

**Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia**

**ADEQUAÇÃO CURRICULAR PARA O UNIVERSITÁRIO CEGO:
CONCEPÇÃO, PRÁTICA E DESAFIOS**

**Autora: Danielle Sousa da Silva
Orientador: Prof^a. Dr^a. Erenice Natália Soares de Carvalho
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Ranilce Guimarães-Iosif**

DANIELLE SOUSA DA SILVA

**ADEQUAÇÃO CURRICULAR PARA O UNIVERSITÁRIO CEGO: CONCEPÇÃO,
PRÁTICA E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Erenice Natália Soares de Carvalho.

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif.

Brasília
2013

S586a Silva, Danielle Sousa da.

Adequação curricular para o universitário cego: concepção, prática e desafios. / Danielle Sousa da Silva – 2013.

136 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2013.

Orientação: Profa. Dra. Erenice Natália Soares de Carvalho

Coorientação: Profa. Dra. Ranilce Guimarães-Iosif

1. Psicologia. 2. Educação especial. 3. Currículos -- mudanças. 5. Ensino superior. I. Carvalho, Erenice Natália Soares de, orient., II. Guimarães-Iosif, Ranilce, coorient. III. Título.

CDU 159.9:376-056.262



Dissetação de autoria de Danielle Sousa da Silva, intitulada “ADEQUAÇÃO CURRICULAR PARA O UNIVERSITÁRIO CEGO: CONCEPÇÃO, PRÁTICA e DESAFIOS”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília, defendida e aprovada em 30 de SETEMBRO de 2013, pela Banca Examinadora abaixo assinada:

Prof^a. Dr^a. Erenice Natália Soares Carvalho
Orientadora
Universidade Católica de Brasília
Mestrado em Psicologia

Prof^a. Dr^a. Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif
Co-orientadora
Universidade Católica de Brasília
Mestrado em Educação

Prof^a. Dr^a. Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel
Membro Externo
Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Carmen Jansen de Cárdenas
Universidade Católica de Brasília
Mestrado em Gerontologia

Prof^a. Dr^a. Cláudia Cristina Fukuda
Membro Suplente
Universidade Católica de Brasília
Mestrado em Psicologia

Brasília
2013

“Só posso dar-te eterna gratidão”.
Dedico este trabalho primeiramente a Deus, à Virgem Maria, aos meus pais e mestres Daniel e Anunciação.

AGRADECIMENTOS

“Até aqui nos ajudou o Senhor sempre com o seu braço forte”. Agradeço imensamente a Deus, que por meio do dom da vida possibilitou-me caminhar sempre com passos firmes rumo ao próximo, para auxiliar na vivência humana e espiritual.

Agradeço de modo especial à Nossa Senhora de Fátima à qual consagrei este trabalho, e que certamente auxiliou-me na execução do mesmo a cada instante que era necessário discutir esta pesquisa. E também, à Comunidade Obra de Maria, que me ensinou que a minha profissão e trabalho também é uma forma de “servir a Deus de todas as formas com alegria”.

Aos meus pais, pois mais do que pais são mestres que conduziram a minha educação pessoal e profissional. Ao meu pai pelo apoio e ensino da disciplina. E, a minha mãe e amiga que sempre me incentiva a navegar mares mais profundos em minha carreira profissional. Além disso, graças a eles, hoje, posso dizer que tenho galgado novos desafios que se agregam a minha vida.

À Professora Erenice que foi e continua sendo para mim mais do que uma orientadora, uma referência profissional a ser alcançada, haja vista sua destreza, humildade, profissionalismo, inteligência, amor e luta pela causa da inclusão de pessoas em situação de deficiência.

À Professora Ranilce, que mesmo sendo pega de surpresa, primorosamente aceitou participar deste trabalho comoco-orientadora. Sou imensamente grata a ela pelas orientações, pelas riquíssimas sugestões que foram pontuais e necessárias para compor esta pesquisa.

À Professora Diva Maciel, pela participação na banca examinadora, contribuindo com riquíssimas ponderações no projeto de qualificação, colaborando assim para o resultado final desta dissertação.

À Professora Carmen Jansen, por ter aceitado fazer parte da banca examinadora e pela calorosa acolhida pessoal, sobretudo profissional em relação à temática discutida nesta pesquisa.

À Professora Cláudia, que veio abrilhantar a banca, a quem não me esquecerei durante toda minha trajetória acadêmica por despertar em mim o interesse pela pesquisa científica.

Agradeço a todos os estudantes em situação de deficiência, profissionais administrativos e professores de ensino superior que contribuíram na execução desta pesquisa. Pois, pensando na melhoria do atendimento, da acessibilidade e na qualidade do ensino dos alunos em situação de deficiência no ensino superior é que proponho este trabalho.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho, desta conquista pessoal e profissional.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, agência que possibilitou o meu ingresso, permanência e conclusão dessa pesquisa.

RESUMO

SILVA, Danielle Sousa da. *Adequação Curricular para o universitário cego: concepção, prática e desafios*. 2013. 142 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2013.

O objetivo principal deste estudo foi investigar concepções e práticas sobre o uso de adequação curricular para universitários em uma instituição de ensino superior do Distrito Federal. Teve como base, documentos normativos nacionais que afirmam o direito dos estudantes em situação de deficiência ao ensino superior, com acessibilidade à aprendizagem e ao currículo acadêmico. Essa população específica tem ampliado seu ingresso nos diversos níveis de ensino, o que remete à necessidade de avaliar e promover estratégias que contribuam para sua permanência, com êxito, na carreira acadêmica. Considera-se que a inobservância dessas medidas abre espaço para o fortalecimento de estigmas sociais e criação de barreiras à sua aprendizagem, participação no contexto escolar e futura inserção profissional. Nesse sentido, cabe investigar a acessibilidade educacional com foco nos elementos curriculares, como adotado no presente trabalho, no qual se tematizam concepções e expectativas de professores e alunos no processo de adequação curricular. A investigação contou com a participação de 2 (duas) díades compostas por 1 (um) universitário cego e 1 (um) de seus respectivos professores. A questão principal que orientou a pesquisa foi: medidas de acessibilidade curricular são adotadas para estudantes em situação de deficiência no ensino superior, segundo concepções e percepções de universitários cegos e de seus professores? Para nortear o estudo optou-se pela pesquisa qualitativa, com uso de entrevistas, diário de campo, complemento de frases e roteiro de verificação de adaptação curricular. Os resultados indicaram convergências e divergência entre professores e universitário nessa questão.

Palavras-chave: Adequação Curricular. Prática Docente. Universitário em situação de deficiência.

ABSTRACT

This study aims to investigate concepts and practices on the use of curricular adjustment to college at an university in the Federal District. Was based on national norms that affirm the student's right in disability situation in the university, with learning access and academic curriculum. This specific population has expanded his admission in several education levels, which results on a necessity of evaluate and promote strategies to help its successfully stay in the academic careers. It 's considered that these measures failure contributes for the strengthening of social stigma and creates barriers to their learning, participation in school environment and a future employability. So, it is worth to investigate the educational accessibility focusing on the curriculum elements, as used hereby, in which thematizes conceptions, teachers and students expectations during the curricular adjustment. The research involved blind students' participation and some of their teachers. The main question that guided the research was: Are curriculum measures accessibility adopted for students in disability situation in the university, according to conceptions and perceptions of blind students and their teachers? To guide this study the qualitative research was chosen, using interviews, field diary and scale application. The results indicated convergence and divergence between teachers and university in this issue.

Keywords: Curriculum adjustment. Teaching Practice. University in disability situation.

LISTA DE SIGLAS

AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

CEB – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CES – CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DA – DEFICIÊNCIA AUDITIVA

DF – DISTRITO FEDERAL

DV – DEFICIÊNCIA VISUAL

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IES – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

IF – INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

IFES – INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

NAI – NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE INSTITUCIONAL

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PSD – PESSOA EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

SD – SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

SEB – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

SECAD/MEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E
DIVERSIDADE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SEESP/MEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

TA - TECNOLOGIA ASSISTIVA

UCB – UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – DA ADEQUAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA O ESTUDANTE EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA	19
1.1 CONCEITO DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR	19
CAPÍTULO II – DO UNIVERSITÁRIO COM DEFICIÊNCIA VISUAL E DA ACESSIBILIDADE CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR	30
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL	30
2.2 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA DEFICIÊNCIA VISUAL	32
2.3 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	34
2.3.1 Educação Superior e Deficiência: ingresso, permanência e conclusão	37
2.3.2 Docência e Deficiência na Educação Superior	48
CAPÍTULO III – DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE DEFICIÊNCIA E SUBJETIVIDADE	52
3.1 SUJEITO E SUBJETIVIDADE	55
CAPÍTULO IV – DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
4.1 OBJETIVO GERAL	58
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	58
4.3 METODOLOGIA	59
4.4 PARTICIPANTES	61
4.5 CENÁRIO	62
4.6 INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	62
4.6.1 Entrevista	65
4.6.2 Roteiro de Adequação Curricular	65
4.6.3 Complemento de Frases	65
4.6.4 Análise Documental	66
4.6.5 Diário de Campo	66
4.7 PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	67
4.8 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	68
CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS CASOS	70
5.1 CASOS DO PROFESSOR ANTÔNIO E A ESTUDANTE CEGA ANA	70
5.1.1 Concepção dos conceitos de adaptação e flexibilização curricular por parte do professor Antônio e a sua estudante cega Ana	70
5.1.2 Indicação do uso de estratégias de adequação curricular do Professor Antônio em relação à estudante cega Ana	72
5.1.3 Posicionamento das demandas e expectativas do universitário cego e respostas educacionais propiciadas pelo professor a cerca da adequação curricular	77

5.1.4 Elementos de sentido subjetivo implicados no processo de adequação curricular na relação professor e estudante cego	81
5.1.4.1 Elementos de sentido subjetivo implicados no processo de adequação curricular na perspectiva da estudante Ana	81
5.1.4.2 Elementos de sentido subjetivo implicados no processo de adequação curricular na perspectiva do professor Antônio	83
5.2 CASOS DA PROFESSORA TERESA E O ESTUDANTE CEGO JOSÉ	84
5.2.1 Concepção dos conceitos de adaptação e flexibilização curricular por parte da professora Teresa e seu estudante, José	84
5.2.2 Indicação do uso de estratégias de adequação curricular da Professora Teresa em relação ao estudante cego José	85
5.2.3 Posicionamento das demandas e expectativas do universitário cego e respostas educacionais propiciadas pelo professor a cerca da adequação curricular	89
5.2.4 Elementos de sentido subjetivo implicados no processo de adequação curricular na relação professor e estudante cego	96
5.2.4.1 Elementos de sentido subjetivo implicados no processo de adequação curricular na perspectiva do estudante cego José	96
5.2.4.2 Elementos de sentido subjetivo implicados no processo de adequação curricular na perspectiva da professora Teresa	100
5.3 ANÁLISE INTEGRATIVA DOS CASOS	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	123
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES E OS ESTUDANTES CEGOS	123
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS COLABORADORES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE INSTITUCIONAL	125
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)	127
APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES CEGOS ...	128
APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO COM O(A) COLABORADOR(A) DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE INSTITUCIONAL ...	129
APÊNDICE F: ROTEIRO DE VERIFICAÇÃO DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR PARA APLICAÇÃO AOS(ÀS) PROFESSORES(AS)	130
APÊNDICE G: ROTEIRO DE VERIFICAÇÃO DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR PARA APLICAÇÃO AOS(ÀS) ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA	133
APÊNDICE H: COMPLEMENTO DE FRASES PARA APLICAÇÃO AOS PROFESSORES DOS ESTUDANTES CEGOS	136
APÊNDICE I: COMPLEMENTO DE FRASES PARA APLICAÇÃO AOS(ÀS) ESTUDANTES CEGOS(AS)	139
ANEXO A	142

INTRODUÇÃO

Mesmo diante da efetivação da inclusão das pessoas em situação de deficiência (doravante, PSD) no ambiente escolar, ainda observa-se que a inserção destas no âmbito escolar é questionada, sobretudo na educação superior. Porém, a inserção e a inclusão desses estudantes na educação infantil e no ensino fundamental, mesmo que haja resistências, encontram um espaço de maior aceitação psicopedagógica, uma vez que, nesses níveis, seja dada destaque para os desenvolvimentos social, cognitivo e das relações interpessoais. Outro aspecto que favorece essa admissão, nesses níveis de ensino, refere-se ao amparo legal que resguarda a educação da pessoa em situação de deficiência.

A despeito das resistências existentes, a Constituição brasileira vigente (BRASIL, 1988) garante educação para todos, contudo muitos brasileiros ainda não têm acesso a esse direito; sobretudo no ensino superior, conforme nos mostra Franco (2008) ao afirmar que, mesmo diante da expansão já realizada neste nível de ensino, ainda é pouco expressivo e democratizado o acesso à educação superior.

Vale ressaltar que a educação das pessoas em situação de deficiência não se restringe à educação infantil e ensino fundamental, como preconiza a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a educação deve ser acessível até o “nível mais elevado de ensino”. Atualmente, observa-se o aumento desses estudantes na Educação Superior (INEP, 2009). No entanto, nota-se que, apesar das políticas afirmativas de democratização desse nível de ensino, não houve, na mesma proporção, ações efetivas para acolher a diversidade de estudantes, sobretudo as pessoas em situação de deficiência, no ensino superior.

Mediante essa discussão, pretende-se aqui refletir acerca do processo de inclusão dos estudantes em situação de deficiência (SD) a partir das concepções e práticas docentes e discentes, no tocante às ações de adaptação e flexibilização curricular para universitários com deficiência visual. Espera-se, a partir desta pesquisa, ampliar os conhecimentos sobre essa temática e também ressignificar a experiência profissional em contextos inclusivos.

A ausência de documentos nacionais orientadores de flexibilização e adequação curricular que focalizem os universitários em SD nas instituições de ensino superior (IESs), abre espaço para investigações nessa área e justificam a

necessidade de investigação quanto à temática proposta. Esse questionamento, portanto, surgiu do nosso interesse por adequação curricular e dos conhecimentos produzidos no trabalho de pesquisa realizado para conclusão da graduação em Psicologia. As inquietações já existentes sobre o tema reapareceram durante o mestrado, motivando e dando ensejo a este trabalho. O desenvolvimento dessa temática requer, então, conhecimentos circunscritos à literatura sobre o assunto.

Quanto ao exercício profissional, nota-se, muitas vezes, a frustração, os preconceitos e a preocupação de diretores, coordenadores e professores de cursos de graduação ao receberem um aluno em situação de deficiência. Apesar do primeiro impacto, infere-se, mediante os aspectos vivenciados no âmbito educacional, que as ciências humanas são mais receptivas em acolher estes acadêmicos do que as áreas das ciências exatas, que oferecem mais resistência a esse processo de inclusão, dando ênfase à deficiência enquanto incapacidade e questionando a serventia de um profissional em situação de deficiência para o mercado de trabalho, com destaque para as deficiências visual, auditiva, mental e intelectual.

Sendo assim, verifica-se que alguns segmentos sociais estão à margem do sistema educacional ao incluir as pessoas em situação de deficiência, vitimadas por um preconceito excludente. Isso ocorre desde a educação básica até o nível superior (Castanho; Freitas, 2006), conforme indica a pesquisa organizada por Mazzon (2009) que objetivou identificar ações discriminatórias no âmbito escolar – educação básica e ensino médio – revelando que 96,5% das pessoas têm algum nível de preconceito para com as pessoas com deficiência no contexto escolar. Essa realidade deixa evidente o distanciamento entre o discurso da igualdade de oportunidades e a sua efetiva concretização, no campo da educação. Muitas vezes os resultados desencadeados pelo processo de discriminação são: a evasão, a repetência ou a sub-realização escolar e acadêmica.

Mesmo quando a questão do acesso é parcialmente superada, como se verifica atualmente, observa-se a permanência dos desafios para propiciar o sucesso escolar desses estudantes, sobretudo oportunidades efetivas de aprendizagem, incluindo a acessibilidade ao currículo. Nesse sentido, é imprescindível a aceitação e a valorização das diversidades nos sistemas de ensino, com atenção e apoio às demandas particulares que os estudantes possam apresentar.

As políticas públicas, as práticas pedagógicas e os estudos científicos no campo da educação para as pessoas em SD têm evidenciado avanços e constantes reflexões, quando se trata da educação básica, no tocante às ações que promovam a acessibilidade física, pedagógica e psicopedagógica na educação. Contudo, o mesmo não vem ocorrendo no ensino superior, como revelou pesquisa realizada por Bueno (2002), em parceria com a Secretaria de Educação Especial/MEC. O estudo teve a finalidade investigar as perspectivas da educação especial nas universidades brasileiras. O autor, então, concluiu que poucas instituições ofertavam disciplinas que discutiam as demandas pedagógicas nos cursos de licenciatura, situação inaceitável por tratar-se de cursos de formação para o magistério, ou seja, futuros professores.

Apesar da crescente tendência, nas duas últimas décadas, de políticas sociais de promoção, integração, participação e combate à exclusão em prol das pessoas com deficiência, conforme Santos (2012), ainda é acentuada a carência de legislações quanto aos processos de ensino e aprendizagem para as pessoas em situação de deficiência no ensino superior, e as poucas existentes dão ênfase apenas à acessibilidade física e arquitetônica.

Esse novo cenário da educação brasileira de incluir as pessoas em situação de deficiência compreende, segundo Faceira (2008), um movimento de democratização do ensino superior e de diversos segmentos sociais, o que vem exigindo o atendimento diferenciado e adaptado às peculiaridades de algumas deficiências. Entretanto, para melhor compreender os movimentos de adaptação do segmento educacional, sobretudo no nível superior, no intuito de atender essa clientela, faz-se necessário, primeiramente, discutir a inclusão no âmbito social, que contempla:

[...] uma positivação em relação a uma problemática social, a da exclusão [...]. Portanto, é mais um discurso que um conceito. Além desta pobre origem, agregou, durante a sua pequena história de vida, antigos ingredientes da política. O entendimento social a partir de uma concepção dual do dentro e do fora já foi utilizada pelos contratualistas, em particular por Hobbes e Rousseau, fornecendo bases à sociologia política conservadora e ao direito. No seio desta concepção, uma das noções que nasceu e persiste até os nossos dias é a noção de cidadania. A noção de cidadania que persiste nos dias atuais, e que conserva uma proximidade com a noção do ser incluído/a, é aquela associada aos direitos constitucionais. (BONETTI, 2005, p.2).

Observa-se que a inclusão social está articulada a uma concepção filosófica de ir contra o processo de exclusão, sobretudo de supressão dos direitos constitucionais. Ao partir desse princípio de convergência com a dimensão política de atribuir direitos e deveres aos seus cidadãos, ressalta-se que a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) pressupõe o acesso à educação para todos os seus cidadãos. Dentro desta perspectiva, inserem-se a educação também para as pessoas em situação de deficiência, incluindo o direito de acesso e permanência no ensino superior.

Na perspectiva educacional, as pesquisas científicas no âmbito da inclusão, segundo Magalhães e Cardoso (2011), não apresentam modelos pré-configurados para a criação de sistemas de ensino inclusivos; o que existe são eixos norteadores para que as escolas possam estabelecer suas próprias propostas curriculares, podendo, assim, viabilizar a aceitação da diversidade na sala de aula.

Desse modo, o princípio das escolas inclusivas (Santos, 2012) compreende primeiramente a aprendizagem no aspecto interpessoal, com foco nas dificuldades e diferenças com seus pares e nas relações humanas. No âmbito pedagógico, observa-se o ritmo de compreensão dos conteúdos ministrados e o estilo de aprendizagem do acadêmico em situação de deficiência, sendo que esse ponto de vista corrobora com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que diz:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008a, p. 1).

O atendimento escolar sob a ótica inclusiva prevê ações concretas de acessibilidade, como as de ordem física ou pedagógica. Já na acessibilidade pedagógica, verifica-se a necessidade de adequar, modificar ou mesmo ajustar o currículo a outras formas de acessibilidade, com destaque para a acessibilidade

curricular, a fim de assegurar o acesso efetivo da população em situação de deficiência no ensino superior.

Quanto a acessibilidade curricular, pressupõe-se que as adequações e flexibilizações curriculares podem representar momentos e espaços de (re)significação dos saberes curriculares, tornando-os acessíveis ao universitário em situação de deficiência, contribuindo para seu êxito acadêmico. Os modos de organização adaptativa e sua aplicação mediada pelo professor podem constituir estratégias favoráveis à inclusão do estudante em SD e ao seu processo de formação na educação superior. Investigar essa questão do ponto de vista docente, portanto, constituiu a finalidade principal deste trabalho. Entende-se, portanto, que o docente implicado no processo de aprendizagem do estudante em situação de deficiência pode adotar ações de flexibilização ou adaptações curriculares (aqui tomadas como ações de mediação) para ampliar possibilidades de acesso à aprendizagem e ao currículo das disciplinas, para além do “defeito” que pode estar limitando suas realizações acadêmicas. Logo, os processos de ensino e aprendizagem para os estudantes em situação de deficiência deveriam articular os objetivos curriculares às demandas e às necessidades do acadêmico.

Nessa perspectiva, o presente trabalho recorre para além da Psicologia, chegando à área da Educação para debater sobre o sujeito em situação de deficiência e o seu processo de escolarização no ensino superior. Adverte-se que a necessidade desse olhar interdisciplinar refere-se aos conhecimentos sobre as Políticas Educacionais no tocante à Inclusão, além do entendimento sobre as políticas afirmativas em prol do processo de democratização da educação superior no Brasil. Destaca-se que a proposta deste estudo abarca a ideia de inovação e desafio. Inovação por discutir a inclusão das pessoas em situação de deficiência na educação superior sobre a ótica de duas áreas não concorrentes entre si, mas complementares, e um desafio, pois requer uma discussão filosófica e sociológica sobre a aceitação das diferenças no processo de inclusão no ensino superior, a fim de investigar as concepções e práticas adotadas pelo professor que venham a promover a acessibilidade psicopedagógica quanto às adequações e flexibilizações curriculares.

Esta pesquisa tem como cenário uma IES privada do Distrito Federal (DF) a fim de verificar a relação entre demanda e oferta de adequação curricular para universitários cegos na educação superior. Com base nesse objetivo, foram

observadas a existência de relações tangenciais como os seguintes aspectos: qualificação docente para atuar com a diversidade da população estudantil; o reconhecimento e a valorização da deficiência; a atitude docente quanto à flexibilização e ao uso de estratégias de adequação curricular e à disposição para adotá-las. Concomitantemente, foi-se ao encontro de universitários com deficiência visual (DV), com ênfase para os estudantes cegos, onde questionou-se acerca das expectativas e demandas de adequação curricular e quanto às caracterizações atribuídas por eles a essas práticas. Em suma, o foco deste estudo é a compreensão de aspectos conceituais, atitudinais e práticos de docentes e universitários cegos quanto ao ensino diferenciado para esses respectivos deficientes.

Nesse sentido, as seguintes reflexões orientaram a elaboração das questões norteadoras da pesquisa: Conhecimento dos professores sobre os direitos das pessoas em situação de deficiência quanto ao ensino diferenciado; concepção e prática docente junto à universitários em SD.

As reflexões e indagações propostas justificam-se não somente pelo cenário de inclusão que vem adentrando a educação superior, mas, sobretudo, por discutir elementos adicionais em relação às pesquisas, até então publicadas sobre o estudante em situação de deficiência no ensino superior. Sobressai nesta discussão os elementos de sentido subjetivo que emergem na relação docente-discente em situação de deficiência, mediante a necessidade de adequação curricular, buscando averiguar as concepções e práticas docentes para com esses estudantes. Outro aspecto que faz com que esta pesquisa tenha um caráter diferenciado refere-se ao posicionamento do Ministério da Educação (MEC) que se restringe aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997b), o qual não se posiciona de modo concreto quanto à utilização do processo de adaptação e flexibilização curricular. Nota-se, portanto, que os demais países latino-americanos e de língua espanhola utilizam-se desse processo em todos os níveis de escolarização, o que nos cabe questionar e refletir nos possíveis entraves que impossibilitam a educação brasileira posicionar-se oficialmente quanto a uma necessidade que é latente no contexto educacional.

Este estudo tem como matriz teórica a abordagem histórico-cultural (Vigotski, 1995) do desenvolvimento e a Teoria da Subjetividade de González Rey (2011), com foco nos processos de ensino-aprendizagem por meio da mediação docente na adequação curricular. Rodrigues (2004) afirma que a inclusão dos

estudantes em situação de deficiência implica um processo interativo no qual se deve considerar, conjuntamente, as características e demandas discentes, bem como recursos e possibilidades das IESs; essa perspectiva parte da premissa pontuada por Vigotski (1995) em que o ser humano ao prover os seus meios de existência modifica essa natureza, bem como, sofre uma influência dessa natureza em sua constituição.

Assim, para melhor responder ao objetivo proposto nesse trabalho adotou-se a metodologia qualitativa com o uso da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2011) a fim de identificar e agregar as análises aos elementos de sentido subjetivo que tecem esse contexto educacional. Para discutir o tema proposto, serão tratados, ao longo deste trabalho, os seguintes tópicos: Adequação e flexibilização curricular para o estudante em situação de deficiência; o universitário com deficiência visual e a acessibilidade curricular no ensino superior; perspectiva histórico-cultural sobre deficiência e subjetividade; como procedimentos metodológicos; adotou-se análise de casos.

CAPÍTULO I – DA ADEQUAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA O ESTUDANTE EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

1.1 CONCEITO DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR

Embora não seja foco do presente estudo analisar teorias de currículos e estruturas curriculares, é necessário entender seus conceitos para contextualizar o processo de adaptação e flexibilização curricular que se pretende investigar. De acordo com Goodson (1995, p.18) o currículo compreende “uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado.” Por sua vez, Viégas e Carneiro (2003, p. 25) trazem outro olhar sobre o currículo como “lugar organizado e instrumentalizador da singularidade do sujeito.” Observa-se que são conceitos complementares, uma vez que, o currículo tem a instância organizativa, além de exercer impacto no social.

Sacristán (1998) considerou o viés social do currículo, chamando atenção para as práticas organizativas pedagógicas que dão sentido aos conteúdos. Recomendou incorporar a aprendizagem à realidade do estudante. Para melhor compreender as funções do currículo, o autor propôs a análise de cinco aspectos, a saber: (1) a função social; (2) projeto ou plano educativo; (3) expressão formal e material; (4) campo prático; (5) atividade discursiva acadêmica e pesquisadora.

Uma reflexão mais atual sobre a construção do conceito de currículo discorre de acordo com Pacheco (2011). Segundo ele,

o currículo vem sofrendo mudanças de paradigmas, estimuladas pela sociedade do conhecimento, que posiciona o currículo mais centrado na figura do aprendente, do que aquele que ensina. Essa relação modifica a concepção única e universalizante sobre conhecimento voltando para uma noção que complete diversas facetas; quer seja por meio de organização curricular, organização modular, metodologia ativa, currículo nacional incluindo competências/metade aprendizagem e qualificação dos aprendentes. (PACHECO, 2011, p. 78).

Durante o desenvolvimento das ideias relativas à construção desse conceito, alguns elementos básicos e essenciais da estrutura curricular, a exemplo da flexibilidade e da adaptação, são apresentados. Os autores supracitados reforçam que uma das funções de um currículo é favorecer a adaptação de um sistema educativo às necessidades de uma determinada sociedade.

Ao destacar as funções do currículo e sua transversalidade no processo de escolarização (em qualquer nível de ensino), faz-se necessário discorrer sobre a questão preocupante de estar o currículo a serviço de uma política curricular. Segundo Sacristán (1998), observa-se a subordinação dos conteúdos e das práticas curriculares às instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Essa discussão pressupõe a execução de termos normativos de orientação quanto ao processo de condução do currículo para as pessoas em situação de deficiência no ensino superior. Sobre o processo de orientação na perspectiva inclusiva, remete-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, enfatiza-se que esse atendimento não é uma adaptação curricular, mas esta (perspectiva inclusiva), para ser consolidada, vale-se do apoio dele (AEE), incluindo o ensino superior.

Para melhor compreender este processo, faz-se necessário voltar à educação básica brasileira, onde foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997b) – por parte do MEC. Estes são referenciais (não obrigatórios) que indicam eixos norteadores sobre o currículo formal, ou seja, conteúdos a serem ministrados ao longo do ano letivo, conforme cada ano/série. Contudo, no ensino superior, não há esses referenciais curriculares em termos de legislação, o que existe são diretrizes curriculares em âmbito nacional para cada curso, de onde deve originar os projetos pedagógicos das IESs. Portanto, as prerrogativas das disciplinas a serem ministradas ficam a cargo de cada IES, conforme a Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007. (BRASIL, 2007c).

Destaca-se que geralmente as decisões curriculares são tomadas para um público universitário em geral, alheias à existência do público em situação de deficiência ou, de maneira mais ampla, universitários com necessidades educacionais especiais. Além da possibilidade de que os Projetos Pedagógicos das IESs e as reformulações nele contidas fiquem restritos aos coordenadores e diretores de curso, inviabilizando a participação de professores e de alunos, como meio de elaborar um documento que coadune com as necessidades de fato da sala de aula na educação superior.

Entretanto, há uma demanda de organização das IESs para facilitar o ingresso desses estudantes, bem como a permanência (com êxito) e a finalização dos estudos, evitando evasão e repetência. Para tanto, fazem-se necessárias questões de acessibilidade física, pedagógica, entre outras, abordando, sobretudo, o

currículo em sua dimensão social e educativa, bem como de expressão formal e campo prático, ou seja, como atividade discursiva, acadêmica e de pesquisa, conforme recomenda Sacristán (1998). Nesse sentido, é necessário estabelecer um currículo compreensivo, dinâmico, interativo e em contínua evolução, que tenha, como aspectos definidores, flexibilidade, abertura, autonomia e adequação, possibilitando diversificar respostas que se adaptem e proporcionem auxílios pedagógicos às especificidades e diferenças dos estudantes em situação de deficiência (GONZÁLEZ REY, 2011).

Nessa perspectiva, considera-se que alguns universitários podem precisar de adaptações ou flexibilizações curriculares para sua aprendizagem acadêmica e social, além de contribuir para sua participação na comunidade universitária. Entende-se que sua efetiva inclusão propicie melhores condições para alcançar níveis mais elevados de escolarização, como preconiza a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Para concretizar essa expectativa, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007a) preconiza, no capítulo 24, a “provisão de adaptações razoáveis”, para assegurar o acesso efetivo dessa população específica ao ensino superior. Adaptações razoáveis são definidas no Art. 2 da Convenção, como:

As modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Para discutir a proposta, entretanto, é preciso distinguir algumas diferenças conceituais. Mediante o que foi apresentado até aqui, pretende-se abreviar o processo de adequação e adaptação curricular que, segundo Vargas (2009), corresponde a estratégias de planejamento, de iniciativa docente, proporcionando oportunidades de aprendizagem em resposta às demandas de alguns estudantes em situação de deficiência, a fim de valorizar e respeitar a deficiência do aluno.

Já a flexibilização curricular, de acordo com Silva (2012), pode ser entendida também como diferenciação curricular, fixando-se em dois níveis: o primeiro de flexibilizações/diferenciações não significativas; e o segundo nível, no tocante à

eliminação e introdução de objetivos, conteúdos, metodologias e recursos. Com base em Silva (2012), observa-se que esta relaciona o processo de flexibilização curricular com adaptações de pequeno porte.

Para tanto, outras concepções são direcionadas à expressão flexibilização curricular: o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, Art. 26, discorre sobre a necessidade de diversificar o currículo conforme as características regionais e locais, o que pressupõe uma flexibilização curricular, a saber:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

No entanto, não há uma definição objetiva desse processo que oriente a atuação docente, voltada para as questões organizativas que estejam além dos conteúdos programáticos do currículo. Pode-se entender o conceito, entretanto, como ações pedagógicas voltadas à organização do currículo. Nesse sentido, é pertinente considerar o que estabelecem o Parecer CNE/CES, nº 776 (Brasil, 1997a) e o Parecer CNE/CES, nº 583 (Brasil, 2001b). Ambos garantem as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação, para os cursos de graduação. Nesse aspecto, observa-se estreita vinculação aos planejamentos propostos aos pareceres que se preocupam com o aspecto estrutural do currículo, sendo necessário atingir outra dimensão que corresponde à possibilidade da igualdade de acesso e oportunidades aos conteúdos e informações partilhadas no ambiente escolar.

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), inseriu no conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais uma publicação que estruturou (como referência) as adaptações curriculares para estudantes com necessidades educacionais especiais (Carvalho, 1999). O trabalho fundamentou-se nas propostas do *Ministerio de Educacion y Ciencia da Espanha* (Espanha, 1992), voltadas à acessibilidade dessa população escolar estudantil na educação básica na década de 1990, período no qual foi escrito este documento.

Nota-se que um dos aspectos que dificultam a compreensão, interesse e produção de trabalhos nessa área refere-se à multiplicidade de conceitos, a começar por adaptação curricular. Assim, neste estudo, será adotado o conceito de Carvalho (1999, p. 23) que foi reiteirado em 2002, estabelecendo que adaptações curriculares são vistas como:

possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável [...] para que atenda realmente a todos os educandos.

Coaduna-se com a ideia de Carvalho (1999) e, por essa razão, neste estudo fica estabelecido que o processo de adaptação curricular contempla uma dimensão macrossistêmica, de adaptações de grande porte, mas que também agrega uma dimensão microssistêmica, ou seja, uma forma de flexibilizar; uma postura a ser ou não adotada, principalmente pelo professor.

Cabe ressaltar que a Resolução nº 2/2001 (Brasil, 2001a) também menciona a possibilidade de uso do processo de adaptações curriculares, contudo, a partir do ano de 2002, após a última posição a favor do processo de adaptação curricular, o MEC começa, em 2003, a adotar uma postura avessa à utilização desse processo. Entretanto, no cenário geográfico desta pesquisa, Distrito Federal, a Secretaria de Educação adota as adaptações curriculares na educação básica (EB). Assim, a razão pela qual a EB é discutida refere-se ao fato de que o estudante em situação de deficiência, inserido na EB do DF, vem egresso de um sistema de adaptação curricular, direito este constituído pela escola e pela família.

Convergente com o entendimento de Carvalho (1999) sobre adaptações curriculares, Duck, Hernández e Sius (2007) consideram esse conceito enquanto recursos organizativos e didático-pedagógicos que objetivam ajustar a programação curricular às condições do aluno no processo de ensino-aprendizagem, definindo-as como estratégias particulares para facilitar o acesso ao programa curricular comum a todos os estudantes (DUCK; HERNÁNDEZ; SIUS, 2007).

As adaptações curriculares podem ser classificadas em dois tipos: significativas e não significativas (ESPANHA, 1992; CARVALHO, 1999; BLANCO, 2004; DUCK; HERNÁNDEZ; SIUS, 2007). Na literatura brasileira (ARANHA, 2005),

preferiu-se substituir a expressão adaptações significativas por adaptações de grande porte. As adaptações não significativas, por adaptações de pequeno porte. Com isso, visou-se garantir melhor tradução para as designações citadas em língua espanhola. Estamos de acordo com essa proposta, adotando-a neste projeto, por considerar a tradução mais concisa.

Para Blanco (2004), as adaptações de pequeno porte (não significativas) envolvem os elementos não prescritivos do currículo oficial, regular. É mais geral, alcançando a turma como um todo; e tem como foco o alcance dos objetivos curriculares para todos os estudantes da sala. Por sua vez, as adaptações de grande porte (significativas) afetam os elementos prescritivos do currículo oficial, individualizando, de forma sensível, o currículo regular desenvolvido pelo professor. Acentua-se, portanto, as diferenças em sala de aula.

Os elementos curriculares básicos modificados pelas adaptações curriculares são, entre outros: (a) objetivos gerais e específicos estabelecidos para a turma; (b) conteúdos de ensino previstos; (c) metodologias e atividades realizadas; (d) processos avaliativos adotados.

Caracterizando as adaptações curriculares de pequeno e grande porte, traz-se uma organização proposta por Manjón (1995); Tudurí (2003) e Calle (2011) para diferenciar essas categorias, ilustrando-as nos dois quadros, a seguir.

Quadro 1: Adaptações curriculares de pequeno porte para estudantes com necessidades educacionais especiais

QUADRO I
<p>Adaptações Não Significativas do Currículo</p> <p><i>Organizativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> organização de agrupamentos organização didática organização do espaço <p><i>Relativas aos objetivos e conteúdos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> priorização de áreas ou unidades de conteúdos priorização de tipos de conteúdos priorização de objetivos seqüenciação eliminação de conteúdos secundários <p><i>Avaliativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> adaptação de técnicas e instrumentos modificação de técnicas e instrumentos <p><i>Nos procedimentos didáticos e nas atividades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> modificação de procedimentos introdução de atividades alternativas às previstas introdução de atividades complementares às previstas modificação do nível de complexidade das atividades eliminando componentes seqüenciando a tarefa facilitando planos de ação adaptação dos materiais modificação da seleção dos materiais previstos <p><i>Na temporalidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos

Fonte: Manjón (1995, p.89)

Observa-se que não se trata de intervenções altamente individualizadas na programação ou no desenvolvimento das aulas, mas que implicam modificações no que seria proposto inicialmente para a turma, caso não houvesse estudante com necessidades especiais.

Quanto às adaptações de grande porte, a intervenção no currículo é mais ampla e individualizada, como demonstra o Quadro nº2.

Quadro 2: Adaptações curriculares de grande porte para estudantes com necessidades educacionais especiais

QUADRO II
<p>Adaptações Curriculares Significativas</p> <p>Elementos curriculares modalidades adaptativas</p> <p><i>Objetivos</i> eliminação de objetivos básicos introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos</p> <p><i>Conteúdos</i> introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos; eliminação de conteúdos básicos do currículo</p> <p><i>Metodologia e Organização Didática</i> introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem</p> <p>organização introdução de recursos específicos de acesso ao currículo</p> <p><i>Avaliação</i> introdução de critérios específicos de avaliação eliminação de critérios gerais de avaliação adaptações de critérios regulares de avaliação modificação dos critérios de promoção</p> <p><i>Temporalidade</i> prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção)</p>

Fonte: Manjón (1995, p. 89).

Uma categoria a ser inserida é a das adaptações de acesso ao currículo (Espanha, 1994; Manjón, 1995; Carvalho, 1999; Tudurí, 2003; Calle, 2011), entendidas como:

[...] conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos. São definidas como alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a

facilitar os alunos com necessidades educativas especiais a desenvolver o currículo escolar. (CARVALHO, 1999, p. 40).

Medidas de acesso ao currículo podem, por exemplo, criar condições físicas, ambientais e materiais para o estudante na instituição de ensino; propiciar comunicação efetiva e oportunidades de interação social com as pessoas da comunidade universitária; compartilhar informações; disponibilizar mobiliário, equipamentos e recursos materiais adaptados, se necessário.

Mesmo legal e oficialmente estabelecidas, o uso das adaptações curriculares não é unanimidade no país. A intervenção no currículo, sobretudo em relação aos conteúdos programáticos, não é acolhida por muitos estabelecimentos de ensino superior, sob a alegação de prejudicar os estudantes, enfatizando diferenças estigmatizantes. Os profissionais contrários ao seu uso defendem que se atenda às diferenças dos alunos sem diferenciar o ensino. Para Mantoan (2003, p. 75): “As desigualdades tendem a se agravar quanto mais especializamos o ensino para alguns alunos”. Esse posicionamento remonta-se a uma posição adversa em relação às pesquisas com vistas à promoção de práticas sociais positivas para a comunidade, situação de deficiência, e a busca de eficientes alternativas para suprir as dificuldades encontradas no processo de escolarização em função das ausências de adequações.

Frente às dificuldades dos estudantes em situação de deficiência, a primeira questão que emerge para o professor é: O que fazer? Como intervir? No caso de adequações curriculares, cabe pontuar que tanto o processo de adaptação quanto de flexibilização não concebem modelos estabelecidos *a priori*. Os processos são elaborados envolvendo professor e estudante, de modo a construir aprendizagens significativas (Blanco, 2004). É necessário identificar em que aspectos as mudanças são necessárias, mediante diálogo com o estudante. Observa-se conforme o quadro abaixo, que muitas e diferentes são as deficiências e necessidades educacionais; assim, o diálogo entre professor e aluno é fundamental para nortear o processo de adequação curricular.

QUADRO 1: Tipos de deficiência de alunos e outras categorias coletadas nos Censos do IBGE, 2010 e 2011.

CENSO 2010	CENSO 2011
Tipos de Deficiência	Tipos de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação
Cegueira	Cegueira
Baixa Visão	Visão subnormal ou Baixa visão
Surdez	Surdez
Deficiência auditiva	Deficiência auditiva
Surdocegueira	Surdocegueira
Deficiência múltipla	Deficiência múltipla
Deficiência intelectual/mental	Deficiência intelectual
	Síndrome de Asperger ^{NOVA}
	Síndrome de Rett ^{NOVA}
	Altas Habilidades/Superdotação ^{NOVA}

Fonte: BRASIL (2013b, p. 22).

Mediante esse quadro, e de acordo com a perspectiva histórico-cultural, considera-se a importância da garantia do envolvimento de professores e alunos, entre outros envolvidos, a fim de estabelecer objetivos realísticos para possibilitar o acesso, permanência e conclusão do ensino superior ao estudante em situação de deficiência. Os processos devem ser avaliados continuamente, para garantir efetividade em sua aplicação e contribuir para a permanência exitosa do universitário em SD nesse nível de ensino.

Em suma, as estratégias de adaptações curriculares objetivam adequar o currículo às necessidades individuais dos estudantes, ocorrendo quando requeridas por eles e justificada sua pertinência pelos profissionais envolvidos. Na realidade brasileira, constam nas Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica, conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001a), em vigor. Analisar sua pertinência e viabilidade no ensino superior é o objetivo deste projeto, a partir da visão e da concepção de professores e universitários, bem como de

gestores do núcleo de acessibilidade da IES envolvida no estudo. A especificidade da deficiência visual será contemplada no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – DO UNIVERSITÁRIO COM DEFICIÊNCIA VISUAL E DA ACESSIBILIDADE CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

A palavra deficiência está imersa em concepções que vão além da dimensão individual, isto é, de um defeito que compõe e marca um indivíduo (VIGOTSKI, 1997). Deficiência, de acordo com Assante (2007), além da dimensão individual, contempla o modelo social que abarca as barreiras físicas e socioculturais que limitam a participação social, sendo a deficiência considerada enquanto produto da interação entre fatores pessoais e sociais. Tal como, argumenta Vigotski (1997), ao dizer que uma criança apresenta um “defeito”, não é obrigatoriamente uma criança deficiente. O seu grau de deficiência é o resultado da compensação social, sendo a cegueira, a surdez e outros defeitos não constituintes, por eles próprios, de um ser defeituoso (VIGOTSKI, 1997).

Vigotski (1997) discute sobre o impacto da deficiência no social e no desenvolvimento do sujeito, posicionando o lugar que a deficiência ocupa, seja para o indivíduo em situação de deficiência seja para a sociedade. Para isso, Vigotski (1997) distingue e descreve dois tipos de deficiência: a primária, compreendida como biológica; e a secundária, reconhecida como social. A deficiência primária, nestes termos, compreende as lesões orgânicas, cerebrais e cromossômicas, entre outras, que se apresentam como características físicas deficientes. A deficiência social, chamada por ele de secundária, contempla o desenvolvimento do sujeito que apresenta essas características físicas, com base nas interações sociais que estabelece (GARCIA, 2006).

Para melhor caracterização das deficiências, ocorrem subdivisões com ênfase na limitação pré-estabelecida, como deficiência física (membros do corpo humano), deficiência intelectual (cognição), deficiência auditiva (audição) e deficiência visual (visão). Este trabalho dará evidência à deficiência visual (DV), que compreende tanto uma deficiência biológica como uma deficiência social, visto que o indivíduo com DV irá requerer suportes físicos, ou seja, mecanismos de acessibilidade para poder obter um desenvolvimento saudável.

A deficiência visual ocupa o lugar da chamada deficiência sensorial que, para Masini (1994, p. 34-35), corresponde “à ausência ou mau funcionamento de um dos órgãos dos sentidos que prejudica o contato com o ambiente e pelo prejuízo nas relações com o que o cerca”. Já o Decreto nº 3.298 (Brasil, 1999) e o Decreto nº 5.296 (Brasil, 2004) diz que a deficiência visual compreende:

a 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.

Estima-se que no Brasil existem 6,5 milhões de pessoas, ou seja, 35.791.488 deficientes visuais; desses, 528.624 não conseguem ver de modo algum, ou seja, são considerados cegos; 6.056.684 apresentam grande dificuldade de ver, sendo considerados de baixa visão (IBGE, 2010).

Quanto o processo de aprendizagem, a pessoa com deficiência visual, de acordo com Freire (1996), tem “ausência de visão que não constitui impedimento para o desenvolvimento, mas impõe a elaboração de novos caminhos de aprendizagem”. Mediante essa deficiência, a criança cria movimentos de compensação que possam vir em seu auxílio e, assim, possa realizar as suas atividades e ações. Para tanto, é necessário que, desde a infância, haja uma rotina pré-estabelecida, a fim de que esses processos de compensação tornem-se um sistema de apoio regular em sua vivência escolar para mediar o processo de ensino e aprendizagem, através de recursos humanos; com profissionais capacitados ou orientados para lidar com as demandas e necessidades do deficiente visual, além de recursos materiais e tecnologias que venham dar apoio ao estudante.

Contudo, antes de detalhar os processos mediadores, é necessário mostrar o que vem a ser a deficiência visual. Segundo a Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (Laramara¹), a deficiência visual compreende “a perda total ou parcial da visão, seja congênita ou adquirida”. O indivíduo caracterizado enquanto

¹ LARAMARA foi fundada pelo casal Mara (professora) e Victor Sialyls em 7 de setembro de 1991, em São Paulo, em virtude da necessidade de encontrar ações que auxiliasse o processo de educacional de Lara, a filha caçula do casal, que ficou cega em função de retinopatia da prematuridade. Disponível em: <<http://laramara.org.br/quem-somos/historia>>. Acesso em: 30 set. 2013.

deficiente visual pode ainda inserir-se dentro de duas condições visuais: a cegueira e a baixa visão ou visão subnormal (Laramara). De acordo com a Laramara, a cegueira indica a restrita capacidade de enxergar ou mesmo a ausência de visão; enquanto a baixa visão ou visão subnormal corresponde à acuidade visual de até 30% do que seria a visão normal, mesmo como o auxílio de lentes corretivas.

Em uma perspectiva educacional, conforme o material *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira* (Brasil, 2010, p. 8), a terminologia baixa visão:

pode ser causada por enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual que acarretam diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido, alterações na identificação de contraste, na percepção de cores, entre outras alterações visuais. Trata-se de um comprometimento do funcionamento visual, em ambos os olhos, que não pode ser sanado, por exemplo, com o uso de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas.

E, ainda, segundo o texto supracitado (Brasil, 2010, p. 30, grifo nosso):

A ausência da visão manifestada durante os primeiros anos de vida, é considerada *cegueira congênita*, enquanto a perda da visão de forma imprevista ou repentina é conhecida como *cegueira adquirida ou adventícia*, geralmente ocasionada por causas orgânicas ou acidentais.

No tocante à baixa visão, ocorrem outras subdivisões em função das diferentes maneiras de constituir a deficiência no campo visual, o que implica a necessidade de compreender que a deficiência não está atrelada às dificuldades de aprendizagem, tampouco de déficit intelectual (BRASIL, 2010). No entanto, a ausência de recursos que venham possibilitar caminhos para a compensação do defeito (Vigotski, 1997) pode ocasionar uma situação de deficiência intelectual.

2.2 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA DEFICIÊNCIA VISUAL

O termo Tecnologia Assistiva (TA) compreende a utilização de recursos tecnológicos de informática. No entanto, de acordo com Galvão Filho (2009), soluções artesanais elaboradas em casa ou mesmo na escola, que tenham a

funcionalidade de viabilizar a resolução de problemas para a pessoa com deficiência, também estão inclusas nesse termo.

Para melhor compreender a proposta da Tecnologia Assistiva, no Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas assim a define:

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. (GALVÃO FILHO, 2009).

A Tecnologia Assistiva serve-se no processo de ensino e aprendizagem enquanto uma etapa de adequação curricular, uma vez que compreende estratégias voltadas para favorecer a acessibilidade ao currículo. Em conformidade com Manjón (1995), Tudurí (2003) e Calle (2011), a TA insere-se nas adaptações de pequeno porte no tocante às atividades e procedimentos didáticos.

Destaca-se que as medidas de adequação, também na Tecnologia Assistiva, são diferenciadas de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes, relacionando-se principalmente às novas tecnologias e apoios pedagógicos que possam vir a auxiliar o ensino e aprendizagem. Essa consideração remete-se à ideia de Galvão Filho (2009) de que a TA seja como um espaço de promoção da autonomia e da inclusão social da pessoa com deficiência.

Apesar de a Tecnologia Assistiva compreender um sistema amplo de atenção à pessoa com deficiência, deve diferenciá-la do termo “Produtos de Apoio”, que antes era designado como “ajudas técnicas”. Produtos de Apoio significa, de acordo com o Decreto nº 93, de 16 de abril de 2009 (Brasil, 2009b): “qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema técnico usado por uma pessoa com deficiência, especialmente produzido ou disponível que previne, compensa, atenua ou neutraliza a limitação funcional ou de participação”.

Desse modo, Galvão Filho (2009) classifica a Tecnologia Assistiva em dois grupos: os produtos de Tecnologia Assistiva não relacionados às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e a Tecnologia Assistiva relacionada às TICs.

A Tecnologia Assistiva não relacionada às TICs contemplam, no geral, produtos que auxiliem na concretização das atividades de vida diária e de vida

prática (AVDs e AVPs); podendo, também, auxiliar na realização das atividades de lazer que podem ou não ter relação com os exercícios educacionais (GALVÃO FILHO, 2009). Enquanto a Tecnologia Assistiva pautada nas TICs tem a seguinte classificação proposta pelo Programa InfoEsp: 1) adaptações físicas ou órteses; 2) adaptações de hardware, ou seja, de aparelhos ou de componentes físicos do computador, ou periféricos; 3) softwares especiais para acessibilidade (GALVÃO FILHO, 2009; DAMASCENO, 2002).

Os cegos, sujeitos foco desse trabalho, utilizam-se dos produtos de Tecnologia Assistiva não relacionados às Tecnologias de Informação e Comunicação, como elucida Galvão Filho (2009, p.162): “bengalas para favorecer a mobilidade independente, lentes elupas para ampliação de imagens, máquinas de escrever em Braille, tapetes com diferentes texturas para utilização na escola, diferentes tipos de lajotas de piso para a confecção de pistas táteis, brinquedos e jogos em alto-relevo”.

Enquanto que, em relação aos produtos para os cegos, relacionados à Tecnologia Assistiva pautada nas Tecnologias de Informação e Comunicação, observa-se que os produtos para atender esse público estão voltados para as Adaptações de hardware ou de softwares especiais para acessibilidade, como o software de leitura para cegos como DOSVOX² e Jaws, além dos exemplos a seguir. Em síntese, verifica-se que as adequações curriculares para os deficientes visuais contemplam aspectos da ordem do material, ou seja, concreto.

2.3 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A educação superior tem um papel fundamental na formação social, além de profissional, do estudante; ambas devem compreender um compromisso legal e social. Sendo assim, destaca-se que a educação em todos os níveis tem um papel de formação social, o que implica consolidar, em todos os níveis de escolarização, práticas organizativas pedagógicas de conteúdos que irão subsidiar a educação escolar, também na educação superior.

Nesse sentido, Freire (2000) defende que a educação deve, pois, procurar tornar os indivíduos mais conscientes de suas raízes, a fim de dispor de referências

² Gratuito. Desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

que lhe permitam se situar no meio social, comprometido com uma sociedade ética, progressista, justa e solidária. A perspectiva de Paulo Freire (2000) corrobora com a proposição de Guimarães-Iosif (2009, p.83) quando destaca que:

a educação global da qual falamos aqui é uma educação descolonizadora de mentes, questionadora e emancipatória, que se preocupa com o ser humano, independente de sua localização geográfica, com os problemas comuns à sociedade brasileira, mas também com os problemas globais que interferem na qualidade de vida das pessoas.

A educação no âmbito social também serve para repensar a diversidade e as desigualdades sociais, tal como discorre Bordieu (1998) sobre a análise das desigualdades escolares, em que se atribui um olhar sobre a escolarização como um papel fundamental frente à superação do atraso econômico, ao autoritarismo e às escolhas por privilégios atreladas às sociedades burguesas e tradicionais, em prol da construção de uma sociedade justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual).

A educação em todos os níveis, no Brasil, carece de atenção à diversidade para alcançar o princípio da igualdade de que trata Bordieu (1998). Na LDB, essa perspectiva de mudança social ocorre como primeiro passo de mudança do cenário da educação superior, seguido de mais nove etapas, que se desenvolveram após o advento da LDB, período entre os anos de 1996 até 2004; conforme preconiza Ristoff (2008) ao delimitar essas etapas como: 1) Expansão. 2) Privatização. 3) Diversificação. 4) Centralização. 5) Desequilíbrio regional. 6) Ampliação do acesso. 7) Desequilíbrio de oferta. 8) Ociosidade de vagas. 9) Corrida por titulação. 10) Lento incremento na taxa de escolarização superior. As etapas discutidas propõem desde o crescimento dos sistemas em diferentes localidades do País, com ênfase para as instituições privadas. Essas passaram por um intenso processo de ampliação no mercado de educação, o que viabilizou a interiorização nos estados brasileiros, permitindo maior acesso a educação superior, tendo como consequência, a necessidade de consolidar práticas efetivas de apoio a formação do estudante universitário, bem como a qualificação docente.

Mediante essas etapas ocorrem um dos desafios na educação superior, não só para a conjuntura educacional atual, mas com maior ênfase para os próximos anos, ou melhor, para o futuro, que é fomentar a “diversidade institucional em estreita relação de seus objetivos aos objetivos maiores do Estado brasileiro, de seu desenvolvimento, de sua economia, de sua cultura, e das necessidades de sua gente.” (RISTOFF, 2008, p. 48).

Destaca-se que as etapas anteriormente apresentadas elucubram para um panorama que, atualmente, reflete o processo de democratização na educação superior, que vem tendo maior investimento e intervenção pública a partir do item 10, com a efetivação do “Programa universidade para todos (PROUNI) que até 2003 seria responsável pela inclusão de cerca de 200 mil estudantes.” (FRANCO, 2008, p.55).

Entretanto, mesmo com políticas afirmativas de acesso à educação superior, nota-se que este nível de ensino ainda denota desafios a se cumprir, que vão desde metas previstas no Plano Nacional de Educação até a criação de ações efetivas para além do acesso a educação superior, mas que contemple também o acesso, a permanência e a conclusão dos estudantes nesta etapa de escolarização. Mediante essa discussão, rememoram-se os estudos de Bordieu (1998) acerca da conjuntura social, a fim de refletir o papel de cada membro da sociedade nesse contexto, como: Governo Federal, Governo Estadual, Governo Municipal, instituições de ensino, professores, universitários, mercado de trabalho.

Outro aspecto gerado após a LDB no ensino superior, segundo Franco (2008), para além da expansão da Educação Superior no Brasil foi a agressiva expansão das instituições privadas e a oferta maciça de cursos no País. A fim de lidar com essa situação, não só de democratização e/ou expansão do ensino, mas também de autonomia que foi dada às IESs no País, que recentemente tem-se cogitado a criação de uma Agência Reguladora para as IESs públicas e privadas, com destaque para as instituições privadas.

A proposta de efetivação dessa agência reguladora foi encaminhada ao Congresso Nacional, de acordo com Nunes, Fernandes, Albrecht (2012), por meio da ementa nº 199/2012 que propõe o Projeto de Lei para criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES), com a proposta de regular, fiscalizar, controlar e aplicar sanções.

Para tanto, essas ponderações nos remetem à necessidade de um olhar atento sobre o desenvolvimento da Educação Superior no Brasil. Se está em voga a necessidade de implementar uma agência reguladora, isto se deve ao fato da existência de lacunas sem regulamentação, tal como a educação superior das pessoas em situação de deficiência.

E é mediante essa reflexão que saímos de uma visão macro sobre a educação superior para adentrarmos em uma condição capaz de articular o ensino e os elementos que compõem esse panorama educacional, em uma instância em que a subjetividade dos sujeitos correlatos seja contemplada. Sendo assim, na seção seguinte, propõe-se analisar a relação entre a deficiência e o processo de ingresso, permanência e conclusão do estudo na educação superior.

2.3.1 Educação Superior e Deficiência: ingresso, permanência e conclusão

O ensino superior no Brasil está se tornando mais acessível à população em situação de deficiência (SD), conforme os dados do Censo Demográfico 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Do total de 45.606.048 milhões de pessoas inseridas nessa categoria, 6,7% correspondem à população com deficiência que frequentava algum curso superior. De acordo com os dados do INEP (2011), o Censo da Educação Superior no ano de 2011 revelou um universo de 6.739.689 estudantes efetivamente matriculados, e, nesse universo, 23.250 disseram apresentar algum tipo de necessidade especial, perfazendo 0,35% das matrículas, divididas entre: 22.160 estudantes com deficiência, 137 estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento e 953 estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. No entanto, apesar do avanço, ainda há um longo caminho a ser percorrido tanto em termos de acesso como de permanência.

A legislação em vigor contribui significativamente nesse sentido desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) que preconiza, no Art. 208-V, o direito de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, [...] segundo a capacidade de cada um”. (BRASIL, 2010). Ampliaram-se os dispositivos legais que fundamentam políticas públicas e documentos normativos destinados a garantir e viabilizar esse direito. Dentre eles, o Decreto nº 3.284/2003 do Ministério da Educação – MEC

(Brasil, 2003) que assegura, aos “portadores de deficiência”³ física e sensorial, condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino”.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) preconiza, no Artigo 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e, no Artigo 208, que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deverá ser ministrado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esses dispositivos constitucionais remetem à inclusão de estudantes em situação de deficiência nos sistemas educacionais em qualquer nível de ensino.

Para efeito deste projeto de pesquisa, dois artigos da Constituição serão considerados: o Art. 207, ao destacar que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial [...]” e o Art. 208 ao preconizar o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Evidenciam que as IESs devem articular ações didático-pedagógicas, e para isso têm autonomia, para possibilitar o acesso e a permanência do estudante em situação de deficiência, com êxito.

Quanto às políticas educacionais em âmbito nacional, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação⁴ definiu, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), o seguinte, no que diz respeito ao ensino superior:

[...] a transversalidade da 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 envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008a).

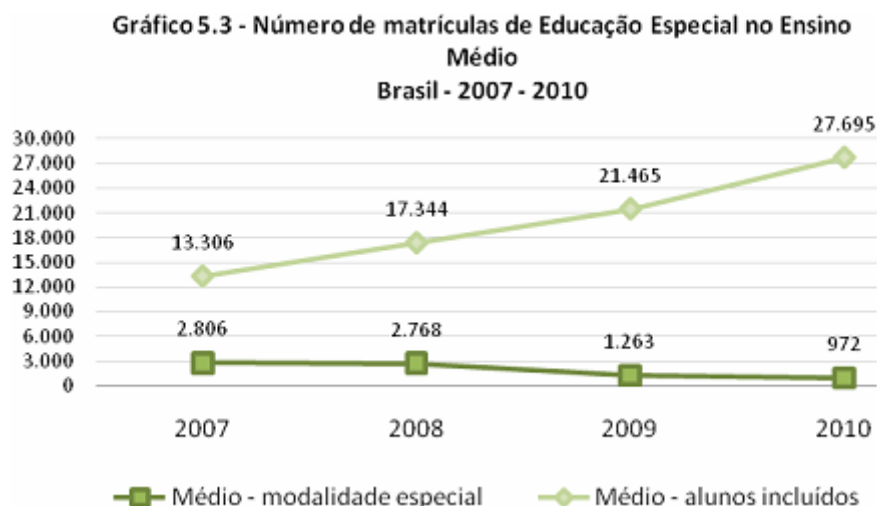
³ Os documentos normativos do Ministério da Educação (MEC) adotavam o termo “portadores” de necessidades especiais para fazer referência às pessoas com deficiência. No presente estudo, será utilizada a expressão “pessoa em situação de deficiência”. (ASSANTE, 2000).

⁴ A SEESP foi extinta em 2011, estando suas atribuições a cargo da atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Ao observar essa Política, entende-se que o processo de educação inclusiva compreende um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que agrega o princípio da igualdade ao conceito de diferença, como valores indissociáveis. Além disso, congrega o avanço em relação à ideia de igualdade que deve ser partilhada em todo contexto, ou seja, formalizada e pautada na compreensão dos processos históricos e sociológicos que imbuíram no ambiente educacional a reflexão da exclusão já existente no meio social.

A inclusão vem recebendo incremento internacional, tendo no Brasil iniciativas que visam à sua sustentabilidade. Contempla, dentre outros segmentos sociais, a população em situação de deficiência. Encontra justificativa em três aspectos, basicamente: (a) a educação é uma das principais fontes de aprendizagem e desenvolvimento para esses estudantes; (b) a escolarização é uma prerrogativa legal, parte dos direitos individuais dessa população específica à cidadania; (c) observa-se um aumento substancial de pessoas em situação de deficiência no país, como revelam os dados do Censo 2010 do IBGE. Temos um percentual de 23,9% da população brasileira com algum tipo de deficiência declarada. Por sua vez, o Resumo Técnico – Censo Escolar 2010 do INEP – demonstrou, como se verifica na Figura 3, a crescente ampliação no número de estudantes em situação de deficiência ingressando no ensino médio. Embora discreto em relação à população estudantil geral, esse grupo pode representar demanda prospectiva de ingresso nas IESs. O gráfico da Figura 3 demonstra, ainda, a ampliação do aumento de estudantes em escolas inclusivas.

Figura 1: Gráfico do número de matrículas de Educação Especial no Ensino Médio



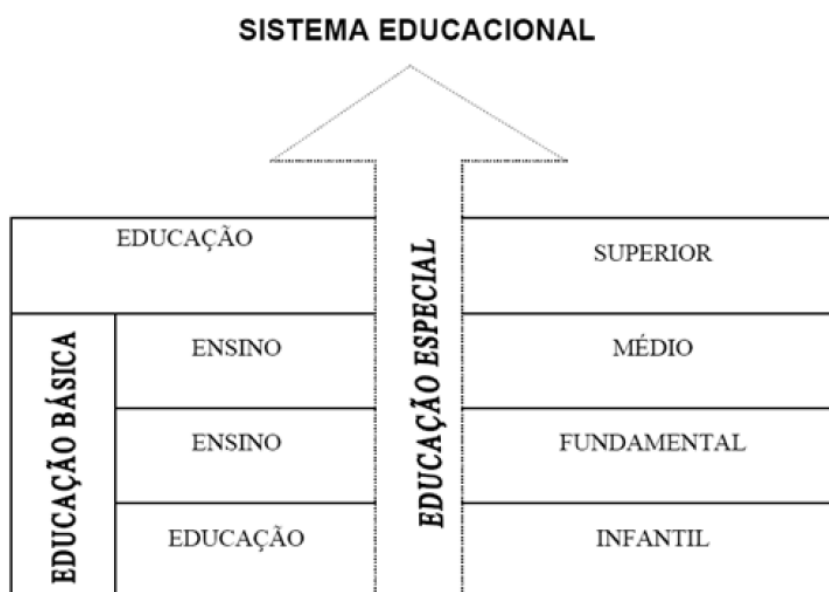
Fonte: INEP (2010, p.14).

A inserção das pessoas em situação de deficiência no ensino superior advém do processo de inclusão que se inicia na educação básica, conforme representa o número de matrículas, neste nível, de estudantes em situação de deficiência, segundo o resultado do Censo da Educação Básica do INEP (2009) demonstra que a modalidade de ensino chamada de Educação Especial decaiu em 21% em relação à modalidade de ensino regular. Em contrapartida, no período de 2008 a 2009, verificou-se um aumento de 3% de novas matrículas, o que corresponde a 12.256, de estudantes em situação de deficiência que foram incluídos em classes comuns. Mediante esse cenário da educação básica, nota-se que os estudantes estão em busca progressiva de um ensino inclusivo, na escola comum e/ou regular; uma vez que a escola comum tem o foco voltado ao processo de escolarização por seriação e progressão acadêmica. Dessa maneira, o espaço percorrido na educação básica no ambiente da escola comum pressupõe a progressão para o ensino superior. Os dados da educação básica são importantes, pois sinalizam perspectivas de ingresso de estudantes em situação de deficiência no ensino superior.

No entanto, antes de adentrarmos em dados estatísticos sobre o processo de inclusão na educação superior é necessário compreender o movimento histórico que a educação básica no Brasil percorreu para chegar a esse cenário apresentado pelo INEP (2009).

Reforça-se mediante esse panorama histórico que a Educação Especial não é restrita ao Ensino Básico, mas pressupõe uma intervenção transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de Ensino, tal como apresentado no quadro abaixo:

Figura 2: Princípio da Transversalidade da Educação Superior



Fonte: Brasil (2013b, p. 14).

Foi por meio da Declaração dos Direitos Humanos, em meados de 1948, que as discussões no âmbito educacional sobre a inclusão ganharam impacto com a seguinte afirmação: “Todo ser humano tem direito a Educação.” Em 1960, com o advento da LDB, Lei nº 4024 (Brasil, 1981), que a legislação Brasileira foi diretiva no assunto sobre as pessoas em situação de deficiência evidenciando a necessidade de incluir esses estudantes no sistema educacional, com ênfase na educação básica.

Já na década de 1970, a escolarização das pessoas com deficiência em um sistema especializado foi legalizado enquanto direito, mas, somente nas décadas de 1980/90, houve o marco da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que legisla sobre a garantia do atendimento educacional especializado para as pessoas em situação de deficiência; além de diversas conferências e encontros em prol da educação especial.

No entanto, o grande marco ocorreu com a Declaração de Salamanca editada em 1994 (BRASIL, 1994). Essa Declaração reuniu um escopo considerável de representante mundial, 88 governos e 25 organizações internacionais. Esta representatividade buscou assinar o compromisso para a Educação a todos como meio de garanti-la também às pessoas com necessidades de educação especial, destacando a preferência deste na rede regular.

Com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), destaca a necessidade de organizar o sistema de ensino para atender os alunos em situação de deficiência; além de reforçar a necessidade de formação do aluno.

Finalmente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a, inciso 2, item “c”) vem ratificar o compromisso dos Estados em prol da Educação das pessoas com deficiência, também mediante a providência das “adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais”. Ao realizar o histórico da legislação brasileira em prol das pessoas em situação de deficiência, destaca-se que os direitos e garantias foram possíveis mediante a pressão e destaque da relevância social realizada por alguns grupos que buscam direcionar o exercício dos direitos humanos em prol dos deficientes.

Após as conquistas adquiridas na educação básica, é que o cenário da educação superior modifica-se. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009) apontam que 5.954.021 estudantes sem deficiência matricularam-se em cursos de graduação presencial e a distância, no universo de 2.314 IESs pesquisadas. Por sua vez, no ano seguinte, em 2010, os dados parciais do INEP apontam crescimento de matrículas nos cursos de graduação no País, que passaram para 6.379.299. Em consideração às pessoas em situação de deficiência no ensino superior, o Resumo Técnico da Educação Superior do INEP (2009) aponta que o número de matrículas de estudantes em situação de deficiência nos cursos de graduação, neste ano, foi de 20.019, o que corresponde a 0,34% do total de universitários no Brasil. Além desse dado, o relatório do INEP apresentou a distribuição das categorias de deficiência com maiores resultados: baixa visão (30%), deficiência auditiva (22%) e deficiência física (21%).

Ações afirmativas, como as da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2006), entre outras, tem permitido que o ensino superior seja cada vez mais acessível às pessoas em situação de deficiência. Diante desse novo

panorama, são necessárias medidas organizativas para adequar a estrutura das instituições, desde aspectos físicos até pedagógicos, a fim de receber esses estudantes. É fato que, no Brasil, ainda há carência de normativas que orientem o ensino das pessoas em situação de deficiência na educação superior. Atualmente, privilegiam-se aspectos de acessibilidade física e arquitetônica. De acordo com Moreira (2005), por mais que ofereçam estruturas mínimas de acessibilidade, a ausência de acessibilidade pedagógica é indicadora da pouca reflexão do mundo acadêmico para as demandas curriculares dos universitários. Faltam condições voltadas, sobretudo, aos processos de ensino.

A carreira acadêmica dos estudantes em situação de deficiência para adentrarem ao ensino superior presume a efetividade dos seus direitos. Mesmo diante de avanços históricos reconhecidos no nível de políticas públicas e de ações sociais afirmativas, ainda é possível identificar preconceitos em relação a esse público. Essa realidade justifica atuação e discussão no âmbito da Educação e dos Direitos Humanos, como mecanismos para resgatar a participação dessa população específica na qualidade de sujeitos de direitos e deveres, tal como preconiza o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), que incita a promoção da discussão sobre as pessoas em situação de deficiência no âmbito da educação básica, sobretudo visando à inclusão, ao acesso e à permanência no ensino superior.

De acordo com Garcia (2006), as práticas organizativas contemplam processos de gestão, financiamento, da organização curricular, das condições do trabalho docente, das possibilidades da relação pedagógica na interação professor/aluno e aluno/aluno, dos processos avaliativos, entre outros elementos que contemplam o exercício do processo de escolarização.

Votando-se o olhar para a educação inclusiva no ensino superior, é necessário o entendimento das concepções políticas concernentes a esse nível de ensino no Brasil. Algumas das divergências existentes referem-se, segundo Garcia (2006, p.301), às premissas que norteiam a educação inclusiva no Brasil, como:

A primeira premissa apoia-se na concepção das “necessidades educacionais especiais” para contrapor ao modelo médico-psicológico de atendimento aos alunos da educação especial [...] a segunda premissa completa a primeira, ao defender o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos e ao contrapor-se à homogeneização praticada pelas escolas de ensino regular.

Mediante essas premissas, ocorrem a indicação dos serviços pedagógicos, dentre os quais se inserem as propostas de flexibilização e adaptações curriculares. Contudo, entender a efetividade de práticas pedagógicas norteadas por essas premissas requer que recorramos às legislações editadas e façamos uma leitura das bases ideológicas das legislações e conceitos utilizados. Com base na primeira premissa de refutar e superar o modelo médico-psicológico observa-se que a gênese do conceito de “necessidades educativas especiais”, de acordo com Garcia (2006) tem como princípio retirar o foco dos diagnósticos e voltar-se para as necessidades de aprendizagem, a saber, o parecer CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001a) que pode ser aplicado ao ensino superior:

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001b, p.14).

Outro enfoque corresponde à premissa pedagógica, com o foco no desenvolvimento do currículo acadêmico. Este não é de responsabilidade única do estudante em situação de deficiência, mas também contempla o processo de ensinagem, como se propõe discutir neste trabalho.

Há outros avanços que podemos localizar no âmbito da legislação brasileira em respeito às especificidades do processo de ensino e aprendizagem para as pessoas em situação de deficiência, tanto no processo de acessibilidade física quanto pedagógica. No tocante à acessibilidade pedagógica, observam-se a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos em situação de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas que apresentassem limitação na capacidade de aprendizagem; prevista na Resolução nº 2, de 24 de fevereiro (BRASIL, 1981). Outra previsão legal que impactou as práticas pedagógicas corresponde ao decreto nº 5.626 de 22 de dezembro (Brasil, 2005), que regulamentou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e consolidou a previsão da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, nos cursos de formação de

professores, em nível médio e superior, além do curso superior em fonoaudiologia de instituições públicas e privadas.

Essas ações correspondem a um progresso em termos de concretização de políticas públicas que vão ao encontro das demandas dos deficientes. Nota-se que as legislações ainda denotam ações restritas a grupos de deficientes, não comportando ações que possam ser universais para o atendimento às especificidades da inclusão, sobretudo no ensino superior. Frente a esse avanço legal e à diversidade das deficiências, reforça-se o diferencial do posicionamento do profissional docente. Para tanto, algumas reflexões devem ser imbuídas nesta temática, como as leis que amparam o acesso e a permanência dos estudantes em situação de deficiência no ensino superior e no âmbito escolar, com destaque para as deficiências, o que corrobora com Bueno (2002), ao mencionar que a formação de docente não forma para atender e/ou compreender as especificidades em termos de deficiência que pode vir a compor uma sala de aula.

Para atender à acessibilidade de ordem física, tem-se o Decreto nº 5.269, de 2 de dezembro (Brasil, 2004), que abarcou as instituições educacionais, ao estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas em situação de deficiência ou com mobilidade reduzida, no tocante às orientações de ordem arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte coletivo, bem como a execução de qualquer tipo de obra.

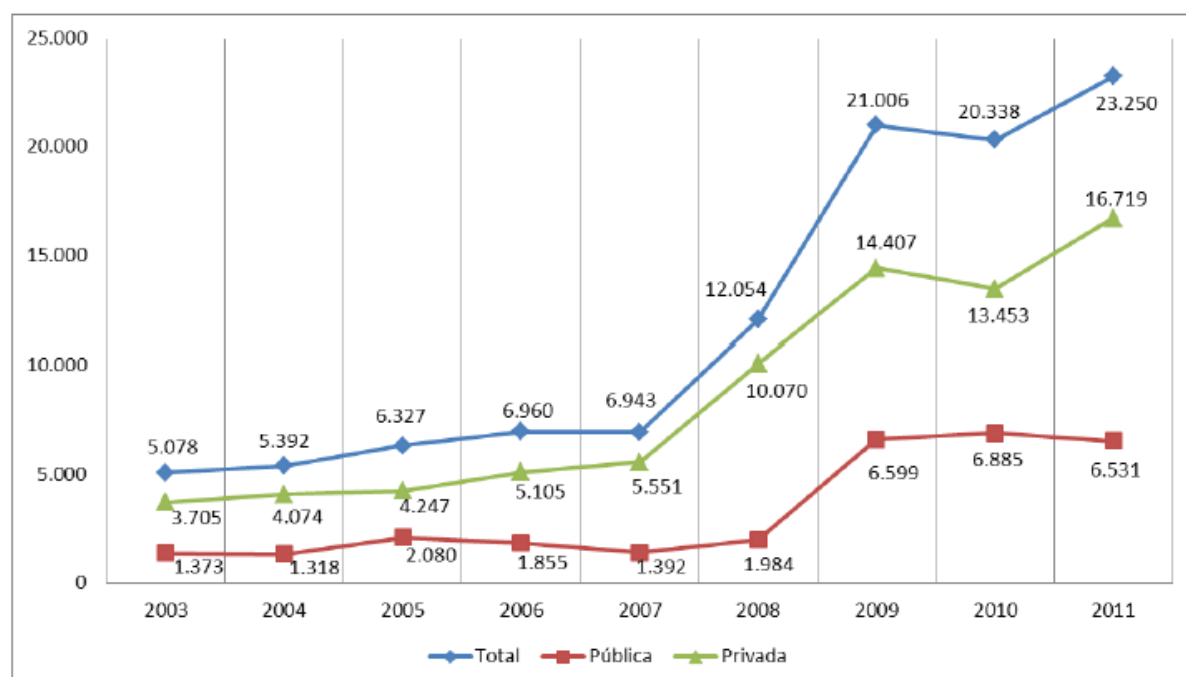
Também em 2005, o Ministério da Educação lançou um Programa considerado um marco e um avanço na educação superior na perspectiva inclusiva, tanto na acessibilidade pedagógica quanto física, trata-se do Programa Incluir, instituído pela Portaria nº 14 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b):

Acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior – SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

A proposta desse programa é de implementar a política de acessibilidade plena às pessoas em situação de deficiência no ensino superior; para isso, as

instituições devem comprometer-se a estruturar-se nos seguintes aspectos, atendendo à modalidade inclusiva (Brasil, 2013a): a) infraestrutura; b) currículo, comunicação e informação; c) programas de extensão; e d) programas de pesquisa. Destaca-se que para implementar esses aspectos estruturais, em prol da inclusão desses estudantes nas IESs há previsão de investimentos financeiros; no entanto, esses investimentos é, exclusivamente, voltada para as Instituições de Ensino Superior Federal; Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); incluindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) com cursos de nível superior. Foram colocados a deriva recursos para as instituições de ensino superior privadas, o que se considera, apesar dos avanços, um retrocesso, uma vez que nesses espaços também estudam pessoas em situação de deficiência, e o número de estudantes em SD nas IESs privadas, conforme o gráfico abaixo, apresenta maior proporção.

FIGURA 2. Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior por esfera administrativa



Fonte: Brasil (2013a, 2013b, p. 23).

Nota-se que essa discussão deve ser observada por meio da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), se a proposta é oferecer possibilidades de escolarização aos níveis mais elevados, sendo assim, segundo Guimarães-Iosif

(2009, p.124) “não se pode menosprezar o fato de que a política educacional é universal e como tal é direito de todos os cidadãos”. Portanto, também é dever do Estado ofertar atendimento educacional especializado (AEE), seja no âmbito público ou privado.

No entanto, o artigo 208, inciso III, da Constituição (Brasil,1988), que trata sobre esse assunto, descreve: “Oatendimento educacional especializado aos portadores de deficiênciadeve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino”. Destaca-se que este inciso não posiciona diferenciação entre os ensinos público e privado, o que nos permite concluir que o AEE deve ser ofertado nestes dois contextos sem distinção; especialmente ao se considerar que os estudantes em situação de deficiência têm dito mais acesso às IESs particulares do que às IESs públicas, considerando as dificuldades/complexidades de adentrar nestas instituições em função do processo de seleção/vestibular.

O Atendimento Educacional Especializado corrobora com o diposto no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro (BRASIL, 2008b), que preconiza no parágrafo 1º o atendimento educacional especializado como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. Além do Decreto nº 7.611/11 (Brasil, 2011b) que também dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, nos artigo 5º parágrafo 2º, a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Muitos passos foram dados em direção à inclusão no ensino superior, mas nota-se a necessidade desses avanços não serem restritos às IESs públicas, pois essas colocações dão margem para a esquiva das instituições privadas quanto à adesão da perspectiva inclusiva que rege a Educação Especial no País. Contudo, é necessário ampliar a discussão em termos de legislações, políticas públicas e acessibilidade à aprendizagem curricular. Investir em estudos e pesquisas que tenham como foco gestão; formação docente; práticas organizativas e pedagógicas, uma vez que, no âmbito do ensino superior, são poucas e polêmicas as discussões sobre o assunto.

Em face desse cenário, destacam-se a publicação dos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (INEP, 2013b); documento esse que visa produzir indicadores que possam subsidiar os processos de regulação e supervisão da educação superior também como base na acessibilidade dos estudantes em situação de deficiência.

Para tanto, destaca-se, também, a restrita difusão desses conhecimentos e de provisões de recursos técnicos, tecnológicos, humanos e materiais de apoio aos estudantes em situação de deficiência. Geralmente, para melhor atender os estudantes em SD no ensino superior são utilizadas legislações aplicadas à educação básica, em razão da ausência de regulamentações legais que orientem o ensino superior. A seção seguinte abordará a dificuldade de adequar o currículo frente às demandas e necessidades psicopedagógicas do universitário em situação de deficiência.

Vale destacar que a situação da docência no ensino superior contempla uma situação a parte, tendo em vista, que os docentes que lecionam no ensino superior, muitas vezes, não são formados para realizar regência de sala de aula, tampouco para lidar com o cotidiano real desse espaço. Assim, a seção seguinte discutirá a docência em relação aos estudantes com deficiência no ensino superior.

2.3.2 Docência e Deficiênciana Educação Superior

Nóvoa (1988), considerando o aspecto histórico, discute que a formação de professores é baseada em parâmetros tradicionalistas, ou seja, as relações de poder estabelecidas e o ser adjetivado de “bom” e “eficaz” professor. Mas, diante dessa caracterização docente, que ainda se faz atual, questiona-se: Como um professor que contempla apenas essas duas características pode dar conta da complexidade que permeia a escola? A complexidade é inerente ao processo pedagógico e psicopedagógico. Para melhor explicitar esse conceito recorreremos a Morin (1999, p.33) que estabelece uma relação de complexidade, ao dizer: “pensamento complexo é o pensamento que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações”. Corresponde à capacidade de “contextualizar e globalizar” (MORIN, 1999, p.33) como meio de entender as problemáticas e posicionar-se mediante repercussões futuras de um problema. Cabe destacar sobre o contexto educacional

que o pensamento complexo não tem a audácia de modificar as estruturas acadêmicas, mas sim de refletir e contextualizar questões que afetam esse sistema tornando-o, assim, intrincado em sua compreensão. Gonzáley Rey (2011) relaciona a epistemologia qualitativa com a complexidade (Morin, 1999) ao dar ênfase no sistema complexo quanto aos processos psicológicos na qual se compõe o ser humano.

Assim, a compreensão do exercício da profissão docente deve ser estudada por meio de um olhar sistêmico sobre as questões que permeiam o contexto escolar, seja as dimensões pedagógicas, seja as dimensões subjetivas, o que salienta um contexto complexo. As problemáticas que contemplam as práticas da profissão docente compreendem panoramas das desigualdades e da diversidade no âmbito escolar, na qual o professor não foi formado academicamente para intervir, e que corroboram para um olhar sobre a dimensão social atrelada às questões históricas e sociais.

De posse das duas características já mencionadas de ser “bom” e “eficaz”, surge a seguinte questão: Será que o professor é capaz de pontuar com clareza as competências necessárias para exercera complexa função da docência? Considera-se que de posse de apenas uma dessas características o professor terá que lidar em seu exercício prático com possíveis intercorrências negativas uma vez que essas características não contemplam a complexidade dos processos que se interpõem no âmbito escolar, sobretudo em relação ao processo de ensino e aprendizagem de universitários em situação de deficiência.

Em consonância com Nóvoa (1988), a atividade docente está conectada à questão psicológica e cultural dos professores, logo, observa-se que o elemento da complexidade dos processos que contemplam o campo escolar não envolve somente aos estudantes, mas também ao universo dos educadores. E, pensando na etapa de ensino, o aporte cultural do professor é essencial, uma vez que podemos posicioná-lo tal como a obra de Vigotski enquanto mediador do processo pedagógico.

Para Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2005), o termo mediação, à luz de Vigotski, refere-se aos sistemas de signos e ao papel que estes desempenham nas relações dos homens com o seu contexto social. Para tanto, ao remeter-se ao processo de mediação pedagógica realizada entre o professor e o estudante em situação de deficiência, destaca-se que o papel do professor vai além da mediação

de conteúdos, o que conflui para a ideia Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2005) de que para lidar com a totalidade de questões que emerge no campo escolar é primordial que se realize parcerias nos ambientes pedagógicos para criar novos espaços sociais de desenvolvimento, como núcleos de apoio, serviços de orientação psicopedagógica.

O professor e as instituições de ensino na atualidade são afetados pela ampliação de suas funções em decorrência dos novos reposicionamentos sociais quanto à democratização do ensino superior; fazendo emergir, conforme Michels (2006), a necessidade de políticas públicas que possam definir, organizar e materializar mudanças no âmbito da educação, a fim de responderem às demandas das “novas” tarefas da educação; com destaque para contribuições materiais (legais) em prol do avanço da educação efetivamente inclusiva no ensino superior.

Contudo, uma dimensão que pode ser desenvolvida a depender da edição de políticas públicas refere-se ao processo de formação de professores, seja do ensino médio ou superior. Segundo Michels (2006), essa formação deve ocorrer por meio de disciplinas ou tópicos que contemplem as discussões sobre a educação dos alunos em situação de deficiência, além de ações interventivas diretas com estudantes em SD e, finalmente, habilidades para desenvolver trabalhos em equipe, visto que o professor de um estudante em situação de deficiência deverá discutir e planejar as ações pedagógicas em conjunto com professores e/ou profissionais e serviços de apoio especializados.

Ao pensarmos no papel do educador, verificaremos que mesmo diante das especificidades do processo de ensino para as pessoas em situação de deficiência, se fortalece e edifica o objetivo de ser educador, conforme posiciona Libâneo (1997), que é de intervir no processo formativo e suscitar mudanças nos alunos a partir de uma intencionalidade educativa, em que o objetivo máximo no ensino para as pessoas em situação de deficiência deve ser a inclusão.

Destaca-se que o papel do educador na perspectiva inclusiva prevê a adesão ao processo de ensinagem:

Prática social complexa efetivada entre sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente

de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. (ANASTASIOU, 2012, p. 20).

Colocar-se no papel de aprendente também compete ao docente de ensino superior, sobretudo quando deve lecionar a um universitário em situação de deficiência. Essa questão implica a compreensão de que o processo de apreender o conteúdo, por parte do estudante cego, não se dará da mesma forma como os demais estudantes da classe. Assim, da relação a ser estabelecida entre o professor e o estudante cego emergem questões para além das trocas de conhecimento; como saber identificar demandas e necessidades de adequação curricular para o universitário cego; questão essa que implica o processo de mediação não só do conhecimento, mas de estratégias pedagógicas que viabilizem o acesso e o entendimento ao conteúdo.

Reforçar-se que o fato do professor atuar enquanto mediador do conteúdo, bem como de estratégias pedagógicas para facilitar o acesso do conteúdo para o estudante cego não quer dizer que o mesmo irá colocar-se em uma postura de beneficiar o estudante cego, mas de acordo com Anastasiou (2012, p. 37) irá se apropriar do papel de professor universitário em “desafiar, estimular, ajudar os estudantes na construção de uma relação com o objetivo de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes numa formação universitária”. Essa postura compete ao professor em relação a todos os seus estudantes universitários; para tanto, junto ao estudante cego, poderá ocorrer a exigência de outro aspecto mediador; os Núcleos de Acessibilidade a fim de melhor orientar e subsidiar professor e universitário cego quanto às necessidades e exigências de adaptação e flexibilização curricular.

CAPÍTULO III – DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE DEFICIÊNCIA E SUBJETIVIDADE

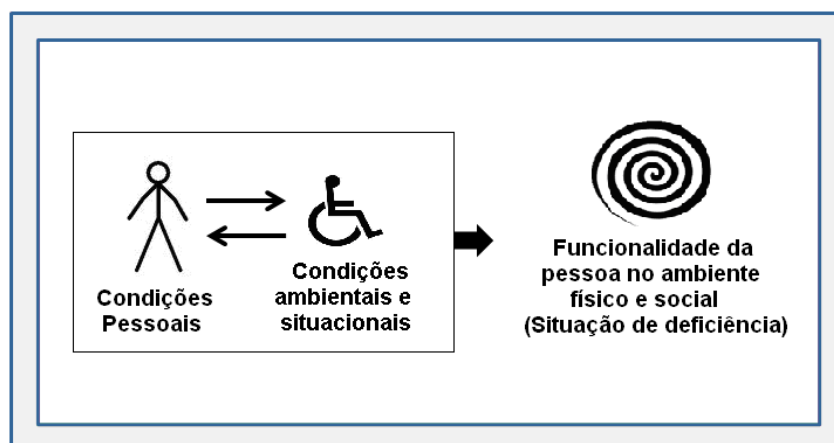
A concepção oficial de deficiência, como definida na legislação brasileira por meio da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a, p.34), promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. No Art. 1, assim define:

[...] pessoas com deficiência são 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 igualdade de condições com as demais pessoas.

Observa-se que essa definição encontra-se em consonância com o modelo social de deficiência, cuja concepção ampliada do conceito não se restringe às condições limitantes da pessoa, mas também aos impactos provocados por um ambiente desfavorável. Como considera Diniz (2007), um conceito que reflete a tensão entre um corpo com lesão e a sociedade. Uma reação à diversidade corporal.

As condições de acessibilidade, dentre outras, estão implicadas nos obstáculos que dificultam a participação social e societal da pessoa, como representado na Figura 1.

Figura 3 – Representação do modelo social de deficiência



Fonte: A autora.

Com base no modelo mencionado, cabe analisar a questão da deficiência de modo sistêmico e contextual, visto que as questões sociais e culturais contribuem

para marcar, de modo contínuo e incisivo, o estigma da deficiência a que a pessoa está sujeita.

Essa visão foi defendida no início do século passado por Vigotski (1997). Determinado a contrapor-se à tese restritiva que caracterizava a visão organicista prevalecente à época, o autor defendeu, em estudos publicados entre os anos de 1924 a 1935, a participação do meio social e da cultura no conceito de deficiência. Reconheceu que lesões ou alterações orgânicas (que denominava “defeito”)⁵ geravam reações sociais adversas à criança, mas não eram suficientes, diretamente, para caracterizar a deficiência. E, sim, seu impacto no desenvolvimento cultural da criança, como resposta social ao defeito. Como afirma Vigotski (1995, p.8): “[...] o defeito se realiza como ‘uma luxação social’. Todas as relações com os demais, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino como participante da vida e todas as funções sociais do ser, reorganizam-se”.

A afirmação anterior de Vigotski indica que a influência do defeito era indireta, secundária e mediada pela cultura, por meio das relações estabelecidas entre a pessoa e seu meio social. O conceito de deficiência estava, portanto, além dos aspectos biológicos, estritamente organicistas. O autor defendia, ainda, que o defeito promovia o desenvolvimento infantil de outro modo, mediante mecanismos compensatórios, que mobilizavam capacidades da criança para construir vias indiretas de desenvolvimento. Desse modo, mobilizava suas “forças, tendências e o desejo de vencê-lo e equilibrá-lo” (VIGOTSKI, 1995, p. 6). O autor assim explica a compensação:

[...] simultaneamente com defeito estão dadas também às tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e deve ser incluída no processo educativo como sua força motriz. (VIGOTSKI, 1995, p.32).

Esse entendimento do autor sobre compensação permite relacionar esse processo à educação. Para que esta tenha êxito, deve-se propiciar à pessoa em situação de deficiência recursos para compensar as atividades psicológicas

⁵ A palavra defeito será adotada neste trabalho apenas para referir-se ao termo do modo como foi empregado por Vigotski, tendo em vista sua conotação desqualificante na língua portuguesa quando dirigido às pessoas.

prejudicadas pelos órgãos ou funções alterados ou ausentes. Em relação à compensação, Vigotski foi influenciado por Adler (1927 *apud* VIGOTSKI, 1995), quando este afirma que a insuficiência estimulava o desenvolvimento elevado. Depreende-se desses pressupostos que falta à pessoa em situação de deficiência desafios que funcionem como elementos propulsores e instigadores para a superação de suas dificuldades. Assim, as experiências em relação aos defeitos podem surgir como possibilidades de integração e recursos para ressignificar as limitações individuais e sociais.

Na perspectiva educacional, esses pressupostos implicam em oportunidades favorecedoras de acesso à escolarização e à aprendizagem escolar, sobretudo acesso aos níveis mais elevados de ensino, tal como no ensino superior. No entanto, os mecanismos e ações que sejam utilizadas em prol do acadêmico em situação de deficiência como meio de oportunizar acessibilidade na Educação Superior farão uso de um processo compensação; estratégias diferenciadas, podendo ter o uso de suportes externos ou não, utilizadas pelo próprio estudante para dar conta do seu processo de escolarização.

Essa possibilidade de integrar o defeito como um meio de ressignificá-lo mediante o processo de ensino e aprendizagem, tal como discute Vigotski (1995), pressupõe a temática deste trabalho, em que se destacam, primeiramente, as ações de compensação da pessoa em situação de deficiência, em relação ao sentido ausente; e, em segunda instância, aspecto central desse estudo onde se agregam as estratégias de adequação curricular enquanto caminho possível para o acesso ao conteúdo acadêmico por meio da mediação docente.

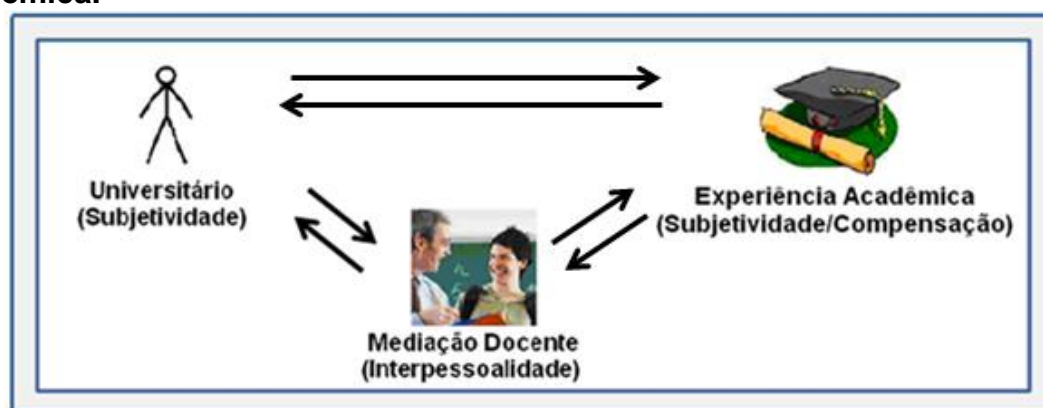
Por fim, com base na abordagem histórico-cultural, pode-se refletir sobre o lugar que ocupa o defeito nas experiências e na vida da pessoa em situação de deficiência e também na superação, mediante os processos de compensação. E as ações mediadoras dos momentos de escolarização na relação defeito-compensação, tendo o professor como protagonista, ou, ainda, lacunas no processo de ensino e aprendizagem que demandam ações positivas mediatizadas, com destaque para a atuação docente.

Para elucidar, a figura 2 ilustra o processo de mediação docente segundo a perspectiva histórico-cultural, focalizando as relações do universitário com os saberes e as experiências da vida acadêmica. Relações vistas aqui de maneira compreensiva, como afirma Charlot (2007), propõe num conjunto de conexões que

o sujeito estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo, em tudo que envolve o aprender e o saber.

Enquanto a figura 1 destaca o modelo social de deficiência, enfatizando sistemas de apoio que promovem acessibilidade/funcionalidade, a figura 2 ilustra a ação mediadora do professor como elemento de superação/compensação de dificuldades pessoais na experiência sociocultural vivida na academia. Baseia-se nas ideias de Vigotski (1998) sobre o conceito de mediação. Uma ação que implica a acessibilidade do estudante ao currículo, seu funcionamento e experiências acadêmicas em geral.

Figura 4 – Mediação docente, compensação e acessibilidade na experiência acadêmica.



Fonte: A autora.

3.1 SUJEITO E SUBJETIVIDADE

A subjetividade compreende o cerne do estudo do profissional da Psicologia, no entanto, ele deve ser contextualizado nos diversos contextos: histórico, cultural, e nos papéis que sujeito assume ao longo do seu processo de desenvolvimento. É fato que essa relação pode ser analisada por saberes distintos, como da Sociologia, da Filosofia, contudo focaremos no olhar da Psicologia. Nesse sentido, faz-se necessário compreender a articulação entre o contexto histórico-cultural (Vigotski, 1998) e a subjetividade do sujeito inserido no âmbito educacional.

A noção de subjetividade a ser utilizada neste estudo é orientada pela Teoria da Subjetividade proposta por González Rey (2011, p.37), que compreende:

[...] um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito. A subjetividade não se caracteriza por invariantes estruturais que permitam construções universais sobre a natureza humana. A flexibilidade, versatilidade e complexidade da subjetividade permitem que o homem seja capaz de gerar permanentemente processos culturais que, bruscamente, modificam seu modo de vida, o que, por sua vez, leva à reconstituição da subjetividade, tanto social quanto individual.

Observa-se que a noção de subjetividade proposta compreende um processo dinâmico, contextualista e particular em relação a cada sujeito, o que pressupõe um olhar sobre a subjetividade de modo flexível, sobretudo no tocante às questões histórico-culturais propostas por Vigotski (1998). Ao analisar o sujeito de modo contextual, não significa dizer que serão menosprezadas as particularidades individuais, mas haverá uma articulação com a ação social na constituição do sujeito.

Mediante a constituição do sujeito enquanto singular e imbuído na participação social, o mesmo irá desenvolver sistemas de sentidos em conformidade com a sua constituição pessoal e as relações sociais estabelecidas e pré-estabelecidas. Esses sistemas de sentidos implicam a noção de configurações de sentidos que significam as “formações psíquicas dinâmicas e em constante desenvolvimento dentro das diferentes práticas sociais dos sujeitos [...] procedentes dos diferentes sistemas de constituição subjetiva: o individual e o social” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.267). Assim, a constituição do sujeito e a configuração dos sentidos são perpassadas pela integração das dimensões social e individual, o que refuta a ideia de comportamentos previsíveis, lineares e universais, pois, do contrário, atribuir-se-á ao sujeito uma probabilidade emancipatória na construção de sentidos e das suas relações com bases em experiências anteriores, o que implica em relações particulares.

Na observância do aspecto individual, essa subjetividade, para González Rey (2011), constitui um indivíduo à medida que o mesmo atua conforme a condição subjetiva, contemplando desde a história pessoal e social, que é imbuída de sentidos e significações que vão compor subjetivamente o sujeito em análise. Enquanto que a extensão social envolve diferentes instâncias sociais que se relacionam e dialogam com o sentido subjetivo do sujeito, constituindo a subjetividade

social. A subjetividade individual e social neste sentido agrega a constituição da personalidade do indivíduo, sobretudo na dimensão do sentido subjetivo que cada indivíduo irá elaborar conforme as suas vivências.

González Rey (2005), mediante as discussões sobre a articulação entre as dimensões individual e social, recorre à abordagem histórico-cultural proposta por Vigotski, a fim de abordar o processo de constituição do sujeito que implica o processo de pensamento, não sendo restrita a condição cognitiva, mas que agrega a emoção. Assim explana González Rey (2005, p.237) que ao

estudar a aprendizagem como uma função externa ao sujeito, ignora-se um momento constitutivo essencial do processo de aprendizagem, definido pelo sentido que esse processo tem para o sujeito da condição singular em que se encontra inserido em sua trajetória de vida.

Dessa maneira, conforme a proposta deste trabalho, ao considerarmos o processo de ensino e aprendizagem que envolve as pessoas em situação de deficiência, também será possível identificar emoções elaboradas para além do contexto universitário que vão se agregar ao sujeito desencadeando zonas de sentidos, que servirão de base para compreender o sentido do processo de aprendizagem, bem como o de permanecer enquanto estudante universitário, ainda que em situação de deficiência.

Essa perspectiva de González Rey (2011) acerca da subjetividade corrobora com as ideias de Coelho (2009), além de serem mais profundamente discutidas no contexto educacional tendo vista a preocupação de realizar o cruzamento de informações e estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem e a subjetividade do sujeito em meio ao processo de inclusão. Destaca-se que o olhar para essa subjetividade compreende um olhar global, por meio de diferentes olhares, tal como as contribuições, e sobre a complexidade (González Rey, 2011) e (Morin, 1999); uma educação em prol da autonomia (Freire, 2000) e imbuída de um contexto imerso em um processo histórico-cultural (VIGOTSKI, 1997).

Essa ideia evoca um processo emancipatório do próprio sujeito em relação ao seu processo de aprendizagem. (FREIRE, 1996).

CAPÍTULO IV – DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As seguintes questões norteadoras dirigiram o presente estudo: Que conhecimentos os professores têm sobre diferenciação do ensino? O que entendem por processos de flexibilização e adequação curricular? Reconhecem sua relevância para os universitários? Realizam esse trabalho? Em caso afirmativo, como o fazem e avaliam seus resultados? Há, na instituição investigada, políticas, orientações formais e serviços para apoio dos universitários em situação de deficiência? Como os professores articulam esses recursos? Quanto aos alunos, conhecem seus direitos à adequação ou flexibilização curricular? Solicitam-nas aos professores? Conhecem as estratégias adaptativas? Caracterizam os currículos como acessíveis? Sentem-se atendidos e apoiados em suas necessidades educacionais especiais? Quais as expectativas dos estudantes em situação de deficiência em relação ao ensino superior?

Em face desses questionamentos, podemos restringi-los na seguinte questão central: Há nas pessoas que compõem as IESs, de modo especial os professores, conhecimentos sobre os direitos das pessoas em situação de deficiência quanto ao ensino diferenciado de modo a atender satisfatoriamente as demandas dos universitários cegos?

Essa questão deu o ensejo ao presente trabalho cujos objetivos apresentamos a seguir.

4.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a demanda e a oferta de adequação curricular para universitário cego na educação superior.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar o conceito de adaptação e flexibilização curricular por parte de universitários cegos e de seus professores.
- Identificar, na prática dos professores, o uso e as estratégias de adequação e flexibilização curricular, caso adotadas no currículo.

- Caracterizar demandas e expectativas do universitáriocego quanto à adequação curricular.
- Identificar respostas educacionais propiciadas pelo professor às demandas de adequação curricular por parte do aluno.
- Identificar elementos que contribuam para a acessibilidade curricular de estudantescego no Ensino Superior.

4.3 METODOLOGIA

O delineamento metodológico adotado é qualitativo, o qual baseia-se na realidade, considerando sentidos, significados, entendimentos e valores sobre o fenômeno estudado (MINAYO, 1994). González Rey (2011) compreende o delineamento qualitativo como construção de processos do conhecimento. Estas marcações epistemológicas acerca da pesquisa qualitativa demarcam a ideia de que esse tipo de pesquisa está a serviço da compreensão do fenômeno estudado mediante uma análise contextualista e sistêmica.

Com base nesse enfoque, González Rey (2011, p. 29), em seus estudos sobre subjetividade, propõe a Epistemologia Qualitativa que “busca formas diferentes de produção de conhecimento em Psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade”. Desse modo, segundo o autor, observa-se que a epistemologia corresponde a uma alternativa de leitura sobre um fenômeno comprometida com a elaboração do conhecimento e da representação teórica.

Para melhor apreender os pressupostos da Epistemologia Qualitativa convém destacar que a mesma tem como ancora três princípios: (a) compreensão de que o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa; (b) caráter interativo do processo de produção do conhecimento; (c) significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento.

O primeiro desses princípios compreende que o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa, correspondendo à ideia de que o conhecimento não é expresso somente pela união de fatos coletados e postos à prova através da experiência sensível, mas contempla um processo de interpretação, onde o pesquisador dá sentido ao objeto estudado. Essa dimensão considera a atribuição

de significados, o que não quer dizer uma supressão de dados que vão exaurir a “riqueza e a diversidade do objeto estudado” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 32).

O caráter interativo do processo de produção do conhecimento corresponde ao segundo princípio da Epistemologia Qualitativa e evoca a relação interativa entre pesquisador-pesquisado, relação essa que pressupõe um terreno ótimo para a produção do conhecimento. Destaca-se nessa dimensão o sistema de comunicação humana, que, conforme González Rey (2011), deve ser considerada.

Por fim, o terceiro princípio corresponde à significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. Nesse campo, o autor enfatiza a “singularidade enquanto um momento diferenciado e subjetivado, que aparece como individualidade em condição de sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2011).

Com base nesses princípios, verifica-se o potencial investigativo da Epistemologia Qualitativa ao valorizar e dar sentido aos diversos aspectos que emergem ao longo da pesquisa. As leituras valorizadas contemplam não só aquilo que emerge enquanto dado de pesquisa, mas também a leitura do pesquisador. Consideram-se os imprevistos ocorridos e as circunstâncias em que se desenvolvem o contexto de pesquisa, ou seja, o campo em que emerge e se relaciona a subjetividade. Essa perspectiva dá margem para o que González Rey (2011, p. 39) nomeia de configuração, termo usado para definir

as unidades constitutivas da personalidade, por ser um conceito que não se compromete com a natureza fixa e imutável de nenhum processo da experiência humana. Todo conteúdo da experiência aparece subjetivado em configurações, pelas quais adquire sentido subjetivo na sua integração com outros estados dinâmicos. Essa integração não é uma soma aditiva dos elementos que a integram, mas um novo momento qualitativo, que se define por seu funcionamento e sentido subjetivo dentro dos estados dinâmicos comprometidos com a sua aparição.

O termo “configurações de sentido” evoca formas de constituições subjetivas particulares nos fenômenos estudados, valorizando a expressão da subjetividade em prol da construção do conhecimento. Neste trabalho, não será utilizada a identificação das configurações subjetivas, mas dos elementos de sentido como indicadores implicados nas concepções e percepções dos professores e estudantes sobre adequação curricular e seu uso para parte dos participantes do estudo. Mediante essas proposições, os objetivos deste trabalho e as questões que o

orientam, adotou-se na investigação o estudo de casos de universitários de uma IES.

Ventura (2007) compreende esse método como a escolha ou o direcionamento da pesquisa para um ou mais sujeitos, ou mesmo o estudo de caso de uma organização. Adotando a caracterização desse autor, o presente estudo é um estudo de caso instrumental coletivo, uma vez que analisa a perspectiva de diferentes participantes sobre o mesmo assunto.

González Rey (2011, p. 156) considera o estudo de caso como uma “ferramenta privilegiada, para o acesso a uma fonte diferenciada que, de forma única, nos apresenta simultaneamente a constituição subjetiva da própria (subjetividade individual) e uma forma não-receptível de subjetivação da realidade social que ao coube viver”. O estudo de caso permite assessorar e desenvolver processos de intervenção nas unidades pesquisadas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Para os autores, os resultados esperados com o estudo de casos possibilitam identificar áreas de maior relevância para intervenção.

4.4 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa:

- 1 gestor do núcleo de acessibilidade local aqui designado de Fausta.
- 2 díades compostas por professor e estudante cego, a saber:

Primeira díade:

- 1 universitário cego do sexo masculino, do curso de Serviço Social, aqui designado com o nome fictício de José.
- 1 professora universitária do curso de Serviço Social, aqui designada de Teresa.

Segunda díade:

- 1 universitário cego do sexo feminino, do curso de Psicologia, aqui designado com o nome de Ana.
- 1 professor universitário do curso de Psicologia, aqui designado Antônio.

O critério utilizado para a seleção da instituição considerou que fosse uma IES privada no Distrito Federal, pois, além da facilidade de acesso da pesquisadora, esta conta com um setor (núcleo de acessibilidade) institucional para apoio aos estudantes cegos. Contar com um setor de apoio institucional foi critério de inclusão, porque esse setor incentiva e apoia a acessibilidade curricular dos estudantes. É ser privada, pois as matrículas de estudantes em situação de deficiência no ensino superior correspondem a uma maior porcentagem: 72,96% (3.705 alunos), enquanto que nas IESs públicas há 27,04%, perfazendo o total de 1.373 estudantes (BRASIL, 2013y).

Na sequência, foram critérios de inclusão na pesquisa que os universitários tivessem diagnóstico de cegueira e fossem regularmente matriculados em curso de graduação. Em relação aos professores, o critério de inclusão foi que lecionassem para os estudantes participantes do estudo na ocasião da pesquisa. Quanto ao critério de inclusão da gestora, exigiu-se que estivesse em pleno exercício da função.

O número reduzido de participantes para o estudo justificou-se em função da natureza da pesquisa, que compreende um estudo de caso. Entende-se, conforme González Rey (2011), que o número de sujeitos selecionados para a pesquisa visa atender ao princípio da significação da particularidade, como nível legítimo da produção do conhecimento, o que pode se dar com o uso desse método.

4.5 CENÁRIO

A pesquisa foi realizada em uma IES privada do Distrito Federal que contava com o apoio do núcleo de acessibilidade institucional. A escolha da instituição deu-se por abarcar um consolidado e reconhecido trabalho junto aos acadêmicos em situação de deficiência no Ensino Superior.

4.6 INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Os instrumentos adotados neste estudo vão ao encontro da Epistemologia Qualitativa. Como indica González Rey (2011), a escolha dos mesmos não corresponde um movimento estático, mas dinâmico, para que possa responder às necessidades que emergem ao longo da pesquisa. Dessa maneira, servem de

estratégias facilitadoras para expressão do sujeito da pesquisa, caracterizando-se os dados levantados como indutores de informação, ou seja, elementos que vão angariar significação teórica. Devem desencadear o que González Rey (2011, p.112) chama de “indicador”, subsidiando o processo de compreensão dos dados por meio do pesquisador. Entendemos, como o autor, que o dado não se revela prontamente e integralmente à sua correspondência simbólica. Faz-se necessária a relação dos dados e dos instrumentos para levantar hipóteses com uma conotação construtivo-interpretativa.

Os instrumentos utilizados no estudo atenderam a uma perspectiva interativa, como estratégia de envolvimento e promoção da expressão do sujeito acerca da temática proposta. Pensando nisso foram utilizados instrumentos abertos e fechados. Instrumentos abertos, de acordo González Rey (2011, p. 81), “facilita a expressão do sujeito em toda a sua complexidade e aceita o desafio que implica a construção de ideias e conceitos sobre a informação diferenciada que expressam os sujeitos estudados”. Foram instrumentos abertos nesta pesquisa: completamento de frases e diário de campo. Como instrumento fechado, utilizou-se o roteiro de verificação de adequação curricular, a fim de tornar os instrumentos escritos acessíveis à situação de deficiência dos universitários cegos, estes foram disponibilizados na modalidade oral por meio da pesquisadora.

Por fim, todos os instrumentos utilizados neste estudo tiveram como proposta central dar voz à situação vivenciada acerca do processo de adaptação curricular no Ensino Superior, o que produziu inúmeras informações (campo de interpretação), tendo em vista o caráter simbólico evocado por meio dos instrumentos. O Quadro 1 resume o processo de construção de indicadores de análise, com base nos instrumentos utilizados, correspondendo, segundo González Rey (1999), aos elementos de significação necessitados para a leitura interpretativa do pesquisador.

Quadro 1: Síntese dos instrumentos utilizados na pesquisa com seus respectivos objetivos.

Objetivos Específicos	Instrumentos	Objetivos proposto quanto à utilização do instrumento
Caracterizar o conceito de adaptação e flexibilização	-Entrevista Semiestruturada	Construir indicadores ⁶ sobre:

curricular por parte de universitários cegos e de seus professores.		<ul style="list-style-type: none"> - Como se constitui a relação do estudante cego e o docente quanto o processo de adequação curricular. - As concepções do docente quanto adaptação e flexibilização curricular.
Identificar, na prática dos professores, o uso e as estratégias de adequação e flexibilização curricular, caso adotadas no currículo.	<ul style="list-style-type: none"> -Entrevista Semiestruturada - Roteiro de Verificação de Adaptação Curricular -Complemento de Frases. 	<p>Construir indicadores sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos relevantes para a efetivação do processo de adequação curricular.
Caracterizar demandas e expectativas do universitário quanto à adequação curricular.	<ul style="list-style-type: none"> -Entrevista Semiestruturada -Roteiro de Verificação de Adaptação Curricular -Complemento de Frases 	<p>Construir indicadores sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aspectos da subjetividade individual do docente e do universitário cego. - Formas de expressão da demanda de adequação curricular por parte do docente e do universitário cego a partir da análise dos elementos de sua subjetividade.
Identificar respostas educacionais propiciadas pelo professor às demandas de adequação curricular por parte do aluno.	<ul style="list-style-type: none"> -Entrevista Semiestruturada - Roteiro de Verificação de Adaptação Curricular -Complemento de Frases - Análise Documental. 	<p>Construir indicadores sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas de expressão da resposta ao processo de adequação curricular por parte do docente e do universitário cego a partir da análise dos elementos de sua subjetividade. - A expressão do processo de adequação curricular quanto ao processo de organização do planejamento para atendimento do universitário cego.

Fonte: Autora

Esses instrumentos, portanto, desencadearam os elementos indutores da análise construtivo-interpretativa das informações obtidas por meio de entrevistas, escala de verificação de adaptação, análise documental, complemento de frases, diário de campo.

4.6.1 Entrevista

A entrevista é um dos instrumentos utilizado nas pesquisas qualitativas, possibilitando conduzir o processo no formato de um diálogo, onde emergem termos subjetivos, mediante a escolha de questões que destacam o processo de comunicação. González Rey (2011) considera que a entrevista vincula o tema discutido com a vivência real, realçando elementos de sentido subjetivo que podem contribuir para o processo de interpretação dos casos em análise.

Corroborando com González Rey (2011) a noção de Gaskell (2002) acerca da entrevista qualitativa, ao considerar que auxilia na compreensão das experiências dos entrevistados, mediante a construção de informações direcionadas aos objetivos da pesquisa e às expectativas desenvolvidas ao longo da perspectiva teórica estudada. A entrevista adotada neste trabalho, de acordo com a classificação de Sampieri, Collado e Lucio (2006), foi elaborada contendo questões específicas e fechadas (Apêndices C, D, E). Os roteiros elaborados contemplam itens sobre a adaptação curricular, experiências acadêmicas e sociais e informações institucionais relacionados ao processo de apoio da IES no processo de adaptação e flexibilização curricular.

4.6.2 Roteiro de Adequação Curricular

O instrumento foi organizado pela pesquisadora, com base nas contribuições teóricas de Manjón (1995); Tudurí (2003) e Calle (2011) sobre adequação curricular, especificamente detalhada em termos de estratégias e atividades (Apêndices F e G). O roteiro foi preenchido pelos professores e universitários e o colaborador do núcleo de acessibilidade institucional da IES.

4.6.3 Complemento de Frases

O complemento de frases (Apêndices H e I), que consta entre os indicados para pesquisa por González Rey (2011, p.57), é assim definido pelo autor: “um instrumento de indutores curtos a serem preenchidos pela pessoa que o responde”. Os indutores, em geral, referem-se a “atividades, experiências ou pessoas, sobre as quais queremos que o sujeito se expresse intencionalmente”. Segundo o autor, o

uso do complemento de frases enquanto instrumento de pesquisa propicia a expressão de sentidos subjetivos em diferentes instâncias da vida do respondente.

4.6.4 Análise Documental

Os seguintes documentos foram analisados: Projeto Desenvolvimento Institucional (PDI) e proposta pedagógica dos cursos correspondentes aos cursos na qual faziam parte dos estudantes cegos entrevistados e também correspondentes ao curso de atuação em docência universitária na qual atuam os professores participantes da pesquisa. A análise desses documentos viabilizou e ampliou as informações sobre a presença dos seguintes elementos: discurso institucionalizado de apoio ao acesso, permanência e conclusão de curso em prol de universitários cegos; estratégias de acessibilidade curricular ofertadas pela IES aos alunos cegos; estratégias de acessibilidade curricular disponibilizada pelo docente para o estudante cego. Para maior clareza da análise, segue a Tabela 1, que indica o documento analisado e sua relação com os objetivos propostos na investigação.

Quadro2: Articulação entre os objetivos e os documentos analisados

Documento analisado	Objetivos proposto quanto à análise do documento
Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI)	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo na qual a IES se apoia para construir estratégias pedagógicas inclusivas quanto às adequações curriculares. - Posição ocupada pelo professor no processo de adequação curricular.
Proposta Pedagógica dos cursos de Psicologia e Serviço Social	<ul style="list-style-type: none"> - Posição ocupada pelo professor no processo de adequação curricular. - Espaço disponível para que o estudante cego expresse as necessidades e demandas de adequação curricular.

4.6.5 Diário de Campo

Esse instrumento foi utilizado na investigação para registro de situações contextuais e de pesquisa, além de imprevistos e ajustes no trabalho, durante a

realização deste. Suas informações também subsidiaram os resultados, análises e discussões.

4.7 PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A fim de concretizar os procedimentos de construção das informações este estudo foi submetido à aprovação do Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da instituição pesquisada. Após o aceite dos participantes e anteriormente ao processo de aplicação dos instrumentos, os participantes receberam informações concernentes à pesquisa, ocasião em que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A e B), documento que autoriza o pesquisador a obter e utilizar as informações construídas junto aos sujeitos entrevistados.

Após a aprovação do estudo, estabeleceu-se contato com a gestora do Núcleo de Acessibilidade local, que estabeleceu o primeiro contato com os estudantes cegos da IES, a fim de verificar a disponibilidade dos mesmos para participar do estudo. Foram contatados três estudantes acompanhados pelo Núcleo de Acessibilidade, que manifestaram interesse em participar da pesquisa. Desses, apenas dois foram selecionados de forma aleatória, pois exigia disponibilidade de tempo para a pesquisa.

Em seguida, realizou-se o primeiro contato telefônico, ou correio eletrônico, com os participantes, a fim de agendar horário e local para a realização das entrevistas, tendo passado uma semana a partir do contato telefônico ou contato por correio eletrônico. As entrevistas com os estudantes cegos foram realizadas na sala do Núcleo de Acessibilidade localizado na instituição. As entrevistas com os universitários cegos duraram, em média, 50 minutos. Todos os participantes foram receptivos e se dispuseram a prestar informações a cerca do processo de adequação curricular no Ensino Superior.

Um dos professores, em razão da dificuldade de conciliar o tempo optou por realizar a entrevista fora dos limites da IES selecionada. A entrevista foi realizada em uma sala de aula de outra IES onde o docente também lecionava. A entrevista do outro docente ocorreu em um dos *campi* da própria IES, na sala de aula do próprio docente. Quanto à entrevista dos universitários cegos e da gestora do Núcleo de Acessibilidade local, ambas ocorreram no espaço do Núcleo de Acessibilidade.

As entrevistas foram realizadas com todos os participantes da investigação, individualmente e com agendamento prévio. As entrevistas com os estudantes, professores e gestor do núcleo de apoio institucional ocorreram na própria IES de trabalho e de estudo dos participantes. As entrevistas duraram em média 60 minutos e foram realizadas no tempo de duas semanas com todos os participantes.

As entrevistas e a aplicação de outros instrumentos – Roteiro de Adequação Curricular e o Complemento de frases – aconteceram na mesma ocasião. Ocorreram em um único encontro, individualmente, com cada participante, contemplando a seguinte ordem: elucidação dos objetivos da pesquisa, leitura e assinatura do TCLE, entrevista, preenchimento do Roteiro de Adequação Curricular e Complemento de Frases. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, o que culminou em posterior transcrição e análise.

O período de imersão no campo compreendeu os meses de junho e julho do ano de 2013. Ocorreram duas remarcações de data e horário com dois dos participantes, um estudante cego e um docente, para adequar a disponibilidade de tempo para concretizar a participação nesse estudo.

4.8 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A análise dos casos foi feita mediante a interação dos resultados obtidos por meio da aplicação dos instrumentos e dos registros de campo. Partiu-se da entrevista articulando a análise do roteiro de verificação de adaptação curricular por aproximação de sentidos, bem como elementos de complemento de frases contextualizados e subsidiados pelos registros de campo.

Quanto à discussão sobre o uso de estratégias de adequação curricular, utilizou-se primeiramente o Roteiro de Adequação Curricular como referência. Nesse roteiro, há as divisões das estratégias de adaptações curriculares em pequeno e grande porte, segundo Blanco (2004). As adaptações curriculares de pequeno e grande porte contemplam a investigação dos elementos básicos relativos aos seguintes procedimentos: organizativos, relativos aos objetivos e conteúdos, avaliativos, didáticos e nas atividades, temporal, também de acordo com Manjón (1995). Esses elementos curriculares organizam-se em três níveis, a fim de

investigar na perspectiva do próprio professor e de seu acadêmico, se o docente sempre adota; se adota ocasionalmente; ou se não adota os elementos básicos possíveis de adaptação curricular.

Para melhor nortear análise e discussão dos dados, os casos foram apresentados e orientados pelos objetivos, e seguiu-se uma sequência de categorias de elementos de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2011).

A interpretação das informações levantadas evocou um detalhamento dos instrumentos e da entrevista onde culminaram com indicadores de análise (GONZÁLEZ REY, 1999), que remeteram às questões de pesquisa apresentadas, além de responder os objetivos propostos. Assim, segue no capítulo seguinte a ordem de apresentação das análises dos casos.

CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS CASOS

Os casos estão apresentados seguindo uma sequência de tópicos. Na ocasião, buscou-se explorar a compreensão acerca dos processos de adequação curricular para o universitário cego na perspectiva docente e discente. Segue a ordem de apresentação das análises de cada caso, envolvendo a dupla constituída pelo(a) universitário(a) e seu professor, tendo como eixos norteadores os itens baseados nos objetivos específicos:

- a) Concepções de adaptação e flexibilização curricular por parte dos universitários cegos e seus professores.
- b) Indicação do uso de estratégias de adequação curricular por parte dos professores.
- c) Posicionamento das demandas e expectativas do universitário cego e respostas educacionais propiciadas pelo professor frente às demandas de adequação curricular.
- d) Elementos de sentido subjetivo implicados no processo de adequação curricular na relação professor e estudante cego.

5.1 CASOS DO PROFESSOR ANTÔNIO E A ESTUDANTE CEGA ANA

5.1.1 Concepção dos conceitos de adaptação e flexibilização curricular por parte do professor Antônio e a sua estudante cega Ana

Inicialmente foi verificado o conceito de adequação curricular. Na perspectiva do Professor Antônio, este conceito compreende:

- Eu acredito que seria mais na parte da...[Pausa]. Realmente, na parte de inclusão de metodologias mais específicas. E, em paralelo com o instrumento. Eu acredito que tem que ter alguma coisa que faça com que o aluno possa enxergar com as mãos, e a maneira que ele tem como visualizar, já que não tem a visão em si. (Item nº 9 da entrevista do professor).

Para o professor, o conceito de adequação curricular não apresenta distinção entre adaptação e flexibilização curricular, considerando-os como sinônimos. Além disso, o conceito, na perspectiva do professor, é restrito a uma visão metológica e

tecnicista. Para ele, o processo de adequação é tido como necessário, realizando-se mediante procedimentos diferenciados. Essa resposta permite inferir que, durante a aula, o professor admite ser necessário o uso de uma metodologia diferenciada, mediada por um instrumento de apoio para dar acessibilidade ao processo de ensino e aprendizagem. Para elucidar o entendimento do docente sobre adequação curricular, remonta à sua experiência anterior com um universitário cego, na qual reafirma a visão de cunho metodológico e tecnista:

- A experiência [...] para o deficiente visual foi realmente um desafio [...] não tive nenhum aparato em termos de auxílio, inclusive em estatística para psicologia. Então, na parte mais de montante de tabelas e gráficos eu até consegui, inclusive com um brinquedo de um filho meu. Ele tem uma placa perfurada [...] só que ai eu fui pesquisar é tem um material chamado multi-plano [...] voltado para estudantes com deficiência visual. Inclusive consegue-se trabalhar com uma área até um pouco mais aprofundada da matemática, incluindo divisão, multiplicação, montagem de tabelas, gráficos, cálculos de medidas. (Item nº 6 da entrevista do professor).

O professor tem formação em Estatística, o que nos leva a inferir a existência de um indicador de sentido implicado em sua visão concreta sobre a visualização das estruturas que compõem o ensino da Estatística, tal como posiciona o professor.

Por sua vez, Ana, aluna do professor Antônio, assim entende a adaptação curricular e flexibilização:

- Adaptação curricular seria adaptar a disciplina, as matérias das disciplinas às nossas necessidades. E eles devem ter uma flexibilidade em nossos trabalhos, dando outras sugestões. (Item nº 7 da entrevista do estudante cego).

Para a aluna, não só as disciplinas, mas as matérias devem estar adequadas às suas necessidades. Sua expectativa é de que os professores devem ter flexibilidade nos trabalhos, dando apoio ao aluno para sua realização. Relacionando as respostas do professor em relação à aluna, verifica-se uma disparidade em expectativas, no que tange à espera da aluna por flexibilidade nos trabalhos, incluindo o ajuste quanto à correspondência entre disciplinas, matérias e demandas por parte do aluno.

5.1.2 Indicação do uso de estratégias de adequação curricular do Professor Antônio em relação à estudante cega Ana

Com base no Roteiro de Adequação Curricular, foi possível identificar se o professor reconhece a demanda do estudante e oferta as adequações curriculares necessárias para promover acessibilidade curricular aos alunos. Por outro lado, verificou-se se o estudante cego reconhece como eficaz a oferta de adequação curricular disponibilizada pelo docente.

O professor Antônio adota eventualmente as adaptações de pequeno porte em relação aos elementos básicos de adequação curricular. Essa estratégia não é reconhecida do mesmo modo por sua aluna. Do mesmo modo, há divergências entre o professor e a estudante quanto aos procedimentos de oferta e demanda das adaptações de grande porte.

O professor Antônio diz adotar ocasionalmente as adaptações organizativas de pequeno porte, enquanto que sua aluna considera que o professor sempre adota esse procedimento. Sobre isso, infere-se que a estudante não defende ou admite a expectativa de direito a um atendimento que atenda às suas necessidades educacionais especiais e o dever docente de ofertá-lo. Esses dados são ilustrados no complemento de frases a seguir:

1-Ser cego... diferente.

2- Fazer faculdade... superação.

4- Minha preocupação é... se vou conseguir terminar.

9-Aprecio quando...quando os professores se importam, se lembram de fazer adaptações.

36- Minha aprendizagem...normal, na medida do possível.

Esse conjunto de frases constitui-se como elemento de sentido subjetivo indicador da percepção da estudante em considerar-se diferente e que a diferença não lhe atribui direitos. “Aprende se der...”; “Conclui o curso, se possível...”. Assim, a deficiência é vista como uma condição limitante e uma dificuldade natural. O professor, como recurso de contexto, não teria, na sua percepção, o dever de dar-lhe acessibilidade à aprendizagem e ao currículo.

Outro elemento subjetivo relevante, enquanto estudante “diferente” no processo de escolarização é o fato de compreender esse processo como superação pessoal, desconectado do apoio ambiental que pode funcionar como recurso que possibilita conquistas à pessoa em situação de deficiência. Esse fato sugere a

incerteza e angústia do devir: possíveis dificuldades e problemas ainda a enfrentar. Sobretudo, quando a universitária manifesta sua preocupação em terminar o curso.

Nas adaptações de pequeno porte relativas aos objetivos e conteúdos, verifica-se que professor e aluna posicionam-se de maneira convergente em todos os itens. Eventualmente, o professor diz priorizar áreas ou unidades de conteúdos funcionais; objetivos que enfatizem capacidade e habilidades de atenção, participação e adaptabilidade; e que reforça a aprendizagem retomando conteúdos repassados anteriormente. Por sua vez, a aluna concorda que eventualmente o professor adota esses procedimentos em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem. Nesse mesmo item, professor e aluna apontam que sempre ocorrem aulas onde os conteúdos obedecem à ordem de menor para maior complexidade de conteúdos e a eliminação de conteúdo pouco relevante, dando-se ênfase aos conteúdos básicos e essenciais. Essa concordância da aluna é reafirmada no complemento de frases, por meio das seguintes narrativas:

5-Os conteúdos ministrados... importantes para o aprendizado.

6- Durante as aulas... prestar atenção nos conteúdos.

8- Acho que devo... me esforçar

14- Vejo facilidade... nos conteúdos.

19- Os professores...explicam bem.

33-Diariamente me esforço... para conseguir aprender e tirar boas notas.

Entende-se que, mesmo diante do desafio que é cursar um curso superior, Ana reconhece suas facilidades quanto aos conteúdos estudados; ter uma postura atenta aos conteúdos durante as aulas; esforço diário em prol do aprendizado. Reconhece, ainda, que os professores explicam bem. Em alguns momentos, compartilha o sucesso e dificuldade com os professores.

A percepção divergente entre professor-aluna volta a ocorrer no quesito avaliativo, quanto às adaptações de pequeno. Observa-se que o professor afirma sempre modificar (minimamente) as técnicas e os instrumentos de avaliação, considerando as necessidades da acadêmica. No entanto, Ana considera que isso ocorre apenas ocasionalmente. Ana, também, não avaliou positivamente o seu desempenho nas disciplinas até então cursadas, mais uma vez, devido ao descompromisso da instituição de ensino com sua aprendizagem:

- Não tão bom, pois às vezes na época da prova eu não tenho todos os textos para estudar e, o jeito da aplicação da prova, que às vezes não favorece (Item nº 2 da entrevista do estudante cego).

Ainda nas adaptações de pequeno porte sobre as atividades e procedimentos didáticos, nota-se maior desacordo nos resultados entre a estudante e Antônio. Houve consonância nas percepções quando ambos – professor e aluna – confirmam sua postura, destacando que não adota estratégias de introduzir as atividades retomando conteúdos já ministrados e, tampouco, introduz e utiliza recursos materiais como tecnologias assistivas. Verifica-se que, apesar do professor dizer não fazer uso de recursos de Tecnologias Assistivas, admite a importância desse recurso na disciplina. Quando é indagado sobre a necessidade de utilizar adequações curriculares na disciplina, o professor relata:

- Adequação talvez não, mas a inclusão de mais recursos. (Item nº 8 da entrevista). [...] é aqui também tem (Núcleo de Apoio Institucional), inclusive entrei em contato com a menina responsável de lá. Assim, ela me deu um auxílio. Assim, de certa forma, só pra...[pausa], na parte de leitura de texto. Mas, realmente um instrumento que auxiliasse o aluno com deficiência visual... [pausa], realmente, não tem. (Item nº 8 da entrevista do professor).

Essa afirmação denota que o professor reconhece a demanda de Tecnologias Assistivas para a universitária, em sua atuação docente. Ressente-se da indisponibilidade de recursos institucionais para atender aos estudantes cegos. E que a aprendizagem do aluno exige potencial criativo extra para elaborar recursos materiais, como os produtos de apoio indicados no Decreto nº 93, de 16 de abril de 2009 (BRASIL, 2009b), para cumprir os objetivos da aula em relação aos estudantes com deficiência. Nesse quesito, o professor posicionou no Roteiro de Adequação Curricular que ocasionalmente utiliza recursos de apoio para auxiliar na compreensão dos conteúdos. Enquanto isso, Ana relata que o professor sempre adota essa estratégia em suas aulas. A esse respeito, o professor diz:

- Então, eu fiz essa adaptação, por exemplo, com o brinquedo domeu filho. Então, pelo menos na parte de tabela e gráficos, ela conseguiu ter essa... [pausa], pelo tato ela conseguiu ter essa visualização, dessa estrutura; mas realmente nos demais conteúdos[pausa], foi só mera descrição, realmente. Daí então, entrando na parte dos cálculos um pouco mais estatísticos, na parte mais aprofundada. Aí,

realmente eu tive um pouco mais de dificuldade (Item nº 6 da entrevista do professor).

Apesar da contribuição dos produtos de apoio para facilitar a aprendizagem do estudante cego, verifica-se que as Tecnologias Assistivas também são demandadas pelo professor. O mesmo posiciona sua dificuldade na área de cálculos mais aprofundados exigidos pela Estatística, o que evoca a necessidade de programas e *softwares* na área de informática que possam subsidiar esse processo. Verifica-se a mesma demanda por parte da acadêmica quando expressa:

- [...] peço permissão para gravar as aulas, a agente negocia de que forma a prova vai ser aplicada, a gente negocia se vai ser aplicada, se vai ser no computador, se vai ser oral. E tudo isso já é resolvido no primeiro dia de aula, para depois não ter transtornos mais na frente (Item nº 3 da entrevista do estudante cego).

Esse posicionamento reforça a ideia de que as Tecnologias Assistivas são recursos fundamentais para ensinar o conteúdo ao estudante cego. Por outro lado, a não utilização das Tecnologias Assistivas por parte do professor pode refletir que se sente também desassistido institucionalmente, como retrata o professor Antônio:

- não tive nenhum aparato em termos de auxílio, inclusive em estatística para psicologia. (Item nº 6 da entrevista do professor).

Antônio diz que não introduz atividades complementares para promover a fixação de conteúdos, ao contrário. Por sua vez, Ana afirma que eventualmente o professor adota essa postura. Essa dissonância nas declarações se repetem em outras circunstâncias, quanto às atividades e procedimentos didáticos. O professor afirma que não introduz atividades que preparam a aluna para novas aprendizagens. Não introduz atividades além das planejadas. E não introduz os conteúdos de modo sequenciado e simplificado, considerando a complexidade do assunto. Enquanto isso, a estudante posiciona que Antônio sempre adota esses procedimentos ou eventualmente os proporciona. Podemos inferir, da reiterada situação na qual Ana significa muito, aquilo que o professor lhe nega e o sentido ampliado que ela atribui ao apoio recebido/não recebido dele, como se o pouco oferecido representasse o suficiente para si. Como se a “diferença” desmerecesse a pessoa. Como se a lacuna ou a falta se justificassem na insuficiência da pessoa com deficiência. O sentido

subjetivo da “falta” parece ser sempre da pessoa e naturalizada, na sua relação com o ambiente escasso.

Na dimensão temporal (pequeno porte), professor e estudante concordam que o tempo ocasionalmente adequado para possibilitar a aprendizagem acadêmica e para cumprir as atividades propostas. A esse respeito, verifica-se no complemento de frase, a expressão de Ana:

- **Lamento**...a minha falta de dependência.

Pode-se considerar que a dependência do estudante cego à ampliação do tempo corresponde à igualdade de oportunidade com o estudante vidente. No entanto, Ana não percebe assim. A falta é sempre sua! Modificar a exigência temporal para executar atividades de leitura e escrita, por exemplo, pode ser uma demanda necessária para o aluno cego, ou recorrer ao auxílio de outra pessoa (ledor) para efetivar a leitura. Igualmente, o apoio do computador com leitor de voz, textos digitalizados, dentre outros recursos auditivos e táteis, em razão da cegueira. Como os membros da instituição concebem e propiciam esses recursos? Como os significam? E os estudantes? Percebem os sistemas de apoio como superação de lacunas pessoais ou recursos naturalmente previstos para lidar com as diversidades?

Em relação às estratégias adaptativas de grande porte, observou-se um consenso expressivo quanto à não adoção de retenção do estudante cego em função da deficiência. A não eliminação de objetivos básicos, no currículo, também foram posicionamentos convergentes entre professor e aluna. Contudo, como uma estratégia para adequar o currículo, ambos admitiram que, eventualmente, há inserção ou substituição, métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem. Quanto ao quesito retenção, elucida-se que a mesma já foi uma prática utilizada no ensino básico, como um recurso de estender o período para a conclusão de uma disciplina. Em linhas gerais, corresponde ao processo de dependência de uma disciplina e/ou conteúdo, ou mesmo uma segunda chamada, como oportunidade para avaliar novamente o estudante após um novo período de preparo e estudos nos conteúdos ou disciplinas pendentes e/ou com notas abaixo do exigido. Atualmente em desuso, esses meios, se adotados para os estudantes com deficiência, podem representar critérios desiguais que beneficiam apenas esses alunos em detrimento dos demais colegas.

Resultados divergentes foram observados quanto às adaptações de grande porte nos objetivos e conteúdos. O professor diz que não introduz outros objetivos específicos, complementares e alternativos. Ana afirma que sim, embora isso ocorra ocasionalmente. O professor diz que às vezes introduz recursos específicos de acesso à aprendizagem, enquanto Ana diz que isso ocorre sempre. Essa visão de Ana é reafirmada na entrevista ao referir-se à sua experiência universitária:

- Tem sido boa (experiência como estudante universitária). Eu tenho tido todo apoio necessário, no mais tem sido tranquila. (Item nº 1 da entrevista do estudante cego).

Do mesmo modo, afirma que não sente necessidade de apoio para a sua aprendizagem na maioria das disciplinas, a saber:

- Depende (tipo de apoio para a aprendizagem). Assim, na maioria das disciplinas não. Mas, assim, na parte de exatas...- que a gente pega matéria de estatística -, é mais complicado por causa dos gráficos. Daí acaba necessitando. (Item nº 4 da entrevista do estudante cego).

5.1.3 Posicionamento das demandas e expectativas do universitário cego e respostas educacionais propiciadas pelo professor a cerca da adequação curricular

Embora Ana tenha expressado não requer muitas adequações curriculares em seu processo de escolarização, admite a necessidade de efetivar tais práticas:

-Eu acho, no meu ver que, os professores devem ser um pouco flexíveis, porque dependendo... tem algumas atividades que não tem como a gente fazer... [pausa], eles devendo, então, passar outro tipo de atividade para gente fazer. (Item nº 6 da entrevista do estudante cego).

Por sua vez, observa-se no Professor Antônio potencial para buscar informações e empreender ações para melhor atender Ana. Talvez essa postura decorra de experiências anteriores com estudantes em situação de deficiência que o professor declarou ter. Pressupõe-se seu reconhecimento pelo sistema de apoio institucional para auxiliar professor e aluno em situação de deficiência. Essa visão de Antônio é expressa quando questionado sobre o seu conhecimento da existência do Núcleo de Acessibilidade Institucional:

- Tem sim.[...]. O meu primeiro contato foi nesse primeiro semestre de 2013, que estive com o pessoal. Mas, acredito assim, que fugindo um pouco dessa área de exatas eles dão um suporte. O que falta é realmente essa parte de material multi-plano. Talvez, existam outros materiais na área de exatas que aí, realmente, um aluno que, por exemplo, da área da computação, da área da engenharia, talvez sentisse mais dificuldade, por exemplo, se tivesse menos apoio (Item nº 11 da entrevista do estudante cego).

Em correspondência ao que diz Ana, seu professor tem o seguinte entendimento sobre o uso de flexibilização e adaptação curricular no ensino superior:

-Na minha disciplina [...]. Então, a flexibilização seria mais em termos de deixar de exigir tanto essa parte de cálculos, etc...Mas em contrapartida, principalmente, na estatística que é a leitura dos números é importante os cálculos, os procedimentos de cálculos para que ela entenda. Mas, mais importante que isso é que ele entenda onde aplicar. [...] é ter esse balanceamento. Então, não é só diminuir um pouco o nível de exigência, mas de ter essa compensação (Item nº 10 da entrevista do professor).

Reportando-nos à fala de Ana, observa-se que a aluna tem a preocupação de apresentar-se ao professor e explicitar as suas necessidades enquanto estudante cega no início do semestre:

- Geralmente no primeiro dia de aula eu converso com os professores; tipo como se fosse uma espécie de contrato. Falo das minhas necessidades, do que eu preciso. (Item nº 3 da entrevista do estudante cego).

Apesar da preocupação de Ana, verifica-se o seu desconhecimento sobre a previsão de atendimento especializado para os estudantes em situação de deficiência no Projeto Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da qual a estudante faz parte. Destaca-se que o PDI da IES prevê o atendimento aos estudantes em situação de deficiência, além de fazer alusão ao núcleo de apoio institucional como setor responsável por mediar aspectos pedagógicos ao longo da formação do universitário em situação de deficiência, a saber:

- A inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (PNE) é uma das características [...], dispõe de instalações físicas totalmente adaptadas. Além disso, [...] constitui-se o funcionamento de uma sala de apoio aos estudantes com necessidades educacionais especiais

onde são disponibilizados diversos serviços, entre eles: leitor; escrevente; digitalização de capítulos (recurso muito utilizado para os deficientes visuais); alocação em salas em andar térreo e, próximas a banheiros adaptados; auxílio de computador com programa de voz; intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outras demandas de acordo com a necessidade dos estudantes e possibilidade de atendimento. A todos os PNEs também é ofertado à possibilidade de realização de atividade física.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Ana, Psicologia, estabelece o atendimento à diversidade na relação de ensino e aprendizagem, por meio de mecanismos de promoção da acessibilidade ofertados pela IES. Propõe ressignificar as barreiras invisíveis, como o preconceito, discriminação ou estigmas. Outro aspecto de destaque no Projeto Político Pedagógico é a formação dos futuros psicólogos na perspectiva inclusiva, com previsão de uma disciplina na grade curricular que trata dessa temática “Psicologia e Necessidades Especiais”.

Apesar da estudante não saber posicionar-se sobre a existência desses documentos institucionais e, tampouco, da preocupação do curso de Psicologia na formação do futuro psicólogo na perspectiva da inclusão, verifica-se no complemento de frase que Ana conhece e busca o apoio do Núcleo de Acessibilidade institucional. Ao encontro da fala de Ana, Fausta, gestora do Núcleo de Acessibilidade Institucional (NAI) destaca que muitos universitários cegos demandam espontaneamente o apoio do núcleo, tal como afirma a aluna (correspondência com o Item nº 3 da entrevista do gestor do NAI). Fausta complementa destacando:

- muitos estudantes em SD estão adentrando na universidade, sendo assim, cabe à instituição adequar-se para atendê-los e favorecer o processo de inclusão (Item nº 1 da entrevista do gestor do NAI).

Além da atuação do Núcleo de Acessibilidade Institucional enquanto sistema de apoio no processo de escolarização, Ana compreende que seus colegas em faculdade também estão inclusos nesse campo de apoio. Essas questões podem ser observadas no bloco de frases abaixo:

34-Meus colegas... companheiros e posso contar com eles no que eu preciso.

35- O sistema de apoio... eficaz, pois faz as que eu preciso.

Ana significa essas conquistas no plano individual, omitindo os ganhos políticos envolvidos no aprimoramento da cultura de inclusão. Ainda que exista na IES previsão de atendimento às pessoas em situação de deficiência, observa-se a necessidade de sistemas de apoio na dimensão institucional, prerrogativa estabelecida institucionalmente nos documentos normativos. Essa percepção restrita é alimentada nos documentos oficiais e legislações, quando fazem referência aos apoios individuais, como direitos dos estudantes em todos os níveis de ensino.

Um dos apoios ofertados pela IES posicionado por Fausta refere-se ao processo de digitalização de textos para que os cegos possam ter acesso ao conteúdo dos textos através de programas que convertem as palavras em áudio, além dos leitores e escreventes durante a realização de verificações avaliativas (Item nº 6 e 12 da entrevista do gestor do NAI).

Como complemento, Ana sugere, para consolidar o processo de adequação curricular na IEs em que estuda:

-Eu acho que os professores deveriam ter um preparo antes de receber os alunos com necessidades especiais, até mesmo para evitar susto e, esses tipos de coisas (Item nº 8 da entrevista do estudante cego).

A fala de Ana evoca que os professores de ensino superior, muitas vezes, não são formados para serem professores, apesar da qualificação profissional para o magistério observada na maioria deles. Tampouco foram formados ou orientados quanto ao processo de ensino e aprendizagem para as pessoas em situação de deficiência. Essa dimensão também é confirmada pela gestora Fausta que diz:

-A nossa maior dificuldade é fazer com que os professores compreendam que eles têm um NAI a disposição deles e, não só a disposição dos alunos cegos. [...] ainda são poucos os que nos procuram. Observo muitas vezes resistências [...] quando nos colocamos para estar junto com eles. [...] eles também precisam se envolver nesse processo de reconhecimento e adoção do processo de adequação curricular (Item nº 9 e 13 da entrevista do estudante cego).

Quanto à avaliação de Ana, o professor pondera, reconhecendo sua participação no processo ensino-aprendizagem:

- Assim, de zero a dez, seria, assim, bem mediano. Pela minha falta de experiência realmente, falta de recursos e pela própria dificuldade do aluno em termos de embasamento matemático nessa parte mais da exata (Item nº 7 da entrevista do professor).

Quando recomenda sugestões para a IES efetivar o processo de adaptação e flexibilização curricular, o professor afirma:

- [...] eu recomendaria [...] ter um contato maior com esses professores que tem essas experiências. Eu vejo que tem aumentado essa demanda de alunos com deficiência não visual; mas de alguma forma estar detectando esses alunos. [...] vamos entrar em contato com esses professores, já no início do semestre ou então, no final, após a pré-matrícula. Entrar em contato com esses prováveis professores já alertando sobre essa aluna com tal deficiência. Ou, a própria instituição fornecer alguma ajuda ou vamos pensar alguma coisa para dar um suporte maior. [...] Mas, enquanto instituição, acredito que, acho que deveria ter um contato maior desse núcleo com os professores ou prováveis professores desses alunos, em especial (Item nº 12 da entrevista do professor).

5.1.4 Elementos de sentido subjetivo implicados no processo de adequação curricular na relação professor e estudante cego

Em meio ao processo de escolarização do estudante cego em uma IES e sua relação com o professor, é possível reconhecer a existência de elementos de sentido subjetivo quanto à flexibilização e à adaptação curricular. Na relação entre professor e estudante, é importante contemplar a particularidade e a singularidade de cada caso, como afirma Scoz (2009). A identificação dos aspectos subjetivos vão dando o caráter singular a cada situação.

5.1.4.1 Elementos de sentido subjetivo implicados no processo de adequação curricular na perspectiva da estudante Ana

No caso da estudante Ana, foi possível identificar os seguintes elementos de sentido subjetivo em relação à adequação curricular:

- a) Relação entre desempenho acadêmico e processo de adequação curricular.

Ana evidenciou temer seu desempenho no Curso de Graduação. Esse receio se expressou na possibilidade de não ter acesso às adaptações e flexibilizações curriculares e deixar de ter apoios que possam contribuir para o seu aproveitamento

e desempenho no curso. Demonstrou que o estudante cego pode necessitar de um sistema de apoio que atue como facilitador da relação ensino-aprendizagem. Em diferentes momentos, evidenciaram-se contradições e ambivalências em Ana e identificou-se sua insegurança quanto ao desempenho, conforme expressou:

12- Espero que... eu tenha um bom desempenho.

13- Eu temo... que eu não consiga atingir boas notas.

15- Não consegui... tirar notas que eu desejo.

Para tanto, observou que a relação de insegurança não se restringe a sua relação com o desempenho, mas que também perpassa a dimensão de entrever o alcance de seus objetivos acadêmicos e profissionais, como se verifica no item seguinte.

a) Via de alcance de objetivos acadêmicos e profissionais

O futuro constitui um elemento subjetivo de Ana associado ao sucesso acadêmico e profissional. Apesar de imaginar ter um bom futuro e em outros momentos temer não conseguir alcançar o que se propôs na conquista da própria formação, Ana tem convicção de que precisa continuar, lembrando Vigotski (1995) quanto ao êxito dos processos de compensação da pessoa com deficiência pela via sociocultural. Destaca-se o processo de adequação curricular como uma via de aprendizagem e desenvolvimento propiciada nas práticas sociais. Essas estratégias funcionam também como veículo de formação acadêmica para atingir os objetivos acadêmicos e profissionais, que não estão restritos ao desempenho, mas aplicam-se a outras dimensões, como anuncia Ana no bloco de frases abaixo:

3- Imagino que... ter um bom futuro.

10- Eu sinto...um pouco de medo de não conseguir alcançar os meus objetivos.

22- Não sei... o que terá daqui pra frente para alcançar o que desejo.

25- Fico frustrado(a)... quando não consegui.

27- Intimamente acredito... que vou ter um bom futuro.

32- Minhas aspirações são...: entender melhor a mente humana, até eu mesma.

38- Tenho receio... que eu não tenha um futuro promissor.

40- Minha expectativa... que eu me dê bem no futuro.

43- Necessito... aprender mais.

c) Insegurança quanto à esfera profissional e ao mercado de trabalho

Outro elemento de sentido subjetivo de Ana diz respeito ao acesso à formação acadêmica como veículo para acesso ao mercado de trabalho. A formação acadêmica como meio para esse fim, com boa qualidade. Essa discussão remete aos apoios necessários para promover a acessibilidade do estudante cego. Essa acessibilidade é ampla e extrapola a dimensão física, estrutural e outras, mas refere-se também ao currículo e à aprendizagem como um todo, a exemplo das adaptações e flexibilizações curriculares no período de formação profissional do aluno. A graduação remete ao exercício eficaz da profissão, sendo valorizado qualquer aspecto que possa potencializar essa formação. Algumas necessidades educacionais especiais representam recursos humanos e pedagógicos sem os quais os alunos se prejudicam na formação acadêmica e profissional. A expressão de insegurança de Ana quanto à impossibilidade de obter esses recursos, revela-se nas seguintes narrativas:

3- Minhas dúvidas... se vou conseguir um bom emprego.

26- Gostaria de saber... se vou ser uma boa profissional.

28- Minha principal ambição: terminar o curso superior e ter um bom emprego.

5.1.4.2 Elementos de sentido subjetivo implicados no processo de adequação curricular na perspectiva do professor Antônio

a) Cegueira enquanto componente de superação

Conquanto o professor Antônio, embora tenha se posicionado de modo ativo para auxiliar sua aluna com metodologias diferenciadas no contexto de sala de aula e de procurar apoio do Núcleo de Acessibilidade Institucional, o mesmo identifica a graduação como um fim em si mesma. Como uma oportunidade dada ao aluno com deficiência, não um direito ou uma expectativa exequível mediante esforço e capacidade do aluno, independentemente de sua condição físico-mental. Esse elemento de sentido subjetivo do professor Antônio pode ser identificado na cultura em geral, que expressa um preconceito histórico sobre deficiência, arraigado no mito da incapacidade dessa população específica e da visão de deficiência como um atributo do sujeito, sem relação com o contexto sociocultural e com as barreiras interpostas ao desenvolvimento humano.

Assim, observa-se uma concepção destoante por parte do professor ao pregar a mesma chance para todos os estudantes, mas colocar a universidade apenas como oportunidade de superação e a cegueira como um desafio a ser vencido pela pessoa com deficiência, de modo universalizante, falseando a noção de igualdade apregoada nos documentos e movimentos internacionais:

- 1- **A cegueira...** não é um problema e, sim mais um desafio.
- 2- **Minha opinião...** todos tem a mesma chance.
- 5- **O universitário cego...** oportunidade.
- 10- **Considero...** todos iguais.

5.2 CASOS DA PROFESSORA TERESA E O ESTUDANTE CEGO JOSÉ

5.2.1 Concepção dos conceitos de adaptação e flexibilização curricular por parte da professora Teresa e seu estudante, José

Para a professora Teresa, o conceito de adequação curricular está atrelado a uma visão de relação, conforme expressa:

- Adequação curricular talvez [Pausa], não sei em que momento [...] atender esse tipo de clientela se exista alguma disciplina básica que fale de inclusão e sensibilize os demais alunos, de maneira geral, da universidade. Para que essas pessoas que convivem, que são os estudantes como eles que estão ali para se formarem [...]. E como a minha disciplina não demanda nenhuma habilidade especial para que seja feita qualquer atividade. Não vejo a adequação da disciplina em si, mas adequação do currículo, talvez, cursos que demandem além de conhecimentos verbais, algum outro tipo de habilidade, algum tipo de habilidade específica, alguma coisa, assim, que tenha que capacitá-los, prepará-los para isso. (Item nº 9 da entrevista do professor).

A narrativa da professora remete a questões de interação social entre alunos, mediadas pela IES. Outro aspecto diz respeito à natureza da disciplina, que pode vir a requerer, conforme menciona, alguma habilidade especial. Desse modo, Teresa afirma que algumas disciplinas podem requerer adaptações curriculares e outras não. O aluno não é visto como origem da demanda. Em suma, a adequação curricular para a professora pode ser entendida como um processo relacional entre pares, bem como indicador de falta de habilidades do aluno para realizar as atividades.

Por sua vez, José entende esse conceito como:

- Eu acredito que seja uma questão de [Pausa], não de mudança, não de troca de currículo, de um currículo diferenciado. Mas, adaptação é não ser cobrado uma coisa para quem é normal e, uma coisa para quem é deficiente. Eu acho que isso [Pausa], ai, também eu sou contra. Mas, que [Pausa], ter essa flexibilidade de evitar. Então, a gente sabe que [Pausa], a mesma coisa que se passa para o deficiente, deve-se passar para a pessoa que é normal. [...] e em termo de currículo acadêmico, não é que a gente queira ser avaliado de forma diferente dos outros, a gente quer a mesma forma, mas [...] em compensação a gente precisa das adaptações. (Item nº 7 da entrevista do estudante).

O sentido subjetivo de adequação curricular de José está pautado na ideia de diferença, diversidade, conforme sua narrativa. E na ideia de tratamento diferenciado, com o qual discorda. Dois elementos curriculares são destacados pelo aluno: conteúdos e avaliação. Defende que haja cobrança de conteúdos do professor em relação ao aluno com deficiência, evitando o tratamento diferenciado entre quem é “deficiente” ou “normal”. Ao tempo, reconhece a necessidade da diferenciação curricular, quando se trata do processo avaliativo. Como a avaliação define tanto a progressão escolar do aluno como sua retenção, José admite que o aluno cego, mesmo sendo avaliado como os demais, necessita de adaptações. A forma como ele defende a igualdade de tratamento entre os alunos, no caso dos conteúdos programáticos, não se aplica à avaliação.

Os elementos de sentido subjetivo de José sobre as adequações curriculares demonstram que oscila entre ser tratado com igualdade e ser contemplado pela diferença. Podemos supor que a diferença o incomoda, enquanto representativa da deficiência, que o separa dos outros “normais”. Mas tem espaço, quando prejuízos podem decorrer dos impedimentos concretos do aluno cego. Desse modo, podemos inferir que, para ele, negar a adequação curricular é afirmar a “normalidade” desejável socialmente.

5.2.2 Indicação do uso de estratégias de adequação curricular da Professora Teresa em relação ao estudante cego José

Os resultados do Roteiro de Adequação Curricular pontuaram o modo como a Professora Teresa e seu aluno José percebiam o uso de estratégias de adequação curricular de pequeno e grande porte, no âmbito organizativo; dos objetivos e

conteúdos; avaliativo; das atividades e procedimentos didáticos, bem como na dimensão da temporalidade.

Professora e aluno mostraram convergência quanto ao uso de adaptações de pequeno porte na dimensão organizativa. De igual maneira, mostraram consonância entre a oferta docente e a demanda discente quanto à promoção do agrupamento de alunos para realizar as atividades em sala de aula, boa organização do tempo de ensino dos conteúdos e realização das atividades. Teresa declarou sempre organizar didaticamente a aula para o ensino dos conteúdos e alcance dos objetivos, o mesmo fazendo quanto à disposição física e de mobiliário, para facilitar a aprendizagem dos alunos. José destacou que esse procedimento ocorria eventualmente. Na fala da professora, é reforçado seu reconhecimento ao aluno, como se verifica no complemento de frases:

- 3- Incomodam-me...**que os outros não considerem a presença de um cego.
- 8- Ser professor...** é lidar com esses desafios.
- 12- Durante as aulas...**estímulo a participação de todos quanto a cegueira.

Para a professora Teresa, cegueira tem o sentido subjetivo de desafio. Desse modo, o aluno cego desafia sua habilidade docente. Por sua vez, José expressa não demandar atenção especial da professora, em termos de tratamento diferenciado. Portanto, indica não se perceber como um desafio à professora. O que relata indica que deseja evitar sua diferenciação com os demais colegas. Não ser considerada sua presença como cego distoa da fala da professora. Do mesmo modo, o estímulo relatado por ela quanto à participação de todos em relação à cegueira distancia-se da expectativa de José. Os sentidos subjetivos de cegueira para ambos são divergentes, o que se pode verificar nas frases completadas pelo aluno:

- 1- Ser cego...**Ser cego [pausa] é ver o mundo diferente.
- 2- Fazer faculdade...**uma [pausa] uma barreira quebrada.
- 3- Imagino que...**é um processo difícil, mas [pausa] porém alcançável por todos.

Ainda em relação às adequações curriculares, houve divergência no uso das adaptações de pequeno porte na percepção de ambos. A professora afirma não priorizar áreas ou conteúdos funcionais para propiciar aprendizagens posteriores. O aluno declara que a professora sempre usa esse procedimento. Ainda sobre esse

aspecto, a professora diz não priorizar objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno, enquanto José diz que isso ocorre ocasionalmente.

O que a situação revela é que a professora não admite oferecer apoio ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à funcionalidade do aluno cego, possivelmente por se perceber valorizando mais conteúdos e objetivos acadêmicos. O aluno percebe diferente, afirmando que sobre conteúdos e objetivos a professora se preocupa menos em termos de acessibilidade curricular.

No quesito avaliação, estratégias de pequeno porte são admitidas por José e sua professora. O estudante reconhece pequenas modificações nas técnicas e instrumentos de avaliação adotados pela professora, a fim de atender suas necessidades acadêmicas. Sobre o assunto ela expressa:

21- Eu sinto... que isto demanda maior atenção – necessidades-.

José, como Ana, a outra aluna participante da pesquisa, também não reconhece o dever da instituição escolar com a aprendizagem do estudante, dando-lhe oportunidade acesso ao conhecimento, mediante o reconhecimento de suas necessidades especiais. Embora se perceba contemplado nesse sentido, parece desconhecer seus direitos legais. O aluno afirma no complemento de frases:

9- Aprecio quando... [...] os professores tem uma certa preocupação no meio de todos. [...] Acredito que é um processo que deveria acontecer, não é! Mas sei, também, que não é obrigação de todos [...] professores saber como lidar com o deficiente. Mas, que ele se preocupe em saber aprender.

A frase remete à percepção do aluno sobre sua autonomia no processo de aprendizagem e legitima o descompromisso do professor nesse sentido, “desobrigando-o” de conhecer como lidar com o aluno na escola. O sentido subjetivo do papel docente é para José de desconsideração pelas diferenças enquanto compromisso pedagógico com a aprendizagem do aluno. Esse sentido é reafirmado nos instrumentos, inclusive quando minimiza a necessidade de atenção pedagógica diferenciada, conquanto se observe sua ambivalência nesse sentido.

O pensamento do aluno evoca o modelo integracionista, como discutido por Corberth (1999) no qual cabe ao estudante em situação de deficiência reunir

estratégias em benefício próprio para integrar-se ao contexto escolar. Essa perspectiva restringe a responsabilidade de adequar o contexto educativo somente no aluno, eximindo a responsabilidade de outros membros e setores sociais envolvidos, como professores, coordenadores, familiares, instituições educacionais, Secretaria de Educação e Ministério da Educação. Já do ponto de vista do Modelo Inclusivo, de acordo com Anastasiou (2012, p. 34), “a ação do estudante se efetivará conforme o direcionamento dado pelos professores ao processo, com a escolha e efetivação de diferentes estratégias, constituindo-se como responsabilidade coletiva”.

Outro aspecto que justifica a modificação discreta dos procedimentos curriculares, mais visíveis no processo avaliativo, refere-se à natureza do curso que o aluno faz: Serviço Social. Os conteúdos e matérias do curso são de cunho reflexivo e crítico, tendo como aspecto mediador a fala e a leitura, apontando para a necessidade de um sistema de apoio institucional que permita que o estudante cego acompanhe o conteúdo de igual modo com os demais alunos de sua turma. Como expressa José:

- O apoio que eu preciso e para realizar o processo de adaptação de materiais, que eu preciso nas provas. [...] eu sempre preciso de um leitor para estar lendo, estar escrevendo as minhas respostas e estar marcando o que eu quero, as letras que eu quero, de acordo com as questões da prova. Então, essas são as minhas adaptações, que eu preciso. No caso, todas elas precisam que o professor passe não para mim diretamente, mas para o Núcleo de Apoio Institucional, com antecedência, para que se possa fazer o agendamento dessas adaptações [...], e estar caminhando junto com o povo. (Item nº 4 da entrevista do estudante).

No que diz respeito às adequações nas atividades e nos procedimentos didáticos, professor e aluno foram unânimes nos aspectos em que concordaram e discordaram. Concordaram no reconhecimento da adoção dos seguintes procedimentos: introdução de conteúdos retomando os já ministrados; inclusão de atividades alternativas, além das planejadas e de atividades que preparam o aluno para novas aprendizagens. Observa-se o caráter conteudista dessas medidas.

Discordaram nos itens que afirmam a oferta de atividades complementares, que requeiram habilidades diferenciadas, para promover a fixação; uso de recursos de apoio para compreensão de conteúdos e uso de recursos materiais de tecnologias assistivas.

Entendemos que “não adotar” ou “adotar eventualmente” uma estratégia adaptativa pode ser uma decisão vinculada à natureza da graduação cursada pelo estudante, uma vez que a exigência de um curso pode ser capacidade de leitura, argumentação e crítica a cerca das temáticas a serem estudadas. Outras vezes, a demanda é por aspectos materiais que exigem tecnologias assistivas de equipamentos, mobiliários, procedimentos e outros.

Teresa e José apresentaram respostas convergentes quanto ao aspecto temporal, nas adaptações de pequeno porte. Concordaram quanto à realização de alterações no tempo previsto para a realização das atividades e desenvolvimento dos conteúdos, além da alteração do período para alcançar os objetivos. Compreendem que a dimensão temporal faz-se necessária para todo estudante, enquanto aprendente, de modo a realizar o que defendeu Anastasiou (2012, p. 32) quanto ao “exercício de processos mentais de complexidade variada e crescente à observação, à comparação, à tomada de decisões, a inferências como operações mentais, racionais, de julgamento, conclusão e decisão”. Entende-se que esse período de exercício de processos mentais deve ser estendido ao estudante SD em função da organização das estratégias básicas de adequação curricular.

Quanto às estratégias de grande porte, professora e aluno foram enfáticos em afirmar que não foram adotadas ou o foram ocasionalmente. José afirmou que a professora não faz uso de nenhuma adaptação de grande porte em quaisquer dos elementos curriculares constantes na escala. A professora Teresa confirma a percepção de José. A excessão diz respeito a, ocasionalmente, introduzir objetivos específicos, complementares ou alternativos para o aluno; introduzir ou substituir métodos e procedimentos complementares ou alternativos de ensino e aprendizagem; e introduzir recursos específicos de acesso à aprendizagem. As estratégias ocasionalmente adotadas são de acréscimo e não de eliminação de procedimentos.

5.2.3 Posicionamento das demandas e expectativas do universitário cego e respostas educacionais propiciadas pelo professor a cerca da adequação curricular

O processo de adaptação curricular não comporta um modelo único a ser aplicado a todos os alunos em situação de deficiência. Esse procedimento decorre do conhecimento acerca dos elementos básicos do currículo (aspectos

organizativos, avaliativos, temporais, relativos aos conteúdos e objetivos, e quanto aos procedimentos didáticos e nas atividades) para concretizar o processo de adequação curricular. Geralmente, os professores não realizam estratégias adaptativas por desconhecimento. E, quando conhecem, aplicam de maneira intuitiva. Essa realidade se justifica pelo fato de não constar no currículo de formação dos cursos de magistério matéria sobre adequação curricular. Assim também ocorrem com os alunos. Os estudantes em situação de deficiência, muitas vezes, reconhecem suas necessidades de adaptações, mas não sabem reivindicá-las nem estão cientes de seus direitos nesse sentido.

Em relação a essa demanda, José admite a necessidade de flexibilização e adaptação curricular em relação aos aspectos materiais e tecnológicos, conforme exemplifica:

- [...] Adaptação [...] tanto de espaço físico e acadêmico, também. [...] inclui os textos da gente [...], questão de vídeos. [...] os professores precisam começar a compreender que se eles forem passar um vídeo, por exemplo, para os alunos deve procurar um vídeo que seja para a deficiência visual, um vídeo dublado. [...] a maioria colocam vídeos legendados. Muitas vezesesses vídeos que eles colocam legendados [...] não existem na versão dublada. Então, vamos começar a adaptar, [...] começar a retirar esse que só tem na versão legendada e substituir por um que tenha o mesmo significado, mas, porém dublado; que é pra gente começar a ficar se situando. (Item nº 6 da entrevista do estudante).

A professora Teresa confirma a necessidade de adaptação curricular, citando o mesmo exemplo:

-Sinto sinceramente que eu preciso exibir um filme que não tenha dublagem. Se eu vou exibir o filme para os alunos que veem e, vou passar ou entregar uma sinopse, vou arranjar uma outra maneira de transmitir para ele o filme para que aja o entendimento e para que ele possa desempenhar a atividade. Ou o que for desejado ali em termos de aprendizagem em relação aquele recurso pedagógico. Então, eu sou a favor, acho que é necessário. (Item nº 10 da entrevista do professor).

As estratégias de adaptação curricular para José e sua professora restringem-se à acessibilidade física e as aplicadas às atividades e aos procedimentos didáticos. São os elementos curriculares mais próximos da compreensão de ambos, como ocorre de modo geral. Essa compreensão é afetada por diferentes aspectos:

formação profissional; vivências pregressas com estudantes em situação de deficiência; experiências compartilhadas entre educadores na IES em relação ao atendimento do aluno em SD, entre outros.

Para o corpo docente, receber em sala de aula um estudante em situação de deficiência pode ser inquietante, logo nos primeiros dias de aula. A situação pode gerar expectativas, tanto para o professor quanto para o aluno. Nesse sentido, perguntou-se à professora Teresa como ela tomou conhecimento da presença de um estudante cego em sua turma:

-A coordenação do curso informou-me.[...] Eu creio que não é só comigo, mas com os outros professores também. Especificamente essa turma comporta alunos com quaisquer tipos de necessidades. E, algum problema a coordenação chama e conversa.[...] Ela informa os professores em relação a isso e orienta até como proceder. (Item nº 5 da entrevista do professor).

A professora Teresa enfatiza a participação da coordenação na acolhida do estudante em situação de deficiência. A participação do corpo docente, bem como da equipe gestora é de extrema importância, sobretudo, mediando situações que se fizerem necessárias, tanto para o aluno como para o docente.

José afirmou que sempre se apresenta aos professores, a fim de informá-los sobre a sua deficiência e as possíveis adequações necessárias à sua aprendizagem na disciplina, como expressa:

- [...] eu sempre coloquei para os professores a minha deficiência. Como lidar com a minha deficiência, porque eu sei que nenhum professor tem a obrigação de saber lidar com a minha deficiência. [...] Então, é um começo ainda, por isso eu coloco como na tentativa de inclusão. Porque a inclusão ainda a meu ver não está realizada. Ainda não se tem essa visão. Estamos num processo, numa tentativa. (Item nº 5 da entrevista do professor).

José reitera que o professor não precisa saber lidar com a sua deficiência. Posicionamento contraditório quando o estudante evoca o processo de inclusão. À luz da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), compreende-se que a inclusão da pessoa em situação de deficiência exige que a sociedade se organize para lidar com a diversidade, afirmando que todos são sujeitos de direitos iguais.

Um dos critérios, no campo das práticas pedagógicas junto ao acadêmico em situação de deficiência, refere-se aos processos avaliativos, sobretudo quando há

necessidade de adequação curricular. Esse processo extrapola as provas, mas abarca todos os procedimentos de avaliação adotados pelo professor no semestre, como atividades, estudos de caso, atividades de campo, exercícios complementares ou alternativos. Assim, indagada sobre a questão, a professora Teresa ponderou, sobre o desempenho de José:

- [...]. O José era muito reservado, quieto, mas sempre respondia quando eu perguntava. Ele sempre foi bem aceito pela turma. O desempenho dele ficou num nível muito bom assim como os demais. Eu priorizo trabalhos em grupo, trabalhos em sala de aula. Ele sempre participou. Sempre foi muito sério, responsável, sempre fez os trabalhos sem a questão de atrasos e nem nada. [...] fiquei mais aliviada, digamos, assim, no final do semestre de aula com o José, porque deu pra ver até onde ele conseguiu chegar e deu pra ver também aonde foram as minhas falhas. (Item nº 7 da entrevista do professor)

A professora expressou sua insegurança inicial sobre as condições de José e seu “alívio” ao percebê-lo capaz. Avaliou a prática docente, revelando o reconhecimento de seu compromisso com a aprendizagem do estudante. Compreendeu que as interações sociais são importantes para a aprendizagem, valorizando a aceitação entre colegas com e sem deficiência. Nesse sentido, Alves (2005) afirma que o comportamento da pessoa em situação de deficiência pode ser visto como expressão da deficiência, sobretudo quando se associa à aparência física. A cegueira é visível, mas não impede as experiências relacionais.

Quando questionado sobre seu desempenho no curso, José afirmou:

-[...] Não digo que [...] tiro as melhores notas. Mas, percebo que as notas que eu tiro e as que eu mereço. Então, eu não vejo que os professores tem que ter uma forma de avaliar porque eu tenho as minhas dificuldades. [...] o método de avaliação para os outros e o mesmo para mim. O que eu acho muito interessante. Não é porque eu tenho mais dificuldade [...], eu percebo que eu não sou o único a tirar notas mais baixas [...]. É pra mim está bom. (Item nº 2 da entrevista do estudante)

Um elemento de sentido subjetivo de José que o qualifica como capaz é o desempenho acadêmico, enfatizando o merecimento. Mais uma vez, o aluno relaciona o apoio às necessidades educacionais especiais como desnecessário, embora reconheça as próprias dificuldades como sendo maiores que as dos demais. Adequação curricular não é vista como direito do aluno, nem dever do professor ou

da instituição escolar. Aproximar-se dos outros colegas sem deficiência e colocar-se como eles em sala de aula parece uma situação valorizada por José, que entende estar bem, uma vez que não é o “único a tirar notas baixas”.

O relato demonstra o sentido subjetivo de José sobre deficiência, como uma situação enfatizada pela diferenciação. Uma diferenciação que dispensa ajuda e abre espaço para autonomia discente, para “estar bem”. Uma pessoa com deficiência pode estar bem quando seus resultados acadêmicos se igualam a quem não tem deficiência. Agrada e aproxima. José reforça a fala da professora Teresa, de que seu aluno, apesar da deficiência, está incluído no contexto pedagógico e comunitário, em relação à sua turma e às práticas pedagógicas.

As práticas inclusivas no âmbito institucional estão no discurso das IESs sobre o atendimento ao aluno em situação de deficiência, a começar pelos documentos normativos. Nesse sentido, enfatiza-se a importância de professores e alunos saberem se a IES prevê em seus documentos institucionais o atendimento às pessoas em situação de deficiência. Quando perguntado, o estudante José estava ciente do atendimento às pessoas em SD nos documentos normativos de sua IES, o mesmo referiu-se à existência do Núcleo de Acessibilidade Institucional como um espaço de apoio concreto, conforme expressa:

-Existe o NAI, que é um espaço muito importante, muito bom aqui na IES. É claro, que a instituição recebe muito deficiente; e que se tem uma demanda muito grande, o que exige um tempo, e as coisas não vão ficando prontas da noite para o dia. Mas, é importante a consciência, ajudar a fazer essas adaptações. Precisa ainda de muita coisa, a meu ver aqui na IES. [...] adaptação do físico da IES, que aliás não é muito adequado [...]. Mas em questão, ainda de adaptação, aqui realmente ainda precisa de muita coisa. (Item nº 5 da entrevista do estudante).

-[...] eu sempre coloco, peço os materiais com antecedência, que é o processo de digitação que o pessoal faz. E aqui dentro da IES é o NAI que faz essa adaptação para mim. (Item nº 5 da entrevista do estudante).

José tem conhecimento e utiliza os recursos do Núcleo de Acessibilidade Institucional existente na instituição onde estuda e onde se realizou a presente pesquisa. Suas demandas são de leitores e escreventes, bem como de materiais escritos que precisam ser digitalizados. Mediante o material digitalizado, José irá submetê-lo a um programa de voz para ler o material e, assim, ter acesso ao

conteúdo das disciplinas. Para o universitário, o apoio de que precisa restringe-se às tecnologias assistivas mencionadas. Em sala de aula, adaptações não são necessárias.

Quando questionada sobre seu conhecimento sobre espaços e medidas institucionais para o atendimento especializado aos universitários com deficiência, Teresa fez referência ao do Núcleo de Acessibilidade Institucional:

- O NAI [...], ele atende. Então, eu sei que tem a questão da transformação dos textos escaneados em linguagem. Não sei se é linguagem do computador ou se transforma logo em Braille, não sei qual é o sistema exatamente. Apoio de leitores, também, apesar de que o José usa, usava muito uma escola no Guará, aonde ele foi alfabetizado, fez o ensino fundamental [...]. Mas dessa IES ele também teve apoio do NAI [...]. Acho que é um serviço indispensável, que tem que continuar existindo para que realmente continue essa universidade inclusiva nesse sentido, não é! (Item nº 11 da entrevista do professor).

A aceitação do atendimento educacional especializado no do Núcleo de Acessibilidade Institucional é mais reconhecido e aceito do que medidas adaptativas em sala de aula. O conhecimento de Teresa acerca do atendimento especializado indica sua implicação no processo de ensino e aprendizagem de José. Ele utiliza recursos e serviços disponibilizados pela IES e compartilha com a professora que, como aluno, também encontra apoio no Núcleo quando necessário.

O projeto do curso de Psicologia prevê ações em prol da perspectiva inclusiva, bem como o de Serviço Social. Ambos propõem-se a lidar com a diversidade humana, a exemplo dos universitários em situação de deficiência, inclusive, por meio da oferta de disciplina, a exemplo de “Diversidade e Inclusão”, espaço para discutir e subsidiar a formação do futuro assistente social e psicólogo nessa temática.

O debate e a constante atualização desse assunto no ambiente acadêmico fazem-se necessários, sobretudo para preparar o ingresso e permanência com sucesso dos estudantes em situação de deficiência, conforme ressalta a professora Teresa. A professora destaca a necessidade de avaliar as experiências pregressas e ressignificar as metodologias utilizadas, como meio de preparo para recepcionar alunos em SD, conforme destaca:

- A primeira vez, eu fiquei um pouco com expectativa, receosa, ao mesmo tempo um desafio, interessada, pensando em como vou fazer para que ele tenha um aprendizado no mesmo nível de qualidade que os outros estudantes vão ter. Como vou passar como vou construir com eles, da mesma maneira que eu construo com os demais, que não tem esse tipo de deficiência? Essa necessidade, então, assim, um pouco de não saber ao certo, como? Mas, depois eu fiquei mais tranquila devido à existência e apoio do NAI na IES que facilita demais a vida desses estudantes e do professor. Os textos são repassados ao NAI e são digitalizados no formato que os alunos conseguem ler ou tem leitores. Então esse trabalho do NAI é fundamental e facilita sobremaneira a vida dos estudantes com qualquer tipo de necessidades e os professores também (Item nº 11 da entrevista do professor).

A chegada do aluno cego demonstra um clima de expectativa e insegurança da professora, frente ao desconhecido. Também sua baixa expectativa acerca das capacidades do estudantetão difundida na cultura, historicamente. A expectativa convencional de tratamento homogeneizante em sala de aula, na qual o professor muitas vezes se apoia para o exercício do magistério. Observa-se o reconhecimento da professora pelo atendimento educacional especializado para apoio docente e ao aluno.

Na resposta a seguir, a professora reafirma o valor dos recursos de tecnologia assistiva, para melhor recepcionar e favorecer o processo de aprendizagem dos alunos em situação de deficiência:

- [...] recursos audiovisuais. [...] tem muita coisa sobre tecnologia que pode atualizar o que já é prestado. [...] desenvolver software para esse tipo de aprendizado [...]. (Item nº 12 da entrevista do professor).

Aluno e professora valorizam as demandas de investimento por parte da IES, para disponibilizar recursos como meio para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. As sugestões de José vão ao encontro das indicações de sua professora quanto ao atendimento às pessoas em situação de deficiência, mas ressalta o que ocorre na sala de aula:

- [...] questão [...] própria dos vídeos [...], dos filmes. [...] apresentação de slides tem muita coisa que o professor coloca mais nos slides do que na própria fala dele. Ele deveria ter um pouco desse cuidado, de que a gente nem sempre consegue visualizar. [...] não sei como é, nos outros cursos, mas sei que na maioria dos cursos não se volta para essa preocupação da questão da acessibilidade e das deficiências. [...] não só a deficiência visual e a deficiência auditiva bem como em todas as deficiências. Então, ter

mais disciplinas que possam abranger mais essa necessidade especial. (Item nº 8 da entrevista do estudante).

A expectativa de José é que o apoio não seja prestado apenas de modo complementar no Núcleo de Acessibilidade Institucional, mas que ocorra durante o processo ensino-aprendizagem. Põe em questão a suficiência do atendimento educacional especializado extraclasse ou apenas o uso de tecnologias, mas a atenção às necessidades especiais do estudante no seu uso efetivo, nos processos de adequação curricular.

5.2.4 Elementos de sentido subjetivo implicados no processo de adequação curricular na relação professor e estudante cego

Os elementos de sentido subjetivo identificados na relação entre Teresa e José são singulares, como em qualquer relação. José pretende ser visto como aluno, antes de sê-lo como pessoa com deficiência. Reconhece seus impedimentos concretos, mas identifica barreiras evitáveis para seu aprendizado. Em certos momentos, admite a necessidade de apoio (dentro e fora de sala de aula), mas ignora essa necessidade quando a situação de diferença lhe remete à dependência do professor. Nesse momento, nega as necessidades especiais e reivindica a semelhança aos colegas, inclusive a possibilidade de baixo desempenho.

Por sua vez, a professora põe a deficiência em destaque e os recursos que favorecem a aprendizagem. Expõe seus medos, que parecem remeter ao sentimento de insegurança e despreparo para lidar com o estudante cego. Além da baixa expectativa sobre suas realizações. Ressalta a intenção de não diversificar ou adequar currículo, mas atuar do modo como faz com os demais alunos. Não parece estabelecer relações intersubjetivas com o aluno, mais acolhido na interpessoalidade do processo ensino-aprendizagem. Suas expressões remetem à objetividade, sem foco na subjetividade, vista aqui, segundo Scoz (2009), como: “a subjetividade não é algo ordenado e definido [...], pode ser compreendida como algo em construção, ou seja, como o resultado de complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão”.

5.2.4.1 Elementos de sentido subjetivo implicados no processo de adequação curricular na perspectiva do estudante cego José

a) Via de acesso para a inclusão

José expressou, em diversos momentos do completamento de frases algumas ações que acontecem, ou que deveriam acontecer no espaço institucional, a fim de promover o processo de inclusão. O discurso atualizado contempla não só a vivência pessoal, mas também a busca do acadêmico para pensar sua própria inclusão, como destaca no bloco de frases a seguir:

48- Minha opinião... [...] é que tudo ainda está em processo de construção. A verdadeira inclusão ainda está começando, ainda está dando passos.

50- Finalmente... [...] acho que finalmente, tudo está se encaminhando, não está parado. [...].

Discutir o processo de inclusão na educação superior é pensar um processo em construção, incipiente em sustentabilidade. Um processo que está mais visível na questão da acessibilidade física, mas discreta em aspectos que o aluno não especifica. No item seguinte, e a questão é mais detalhada.

b) Via de acesso a um futuro profissional

Como conceber que um estudante em situação de deficiência possa alcançar os “níveis mais elevados de ensino” como prevê a Constituição Federativa de 1988 (Brasil, 1988) e o exercício de uma profissão se, ao longo do seu processo de escolarização, não houver condições de acessibilidade ao currículo, ao conhecimento e à qualificação e formação profissional? Mediante a fala de José, verifica-se que não é um processo acabado, mas em construção, como evidencia:

4- Minha preocupação... é em questão ainda da acessibilidade e desse processo que eu coloco ainda da tentativa de inclusão. Porque para mim a verdadeira inclusão vai ser quando a gente puder conseguir alcançar cargos tão altos como qualquer outra pessoa.

7- Gostaria... [...] essa preocupação no caso do reitor com essa questão da adaptação, também, do espaço físico que ainda deixa a desejar. [...] Sobre essa questão de adaptação, Essa questão de acessibilidade não é uma questão que vem só pra gente, não vão ser só frutos para gente, mas para todo mundo. Uma calçada que esteja quebrada, irregular, se for direta, se tiver manutenção é bom para gente é para vocês também.

16- Considero que...[...] de extrema importância essa questão de acessibilidade. Esse espaço [pausa], essa valorização que deveria ser para todos nós. [...] espero [...] que realmente aconteça.

23- Minhas dúvidas... [...] na questão da acessibilidade até onde isso vai chegar, quando isso vai acontecer.

c) A mediação docente como facilitadora da aprendizagem

O processo de adaptação e flexibilização curricular ganha materialidade no exercício da atuação docente. O professor em conjunto com o estudante pode compartilhar estratégias adaptativas que respondam às suas necessidades educacionais especiais, caso necessário. José destaca que uma das estratégias utilizadas pelos professores é a “compreensão” da sua condição de pessoa em situação de deficiência, o que remete ao conhecimento de suas demandas acadêmicas, como se afirma a seguir no complemento de frases.

Apesar de José mencionar a necessidade de consolidar inclusão no espaço universitário, não reconhece a responsabilidade do professor para lidar com situações que são previsíveis no contexto de sala de aula, pertinentes à inserção dos estudantes em situação de deficiência no espaço da educação superior. A fala de José remete à incipiente ou falta de formação dos professores da educação superior para lidar com diversidade, embora o desobrigue dessa qualificação, ao mesmo tempo em que admite cobrança nesse sentido inclusive quanto às atitudes e disponibilidade:

5- Os conteúdos ministrados... até então, para mim supertranquilos. Alguma ou outra adaptação que precisam fazer. E, também, contando com a compreensão dos professores.

19- Os professores... os professores que eu tive até hoje, são bons professores. [...] essa questão de cobrança que eu tenho em cima deles é uma questão [...] natural. Acho que professor nenhum, como eu falei [...] precisa estar sabendo. [...] às vezes até queriam dar mais atenção, mas não sei o mundo hoje é muito corrido, então depende de cada um. Tem uns que consegue é tem outros que não.

O aluno transfere ainda, para si, as lacunas de atenção às suas necessidades especiais em relação à acessibilidade:

13- Lamento... [...] eu deveria ter me esforçado mais, ou [...] por não ter tido paciência necessária ou suficiente com os meus professores na questão da acessibilidade. Por não ter conseguido explicar aquilo,

para que eles entendessem esse verdadeiro processo de acessibilidade, de tentativa de inclusão.

e) Significado de sua vivência acadêmica como exemplo para outros universitários em SD

O número de estudantes em situação de deficiência que ingressam no ensino superior tem crescido sobremaneira na Educação brasileira, conforme os dados do INEP (2009). As políticas públicas que garantem acessibilidade plena não têm acompanhado os estudantes na mesma proporção. O sentido subjetivo de ensino superior para José remete ao compromisso social com as pessoas com deficiência, por meio de seu exemplo. Não tanto visando ao seu avanço pessoal, mas indicando possibilidades e perspectivas de crescimento para esse segmento social, como afirma:

8- Acho que devo... [...] acho que devo deixar um pouco da minha história aqui nessa IES [...] os outros deficientes que estão aqui. Que estão entrando nesse processo aqui da graduação.

12-Espero que... [...]eu consiga concluir agora. É que de alguma forma eu tenha crescido dentro dessa universidade; que eu possa deixar alguma coisa para aqueles que aqui vão ficar, ou vão passar por aqui.

17- Preciso... [...] continuar a minha caminhada. [...] continuar lutando [...] com os outros deficientes [...] para que esse espaço que acho que é de extrema importância para todos.

f) Valorização dos sistemas de apoio

Tal como a estudante Ana, José também valoriza o sistema de apoio como via de acesso ao conteúdo, além de reconhecer a necessidade individual desse sistema para facilitar seu processo de escolarização. Para José, os colegas integram o sistema de apoio, uma vez que sempre se colocam à disposição para mediar seu acesso aos conteúdos curriculares. O aluno considera que o processo de adequação curricular perpassa a via da “compreensão” dos professores. Uma via de adoção da postura altruísta em relação ao aluno em situação de deficiência, conforme assegura:

12- Vejo facilidade... [...] da compreensão das pessoas daqui, dentro do NAI, do laboratório, para compreender a nossa vida, as nossas dificuldades. Então é essa a facilidade que eu vejo.

34- Meus colegas... [...] nunca mediram esforços para me ajudar [...].

35- O sistema de apoio... [...] é um sistema muito bom de apoio. Embora, como eu falei, sei que existe um tempo, uma demanda muito grande aqui dentro. Mas é conforme o tempo dar e possibilita, eles vão dando um apoio muito grande.

43- Necessito... acho que necessito sempre de apoio e adaptações para o meu entendimento.

Nessa fala, José admite a necessidade de adaptações para apropriação dos saberes acadêmicos. Reconhece que os apoios dependem das condições institucionais, deixando ainda a desejar em termos de quantidade.

g) Orientação e participação ativa do próprio universitário cego

As estratégias de adaptação e flexibilização curricular em nenhum sentido compreendem ações e atitudes de beneficiar o estudante em situação de deficiência . São estratégias pedagógicas que visam estabelecer uma mediação eficaz e eficiente para a aprendizagem do aluno. Sendo assim, as adequações de *per si* não irão beneficiá-lo se o acadêmico não buscar empreender esforços para sua formação e aprendizagem, como expressa José:

6- Durante as aulas... [...] durante as aulas para mim é supertranquilo. Sempre são aulas expositivas, então os professores vão falando e gerando debates. [...] é igual eu falei, que eu preciso fazer as leituras antes para não ficar perdido na sala de aula. [...] eu preciso fazer essa troca. Eu preciso ler para poder entender direito a aula.

44- Meus trabalhos... [...] podem até acabar não saindo as mil maravilhas, mas sempre me esforço e tento dar o máximo de mim.

5.2.4.2 Elementos de sentido subjetivo implicados no processo de adequação curricular na perspectiva da professora Teresa

a) A crença sobre a cegueira com base no contexto

Os professores podem ter ideias preconcebidas sobre o estudante cego. A professora Teresa tem seu entendimento pautado em expectativas positivas e nas vivências anteriores com esses alunos. Valoriza essas experiências:

2- Minha opinião... é que as pessoas cegas podem estudar.

4- Interessante... foi ter tido dois alunos cegos.

9- As pessoas... deveriam se interessar mais por essa questão.

14- Os outros professores... não conhecem a realidade dos alunos dessa IES.

b) Valorização do conhecimento sobre deficiência

Mais do que lecionar para o universitário cego cabe ao professor interessar-se em compreender as vias de aprendizagem das pessoas em situação de deficiência, como preconiza Vigotski (1995). Esse conhecimento facilita o processo de ensino mediante propostas e estratégias pedagógicas condizentes à necessidade do acadêmico em SD. Teresa admite a necessidade de conhecer o aluno:

7- Preciso... aprender mais sobre deficiências e necessidades.

10- Considero... importante a pesquisa sobre alunos cegos.

c) O desafio da docência com universitários em SD

A docência por si só implica em desafios. Exige do professor capacidades específicas para o ensino, respostas e ideias criativas e motivadoras capazes de fazer com que os estudantes tenham interesse e dedicação aos estudos, à produção de apropriação dos conhecimentos. Um estudante em SD na sala de aula exige do professor estratégias e atenção às suas demandas específicas e comuns aos demais colegas, bem como apoio para sua aprendizagem, desenvolvimento e participação social. Na perspectiva inclusiva, não cabe ao estudante adaptar-se ao contexto escolar, mas o ambiente escolar responder favoravelmente à sua educação (Brasil, 2008a). Nessa perspectiva, nota-se o comprometimento da professora Teresa:

19- É um desafio... trabalhar com necessidades especiais.

20- Aprecio quando... tenho suporte para fazê-lo.

33- Posso... aprimorar a minha didática sempre

36- Frequentemente reflito... não, só quando envolvida com esses alunos.

48- Meu dever... é ampliar a “visão” de mundo dos meus estudantes.

d) O envolvimento da IES na promoção da acessibilidade

Teresa e José convergem quanto a atribuir responsabilidade à IES para a inclusão dos alunos e em propiciar condições favoráveis e acessíveis à sua aprendizagem enquanto estudante em SD. Teresa considera que a IES em que trabalha oferece suporte e apoio tanto para o professor quanto para o aluno, mas enfatiza a necessidade de investimento quanto às tecnologias assistivas, para melhor atender esses estudantes, conforme posiciona:

23- A universidade... oferece suporte e apoio.

24- Este lugar... é adequado em parte à todos os alunos.

25- Espero que... haja melhoria na estrutura física e tecnológica.

26- Vejo facilidade... existentes que precisam ser incluídas nessa IES.

27- Eu temo... que o custo dificulte o uso dessas tecnologias.

28- Considero que... elas são secundárias, mas importantes.

e) Expectativas da professora Teresa em relação ao aluno José

A relação professor-aluno extrapola a expectativa do processo de ensino e aprendizagem, quando a interpessoalidade tem lugar. Para Teresa, o bem-estar do aluno é um elemento de sentido subjetivo baseado no sentimento de felicidade e realizações, do qual toma parte, como se verifica nas afirmações em complemento de frases:

29- Felicidade... é ter o sorriso do José na conclusão do Trabalho de Conclusão de Curso.

34- Meu maior desejo... é que o José tenha inserção profissional no Serviço Social.

39- Gostaria de saber... se o José realmente conseguirá ser Assistente Social

5.3 ANÁLISE INTEGRATIVA DOS CASOS

O estudo dos dois casos possibilitou a observação de pontos comuns, bem como díspares com relação à concepção e prática da adaptação curricular para o

universitário cego no ensino superior. Na perspectiva dos professores, foi possível perceber que não há uma distinção conceitual entre o processo de adaptação e de flexibilização curricular. Observou-se o entendimento entre ambos de que a oferta de recursos e materiais é indispensável para favorecer o acesso dos universitários à aprendizagem dos conteúdos curriculares. Do mesmo modo, os professores enfatizaram a dimensão relacional, compreendendo seu papel de mediadores nesse processo.

O professor Antônio evidenciou uma postura mais distante, mas não contrária, em relação à adaptação e flexibilização curricular. Suas respostas à Escala oscilaram entre adotar essas estratégias eventualmente, ou não as utilizar. Essa constatação reforça a posição adotada pelo professor, na ocasião da entrevista, em que associou o conceito de adequação curricular centrado na ideia de que cabe ao estudante cego reunir estratégias que venham a dar suporte ao seu acesso à aprendizagem. Nota-se diante dessa perspectiva uma visão neoliberalista a cerca do processo de formação de futuros profissionais. Os elementos de sentido subjetivo identificados, no caso do professor Antônio, que se articula com a possibilidade de ofertar as adequações curriculares compreende a concepção de que a cegueira é um recurso de superação.

Esse posicionamento do professor Antônio leva a refletir sobre a ausência de formação docente para a inclusão escolar. Segundo Castanho e Freitas (2006), a qualificação docente no ensino superior para lidar com estudantes em situação de deficiência exige uma formação que vai além do conhecimento científico. Pode-se inferir que a postura do professor seja reflexo do seu desconhecimento sobre práticas pedagógicas possíveis à sustentabilidade do processo de inclusão, pautado no êxito escolar do aluno.

Enquanto isso, a professora Teresa pareceu mais aberta às adequações curriculares. Apresentou os seguintes elementos de sentido subjetivo, favoráveis ao emprego das estratégias de adaptação e flexibilização curricular: crença sobre a cegueira com base no contexto; interesse por compreender as deficiências; o desafio da docência em prol do universitário em SD; o envolvimento da IES na promoção da acessibilidade. No geral, ressalta-se que os elementos de sentido subjetivo da professora Teresa referem-se à implicação do professor e da IES em ofertar estratégias de adequação curricular para o estudante cego, bem como para os demais em estudantes em situação de deficiência.

Destaca-se que esse elemento de sentido subjetivo contextualista apresentado pela professora aproxima-se da proposta inclusiva. Retrata que a adoção dessa postura não é restrita à educação infantil e fundamental, mas justifica-se nos diversos níveis de ensino, fazendo-se plenamente eficaz no contexto da educação superior, apesar das diferenças nos processos de ensinagem e metodologias. Por outro lado, José foi o segundo aluno cego da professora Teresa, o que possibilita imaginar que a professora tenha ressignificado algumas práticas e metodologias para atenção aos alunos.

A visão dos dois universitários participantes do estudo em relação aos conceitos de adaptação e flexibilização curricular é de que tem o mesmo significado. A posição de ambos quanto à aplicação da adequação curricular apresenta dissonâncias. Ao recorrer aos registros de campo, destaca-se que o olhar divergente entre os estudantes reflete a forma como cada um estabelece relação com a deficiência.

A concepção de José aponta para o uso de estratégias metodológicas diferenciadas em meio a um conteúdo comum a toda turma, para atender ao estudante cego. Sua visão a cerca das adequações curriculares está voltada para estratégias de adaptação de pequeno porte. José, apesar da deficiência, tem uma postura independente e ativa em relação ao seu processo de aprendizagem, bem como de locomoção. Encontra-se em fase de conclusão de curso, indicando assim, que o mesmo já tenha discutido e reforçado esse discurso na IES, quanto à necessidade de adequação curricular em outros momentos, ao longo da sua formação em nível superior. Pode-se inferir que José, como sujeito histórico-cultural, desenvolveu mais estratégias compensatórias, refletindo atualmente na maneira autônoma e crítica que estabelece em relação ao seu processo de aprendizagem.

Os elementos de sentido subjetivo individual observado no universitário José quanto à demanda de adaptações e flexibilizações evidenciam: via de acesso para a inclusão; via de acesso à acessibilidade; via de acesso a um futuro profissional; mediação desse processo pelo docente como caminho facilitador da aprendizagem; vivência desse processo enquanto exemplo para outros estudantes em situação de deficiência; valorização do sistema de apoio; orientação e participação ativa do próprio universitário cego. Apresenta elementos de sentido subjetivo de modo contextualista voltados ao entendimento de que universitário cego precisa de uma rede de apoio, e conseqüentemente, essa rede de apoio atrelada à orientação e

participação ativa do próprio cego irá propiciar uma relação mais efetiva entre o ensino e a aprendizagem.

Ana faz alusão às estratégias de grande porte. Tem uma postura independente no processo de aprendizagem, mais dependente quando se trata de locomoção. Necessita sentir-se mais segura do apoio de algum familiar ou de um colega. Ana percebe esse conceito como um modo de adaptar a disciplina e as matérias às necessidades do estudante cego. Identificou-se na fala de Ana os seguintes elementos de sentido subjetivo atrelado à necessidade de adequação curricular em seu processo de escolarização: relação do desempenho acadêmico; via de alcance dos objetivos acadêmicos e profissionais; insegurança quanto à esfera profissional e ao mercado de trabalho.

Enquanto Ana expressa, em maior proporção, que se sente atendida ocasionalmente em suas demandas e expectativas de adequação curricular, José, na maioria das vezes, sente-se bem atendido em relação às suas demandas e expectativas. Com base nos registros realizados no diário de campo, entende-se que o estudante José sente-se mais correspondido quanto às suas necessidades de adequação curricular do que Ana. Ele encontra-se mais avançado no curso de graduação, o que implica maior conhecimento por parte dos professores e da coordenação sobre suas demandas e expectativas. Além de um maior conhecimento sobre as estruturas institucionais à disposição do estudante cego. Outro aspecto que favorece José é a assistência que recebe do Núcleo de Acessibilidade, bem como recebe também Ana.

Embora a concepção dos professores e estudantes não tenha contemplado a amplitude da ação mediadora das estratégias de adaptação e flexibilização curricular, pode-se verificar, por meio do Roteiro de Adequação Curricular que os dois professores tiveram preferência pela utilização de estratégias de adequação curricular de pequeno porte. Enquanto as adaptações de grande porte não foram adotadas. Pode-se inferir que prejudicassem a formação profissional dos estudantes, tendo em vista seu caráter invasivo no currículo, pois alterar os aspectos centrais do currículo.

A ocorrência da maioria dos dados fazerem alusão às adaptações de pequeno porte corresponde ao fato de que essas adaptações podem atingir a turma na sua totalidade (BLANCO, 2004); prevê um único plano de aula que seja acessível ao estudante em SD, bem como para o restante da turma. Enquanto isso, as

adaptações de grande porte exigem medidas individualizadas, o que implica afetar o currículo prescrito (BLANCO, 2004). Conseqüentemente, inviabiliza a realização de um único plano de aula, exigindo do professor uma prática metodológica voltada para o estudante em situação de deficiência e outra para o restante da turma.

A concepção e a disponibilidade para ofertar estratégias de adaptação e flexibilização curricular por parte dos dois professores denotam processos diferenciados. Produzem sentidos subjetivos que, segundo Scoz (2009), integram particularidades de cada sujeito, como as condições sociais, afetivas, pensamentos e emoções de cada um.

Quanto aos documentos institucionais, destacam-se os aspectos previstos no PDI, como o atendimento aos universitários em SD e a existência do núcleo de acessibilidade local. Esses aspectos materializam-se nas falas dos participantes e se constituem no discurso institucionalizado. Em relação aos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Psicologia e Serviço Social, enfatiza-se a preocupação em formar profissionais atualizados e qualificados. Nos dois documentos, não há previsão sobre a atuação mediadora do professor quanto ao processo de adequação curricular. Tampouco foi possível identificar através dos documentos institucionais estratégias de acessibilidade curricular ofertada pela IES aos alunos em SD. As questões analisadas nos documentos institucionais reforçam as contribuições dos professores e universitários cegos, participantes desse estudo, para a promoção da adequação curricular. Ressalta-se a inserção de mais recursos de Tecnologias Assistivas.

Com base no conjunto dessas sugestões, verifica-se que é central, tanto por parte dos professores quanto dos universitários, a demanda por qualificação e formação docente para mediar o processo de ensino aos estudantes em SD. E, em segunda instância, a inclusão de tecnologias assistivas para subsidiar professores e estudantes nesse processo. Esses aspectos encontram reforço no estudo realizado na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no período de 2002-2005, onde estudantes em SD sinalizaram a necessidade de “capacitação de professores e desenvolvimento de suportes necessários para o desenvolvimento de suas atividades, no cotidiano.” (PEREIRA, 2008).

Por fim, o presente estudo evidencia o desconhecimento conceitual por parte de professores e alunos cegos sobre as estratégias de adequação curricular. Contudo, o desconhecimento conceitual não foi restritamente impeditivo, pois não se

limitou ao senso comum, para a identificação, por parte dos universitários cegos, e adoção, por parte dos professores, dessas estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor um espaço de estudo sobre os fenômenos do comportamento humano que contemple a relação da Psicologia com a Educação, em meio aos processos de ensino e aprendizagem para as pessoas em situação de deficiência no ensino superior, é um desafio; mas, esse desafio sempre foi alvo dos meus questionamentos profissionais, sobretudo ao refletir a relação professor e universitário em situação de deficiência. Nesse sentido, a minha principal inquietação para este estudo era compreender se o professor reconhecia a necessidade de estratégias metodológicas diferenciadas para favorecer o acesso do universitário cego ao currículo; ou seja, se ele reconhecia a necessidade de adequação curricular. Para tanto, para que se pudesse chegar a essa constatação, era necessário verificar se o universitário reconhecia nas práticas do professor as estratégias, que o docente enunciava ofertar no contexto da aula. Destaco a minha intenção de que este trabalho tivesse outros estudos para estabelecer parâmetros de comparação, contudo tendo em vista a exiguidade do assunto, o confronto desses resultados com outros estudos foi pouco possível, o que destaca desde já a necessidade de aprofundar e discutir essa temática tanto na área da Educação, bem como no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

A educação superior tem como função principal a formação cidadã, como afirmam Glat e Plestch (2010). Partindo desse princípio, os estudantes que ingressam nesse cenário devem sair aptos ao exercício da profissão no mercado de trabalho. Dentre eles, os estudantes cegos, sujeitos desta pesquisa. Cabe refletir sobre seu processo de inclusão no nível de ensino, investigando-se a necessidade de criar mecanismos de acessibilidade ao currículo, mediante adequações curriculares, foco do presente trabalho.

Diferentemente do que ocorre em outros países de língua latina e na Espanha, onde os estudantes cegos encontram apoio em ações de adequação curricular, o Ministério da Educação brasileiro não se posiciona favorável ao uso dessas estratégias. Apesar disso, observa-se no Distrito Federal sua utilização na educação básica, revelando a dificuldade de consenso quanto ao seu uso.

Destaca-se como elemento central neste procedimento a figura do professor, que recebe a incumbência de concretizar as adequações curriculares ao aluno cego, com base nas seguintes dimensões, de acordo com Tudurí (2003): ajustar e

completar as respostas educativas; responder o princípio da individualização da didática do ensino e garantir uma atenção educativa aos alunos cuja deficiência supõe uma desvantagem em relação aos demais alunos da classe.

O presente estudo objetivou compreender esse processo mediante estudos de casos de estudantes cegos e seus professores. Os objetivos foram alcançados e revelaram que os professores têm dificuldade em reconhecer as demandas e necessidades do estudante cego e de tornar o currículo acessível a esse universitário. Os casos estudados neste trabalho destacaram, como elemento central, a escassa formação do professor em prol dos universitários em SD. Seu desconhecimento quanto aos direitos das pessoas em SD sobre a diferenciação no ensino, o que os conduz a uma postura hora intuitiva, hora altruísta para suprir essa demanda.

Outro aspecto de relevância é que, apesar da instituição contar com um núcleo de acessibilidade institucional, os professores não sabem como articular esse apoio, bem como outros recursos pedagógicos à sua prática em sala de aula. A análise dos casos possibilitou, ainda, reflexões acerca do contexto de atuação do professor, bem como de suas dificuldades para contemplar o processo de adaptação e flexibilização curricular no ambiente das IESs. Adequações de pequeno porte foram relatadas pelos professores e percebidas pelos alunos, mas não adotadas adequações de grande porte, possivelmente pelas grandes alterações que imprimem ao currículo.

Apesar das lacunas observadas, evidenciou-se a postura dos professores em prol de uma prática inclusiva, pois os mesmos buscam, ainda que minimamente, conhecer os recursos disponíveis na IES, a fim de indicar caminhos possíveis para favorecer o processo de aprendizagem do universitário cego. Partindo da constatação da pouca qualificação docente para atender efetivamente aos estudantes cegos no ensino superior, compreende-se a necessidade de programas de formação continuada que os orientem a articular mecanismos institucionais e planificar a aula conforme a necessidade dos alunos.

Na perspectiva do estudante cego, ressaltou também o desconhecimento quanto aos direitos à adequação curricular e às estratégias adaptativas. Destaca-se que as necessidades apresentadas são vinculadas a vivências pessoais assertivas durante o processo de escolarização, não sendo necessariamente ancoradas em práticas pedagógicas.

Apesar da identificação das lacunas nesse processo, evidenciam-se algumas contribuições, como a postura de dos professores em prol de uma prática inclusiva, em que os mesmos buscam, ainda que minimamente, conhecer os recursos disponíveis na IES, a fim de indicar caminhos possíveis para favorecer o processo de aprendizagem do universitário cego.

Partindo da concepção teórica defendida neste estudo e da constatação da ausência de qualificação docente para atender os estudantes cegos e em SD no ensino superior, compreende-se que programas de formação devam ser trabalhados, não como meio de formar professores para o atendimento do universitário cego, mas que os orientem a articular mecanismos institucionais e planificar a aula conforme a necessidade do aluno cego ou em SD.

Considerando a necessidade de concretizar esse conhecimento e colocá-lo em prática, faz-se necessário envolver os coordenadores e diretores, bem como a institucionalizar um núcleo de acessibilidade local a fim de subsidiar e qualificar professores e coordenadores quanto à necessidade de articular essas adequações no ambiente institucional, além de reunir recursos humanos, materiais e tecnológicos disponíveis aos professores e estudantes como meio de mediar o ensino e aprendizagem.

A não utilização desse recurso prevê prejuízos não só para o acadêmico, bem como para o professor que se exime do seu papel docente; bem como da instituição, que não viabiliza a formação pautada na qualidade também para o estudante cego, e não contempla a discussão sobre a diversidade humana de seu corpo discente. Mas, destacam-se com maior veemência, os prejuízos à educação do País onde os estudantes cegos e em SD das IESs brasileiras não são contemplados legalmente com estratégias de adequação curricular por não compor uma deliberação legal que preveja essa planificação pedagógica. Diferentemente do que ocorre em outros países de língua latina e na Espanha onde os estudantes cegos e em SD encontram apoio para desenvolver ações de adequação curricular a partir do próprio *Ministerio da Educación y Cultura* (1992) e, posteriormente confirmado na *Lei Orgánica 2/2006*, conforme afirma Calle (2011).

Apesar do Ministério da Educação brasileiro não se posicionar concretamente sobre o uso das adequações curriculares, o que sugere uma não aderência a essas estratégias, observa-se que no Distrito Federal a realidade visível nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio, demonstra a utilização das adaptações

e flexibilizações curriculares, o que implica nessa região futuros universitários cegos, fruto de um sistema adepto às adequações curriculares e que, conseqüentemente, esses estudantes oriundos desse sistema ao chegar à universidade vão demandar essas estratégias, como é o caso do estudante José, participante desse estudo.

Assim, mediante esse cenário, sugere-se enquanto possibilidade de aprofundar a presente análise um estudo comparativo entre o Distrito Federal e outra região do Estado brasileiro, que não adota essas estratégias, a fim de verificar o uso de adaptação e flexibilização curricular para o universitário cego e a repercussão da adoção dessa estratégia no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, recomenda-se agregar a participação de membros da Secretaria de Educação de ambas as regiões a fim de discutir essa temática no campo das políticas públicas a favor da educação inclusiva. Outra recomendação mais audaciosa trata-se de um estudo comparativo entre o Brasil e a Espanha, pois enquanto o Brasil não se posiciona legalmente, a Espanha estabelece como prerrogativa legal o uso das adequações em todos os níveis de ensino; a fim de avaliar e discutir a repercussão da adesão e não adesão das adaptações e flexibilizações curriculares no processo de ensino e aprendizagem do universitário cego.

Nota-se que ainda estamos em processo de transição entre a perspectiva da interação e da inclusão; mas, sobretudo, percebe-se que estamos caminhando rumo a novos e alternativos caminhos em prol do atendimento às demandas e necessidades do processo de ensino e aprendizagem do universitário cego. Ressalta-se que esse caminho não deve ser trilhado isoladamente pelo acadêmico cego, mais se agregam a esse caminhar professores, demais alunos, familiares, IES, Secretarias Estaduais de Educação e Ministério da Educação.

Diante do exposto, cabe os seguintes questionamentos: Como conceber um processo de educação inclusiva onde os aportes de mediação humana e material não são viabilizados no âmbito das políticas públicas? Como pensar em uma educação inclusiva onde os processos históricos não são propulsores para novas mediações e perspectivas? Perspectivas essas que encontram na cultura e nas relações atuais, como o exemplo dos casos estudados, demandas emergentes de reconhecimento, tal como expresso nos elementos de sentido subjetivo evocados nessa relação, além da necessidade de organização pedagógica e deliberação legal.

Pensar o processo de adequação curricular, por meio dos casos particulares que denotam elementos de sentido subjetivo, não exclui a necessidade de pensar

esse cenário na educação superior brasileira como um processo de mudanças históricas e culturais, o que conseqüentemente demanda uma intervenção política e ética a favor dos estudantes cegos, bem como dos demais universitários em situação de deficiência.

Por fim, observa-se, conforme outras discussões, que o problema não se encontra instalado estritamente na relação professor-universitário cego, mas decorre de uma lacuna na formação docente, advinda de um processo histórico na educação do Brasil, pesquisas são necessárias para investigar a necessidade e exequibilidade no uso de adequações curriculares no ensino superior e quais elementos curriculares podem influir em favor da aprendizagem e do desenvolvimento dos universitários.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. Inclusão Escolar de alunos com deficiência: expectativas docentes e implicações pedagógicas. **Inclusão**: Revista da Educação Especial / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p.31-36, out. 2005,

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Processos de ensinagem na universidade**. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2012.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

ASSANTE, V. **Situations de handicap et cadre de vie**. Paris: *Éditions des Journaux Officiels*, 2000. (*Avis et rapports du conseil économique et social*.) Disponível em: <<http://www.vincent-assante.net>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

ASSANTE, V. Situations de handicap et réponses politiques par Vincent ASSANTE. *Reliance*. n.23.p. 83-96.2007. Disponível em <http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RELI&ID_NUMPUBLIE=RELI_023&ID_ARTICLE=RELI_023_0083>. Acesso em: 7 nov. 2012.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J.(Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, v.3, p.290-308, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 2, de 24 de fevereiro de 1981**. Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas, 1981. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial/Área da deficiência auditiva**. Brasília, 1995. (Série Diretrizes 6).

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 776/97**, aprovado em 3/12/97. Orientação para diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: MEC/CNE/CES; 1997a.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1997b.

_____. Ministério da Educação. **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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 28 fev. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CEB, nº. 2, de 11 de set. de 2001a**. Institui diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 583/2001**. Orientação para diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: MEC/CNE/CES; 2001b.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. 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. DOU 11/11/2003. p. 12, seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.269 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Publicado no D.O.U, nº 232, sexta-feira, de 03 de dezembro de 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 27 ago. 2012.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. (CORDE). Brasília. Setembro, 2007a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - Secretaria de Educação Superior. **Programa Incluir, instituído pela Portaria nº14 de 24 de abril de 2007b**. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_118.php>. Acesso em: 30 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007c**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, publicado no DOU de 13 de junho de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2012.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007d. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/PNEDH_2007.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009a**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. D.O.U. de 26 de agosto de 2009.p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 13 set. 2012

_____. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. **Decreto nº 93, de 16 de abril de 2009b**. Dispõe sobre O presente decreto-lei visa criar o Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio, adiante designado por SAPA. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1s/2009/04/07400/0227502277.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2012.

_____. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira / Celma dos Anjos Domingues ... [et.al.]. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza – Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3.

_____. INEP. **Censo da Educação Superior, 2011a.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 30 de set. 2013

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011b.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 30 de set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior.** SECADI/SESU–2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17433&Itemid=817>. Acesso: 30 set. 2013

_____. INEP. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) - Parte I – Avaliação de Cursos de Graduação, 2013b.**

BONETI, Lindomar Wessler. Educação Inclusiva ou acesso à educação? In: 28º ENCONTRO DA ANPED. **Anais...GT- Políticas de Educação Superior.** Caxambu, MG: 2005.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BUENO, J. G. S. **A Educação Especial nas Universidades Brasileiras.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, 2006. Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4350/2557>>. Acesso em: 23 ago. 2012.

CALLE, Raimundo Castaño. Las adaptaciones curriculares y otras medidas de carácter general em el contexto de la LOE respecto a la diversidad de los alumnos. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia de Salamanca. **Hekademos Revista Educativa Digital.** Año IV. n.9. Agosto 2011.

CHARLOT, Bernardo. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 04, p. 129-136, out./dez. 2007.

CORBETT, J. Inclusion and Exclusion: Issues for Debate. En L. Barton F. Armstrong (Orgs.). **Diference and Difficulty: Insights, Issues and Dilemmas**. University of Sheffield. Department of Educational Studies. Sheffield,UK, p.96-127, 1999.

COELHO, Cristina Massot Madeira. Sujeito, Linguagem e Aprendizagem. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. **A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DUK, C.; HERNÁNDEZ, A. M; SIUS, P. **Las adaptaciones curriculares: una estrategia de individualización de la enseñanza**. 2007. Disponível em <[http://www.mistalentos.cl/userfiles/files/Adap%20Curr%20Cynthia%20Duk\(1\).pdf](http://www.mistalentos.cl/userfiles/files/Adap%20Curr%20Cynthia%20Duk(1).pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2012.

FACEIRA, Lobelia da Silva. Programa Universidade para todos: política de inclusão acadêmica e social? **Revista Eletrônica Novo Enfoque**. v.7, n.7, set.2008. (2008). Disponível em: <<http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoque/files/07/06.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2012.

FRANCO. Alexandre de Paula. Ensino Superior nno Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais** n. 4, jul./set, p.53-63, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Educação na Cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, notas de Vicente Chel, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALVÃO FILHO, T. A. et al. Conceituação e estudo de normas. In: BRASIL, **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CAT/SEDH, p.13-39, 2009. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2013.

GALVÃO FILHO, Teófilo A.; DAMASCENO, Luciana L. As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Anais do III Congresso Ibero-americano de Informática na Educação Especial**, Fortaleza, MEC, 2002.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalhopedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.3, p. 299-316, set-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/01.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GLAT, Rosana; PLESTCH, Márcia Denise. O papel da universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**. v.23, n.38. p.345-356, set/dez. Santa Maria-RS, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. Questões Teóricas e Metodológicas nas Pesquisas sobre a Aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MARTINEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Carmen Villela Rosa. **A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. **Subjetividade, complexidade e pesquisa psicológica**. São Paulo: Pioneira, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Liver Livro, 2009.

IBGE. **Censo demográfico 2010: Características Gerais da População, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm>. Acesso em: 25 ago. 2012.

INEP. Resumo Técnico. **Censo da Educação Superior: 2009**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 27 maio 2012.

INEP. Resumo Técnico. **Censo da educação superior: 2010**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

INEP. **Resultado do Censo da Educação Básica: 2009**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/relatorio_tecnico_censo_2009.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2012.

LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES** [on-line]. 1998, vol.19, n.46, pp. 68-80. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Acesso em: 7 nov. 2012.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola (Capítulo 08). Em: GHIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, p. 127-176, 1997.

MAGALHÃES, Rita Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa Cardoso. In: MAGALHÃES, Rita Barbosa Paiva (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, p. 182, 2011.

MANJÓN, D.G. **Adaptaciones Curriculares**. Guia para su elaboracion. Malaga: Aljibe, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MASINI, E. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, 1994.

MAZZON, José Afonso (Coord.). **Projeto de Estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, de necessidades especiais e socioeconômica**. São Paulo: Ministério da Educação, 2009. Disponível em:

<http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Pesquisa%20Diversidade_Sumario%20resultados%20descritivos.pdf>. Acesso em: 28 ago 2012.

MEC. Ministerio de Educacion y Cultura. **Las Adaptaciones curriculares**. Cajas Rojas. Madrid: Secretaria de Estado de Educación, 1992.

MICHELS, Maria Helena. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11. n. 33. set-dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2012.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Laura. Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Cadernos**. Rio Grande do Sul, 25. ed, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/r3.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro (Orgs.). **O pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins and NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.78, pp. 15-35. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>> . Acesso em: 28 fev. 2013.

NÓVOA, A. O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, n.2, p.7-11, 1988.

NUNES, Edson de Oliveira; FERNANDES, Ivanildo; ALBRECHT, Julia Vogel de. O INSAES como agência reguladora atípica: análise a partir do PL nº 4.372/2012. Documento de Trabalho nº 104. **XXIII Enangrad**. Bento Gonçalves-RS. Outubro, 2012. Disponível em: <http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_d_e_trabalho_104.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2013.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Entendendo a Deficiência**. Relatório Mundial sobre a deficiência. cap. 1. p. 3-18, 2011. Disponível em: <http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/en/index.html>. Acesso em: 27 maio 2012.

ONU. Organizações das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Resolução A/61/611, 2006. Disponível em: <<http://www.crfaster.com.br/CONV%20INTER.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2012.

PACHECO, José Augusto. Currículo, Aprendizagem e Avaliação: uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, n 17, 201, p. 75-90. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366/1866>>. Acesso em: 28 fev 2013.

PEREIRA, Marilú Mourão. Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. **Revista Educação Especial**, n.32, p.163-174, Santa Maria-RS, 2008.

RAMOS, Clélia Regina. Tecnologia Assistiva para surdos: produtos, estratégias, recursos e serviços. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade – RVCSD**. 2009. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=932>>. Acesso em: 8 nov.2012.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coleção Inep 70 anos, v. 2. Brasília, 2008.

RODRIGUES, David. A inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **Revista Educação**, Santa Maria, n.23, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a1.htm>>. Acesso em: 2 out. 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3.ed. Porto Alegre, 1998.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução: Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler Ladeira. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia Prático da Política Educacional Nacional**: ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Aprendizagem e Ensino de Professores. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Carmen Villela Rosa. **A Complexidade da Aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

SILVA, FABIANY DE CASSIA TAVARES. Estudo de documentos curriculares locais e suas implicações para construção da diferenciação/flexibilização curricular. **Revista e-curriculum**. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, v. 8, n. 2. Agosto de 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> . Acesso em: 28 fev. 2013.

SILVA, Francisca Bonfim de Matos Rodrigues. **A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2013. (Dissertação não publicada).

STEWART, D. A. Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas. In: MOURA, M.C. et al. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: TecArt, 1993.

TUDURÍ, Ferran Carreras. Las adaptaciones curriculares como estrategia de colaboración. Um modelo de integración educativa em España. Universitat de les Illes Balears. **Revista Complutense de Educación**, v.14, n.1, p. 211-230, 2003.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmem V. R; & BARTHOLOJÚNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p.689-698, set/dez.2005.

VARGAS, Josiane de Souza. **Adaptações Curriculares e Processos Inclusivos na Educação Infantil**. Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VENTURA, M. M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Rio de Janeiro: Pedagogia Médica, 2007.

VIÉGAS, C. M. C.; CARNEIRO, M. C. **Educação profissional** – indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid, España: Visor, 1995. v. 3.

_____. **Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea**. En L. S. Vigotski, *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997. p.11-40.

_____. **A Formação social da mente**. Organizadores: Michael Cole et al. 6. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES E OS ESTUDANTES CEGOS

Prezado(a) estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Adequação Curricular no Ensino Superior: Concepção e Prática”, realizada pela mestranda Danielle Sousa da Silva, do programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, tendo como orientadora a Prof^a Dr^a Erenice Natália Soares de Carvalho e Co-orientação da Prof.^a Dra Ranilce Guimarães-losif.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a utilização de adaptações e flexibilizações curriculares para universitários cegos.

Contando com a sua anuência para participar desta pesquisa, serão disponibilizados todos os esclarecimentos necessários, antes e no decorrer da investigação, para seu conhecimento. Além disso, lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido em rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

Sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e não remunerado. Na anuência de seu consentimento para participar deste estudo será realizado uma entrevista individual com a pesquisadora. O tempo estimado para a realização dessa entrevista compreende 60 minutos. Destaca-se que você poderá a qualquer momento, se assim desejar, desistir de participar desta pesquisa sem nenhum dano ou prejuízo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade Católica de Brasília (UCB), podendo ser publicados posteriormente. Entretanto, os dados e materiais utilizados ficarão na guarda da pesquisadora e para reforçar seu nome será mantido em sigilo.

Os benefícios a serem adquiridos com esta pesquisa compreende o processo de instrumentalização da figura do professor quanto à relação dos processos de adequação curricular para os estudantes com cegueira, bem como verificar o papel da subjetividade na relação professor-estudante cego em prol de constituir

estratégias favorecedoras para o processo de ensino-aprendizagem desse estudante no ensino superior.

Quanto aos riscos destaca-se possibilidade da indisponibilidade dos participantes para o processo de entrevista no tocante ao horário, data e local; desconforto em responder alguma questão a ser realizada no processo de entrevista. Nesses casos serão utilizadas enquanto mediadas de segurança e, conseqüentemente para melhor condução da pesquisa agendamentos quanto horário, data e local que melhor convier ao entrevistador; quanto à possibilidade de desconforto em responder alguma questão a entrevista poderá ser prontamente interrompida ou mesmo suprimida, se assim for demandada pelo entrevistador. Além disso, na ocasião do agendamento e entrevista com os estudantes em situação de deficiência serão observados e garantidos condições de acessibilidade para tranquilidade do entrevistado. Outra medida para evitar e suprimir os riscos compreende o apoio e supervisão do Núcleo de Acessibilidade Local da instituição na qual compõe os participantes desse estudo.

Na ocorrência de dúvidas em relação à pesquisa, poder-se-á consultar a Prof^aDr^aErenice Natália Soares de Carvalho, na Universidade Católica de Brasília, no telefone (61) 3448-7153, no turno matutino.

As dúvidas com relação à assinatura deste Termo de Compromisso ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos pelo seguinte telefone: (61) 3356-9784.

Este documento foi elaborado em duas (02) vias. Uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o voluntário participante desta pesquisa.

Nome / assinatura

Pesquisadora Responsável

Distrito Federal, ____ de _____ de 2013.

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS COLABORADORES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE INSTITUCIONAL

Prezado(a) colaborador(a)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Adequação Curricular no Ensino Superior: Concepção e Prática”, realizada pela mestrande Danielle Sousa da Silva, do programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, tendo como orientadora a Prof^aDr^aErenice Natália Soares de Carvalho e Co-orientação da Prof.^a DraRanilce Guimarães-Iosif.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a utilização de adaptações e flexibilizações curriculares para universitários cegos.

Contando com a sua anuência para participar desta pesquisa, serão disponibilizados todos os esclarecimentos necessários, antes e no decorrer da investigação, para seu conhecimento. Além disso, lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido em rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

Sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e não remunerado. Na anuência de seu consentimento para participar deste estudo será realizada uma entrevista individual com a pesquisadora. O tempo estimado para a realização dessa entrevista compreende 60 minutos. Destaca-se que você poderá a qualquer momento, se assim desejar, desistir de participar desta pesquisa sem nenhum dano ou prejuízo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade Católica de Brasília (UCB), podendo ser publicados posteriormente. Entretanto, os dados e materiais utilizados ficarão na guarda da pesquisadora e para reforçar seu nome será mantido em sigilo.

Os benefícios a serem adquiridos com esta pesquisa compreende o processo de instrumentalização da figura do professor quanto à relação dos processos de adequação curricular para os estudantes com cegueira, bem como verificar o papel da subjetividade na relação professor-estudante cego em prol de constituir

estratégias favorecedoras para o processo de ensino-aprendizagem desse estudante no ensino superior.

Quanto aos riscos destaca-se possibilidade da indisponibilidade dos participantes para o processo de entrevista no tocante ao horário, data e local; desconforto em responder alguma questão a ser realizada no processo de entrevista. Nesses casos serão utilizadas enquanto mediadas de segurança e, conseqüentemente para melhor condução da pesquisa agendamentos quanto horário, data e local que melhor convier ao entrevistador; quanto à possibilidade de desconforto em responder alguma questão a entrevista poderá ser prontamente interrompida ou mesmo suprimida, se assim for demandada pelo entrevistador. Além disso, na ocasião do agendamento e entrevista com os estudantes em situação de deficiência serão observados e garantidos condições de acessibilidade para tranquilidade do entrevistado. Outra medida para evitar e suprimir os riscos compreende o apoio e supervisão do Núcleo de Acessibilidade Local da instituição na qual compõe os participantes desse estudo.

Na ocorrência de dúvidas em relação à pesquisa, poder-se-á consultar a Prof^aDr^aErenice Natália Soares de Carvalho, na Universidade Católica de Brasília, no telefone (61) 3448-7153, no turno matutino.

As dúvidas com relação à assinatura deste Termo de Compromisso ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos pelo seguinte telefone: (61) 3356-9784.

Este documento foi elaborado em duas (02) vias. Uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o voluntário participante desta pesquisa.

Nome / assinatura

Pesquisadora Responsável

Distrito Federal, ____ de _____ de 2013.

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)

- 1- Quantos anos você tem?
- 2- Quanto tempo de experiência docente na educação superior?
- 3- Disciplina(s) que leciona atualmente nesta Instituição de Ensino Superior para o estudante participante do estudo?
- 4- Experiência anterior em docência com estudante cego no ensino superior?
- 5- Como tomou conhecimento de que tinha um aluno cego em sua turma?
- 6- Como foi a experiência em docência com estudante cego no ensino superior anteriormente?
- 7- Como você avalia a aprendizagem e o desempenho do estudante cego na sua disciplina?
- 8- Considera necessária a utilização de adequações curriculares para o aluno cego na disciplina? De que modo?
- 9- Como você explica esse conceito de adequação curricular?
- 10- Qual o seu posicionamento sobre o uso de flexibilização e adaptação curricular para o estudante com deficiência no nível superior? E em relação especificamente ao universitário cego?
- 11- Você tem conhecimento de medidas institucionais locais para o atendimento especializado dos universitários com deficiência? Caso tenha você poderia falar sobre sua opinião sobre a mesma?
- 12- Você recomendaria alguma sugestão para que a IES possam efetivar realizar o processo de adaptação e flexibilização curricular?

APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES CEGOS

1- Como tem sido a sua experiência como estudante universitário?

2- Como você avalia o seu desempenho nas disciplinas?

3- No início do semestre, como você faz? Fala com o professor sobre a sua deficiência ou não sente necessidade de falar sobre sua especificidade? Poderia falar um pouco mais sobre isso?

4- Você sente necessidade de apoio para a sua aprendizagem nas disciplinas? Caso sinta, em que aspectos?

5- Você sabe se a instituição de ensino superior prevê em seu projeto político pedagógico institucional ações para atendimento especializado para aos estudantes em SD? Caso saiba, o que está previsto no PDI em relação ao atendimento especializado para aos estudantes em SD?

6- Qual o seu posicionamento e entendimento frente às necessidades de flexibilização e adaptação curricular para o universitário?

7- O que você entende por flexibilização e adaptação curricular

8- Você recomendaria alguma sugestão para que a IES possam efetivar realizar o processo de adaptação e flexibilização curricular?

**APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO COM O(A)
COLABORADOR(A) DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE INSTITUCIONAL**

1. Há quanto tempo você atua no Núcleo de Acessibilidade?
2. Quando foi criado e o que motivou sua criação?
3. Você poderia falar sobre os alunos atendidos no Núcleo?
4. Como você avalia a inclusão dos alunos cegos nessa universidade?
5. Como chegam ao Núcleo?
6. O que demandam?
 1. O que o Núcleo lhes oferece?
 2. Como você caracteriza sua relação com esses universitários?
 3. Tem contato com seus professores?
 4. O que você considera acerca da necessidade ou do uso de adequação curricular para esses estudantes?
 5. O que pensa sobre o uso de adequações curriculares? Como você entende esse processo?
 6. O núcleo de acessibilidade realiza ações diretas de adaptação curricular para os universitários cegos da instituição? (Se afirmativo) Quais e como?
 7. O Núcleo tem alguma ação conjunta com os professores dos estudantes cegos no desenvolvimento do currículo das disciplinas?
 8. Faz algum acompanhamento nesse sentido? (Da adequação curricular nas disciplinas ou mesmo no curso de graduação)
 9. No projeto político pedagógico da instituição são previstas ações para o atendimento especializado dos universitários em situação de deficiência?

**APÊNDICE F: ROTEIRO DE VERIFICAÇÃO DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR
PARA APLICAÇÃO AOS(ÀS) PROFESSORES(AS)⁷**

Prezado(a) Professor(a),				
Solicitamos que leia atentamente os itens desta escala de verificação de adequação curricular, assinalando com um X, nas colunas correspondentes abaixo, a conduta que comumente adota em relação ao aluno cego matriculado em sua disciplina.				
1	Organizativas (Pequeno Porte*)	SEMPRE ADOTADO	ADOTADO OCASIONAL- MENTE	NÃO ADOTADO
	Promovo o agrupamento de alunos para a realização das atividades			
	Organizo a didática da aula buscando contemplar: conteúdos e objetivos; disposição física e de mobiliário; material didático; espaço disponível.			
	Organizo os períodos: diversificando o tempo disponível (seja para ministrar os conteúdos, tempo para a realização das atividades, etc..).			
2	Relativas aos Objetivos e Conteúdos (Pequeno Porte)	SEMPRE ADOTADO	ADOTADO OCASIONAL- MENTE	NÃO ADOTADO
	Priorizo áreas ou unidades de conteúdos funcionais, essenciais e instrumentais para aprendizagens posteriores.			
	Priorizo objetivos que enfatizem capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do(a) aluno(a).			
	Elaboro a aula de maneira que promova a seqüenciação de conteúdos: de menor a maior complexidade.			
	Reforço à aprendizagem e tenho retomado conteúdos para promover domínio e consolidação.			
	Elimino conteúdos pouco relevantes, dando lugar a			

	conteúdos básicos e essenciais.			
3	Avaliativas (Pequeno Porte)	SEMPRE ADOTADO	ADOTADO OCASIONAL-MENTE	NÃO ADOTADO
	Modifico discretamente as técnicas e instrumentos de avaliação.			
4	Nos procedimentos didáticos e nas atividades (Pequeno Porte)	SEMPRE ADOTADO	ADOTADO OCASIONAL-MENTE	NÃO ADOTADO
	Introduzo atividades complementares que requeiram habilidades diferenciadas para promover a fixação de conteúdos			
	Introduzo retomando conteúdos já ministrados.			
	Introduzo atividades que preparam o aluno para novas aprendizagens.			
	Introduzo atividades alternativas, além das planejadas para a turma.			
	Introduzo sequenciado e simplificado as tarefas considerando sua complexidade.			
	Utilizo recursos de apoio (visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos) para a compreensão dos conteúdos.			
	Introduzo e/ou utilizo recursos materiais: tecnologias assistivas (máquina braile, calculadora comum ou científica, etc).			
5	Temporalidade (Pequeno Porte)	SEMPRE ADOTADO	ADOTADO OCASIONAL-MENTE	NÃO ADOTADO
	Altero o tempo previsto para a realização de atividades e desenvolvimento de conteúdos.			
	Altero o período para alcançar determinados objetivos.			
6	Relativas aos Objetivos e Conteúdos (Grande porte**)	SEMPRE ADOTADO	ADOTADO OCASIONAL-MENTE	NÃO ADOTADO
	Elimino objetivos básicos.			

	Introduzo outros objetivos específicos, complementares ou alternativos.			
7	Nos procedimentos didáticos, avaliativos e nas atividades (Grande porte)	SEMPRE ADOTADO	ADOTADO OCASIONALMENTE	NÃO ADOTADO
	Introduzo ou substituo métodos e procedimentos complementares ou alternativos de ensino e aprendizagem;			
	Introduzo recursos específicos de acesso à aprendizagem.			
8	Temporalidade (Grande porte)	SEMPRE ADOTADO	ADOTADO OCASIONALMENTE	NÃO ADOTADO
	Prolongo um ou mais a permanência do aluno nom mesmo semestre (retenção).			

Fonte: Adaptada de Manjón (1995).

*Para Blanco (2004), as adaptações de pequeno porte (não-significativas) envolvem os elementos não-prescritivos do currículo oficial, regular. É mais geral, alcançando a turma como um todo. Tem como foco o alcance dos objetivos curriculares para todos os estudantes da sala.

**Blanco (2004) posiciona que as adaptações de grande porte (significativas) afetam os elementos prescritivos do currículo oficial individualizando, de forma sensível, o currículo regular desenvolvido pelo professor.

**APÊNDICE G: ROTEIRO DE VERIFICAÇÃO DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR
PARA APLICAÇÃO AOS(ÀS) ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA**

<p>Prezado(a) Estudante,</p> <p>Solicitamos que leia atentamente os itens desta escala de verificação de adequação curricular, assinalando com um X , nas coluna correspondentes abaixo, , as estratégias de adequação curricular utilizadas pelo seu professor.</p>				
1	Organizativas (Pequeno Porte*)	SEMPRE ADOTADO	ADOTADO OCASIONAL- MENTE	NÃO ADOTADO
	Promove o agrupamento de alunos para a realização das atividades			
	Organiza a didática da aula buscando contemplar: conteúdos e objetivos; disposição física e de mobiliário; material didático; espaço disponível.			
	Organiza os períodos: diversificando o tempo disponível.(seja para ministrar os conteúdos, tempo para a realização das atividades, etc..)			
2	Relativas aos Objetivos e Conteúdos (Pequeno Porte)	SEMPRE ADOTADO	ADOTADO OCASIONAL- MENTE	NÃO ADOTADO
	Prioriza áreas ou unidades de conteúdos funcionais, essenciais e instrumentais para aprendizagens posteriores.			
	Prioriza objetivos que enfatizem capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do(a) aluno(a).			
	Elabora a aula de maneira que promova a seqüenciação de conteúdos: de menor a maior complexidade.			
	Reforça a aprendizagem e tenho retomado conteúdos para promover domínio e consolidação.			
	Elimina conteúdos pouco relevantes, dando lugar a conteúdos básicos e essenciais.			

3	Avaliativas (Pequeno Porte)	SEMPRE ADOTADO	ADOTADO OCASIONAL-MENTE	NÃO ADOTADO
	Modifica discreta as técnicas e instrumentos de avaliação.			
4	Nos procedimentos didáticos e nas atividades (Pequeno Porte)	SEMPRE ADOTADO	ADOTADO OCASIONAL-MENTE	NÃO ADOTADO
	Introduz atividades complementares que requeiram habilidades diferenciadas para promover a fixação de conteúdos			
	Introduz retomando conteúdos já ministrados.			
	Introduz atividades que preparam o aluno para novas aprendizagens.			
	Introduz atividades alternativas, além das planejadas para a turma.			
	Introduz sequenciado e simplificado as tarefas considerando sua complexidade.			
	Utiliza recursos de apoio (visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos) para a compreensão dos conteúdos.			
	Introduz e/ou utiliza recursos materiais: tecnologias assistivas (máquina braile, calculadora comum ou científica, etc).			
5	Temporalidade (Pequeno Porte)	SEMPRE ADOTADO	ADOTADO OCASIONAL-MENTE	NÃO ADOTADO
	Altera o tempo previsto para a realização de atividades e desenvolvimento de conteúdos.			
	Altera o período para alcançar determinados objetivos.			
6	Estratégias de Grande porte**	SEMPRE ADOTADO	ADOTADO OCASIONAL-MENTE	NÃO ADOTADO
	Prolonga um ano ou mais de permanência do aluno no mesmo semestre (retenção).			
	Elimina objetivos básicos.			
	Introduz outros objetivos específicos, complementares			

	ou alternativos.			
	Introduz ou substitui métodos e procedimentos complementares ou alternativos de ensino e aprendizagem;			
	Introduz recursos específicos de acesso à aprendizagem.			

*Para Blanco (2004), as adaptações de pequeno porte (não-significativas) envolvem os elementos não-prescritivos do currículo oficial, regular. É mais geral, alcançando a turma como um todo. Tem como foco o alcance dos objetivos curriculares para todos os estudantes da sala.

**Blanco (2004) posiciona que as adaptações de grande porte (significativas) afetam os elementos prescritivos do currículo oficial individualizando, de forma sensível, o currículo regular desenvolvido pelo professor.

APÊNDICE H: COMPLEMENTO DE FRASES PARA APLICAÇÃO AOS PROFESSORES DOS ESTUDANTES CEGOS

Nome: _____

Data: _____

Prezado(a) Professor(a),

Complete as seguintes frases com a primeira ideia que lhe ocorrer, considerando as condições e a formação do estudante cego no Ensino Superior. As informações são essenciais para o estudo e não serão reveladas.

1. A cegueira...
2. Minha opinião...
3. Incomodam-me ...
4. Interessante...
5. O universitário cego...
6. Ao me deitar...
7. Preciso...
8. Ser professor...
9. As pessoas...
10. Considero...
11. Imagino que...
12. Minha preocupação é...
13. Os conteúdos ministrados...
14. Os outros professores...
15. Durante as aulas...
16. Nunca preciso...
17. Gostaria...
18. Acho que devo...

19. É um desafio...
20. Aprecio quando...
21. Eu sinto...
22. Algumas vezes...
23. A universidade...
24. Este lugar ...
25. Espero que...
26. Vejo facilidade...
27. Eu temo...
28. Considero que...
29. Felicidade...
30. Ser professor(a)...
31. O sucesso...
32. Diariamente me esforço...
33. Posso...
34. Meu maior desejo...
35. Meu maior problema...
36. Frequentemente reflito...
37. Minhas dúvidas...
38. Penso que os outros...
39. Gostaria de saber...
40. Meu grupo...
41. Frequentemente reflito...
42. Detesto...
43. Necessito...

44. Meu trabalho...
45. Luto...
46. Intimamente acredito...
47. O ideal ...
48. Meu dever ...
49. Vejo possibilidades...
50. Minha experiência...

**APÊNDICE I: COMPLEMENTO DE FRASES PARA APLICAÇÃO AOS(ÀS)
ESTUDANTES CEGOS(AS)**

**Prezado(a) Estudante,
Responda as seguintes frases com a primeira ideia que lhe vier à cabeça sobre
o processo de adequação curricular para o universitário cego no Ensino
Superior:**

1. Ser cego...
2. Fazer faculdade...
3. Imagino que...
4. Minha preocupação é...
5. Os conteúdos ministrados...
6. Durante as aulas...
7. Gostaria...
8. Acho que devo...
9. Aprecio quando...
10. Eu sinto...
11. A universidade...
12. Espero que...
13. Lameto...
14. Vejo facilidade...
15. Eu temo...
16. Considero que...
17. Preciso...
18. Não consegui...
19. Os professores...
20. Meu maior problema...

21. Meu futuro...
22. Não sei...
23. Minhas dúvidas...
24. A sala de aula...
25. Fico frustrado (a)...
26. Gostaria de saber...
27. Intimamente acredito...
28. Minha principal ambição...
29. Nunca preciso...
30. Vejo possibilidades...
31. Meu curso...
32. Minhas aspirações são...
33. Diariamente me esforço...
34. Meus colegas...
35. O sistema de apoio...
36. Minha aprendizagem...
37. As contradições...
38. Tenho receio...
39. Penso que os outros...
40. Minha expectativa...
41. Tenho experimentado...
42. Quando tenho dúvidas...
43. Necessito...
44. Meus trabalhos...
45. Acho difícil...

46. Sinto-me só, quando...
47. Incomodam-me
48. Minha opinião...
49. Meu dever...
50. Finalmente...

ANEXO A

OFÍCIO DE APROVAÇÃO DESTA PESQUISA EMITIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA
EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIACOMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA - CEP

Brasília, 28 de junho de 2013.

Ofício CEP/UCB nº 036/2013

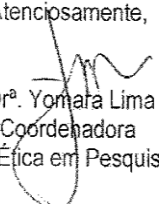
Prezados senhores,

Informamos que o projeto "**Adequação Curricular: Concepção e Prática docente para universitários em situação de deficiência**" foi aprovado por este CEP.

Informamos que para efeito de publicação, o presente projeto encontra-se registrado sob o Nº. CAAE 10719913.8.0000.0029

Esperando poder servi-los em outra ocasião, apresentamos nossos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,



Profª. Drª. Yomara Lima Mota
Coordenadora
Comitê de Ética em Pesquisa – UCB

Ilmo(a) Sra.
Danielle Sousa da Silva
Brasília – DF
NESTA

