

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE COM ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS

PERCEPTION OF UNIVERSITY PROFESSORS ON THE TEACHING OF VISUALLY IMPAIRED STUDENTS

Isis de Oliveira Carvalho Demarque¹
Camila do Nascimento Silva²
Thalyta Nogueira de Araujo³

RESUMO: Com o aumento de alunos deficientes visuais nas universidades existe a necessidade de um preparo dos professores. Estes alunos enfrentam diversas barreiras, desde metodológicas até mesmo de estrutura física, que dificultam o processo de aprendizagem e a permanência nas universidades. O objetivo desta pesquisa foi verificar, analisar e compreender a percepção dos professores de uma Universidade pública ao lidar com alunos deficientes visuais. Desse modo, foram entrevistados 32 professores universitários por meio de plataforma digital. Foi observado que apenas 16,1% dos entrevistados se sentem preparados para ministrar aula para um aluno deficiente visual e 40,6% acreditam que estes alunos possuem dificuldades para aprender. A maioria dos professores universitários entrevistados sente-se despreparado para lidar com alunos deficientes visuais, não apresenta formação pedagógica específica e a maioria não busca metodologias alternativas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, reforçando a necessidade de cursos de capacitação para estes profissionais, além da implantação da disciplina de Educação Especial e Inclusiva nos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Deficientes visuais; Formação de professores.

ABSTRACT: With the increase of visually impaired students in universities, there is a need for teacher training. These students face several barriers, from methodological to physical structure, which make the learning process and the permanence in universities even more difficult. The objective of this research was to verify, analyze and understand the perception of professors at a public University when dealing with visually impaired students. Therefore, 32 university professors were interviewed through a digital platform. It was observed that only 16.1% of the interviewed feel prepared to teach a class to a visually impaired student and 40.6% believe that these students have difficulties to learn. Most professors interviewed feel unprepared to deal with visually impaired students, do not have specific pedagogical training and most do not seek alternative methodologies to facilitate the teaching-learning process, reinforcing the need for training courses for professors, in addition to the implementation of Special and Inclusive Education teaching in training courses.

Keywords: Inclusive education; Visually impaired; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da

¹Isis de Oliveira Carvalho Demarque, Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), isisocd@gmail.

²Camila do Nascimento Silva, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

³Thalyta Nogueira de Araujo, Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), thalyta_na@hotmail.com.

Pessoa com Deficiência e também como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, define a pessoa com deficiência (PCD) como aquela que apresenta um impedimento a longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com uma ou mais barreiras, pode prejudicar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Essa lei possui a função de assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da PCD, visando à sua inclusão social e sua cidadania (BRASIL, 2015). Referindo-se a mesma lei, de acordo com o artigo 8º:

é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao esporte, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015).

O artigo 28 desta mesma lei responsabiliza o poder público, dizendo que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os seus níveis e modalidades. Além de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. A lei assegura a educação à pessoa com deficiência, porém sabe-se que de fato nem sempre é cumprida ou é de forma que não garante a inclusão e permanência do aluno no contexto escolar.

De acordo com o Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 2009 (20.530 alunos) e 2017 (38.272 alunos), o crescimento do número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação foi de aproximadamente 86% nos Institutos de Ensino Superior (IES), já os alunos com baixa visão e cegueira, deficiência sob a qual nos debruçaremos nesta pesquisa, somam um total de 12.822 (INEP/BRASIL, 2015).

Com o intuito de promover a educação, bem como, assegurar o direito da PCD ingressar em uma IES, foram criados projetos como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa de Inclusão no Ensino Superior (INCLUIR). Além da Lei Federal nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 que prevê a disponibilidade de cotas para pessoas com deficiências em IES (BRASIL, 2016).

A preocupação dos alunos com deficiência no Ensino Superior não ocorre apenas no momento do ingresso, mas também em relação à permanência, oferecimento de ensino de qualidade e o alcance do sucesso acadêmico (GUERREIRO; ALMEIDA; FILHO, 2014; DOS SANTOS; MENDONÇA; OLIVEIRA, 2015). A percepção do docente ao lidar com alunos que apresenta a deficiência, irá interferir na evasão do aluno especial no ensino superior. Destaca-se ainda, que tal influência ocorre devido ao contato prévio com alunos deficientes visuais (DV), atitudes que eliminem as barreiras em sala de aula, o conhecimento sobre a inclusão e o suporte oferecido pela instituição (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

No que tange à deficiência visual, esta é subdividida em cegueira e baixa visão, sendo necessário que se tenha alguns cuidados no recebimento desses alunos no ambiente escolar. Porém, ainda hoje as unidades de ensino com apoio especializado para deficientes visuais são escassas, há um número reduzido de professores capacitados e uma enorme falta de recursos didáticos adaptados (OLIVEIRA et al., 2009).

De acordo com Thoma (2006), não há como negar as exigências que qualquer tipo de deficiência apresenta. Para haver a inclusão, de fato, é necessário romper um sistema já existente e ir em busca de alternativas que sejam viáveis e garantam as PCD o direito de alcançar maiores níveis de escolaridade igualmente como qualquer outro cidadão.

Diante do exposto, fica clara a relevância de compreender como o processo de trabalho e formação dos professores universitários influencia na aprendizagem de alunos com deficiência. Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi verificar, analisar e compreender a percepção dos professores do Centro de Ciências e Tecnologias Agropecuárias (CCTA) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), ao lidar com um aluno deficiente visual.

METODOLOGIA

A presente pesquisa possui caráter quali-quantitativo, pois de acordo com Minayo e Sanches (1993), durante o desenvolvimento de um trabalho com características quantitativas, é possível que surjam indagações que só poderão ser resolvidas qualitativamente, o mesmo se dá em um trabalho qualitativo.

O estudo contou com a elaboração de um questionário semiaberto, com o total de 10 questões, elaborado através da plataforma *Google forms*. A aplicação deste instrumento se deu através do envio para o e-mail dos 89 professores associados aos cursos de Zootecnia, Medicina Veterinária e Agronomia, do Centro de Ciências e Tecnologias Agropecuárias (CCTA) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), respondido por 32 professores nos meses de setembro e outubro de 2019, entretanto, vale ressaltar que os participantes não foram identificados, garantindo assim a preservação de suas identidades.

Para traçar o perfil dos professores entrevistados foram realizadas as seguintes perguntas: “Você apresenta formação em licenciatura?”; “Você apresenta especializações e/ou cursos de capacitação em sua área de formação?”; “Se sim, qual/quais?”; “Qual sua faixa etária? () Menos de 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 ou mais” e “Há quanto tempo você é docente? () Menos de 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () Mais de 15 anos”.

Quanto à experiência e preparo do docente com alunos deficientes visuais (DV) foi questionado: “Você já teve um aluno deficiente visual?”; “Se sim, você pesquisou métodos e materiais didáticos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem?” e “Você se sente preparado para ministrar aulas para um aluno deficiente visual?”.

Em relação à percepção dos professores sobre as dificuldades de aprendizado de alunos DV, desafios e elementos necessários para a inclusão: “Você acredita que alunos deficientes visuais possuem dificuldades para aprender?”; “Quais os principais desafios para inclusão do deficiente visual em suas aulas?”; “Quais aspectos você julga necessário(s) para a inclusão de alunos deficientes visuais em sala de aula? () Capacitação () Formação continuada () Professor de apoio especializado () Materiais didáticos específicos para os deficientes visuais”.

As respostas foram analisadas tomando por referência a abordagem proposta por Bardin (1977), que consiste em uma metodologia de interpretação de textos que tem por objetivo atingir um grau de compreensão maior do que em uma leitura comum, podendo os dados partirem de fontes diversificadas que chegam ao autor em seu estado bruto para que sejam processadas por meio das etapas de compreensão, interpretação e inferência que exige a análise de conteúdo (MORAES, 1999; CAMPOS, 2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 32 professores entrevistados, todos apresentam formação em nível de Doutorado, visto

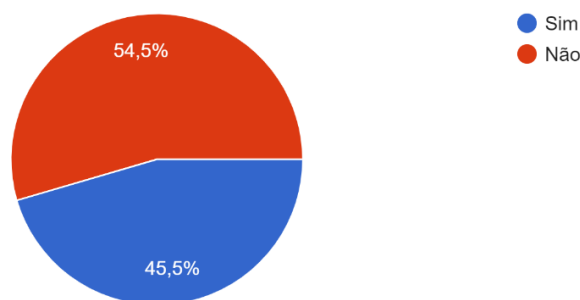
que é exigido para lecionar na Universidade. Apenas 12,5% dos professores apresentaram formação em licenciatura. Pereira e Costa (2019) discutem em seu estudo que professores que trazem como escolha inicial um curso de bacharelado nem sempre planejavam carreiras no magistério. As trajetórias e o processo formativo influenciam na escolha do exercício da prática docente ou não, pois a licenciatura aparenta relação com a formação de professores da Educação Básica, o que sugere questionamentos sobre o preparo pedagógico de docentes bacharéis.

Desse modo, fica a cargo dos cursos de pós-graduação o ensino didático pedagógico, o que não é observado com frequência, visto que o ensino é voltado para formação do pesquisador. Ser bacharel e pesquisador não define a constituição do docente no Ensino Superior, pois um conjunto de elementos sociais, históricos, familiares, econômicos e culturais atravessam o caminho desses sujeitos, que interferem diretamente nas singularidades dos processos educacionais (PEREIRA; COSTA, 2019).

No que se refere à faixa etária dos professores, apenas 1 (3,1%) entrevistado apresenta menos de 30 anos, 9,4% entre 31 e 40 anos, 25% entre 41 a 50 anos e 62,5% possuem mais de 51 anos. Em relação ao tempo de trabalho, 6,3% são professores universitários há menos de 5 anos, 12,5% entre 5 e 10 anos, 15,6% entre 10 e 15 anos e 65,6% atuam na profissão há mais de 15 anos. O tempo de carreira na Educação leva a ponderar sobre o modo de atuação dos profissionais, pois suas condições de trabalho corroboram para que as perspectivas de educação continuada não sejam tão atrativas, principalmente aos que têm maior tempo de atividade (TERIGI, 2009).

Entre os professores deste estudo que tiveram alunos DV, 54,5% admitiram que não pesquisaram métodos e materiais didáticos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem deste público (Gráfico 1).

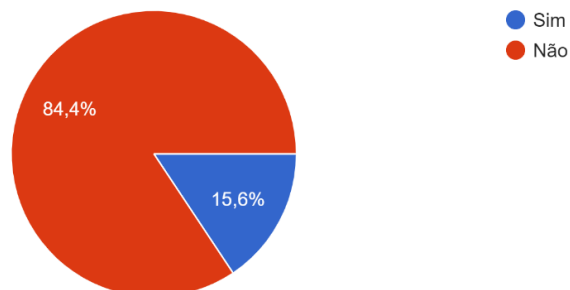
Gráfico 1. Busca dos professores sobre métodos e materiais didáticos facilitadores para o ensino de alunos deficientes visuais



Fonte: Autores, 2021.

Quando questionados sobre o seu preparo para ministrar aulas inclusivas, apenas 15,6% dos entrevistados se sentiam aptos para ministrar aulas para um aluno DV (Gráfico 2). A falta de conhecimento para lidar com estes alunos, baseia-se no não recebimento de preparo técnico, como relatado por Maruyama; Sampaio; Rehder (2009) que ao aplicarem questionários para professores da rede regular de ensino, constataram que apenas 21,1% receberam treinamento para lidar com alunos que apresentam baixa visão.

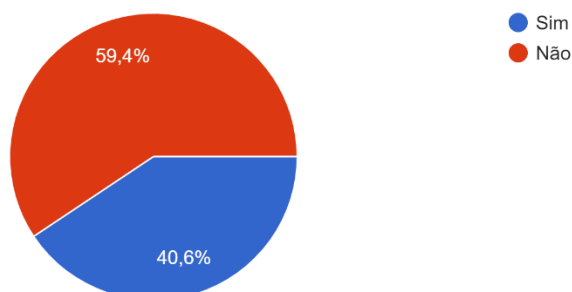
Gráfico 2. Autoavaliação dos professores sobre o preparo para ministrar aulas para alunos deficientes visuais.



Fonte: Autores, 2021.

Ao questionar se os professores acreditavam que alunos DV possuem dificuldades para aprender, 59,4% responderam que não e 40,6% acreditam que sim (Gráfico 3). Entre os professores entrevistados por Maruyama, Sampaio; Rehder (2009), 95,9% acreditam que o aluno com baixa visão apresenta dificuldades para aprender e 43,9% não conhecem os procedimentos necessários para encaminhar a criança ao serviço oftalmológico especializado. Desta forma, observa-se que desde o início do processo de ensino-aprendizagem o despreparo do professor acarreta a dificuldade de êxito do aluno em aprender e prosseguir nos estudos.

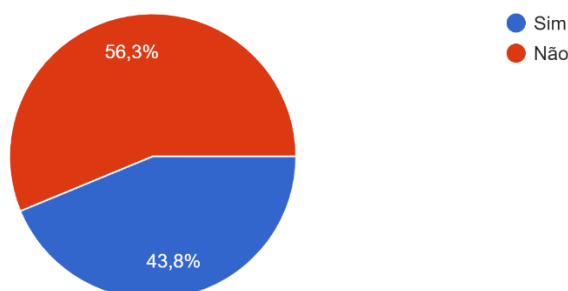
Gráfico 3. Percepção dos professores sobre a dificuldade de aprendizado de alunos deficientes visuais.



Fonte: Autores, 2021.

Dos professores universitários da pesquisa 43,8% já tiveram um aluno DV (Gráfico 4). Um estudo realizado por Poker; Valentim; Garla (2018) aponta que em uma Universidade no estado de São Paulo somente 28% dos professores entrevistados já tiveram experiência com alunos DV.

Gráfico 4. Professores do Centro de Ciências e Tecnologias Agropecuárias (CCTA) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) que já tiveram alunos deficientes visuais.



Fonte: Autores, 2021.

Ao questionarmos sobre os principais desafios para a inclusão de DV em suas aulas, a principal resposta encontrada foi referente ao material didático, seguido do uso de metodologias apropriadas para esse público, falta de professor especializado, avaliações adaptadas, capacitação dos professores, além de respostas como: “Precisamos do apoio de um profissional, pois não tivemos nenhuma preparação para trabalhar com deficiência (nem visual nem outro tipo) na minha formação em Graduação (mesmo na Licenciatura) nem na Pós-Graduação.

A universidade como vezes possui algum profissional (contratado/com bolsa), mas deve ter como vagas definitivas. Você deve contar com impressões em braile e outros equipamentos para auxiliar na formação dessas pessoas que devem ser incluídas” e “Como as aulas são ministradas com material visual (slides), e cada slide é complementado com exemplos e explicações do professor.

O material visual, sozinho, não é capaz de aprender completamente. O que poderia ajudar a exibir visualmente deficiente seria a gravação de áudio durante uma apresentação dos slides, e esses itens podem ser exibidos no equipamento próprio ou o deficiente com acessibilidade para a descrição do conteúdo do slide”.

De acordo com Chaves e Nogueira (2011), quando há uma pessoa DV em sala de aula é necessário que o professor repense sua prática educativa, não formulando suas aulas apenas sob explicações oralizadas, mas proporcionando recursos didáticos adaptados para que o aluno especial possa interagir com o conteúdo.

Existem tecnologias de tradução de documento de texto para áudio, como *Google Translate*, que facilitam o estudo dos alunos DV, entretanto, o documento precisa ser disponibilizado em formato PDF (*Portable Document Format*) e com descrição das imagens. Outra ferramenta que pode ser utilizada é a gravação das aulas pelos alunos o que facilita a aprendizagem, porém o impasse encontrado é a não autorização por parte dos professores.

Pinheiro e Moreira (2019) citam alguns recursos didáticos que auxiliam no aprendizado do aluno DV, como os ópticos especiais, os não ópticos, material adaptado em alto relevo, geoplano, livros com caracteres ampliados ou no Sistema Braille e a escolha pela lousa verde-fosco. As metodologias de adaptação para os DV contribuem para que estes se tornem sujeitos autônomos e ativos no que diz respeito à construção do conhecimento, melhorando assim qualidade do ensino (RIBEIRO, 2016).

Essas metodologias de auxílio permitem que o conteúdo seja exposto de forma lúdica, facilitando assim a aprendizagem, pois viabiliza a relação entre o cotidiano do indivíduo e o seu conhecimento, internalizando os conteúdos de maneira significativa e prazerosa (SILVA et al., 2009).

Tais materiais podem desempenhar inúmeras funções, dentre elas: expor um conteúdo, auxiliar na memorização, motivar os discentes, tornar a aula mais descontraída, etc. A função que o material irá desempenhar dependerá do objetivo do professor para com a turma (LORENZATO, 2006). Podendo ainda ser fundamental, pois “facilita a análise, a observação, desenvolve o raciocínio lógico e crítico, sendo excelente para auxiliar o aluno na construção dos seus conhecimentos” (TURRIONI; PEREZ, 2006).

Professores da rede estadual de ensino, entrevistados por Silveira (2010), indicam a formação e a capacitação para o atendimento de alunos DV como um dos maiores desafios. Tal fato evidencia a necessidade e a preocupação da educação inclusiva desde o ensino regular. Além disso, existem diversos desafios encontrados pelas pessoas DV ao ingressarem na educação superior, desde o modo como são tratadas, a falta de interesse dos professores, a insegurança pessoal existente, bem como as barreiras físicas (SILVA JÚNIOR; HAMMES, 2014).

Um dos entrevistados aponta que: “Na minha área de atuação, não é possível trabalhar com

deficientes visuais, por se tratar de trabalho em laboratório e como regras de segurança que permitam o uso da visão ou do andamento de todo”. Entretanto, existe uma supervalorização equivocada do sentido da visão, relacionando diretamente com o conhecimento adquirido (NUNES; LOMÔNACO, 2010).

Ademais, estudos e metodologias existem, estão sendo aprimoradas e elaboradas para facilitar o entendimento dos deficientes frente a atividades laboratoriais, necessitando do desenvolvimento de estratégias pedagógicas para incorporar esses estudantes nas adaptações dos laboratórios (REGIANI; MÓL, 2013; NASCIMENTO et al., 2016).

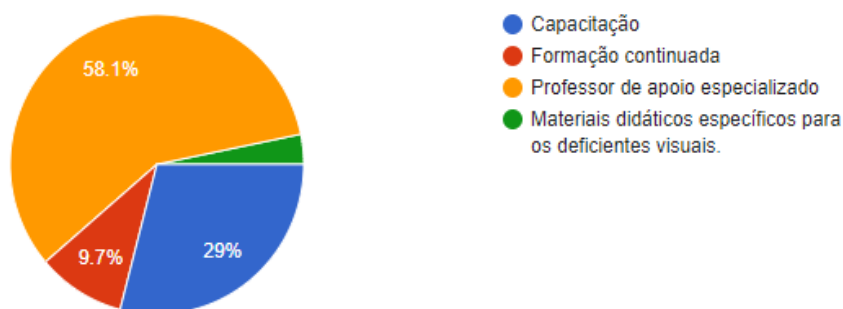
O uso de máquinas agrícolas foi um fator levantado como um desafio para o ensino destes alunos, entretanto, tal curso forma engenheiros agrônomos e não técnicos agrícolas. Outra resposta de um professor entrevistado foi: “Como lido com produtos cujo valor depende da cor e matizes, é difícil passar essa percepção”. Porém, trabalhos realizados indicam sistemas e aplicativos que detectam as cores para pessoas DV (ALVES; REGIS; CORREIA, 2016).

Houve profissionais entrevistados que questionaram a capacidade de uma pessoa DV de exercer a profissão escolhida. Vale ressaltar que o déficit visual não possui relação com a diminuição da capacidade cognitiva de uma pessoa.

Entre os aspectos necessários para inclusão do aluno DV em sala de aula (Gráfico 5), a presença de apoio especializado (58,1%) foi o fator considerado mais importante, seguido da capacitação do professor (29%); formação continuada (9,7%) e por último, materiais didáticos específicos para DV (3,1%).

A escolha pela opção de um professor de apoio especializado leva à reflexão sobre a transferência de responsabilidade para outrem, visto que tal ação exime o profissional da atribuição conferida. Os resultados encontrados por Baptistone et al. (2017) indicam que 46% dos professores de química entrevistados sugeriram o uso de materiais alternativos para a explicação de conteúdo como necessário para inclusão do aluno DV em sala de aula.

Gráfico 5. Aspectos que os professores entrevistados julgaram necessário(s) para a inclusão de alunos deficientes visuais em sala de aula.



Fonte: Autores, 2021.

Silveira (2010) expõe a necessidade da capacitação, além da importância de um apoio em caráter permanente. Ressaltando a essencialidade da presença de professores competentes para um sistema educacional inclusivo.

Dos Santos; Mendonça; de Oliveira (2015) acreditam que o processo de inclusão dos alunos com deficiência necessita da mudança de cultura dos professores, além de profissionais da educação abertos à diversidade e à indispensabilidade da organização de todos os níveis do sistema de ensino, para a oferta de um ensino de qualidade para todos os alunos.

Por mais que existam leis e programas que busquem a inclusão do aluno deficiente na

universidade, nem todas cumprem com as orientações e normativas legais existentes, sendo um processo lento, gradual e contínuo que demanda mudanças complexas (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018). Ademais, ressalta-se a importância da implantação da disciplina de educação especial e inclusiva nos cursos de licenciatura e em pós-graduação stricto sensu, visto que tais formações irão trabalhar com alunos que poderão necessitar de aulas inclusivas e materiais didáticos adaptados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão das pessoas com deficiência, principalmente no sistema educacional deve iniciar-se na própria formação dos docentes, pois quando estes não estão preparados para lidar com os desafios da prática de ensino das pessoas com deficiência (PCD), as normativas não alcançam seu público-alvo de forma efetiva.

Além disso, as estratégias de inclusão devem estar presentes em todo o processo formativo do educador, desde a educação básica até a superior. Torna-se necessário que os docentes busquem adaptar os materiais didáticos para o público DV do ensino superior com o intuito de facilitar a compreensão e abordagem dos conteúdos.

De acordo com o estudo, foi verificado que os professores universitários não apresentam formação específica para lidar com alunos DV, tanto durante a graduação quanto em seus cursos de especialização. Além disso, grande parte dos profissionais também não procuraram métodos de abordagem de ensino inclusivo ao receberem alunos DV, mesmo que os próprios professores reconheçam suas limitações para a prática docente.

É fundamental que o corpo docente esteja sensibilizado em relação às dificuldades cotidianas do aluno DV ao ingressar no ensino superior, para que este seja conduzido às experiências profissionais como todos os outros. Conjuntamente, o professor deve se responsabilizar pelo aprimoramento da prática docente inclusiva e facilitadora quando não se sentem preparados para lidar com esse público.

Além disso, a inclusão das PCD ultrapassa o desejo dos gestores escolares, professores e alunos, pois requer investimentos do poder público e direcionamento de recursos para que a permanência desses alunos DV seja garantida por meio de materiais adequados ao processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

CAMPOS, C. J. G. MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 5, 2004. p. 611-614.

DOS SANTOS, R. A.; MENDONÇA, S. R. D.; DE OLIVEIRA, M. A. C. Universitários Cegos: a visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, 2015.

p. 888-907.

GUERREIRO, E. M. B. R.; ALMEIDA, M. A.; FILHO, J. H. D. S. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 1, 2013.

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, S. **Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MARUYAMA, A. T.; SAMPAIO, P. R. S.; REHDER, J. R. L. Percepção dos professores da rede regular de ensino sobre os problemas visuais e a inclusão de alunos com baixa visão. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 68, n. 2, 2009. p. 73-75.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999. p. 7-32.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, 2010. p. 55-64.

PEREIRA, D. C.; COSTA, V. G. Histórias e identidade de professores bacharéis que atuam em cursos de formação de professores: as relações curriculares entre a “Licenciatura” e o “Bacharelado” nas trajetórias formativas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, 2019. p. 228-244.

PINHEIRO, F. D.; MOREIRA, J. R. Práticas inclusivas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: relato de experiência no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais do Distrito Federal. **Projeção e docência**, v. 10, n. 2, 2019. p. 126-130.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, s/n, 2018. p. 127-134.

REGIANI, A. M.; MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 1, 2013. p. 123-134.

RIBEIRO, J. B. P.; TELES, S. M., MONTENEGRO, M. D. A. P.; MOREIRA, J. R. Intervenção pedagógica e metodologia ativa: o uso da instrução por colegas na educação profissional. **Outras palavras**, v. 12, n. 2, 2016.

TERIGI, F. **Carrera docente y políticas de desarrollo profesional**. In: MEDRANO, C. V.; VAILLANT, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Santillana, 2009.

TURRIONI, A. M. S.; PEREZ, G. Implementando um laboratório de educação matemática para apoio na formação de professores. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.