusivo. Para tanto, suas ações devem se traduzir em mudanças concretas na condução do processo de ensino e aprendizagem, que corresponde a uma peça indispensável para a superação de barreiras sociais enfrentadas por muitos alunos com deficiência visual no país.

## **ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: ENTRAVES PARA A PARTICIPAÇÃO EFETIVA**

A inclusão de alunos com deficiência visual na perspectiva do ensino superior leva-nos a refletir sobre as principais dificuldades encontradas na participação desses alunos. A falta de professores universitários qualificados para o trabalho inclusivo vem sendo apontada como um dos principais fatores do insucesso acadêmico. São diversos os obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência visual no âmbito da educação superior:

Dentre tantos, a falta de materiais de estudo e avaliação adequados (Braille), falta de acessibilidade e espaços adequados no prédio da instituição, falta de comunicação entre os docentes e funcionários da universidade para resolução dos problemas, bem como a falta de compreensão e medidas da gestão para melhorar o atendimento (ALEXANDRINO et al., 2016, p. 389).

Neste sentido, a preocupação com o desenvolvimento intelectual desses acadêmicos fornece indícios para repensar o quadro educacional

no Ensino Superior. Repensar em uma perspectiva de processo de ensino como uma preparação para que essas pessoas sejam capazes de enfrentar e se posicionar ativamente frente às adversidades do cotidiano, independentemente de suas características e limitações. Assim, o professor deve ser compreendido como um dos pilares que pode fornecer os conhecimentos mínimos para que todos os acadêmicos consigam produzir e viver em sociedade.

Nesta perspectiva, a problemática educacional da inclusão relaciona-se com diversas contradições sociais e entraves que limitam a educação inclusiva de qualidade, como a escassez de recursos financeiros, didáticos e pedagógicos, a carência de espaços físicos adequados, a formação inadequada de professores seja por interesse dele próprio ou por incentivo da instituição que leciona, e a falta de comprometimento das políticas públicas com o processo inclusivo, que em teoria considera a educação para todos como sua meta prioritária, mas em prática não oferece subsídios básicos para que possa ser executada com qualidade. Conforme os estudos de Profeta (2007) uma das maiores dificuldades das pessoas com deficiência visual está relacionada com a falta de material didático para auxiliar no processo de aprendizagem, o que intrinca o acesso ao conhecimento e dificulta o desempenho acadêmico desses alunos.

Ao analisarem o processo inclusivo Silva e Hammes (2014) constataram que são muitas as dificuldades encontradas por alunos com deficiência visual no ambiente acadêmico, as mais comuns estão relacionadas com a inadequação dos espaços e as barreiras físicas, que na maioria das vezes priorizam as pessoas que não possuem limitações sensoriais e dificultam o deslocamento seguro dos alunos com deficiência visual. Conforme os autores são alguns dos principais obstáculos: falta de pisos especiais para orientação; desníveis nas calçadas; objetos em locais impróprios; desrespeito às faixas de pedestres dentro do próprio campus.

Em um estudo realizado com graduandos com deficiência visual, constatou-se que os professores da educação superior estão totalmente despreparados. Na percepção dos acadêmicos, os professores se comportam, geralmente, de forma complacente, o que nada contribui para sua formação (MAZINI; BAZON, 2005). Em vista disso, emerge a necessidade da qualificação profissional, pois, o docente se defrontará com singularidades, incertezas e conflitos durante sua atuação, assim é indis-

pensável que tal esteja capacitado para enfrentar a realidade do contexto universitário e executar o trabalho inclusivo com êxito.

A inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior implica em obstáculos atitudinais enfrentados diariamente, como, por exemplo, a forma como eles são percebidos e menosprezados pelos colegas e professores na universidade, o que certamente se deve ao conhecimento limitado que as pessoas possuem sobre as necessidades da pessoa com deficiência visual. Assim, essas condutas favorecem a formulação de atitudes discriminatórias e a formação de conceitos falsos. Com o intuito de compreender as principais dificuldades dos alunos com deficiência visual no Ensino Superior, Rodrigues e Chaves (2012, p.8) realizaram uma investigação no qual elencaram que,

Os problemas mais frequentes encontrados, por enquanto, se relacionam as seguintes dificuldades: vestibular; acesso a literatura de apoio às disciplinas; utilização de laboratórios; acompanhamento das aulas, principalmente daqueles 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.

Neste sentido, Pacheco e Costas (2005) afirmam que a formação continuada de professores, a adaptação e a flexibilidade do currículo, a produção e a readequação de recursos didáticos e pedagógicos, vão ao encontro da proposta da inclusão. Assim, profissionais capacitados para o trabalho inclusivo no Ensino Superior constituem o meio mais eficiente para lutar contra a exclusão educacional e favorecer a inclusão social das pessoas com deficiência, no caso, as pessoas com deficiência visual.

Dessa forma, o desinteresse dos professores universitários pode comprometer crucialmente a formação acadêmica e científica dos alunos com deficiência visual, causando consequências no futuro profissional do estudante. Logo, a inclusão no Ensino Superior transcorre por questões muito delicadas, que vão além das necessidades físicas. De modo igual aos autores supracitados, Delpino e Masini (2004, p. 5), relatam que os principais entraves e pontos centrais que impedem a participação efetiva

dos acadêmicos com deficiência visual “[...] reside especialmente na maneira como o deficiente é visto e tratado, evidenciando-se que ele quer ser tratado como um cidadão com direitos, deveres e potencialidades, como qualquer outra pessoa”.

## **RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

A postura do professor do Ensino Superior frente aos alunos com deficiência visual deve ser bastante prática e reflexiva, isto é, não excluí-los e nem proporcionar benefícios desmedidos. O docente deve ser capaz de estimular as potencialidades de cada aluno, valorizando suas singularidades. Nesse ínterim, serão apresentadas algumas maneiras alternativas de ensino a fim de colaborar com as práticas pedagógicas dos professores que possuem alunos com deficiência em classes do Ensino Superior.

A Lei federal nº 7.853/89, trata das questões sobre o apoio às pessoas com deficiências, de sua integração social, direitos sociais e individuais, sendo regida pelo decreto nº 3.298/99, que em seu artigo 24, § 1º, expressa que a inclusão é um processo educacional que requer recursos e serviços educacionais especiais, organizados para complementar as atividades educacionais comuns, de forma a amplificar as potencialidades dos acadêmicos que apresentam NEE, independentemente do nível de educação. Portanto, evidencia-se a necessidade da utilização de tecnologias que viabilizem a apropriação de conhecimentos para os alunos com deficiência visual, de modo que todos os alunos da turma sejam contemplados, pois:

Na perspectiva da educação inclusiva, os recursos tecnológicos são de fundamental importância. É utilizado como instrumento facilitador da aprendizagem, busca na criatividade uma alternativa para que o aluno realize o que precisa ou deseja, possibilita uma melhor comunicação e permite assim, que o aluno cego ou com visão reduzida, construa individualmente ou coletivamente novos conhecimentos (RODRIGUES; BARNI, 2009, p. 8836).

A tecnologia assistiva (TA) pode atuar como grande facilitadora do processo de inclusão, conforme Bersch (2007, p. 31), a tecnologia assistiva equivale aos “[...] recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão”. No caso da deficiência visual, pode-se citar alguns exemplos, como: lupas, lentes de aumento, livros com linhas de alto-relevo, livros falados, braille, dosvox, softwares de conversão de texto escrito para texto falado, display braille, fones de ouvido para audição dos livros falados e de textos, entre outros.

Sendo assim, a utilização da tecnologia assistiva, pode ser compreendida como uma ferramenta essencial para o exercício da autonomia da pessoa com deficiência visual. No entanto, tais tecnologias não podem ser concebidas somente em seu aspecto técnico, pois precisam ser adequadas à realidade do acadêmico. Para além de recursos tecnológicos, as tecnologias assistivas se inter-relacionam com as metodologias e os processos que favorecem a independência do acadêmico com deficiência visual.

A adaptação e a construção de materiais didáticos também se apresentam como uma alternativa eficaz de ensino. Além disso, estes possuem capacidade de auxiliar a aprendizagem tanto de alunos com deficiência visual, quanto dos demais. Nas palavras de Cerqueira e Ferreira (2000, p.1):

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.

Os materiais didáticos são importantes ferramentas pedagógicas que motivam e favorecem a autoestima dos alunos, colaborando com a concretização da aprendizagem, principalmente do aluno com deficiência visual, que possui suas capacidades visuais limitadas. O acadêmico com deficiência visual tem a necessidade da exploração tátil, uma vez que



demonstram um desempenho mais aguçado dos sentidos, como tato e audição em função da perda da visão (KASTRUP, 2007). Por meio dessa exploração é possível reconhecer maiores características do objeto em estudo, com uma ampla precisão de detalhes. Conforme se pode observar:

A intervenção educativa e a utilização de materiais didáticos adaptado às necessidades perceptuais de estudantes com deficiência visual ajudam no desenvolvimento de caminhos alternativos de desenvolvimento com o uso de recursos que favorecem a percepção tátil e a diferenciação de estruturas de forma a facilitar a compreensão do conteúdo tanto por alunos videntes, quanto com deficiência visual. Nota-se que o desenvolvimento das estratégias de ensino que supram algumas deficiências são essenciais para a maior acessibilidade da informação e do conhecimento (PAULINO et al., 2011, p. 680).

Neste sentido, a implantação e adaptação de recursos táteis para o auxílio do conhecimento, como maquetes e modelos tridimensionais, podem facilitar o processo de compreensão dos conteúdos, uma vez que podem diminuir o nível de abstração dos assuntos tratados e trazer ao alcance das mãos uma aproximação entre a teoria e a apropriação do conhecimento.

Portanto, os recursos tanto tecnológicos quanto pedagógicos possuem grande importância no que se refere à aprendizagem de alunos com deficiência visual. Além disso, possibilitam a todos os alunos da classe desenvolver suas atividades normalmente (LAGUNA, 2012). Assim, o papel do docente, ao assumir a inclusão, deve consistir na construção de práticas educacionais que contribuam com o desenvolvimento potencial de todos os seus alunos. Mesmo em meio a tantas alternativas para a educação inclusiva do aluno com deficiência visual, Castro e Almeida (2014), elencam que as universidades brasileiras vêm desenvolvendo ações com o intuito de incluir o aluno com deficiência na Educação Superior, no entanto, tais iniciativas ainda são incipientes e insuficientes para sua permanência nesse nível de educação.

Sem embargo, é essencial acreditar na transformação, para tanto, a adequação da estrutura física das IES, a capacitação docente, o forneci-

mento de materiais adaptados com vistas ao acolhimento e a permanência do acadêmico, se tornam elementos fundamentais no processo inclusivo. Por meio dessas transformações singulares que o aluno com deficiência visual conseguirá concluir seu curso superior com sucesso, inserindo-se no mercado de trabalho e encorajando outras pessoas com deficiência a ingressar no Ensino Superior, bem como a lutar por seus direitos e consumir a política de inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão na Educação Superior é uma realidade crescente no Brasil. Contudo, nota-se que mesmo com os princípios da educação inclusiva encontrando-se presentes na Constituição Federal de 1988 e forma da lei, por meio de decretos e normativas, pouco se têm feito para a efetivação da política de inclusão. Mesmo tendo conhecimento sobre a política de inclusão, inúmeras IES permanecem à margem do que hoje já é um imperativo, pois, não se encontram preparadas tanto pedagogicamente quanto estruturalmente para atender alunos com deficiência visual. Isso pode comprometer drasticamente a acessibilidade e a permanência desses no Ensino Superior.

Neste sentido, é fundamental que essas instituições cumpram as leis, e da mesma forma, construam mecanismos coletivos que viabilizem o processo inclusivo. A administração, o corpo docente e todos os envolvidos nesse processo são de extrema importância para a elaboração de modelos alternativos de aprendizagem, materiais curriculares e metodológicos flexíveis que considerem as especificidades das pessoas com deficiência visual, promovendo assim uma maior autonomia do acadêmico. Desse modo, acredita-se que é possível caminhar em direção a tão almejada educação de qualidade para todos, mas, não basta apenas “incluir” o aluno no Ensino Superior, é indispensável reconhecê-lo como tal, como um ser racional, dinâmico, crítico, que possui potencialidades e capacidades.

Diante deste levantamento, constatou-se que são inúmeros os impasses que acometem o processo de inclusão do Ensino Superior. A escassez de profissionais qualificados, a falta de materiais específicos, a falta de espaços físicos adequados, a falta de comunicação, compreen-

são e medidas da gestão para a melhoria do atendimento aos alunos e as práticas pedagógicas que são realizadas de forma inadequada impedem o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência visual no Ensino Superior. Sendo assim, para que o aluno seja incluído no Ensino Superior é indispensável que a instituição, em sua totalidade, esteja preparada para recebê-lo, oferecendo as ferramentas básicas para que esse aluno consiga progredir e se desenvolver pessoal e cientificamente, de modo que seus direitos sejam respeitados em todos os momentos.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, E.G. et al. Desafios dos alunos com deficiência visual no Ensino Superior: um relato de experiência. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v.18, n.1, p.384-390, mar. 2016.

ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. A inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física escolar: impedimentos e oportunidades. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 27, n.14, p. 231-237, Jan. 2005.

BATISTA, C.G.; ENUMO, J.R.F. Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: O caso da deficiência visual. In: NOVO, H.A.; MENANDRO, M.C. **Olhares diversos: Estudando o desenvolvimento humano**. Vitória: Editora Arte Visual, 2000. p.157-174.

BERSCH, R. Tecnologia Assistiva – TA. In: SCHIRMER, C.R. et al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. Curitiba: Cromos, 2007. p.31-37

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Brasília: MEC, 1989. 5p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. 17p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996. 64p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.679 de 02 de dezembro de 1999**. Brasília: MEC, 1999. 2p.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Credenciamento da IES**: Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Brasília: MEC, 2003. 2p.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Pessoa Com Deficiência**. 6.ed. Brasília: MEC, 2006. 57p.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação – CONAE**. Brasília: MEC, 2010. 165p.

\_\_\_\_\_. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. 32p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior 2016**. Brasília: MEC/ INEP, 2017. 65p.

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993. 150p.

CASTRO, S.F.; ALMEIDA, M.A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n.2, p.179-194, Abr. 2014.

CERQUEIRA, J.B.; FERREIRA, M.A. Os recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v.4, n.15, p.1-6, Abr. 2000.

CHAHINI, T.H.C; SILVA, S.M.M. Os desafios do acesso e da permanência de alunos com deficiência visual nas instituições de educação de São Luis-MA. In: SILVA, M.G. **Faces da inclusão**. São Luís: EDUFMA, 2010. p.121-144.

DELPINO, M.; MASINI, E.S. Alunos deficientes visuais em curso superior. In: II Seminário internacional de pesquisas e estudos qualitativos, 2., 2004, Bauru, **Anais...** Bauru: SE&PQ, 2004.

ESPÍNDOLA, Y.X. Educação Especial-desafios em busca da inclusão. **Revista Espaço acadêmico**, Londrina, v.9, n.100, p.57-61, Ago. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001. 400p.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: atlas, 2002. 176p.

GIL, M. **Deficiência visual**. 1.ed Brasília: MEC. 2000. 80p.

KASTRUP, V. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.13, n.1, p.69-90, Set. 2007.

LAGUNA, J.C. **A utilização de diferentes recursos pedagógicos como auxílio na aprendizagem de alunos com deficiência visual**. 2012. 35f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

MANTOAN, E.M.T.; PRIETO, G.R.; ARANTES, A.V. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006. 103p.

MAZINI, E.; BAZON, F. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v.12, n.20, p.1-22, Jan. 2005.

NUNES, J.D.S.; CABRAL, C.L.O. A Prática pedagógica dos professores do ensino superior: algumas considerações. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação. 6., 2010, Teresina, **Anais...** Teresina: EPE, 2010.

PACHECO, R.V.; COSTAS, F.A.T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de

Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.16, n.27, p.151-167, Mar. 2005.

PAULINO, A.L.S.; VAZ, J.M.C.; BAZON, F.V.M. Materiais adaptados para ensino de Biologia como recursos de inclusão de alunos com deficiência visual. In: VII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, 12., 2011, Londrina, **Anais...** Londrina: UEL, 2011.

PIECZKOWSKI, T.M.Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2012. 208f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

PROFETA, M. da S. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, E.F.S. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007. p.113-128.

RODRIGUES, K.G.; BARNI, E.M. A utilização de recursos tecnológicos com alunos deficientes visuais no curso superior a distância de uma instituição de ensino de Curitiba-PR. In: IX Congresso de educação, 9., 2009, Curitiba, **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2009.

RODRIGUES, R.P.; CHAVES, S.A. O Deficiente visual e o ensino superior no Piauí na perspectiva de alunos cegos. **Revista Realize**, Campina Grande, v.14, n.30, p.1-13, Set. 2012.

SÁ, E.D. de; CAMPOS, I.M. de; SILVA, M.B.C. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília: SEESP/ SEED/ MEC, 2007. 57p.

SANTOS, M.P. **Formação de professores: exercitando propostas de inclusão**. Rio de Janeiro: LAPEADE, 2004. 19p.

SILVA, B.S.; HAMMES, L.J. Inclusão de cegos na educação superior: algumas estratégias para superação de obstáculos. In: X ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2014.

Recebido em: 22/03/2018

Aceito em: 30/07/2018