

## A ATIVIDADE DOCENTE E A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SIGNIFICAÇÕES DE UM UNIVERSITÁRIO COM CEGUEIRA

*Phelipe Lins de Moura\**, *Neiza de Lourdes Frederico Fumes\*\**

### RESUMO

Com o crescente número de acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior, amplia-se a preocupação com o processo de inclusão. Deste modo, é preciso debater, além do acesso, as condições para a permanência desse alunado. Deve-se, igualmente, buscar compreender como tem se dado o processo formativo desses estudantes. Considerando essas demandas, esta pesquisa teve como objetivo apreender as significações constituídas do processo de inclusão de um estudante com deficiência visual no curso de licenciatura em Educação Física. A abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo, a partir de um estudo de caso. A construção dos dados empíricos deu-se por meio do uso da entrevista semiestruturada, que foi transcrita e posteriormente analisada através dos núcleos de significações. Os resultados do estudo mostraram que a inclusão tem acontecido na Educação Superior, mas ainda há muitos obstáculos a serem superados. Em virtude disso, o processo de formação do aluno com deficiência visual é tensionado por múltiplas barreiras.

**Palavras-chave:** dimensão subjetiva; significação; inclusão educacional.

### TEACHING ACTIVITY AND THE PROMOTION OF INCLUSION IN HIGHER EDUCATION

### ABSTRACT

*With the increasing number of access of people with disabilities in Higher Education, there is growing concern about the inclusion of these people. Thus, it is necessary to debate and reflect the permanence of this student, as well as to seek to understand*

\* Discente de Educação Física-Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) – PROCAD 2013. ORCID: 0000-0003-1173-9276. Correio eletrônico: phelipemoura13@gmail.com

\*\* Doutora em Ciências do Desporto e da Educação Física pela Universidade do Porto (Portugal). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). ORCID: 0000-0002-1913-4784. Correio eletrônico: neizaf@yahoo.com

*how the formative process has been given. This research aimed to apprehend the meanings constituted of the inclusion process of a visually impaired student in the physical education degree course. The methodological approach adopted is qualitative in nature, from a case study. The construction of empirical data was based on the use of semi-structured interviews, which was transcribed and later analyzed through the meaning nuclei. The results of the study showed that inclusion has happened in Higher Education, but there are still many gaps to overcome and, with this, the formation process of students with visual impairment is tensioned by multiple barriers.*

**Keywords:** *subjective dimension; meaning; educational inclusion.*

## LA ACTIVIDAD DOCENTE Y LA PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SIGNIFICACIONES DE UN UNIVERSITARIO CIEGO

### RESUMEN

*Con el número creciente de personas con discapacidad con acceso a la educación superior crece la preocupación por la inclusión de estas personas, por eso, se hace necesario debatir y reflexionar sobre la permanencia del alumnado. Del mismo modo hay la necesidad de intentar comprender cómo ocurre el proceso de formación de los estudiantes. Por ello, esta investigación tuvo como objetivo aprehender los significados que componen el proceso de inclusión de un estudiante con discapacidad visual en el curso de licenciatura en Educación Física. El enfoque metodológico adoptado es de naturaleza cualitativa a partir de un estudio de caso. La construcción de datos empíricos tuvo lugar a través de una entrevista semiestructurada, transcrita y luego analizada a través de los núcleos de significaciones. Los resultados de los estudios mostraron que la inclusión ha estado ocurriendo en la educación superior, pero todavía hay muchas brechas que superar y con eso, el proceso de aprendizaje del estudiante con discapacidad visual es limitado y con muchas barreras.*

**Palabras clave:** *dimensión subjetiva; significado; inclusión educativa.*

## 1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca da inclusão na Educação Superior têm se tornado cada vez mais frequentes nos últimos anos, tendo em vista o crescente número de alunos com deficiência que está ingressando nas Instituições de Educação Superior (IES) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018). De acordo com o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2018), nos anos compreendidos entre 2009 e 2017, percebe-se uma considerável evolução no número de matrículas de alunos com deficiências em cursos de graduação. Em 2009, esse quantitativo era de 20.530 alunos e, em 2017, passou a ser de 38.272 alunos matriculados, sendo 2.043 desses alunos com deficiência visual.

Ainda que esses índices demonstrem a evolução no acesso desse alunado na educação superior, não podemos deixar de apontar que esse é um dado insignificante, se considerarmos os números do Censo Demográfico realizado em 2010, que apontava haver 45.606.048 milhões de pessoas com deficiência residentes no Brasil ou 23,9% do total da população. Por outro lado, o fato de o aluno entrar nas IES e estar na sala de aula não significa, necessariamente, a efetivação da inclusão. Esses números se tornam animadores e, ao mesmo tempo, preocupantes, considerando a fragilidade no processo formativo dos docentes no tocante à inclusão.

Cabe destacar que acesso é compreendido de uma maneira ampla, ou seja, não corresponde somente ao ingresso à universidade (por meio de um processo seletivo, justo e atento às necessidades dos alunos com deficiência). Compreende também a permanência dos alunos com deficiência na instituição (subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão do curso com sucesso), implicando mudanças e criação de condições legais e de direitos igualitários (MANZINI, 2008). É necessária ainda a preparação, em todos os aspectos, de planos da instituição que visem à eliminação de barreiras físicas, sociais, atitudinais, pedagógicas, curriculares, entre outras, para que, de fato, aconteça a permanência e o sucesso desse aluno nesse nível de ensino. Também se destaca como demanda o investimento na formação dos futuros docentes que atuarão com este público.

Considerando o exposto, podemos afirmar que são diversos os desafios a serem superados. Para este artigo, decidimos analisar a prática docente na educação superior. Porém, pensamos ser fundamental demarcar que os docentes desempenham papel fundamental na permanência e no aprendizado do aluno com deficiência em todos níveis e modalidades de ensino, muito embora seu papel precise ser considerado dentro dos múltiplos condicionantes existentes.

Corroborando essa ideia, Pimentel (2012) diz que a inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante. Isso implica que o processo de formação precisa passar por uma (re)construção contínua, de modo que o respeito à diversidade seja pautado e que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas esteja contemplado nos diferentes momentos da formação.

Todavia, quando os professores não se consideram “preparados” para o atendimento da diversidade em sala de aula, eles podem estar contribuindo para a materialização do fenômeno da “pseudoinclusão”, ou seja, a figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que este esteja devidamente incluído no processo de aprender, e envolvido com práticas pedagógicas distanciadas das suas reais necessidades (CARVALHO; RIBEIRO, 2017).

Portanto, em uma educação inclusiva, o professor deve respeitar a diversidade e promover atividades, estratégias e planos de ensino que valorizem a diferença, sem esquecer que os conhecimentos, as habilidades e os valores a serem alcançados pelos alunos com deficiência devem ser os mesmos propostos para toda a turma (MACHADO; LABEGALINI, 2007).

Desse modo, a pesquisa em questão teve como objetivo analisar as significações sobre o processo de inclusão de um aluno universitário do Curso de Graduação em Educação Física-Licenciatura.

## 2 METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, sendo utilizado como instrumento a entrevista semiestruturada. Minayo (2008) define essa modalidade de instrumento como uma conversa entre dois ou mais interlocutores, iniciada pelo entrevistador e com o objetivo de estabelecer informações importantes para um objeto de pesquisa e abordagens de temas também importantes. Para tanto, o pesquisador seguiu um roteiro que serve como apoio e facilitou sua abordagem, possibilitando discutir todas as hipóteses e pressupostos.

Dentre as diversas alternativas que podem ser utilizadas para esse tipo de pesquisa, percebemos que, no estudo em questão, o estudo de caso se torna mais eficaz, buscando a apreensão do fenômeno em maior profundidade. Yin (2010) indica que os estudos de caso são comuns na Educação, surgindo do desejo de apreender fenômenos sociais complexos.

O participante desta pesquisa foi um estudante do curso de Educação Física-Licenciatura com deficiência visual (cegueira), de 36 anos de idade. Estava no 7.º período, cursando as seguintes disciplinas: Metodologia do Ensino do Desporto Individual 2; Estágio Supervisionado 3; Projetos Integradores 7; Tópicos Especiais no Ensino dos Exercícios Aquáticos. Merece destaque que ele foi o primeiro aluno com deficiência visual a ingressar no curso de Educação Física da Instituição, como também era o único com deficiência declarada. Para esta pesquisa, este aluno foi chamado pelo codinome Gabriel para preservar a sua identidade.

Importante esclarecer que todos os procedimentos éticos foram adotados para essa pesquisa, conforme preconiza a resolução de ética em pesquisa com seres humanos - Resolução n.º 466/2012 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012a) e Resolução n.º 510/2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012b).

Os dados produzidos através das entrevistas e dos estudos foram discutidos e analisados a partir dos fundamentos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica (desenvolvida pela tríade Lev S. Vigotski, A. R. Luria e A. Leontiev), cuja matriz se insere numa concepção marxista.

Baseando-se na abordagem da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, Aguiar e Ozella (2006) discutem as categorias sentido e significado e desenvolvem um procedimento para a análise dos dados produzidos: os núcleos de significação. Segundo os autores,

[...] os significados são produções históricas e sociais que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. [...] referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas subjetividades. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Já o sentido “[...] constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224), que é mediada socialmente, caracterizando-se como uma “[...] singularidade historicamente construída [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226). Para apreender o sentido, é preciso conhecer os processos de mediação, pois a singularidade do homem é constituída socialmente por eles.

Utilizamos os núcleos de significação enquanto procedimento de análise. O processo para constituir os núcleos implica a seleção dos pré-indicadores, em seguida estes são articulados por semelhança, contraposição e contradição, e, por fim, são constituídos os núcleos de significação. Esses são os movimentos que orientam o processo construtivo-interpretativo realizado pelo pesquisador (AGUIAR; OZELLA, 2006).

A interpretação dos núcleos acontece fazendo uma reflexão sobre as contribuições teóricas, retomando o objetivo de pesquisa e ressaltando os resultados que permitem responder, da melhor maneira, a questão formulada. Trata-se de discutir “[...] a emergência de modos parciais, incompletos e reais de decisão e intervenção de cada ser humano sobre sua própria vida e sobre a vida coletiva.” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 116), sem esquecer que a história dos sujeitos se dá sob certas condições históricas socialmente determinadas ou, conforme Vigotski, através da busca da gênese social do individual.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o estudo foi constituído o seguinte núcleo de significação: “Olha, Gabriel, a gente vai fazer o que dá. - E, no meu caso, como é que vai ser? Ah! sabe que eu não pensei nisso?”: atividade docente e a promoção da inclusão na educação superior.

Este núcleo provém da aglutinação dos indicadores que tratam das vivências de Gabriel na universidade, sobretudo de sua relação com os professores, os desafios para aprender os diferentes conteúdos do seu curso e a relevância dos materiais em formato acessível, para que este aprendizado ocorra.

Ao ser perguntado sobre suas principais dificuldades na Educação Superior, o aluno relatou o seguinte:

Olha, eu acho que uma das maiores dificuldades que eu encontrei foi a falta de capacitação dos professores, porque eles não tinham nenhuma informação de como eles poderiam lidar com a pessoa com deficiência visual em sala e como eles poderiam aplicar aquelas atividades ou descrever as atividades para minha melhor compreensão.

A falta de informação de docentes para adequar a sua prática pedagógica às características e necessidades do aluno cego pode tornar-se um obstáculo para a permanência e o aprendizado na Educação Superior. Nessa direção, Masini e Bazon (2005) apontaram que a falta de preparo e de interesse de alguns docentes na educação superior no que diz respeito ao ensino desse grupo de estudantes pode comprometer, decisivamente, a formação científica destes e, conseqüentemente, sua futura participação no mundo do trabalho.

Os mesmos autores indicaram que um dos principais obstáculos da pessoa cega são os atitudinais, quando esse estudante se depara com situações discriminatórias e é percebido de forma excludente por muitos de seus professores. Percebemos isso quando Gabriel relata o seguinte:

[...] o que eu senti falta foi só coisas relacionadas a atitudinais, porque eu já ouvi, por exemplo, questões relacionadas a tipo “Vamos fazer um

trabalho, vamos, e no meu caso como é que vai ser? Ah! sabe que eu não pensei nisso?” Sabe que eu não pensei na sua situação em relação a não fazer ou a fazer essa atividade, como poderia propor pra você fazer essa atividade, aaah! eu não pensei nisso.

Segundo Nuernberg (2009), atitudes como essa são consideradas preconceituosas, provenientes principalmente de professores, quando há uma negação de que seja possível um aluno cego aprender corretamente os conteúdos científicos de determinada área. O mesmo autor indica que existe insegurança por parte de alguns professores acerca da maneira de se relacionar com o aluno cego. Essa insegurança é traduzida, por exemplo, em fatos como estes: professores não conversam com ele; não leem em voz alta ou ditam o conteúdo, que é escrito na lousa, no decorrer das aulas; não tentam desenvolver sua sensibilidade, de modo a identificar as necessidades do estudante cego.

Por outro lado, quando o docente se conscientiza da necessidade de rever a prática pedagógica e está disposto a mudá-la, as condições de aprendizado se tornam bem mais possíveis. Para tanto, é indispensável que o docente planeje a aula de modo que não enfoque a deficiência ou as incapacidades, mas promova a autonomia e enfatize o potencial dos alunos. Dessa forma, ficam evidentes a responsabilidade e o desafio que os docentes têm para que suas práxis sejam de fato uma ferramenta que facilite a aprendizagem e o ensino (CHICON; MENDES; SÁ, 2011; MUNSTER; ALMEIDA, 2006).

Gabriel, no entanto, reconhecia que alguns professores procuravam adaptar suas aulas: “[...] já aconteceu os obstáculos atitudinais por parte de poucos, mas, na maior parte do tempo, os professores estão sempre procurando aprender e fazer com que, de alguma maneira, eu também participe e interaja nas atividades, dentro das aulas.”

Os professores estavam buscando aprender a lidar com a pessoa com deficiência (PcD) e fazer com que acontecesse a participação desses alunos em suas aulas, embora esse tenha sido um processo individual e não capitaneado pela coordenação de curso e/ou outros órgãos gestores da instituição. Ademais, é preciso salientar que, para que a participação acontecesse, seriam necessárias modificações nas atividades, metodologias, materiais e equipamentos, o que poderia estar além do alcance do professor. De acordo com Munster e Almeida (2006), as atividades só se tornam acessíveis a pessoas com determinadas deficiências, síndromes e transtornos mediante a realização de adaptações. Nesse contexto, o conceito de adaptação é de grande importância ao processo inclusivo nas aulas, sendo compreendida como a adequação da exigência da tarefa ao nível de desempenho do executante (RODRIGUES, 2006).

Avançando nessa discussão, Chicon (2005) reitera que incluir nas aulas não é simplesmente adaptar a disciplina, mas sim adotar uma perspectiva educacional que valorize a diversidade e seja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva. Nessa perspectiva, a PcD tem a possibilidade de realizar sua formação acadêmica dispondo de recursos tecnológicos e materiais em formato acessível e, caso estes não estejam disponíveis, lançando mão dos adaptados.

A ausência de diferentes recursos de acessibilidade durante a realização do curso superior pode representar problemas na aprendizagem, como relatou Gabriel:

As principais dificuldades que eu tenho sentido é a falta de material adaptado em algumas situações, mas, como disse, eu estou tendo o apoio do NAC [Núcleo de Acessibilidade]. Por exemplo, em Anatomia, eu tive que conseguir realmente memorizar uma boa parte, porque não tinha um material específico e tudo que tinha no laboratório.

Como demonstrado por Gabriel, a falta de materiais e de recursos de acessibilidade e/ou adaptados compromete a aprendizagem e também pode limitar/condicionar a prática docente. Raposo (2006) identificou que os recursos disponibilizados para os alunos cegos na educação superior facilitam a sua aprendizagem. Porém, o professor igualmente necessita adotar algumas estratégias pedagógicas condizentes para a superação dos obstáculos à inclusão desses alunos, sendo necessários procedimentos didáticos diferentes daqueles que seriam adotados se houvesse, na sala de aula, somente alunos videntes.

Guimarães e Aragão (2010) também chamam a atenção para a necessidade de essas instituições realizarem adaptações para atuar frente à diversidade dos alunos, garantindo o acesso, a permanência e, fundamentalmente, a aprendizagem de todos. As autoras citam que “[...] o ingresso das pessoas com deficiência, por si só, não caracteriza a sua inclusão no ambiente acadêmico e social, bem como que estes consigam chegar a terminar de seus estudos.” (GUIMARÃES; ARAGÃO, 2010, p. 2).

Gabriel pontuou também que os professores e a própria universidade precisavam conhecer o aprendizado de PcD e os recursos de acessibilidade específicos para a pessoa com deficiência, para que, desse modo, o processo pedagógico pudesse acontecer efetivamente e com sucesso:

Eu acho assim, no meu caso, o que eu poderia sugerir é a Universidade ou os professores procurarem saber um pouco mais e entender um pouco mais sobre o processo de aprendizado de pessoas com deficiência e os recursos que eles podem utilizar para facilitar a aquisição desse conhecimento. Eu acho que, pelo menos por agora, é isso.

A permanência do estudante cego implica a adoção de diferentes propostas que lhe oportunizem a realização da educação superior com boa qualidade. Estratégias de permanência começam com o reconhecimento da presença desse aluno na universidade.

Chahini e Silva (2009, p. 1) ressaltam que a inclusão na educação superior não representa concessão de privilégios para os estudantes com deficiência, mas a promoção da equiparação de oportunidades, para que todas as pessoas sejam “[...] incluídas na sociedade como cidadãos plenos de direitos para o desenvolvimento de suas potencialidades.”

Portanto, no processo de análise deste núcleo, aproximamo-nos das zonas de sentido na medida em que os significados trazidos destacam a falta de formação dos professores de forma sistêmica e a escassez de materiais adaptados e/ou acessíveis. Esse contexto revela a compreensão dos sentidos atribuídos pelo sujeito, nas repetitivas narrativas sobre a formação docente. Apreende assim que o plano individual não constitui mera transposição do social; o indivíduo modifica o social, transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo (AGUIAR; OZELLA, 2006).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As universidades estão abraçando, cada vez mais, a diversidade, saindo de um paradigma de exclusão e partindo para a inclusão. Entretanto, até agora não há a participação plena da pessoa com deficiência.

Ainda se encontram muitas barreiras por parte dos professores, o fator principal disso tem sido a falta de (in)formação associada com a insensibilidade dentro da sala de aula a pessoas com deficiência. Os professores precisam rever sua prática pedagógica e estar dispostos a mudá-la, para que a pessoa com deficiência participe de sua aula, de forma inclusiva.

Considerando essa multiplicidade de demandas, podemos dizer que, de um modo geral, as IES brasileiras não estão preparadas para atender as demandas que têm aparecido, como ainda há uma lentidão no processo de inclusão por parte das instituições. Como consequência mais visível, observa-se corriqueiramente que o sucesso ou o fracasso na Educação Superior recai sobre o aluno com deficiência.

Portanto, o processo de inclusão acontecerá com maior incidência e eficácia quando toda a comunidade educacional - professores, gestores, corpo técnico e os demais estudantes - assumir essa responsabilidade de apoio da vida acadêmica do estudante com deficiência.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. cienc. prof.*, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- CARVALHO, D. L.; RIBEIRO, S. M. *A formação de professores e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular*. 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24088\\_12361.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24088_12361.pdf). Acesso em: 14 jul. 2019.
- CHAHINI, T. H. C.; SILVA, S. M. M. As dificuldades para o acesso e permanência de alunos com deficiência física nas instituições de educação superior de São Luís do Maranhão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19. 2009, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa, 2009.
- CHICON, J. F. *Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CHICON, J. F.; MENDES, K. A. M. O.; SÁ, M. G. C. S. Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 185-202, 2011.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução nº 466*, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 25 fev. 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução nº 510*, de 07 de abril de 2016. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html). Acesso em: 25 fev. 2020.



DELARI JUNIOR, A. *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Alínea, 2013.

GUIMARÃES, C. F.; ARAGÃO, A. L. A. Reflexões sobre as políticas e ações institucionais: a caminho da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior de Natal (RN). In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 4., 2010, Natal. *Anais [...]*. Natal: UFRN, 2010. p. 1-11.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o- censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 30 nov. 2018.

MACHADO, L. M.; LABEGALINI, A. C. F. B. *A educação inclusiva na legislação do ensino*. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007. v. 1.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M (org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 281-289.

MASINI, E. F. S.; BAZON, F. V. M. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu, MG. *Anais [...]* Caxambu, MG: ANPEd, 2005. p. 1-22.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MUNSTER, M. A. V.; ALMEIDA, J. J. G. Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio. In: RODRIGUES, D. (org.). *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 81-92.

NUERNBERG, A. H. Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: ANACHE, A. A.; SILVA, L. R. (org.). *Educação inclusiva: experiências profissionais em psicologia*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2009. p. 153-166.

PIMENTEL, S. G. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T. A. G. (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador, EDUFBA, 2012. p. 139-155.

RAPOSO, P. N. *O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, D. (org.). *Atividade motora adaptada: alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 53-58.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em: 7 abr. 2020.

Aceito em: 22 set. 2021.