

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA LÚCIA DE SOUZA HOLANDA

A PESSOA CEGA NO ENSINO SUPERIOR:
condições facilitadoras de ensino e aprendizagem

Piracicaba, SP

2012

MARIA LÚCIA DE SOUZA HOLANDA

A PESSOA CEGA NO ENSINO SUPERIOR:

condições facilitadoras de ensino e aprendizagem

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha.

Piracicaba, SP

2012

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Unimep
Bibliotecária: Rosângela Aparecida Lobo CRB-8/ 7500

H722p Holanda, Maria Lúcia de Souza.

A Pessoa Cega no Ensino Superior: condições facilitadoras de ensino e aprendizagem. / Maria Lúcia de Souza Holanda. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2012.
101 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha.
Inclui Bibliografia

1. Pessoa cega – Inclusão. 2. Ensino superior. 3. Ensino e aprendizagem.
I. Cunha, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. II. Universidade Metodista de Piracicaba. III Título.

CDU 371.9

MARIA LÚCIA DE SOUZA HOLANDA

A PESSOA CEGA NO ENSINO SUPERIOR:

condições facilitadoras de ensino e aprendizagem

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de Aprovação: 22/6/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Renata Cristina O. Barrichelo Cunha (Orientadora)
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Prof^ª. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Dedico a realização deste trabalho ao **Maurício**, meu esposo, companheiro e fiel parceiro desta jornada. Sem o seu incentivo e o precioso apoio não haveria a menor possibilidade de concretização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que me dá coragem para a luta e aplanar o meu caminho! Procurei-o e me atendestes, livrando-me de todos os temores.

À minha orientadora, **Profª. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha**, pela competência, respeito e paciência, presentes de forma marcante em cada etapa deste trabalho.

Aos membros da banca, **Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado** e **Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro**, pela disponibilidade e pelas importantes contribuições a este estudo.

À **equipe de professores**, que soube transmitir seus conhecimentos com grande sabedoria, proporcionando uma valiosa contribuição para a minha vida.

Ao **Maurício**, meu amor, meu profundo agradecimento pela extraordinária compreensão em suportar minha ausência durante tantos meses, período em que me dediquei a este trabalho. A ti dedico esta vitória, que não é só minha, mas sempre será nossa.

Aos meus filhos, **Ana Paula, Bruno, Enio e Ana Maria**, por me proporcionarem a benção de tê-los como filhos e pela alegria de saber que, durante todo o tempo em que me dediquei a este estudo, vocês estavam torcendo por mim.

Aos meus netos, **Ana Vitória, Eduardo (Dudu), Ana Clara e Ana Laura**, por me proporcionarem tantas alegrias nesta etapa de minha vida e por serem tão pacientes diante de minha longa ausência.

Às minhas amigas e parceiras, **Socorro e Tereza (Tetê)**, minha eterna gratidão, por cuidarem de minha casa e de tudo enquanto eu buscava a realização deste sonho.

Às minhas irmãs, **Antonia e Celeste**, por quem tenho um carinho muito especial, pela forma como me acolheram e cuidaram de mim durante todo esse tempo. Obrigada pelo importante apoio moral e espiritual, sem o qual teria sido muito difícil prosseguir nesta jornada.

Ao meu irmão, **Messias**, e minha cunhada, **Neide**. Foi muito prazeroso vê-los torcendo para eu concluísse positivamente essa jornada de estudo.

Aos meus sobrinhos, **Márlcio Cristian, Ana Cristine, Mársia, Márcio, Fernando, Silvia, Fábio, Leandro, Leonardo, Lidiane, Ligia, Mariana, Gabriel, Maria Eduarda (Dudinha) e Gabriela**, por fazerem parte de minha vida.

À **equipe do ISEC**, o meu carinho e minha eterna gratidão pelo tão valioso apoio e por estarem comigo na realização desse sonho.

À **equipe da secretaria de mestrado da Unimep**, pelo atendimento atencioso no decorrer de toda a jornada desta dissertação.

Ao **CNPQ**, pelo apoio financeiro ao conceder-me uma bolsa de estudo, sem a qual teria sido impossível prosseguir no curso.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

A tempestade vai passar

Como é bom estar aqui
Em meio a tantas provações
Saber que posso confiar
Em meu Senhor
E acreditar
Que Ele nunca faltará.

A tempestade vai passar
Por sobre as sombras confiante
andarei
Tribulações vencerei
As aflições superarei
Deus prover
Eu sei que proverá. (bis)

Neste bravo mar da vida
Ventos vêm me atormentar
Nesta Rocha firme e Forte
Que é meu Deus
Não temerei
Nele posso confiar.

A tempestade vai passar
Por sobre as sombras confiante
andarei
Tribulações vencerei
As aflições superarei
Deus prover
Eu sei que proverá. (bis)

Padre Reginaldo Manzotti

“O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado investiga as condições facilitadoras de ensino e aprendizagem de alunos cegos no decorrer dos cursos de graduação no ensino superior. Para a realização deste estudo, contou-se com as narrativas de três pessoas cegas que relataram suas experiências de escolaridade mediante entrevistas semiestruturadas. Para o encaminhamento deste trabalho, tomou-se por base a pesquisa de natureza qualitativa numa abordagem sócio-histórica. E para a análise do processo de ensino e aprendizagem da pessoa cega, utilizou-se as contribuições teóricas de Vigotski, autor que, com seus estudos sobre defectologia, traz um importante embasamento para esta discussão. As análises das entrevistas revelaram que a inclusão da pessoa cega no ensino superior se efetiva a partir das seguintes condições: recebimento da mesma atenção dispensada às pessoas videntes por meio de condições diferenciadas; acesso aos materiais didático-pedagógicos adaptados e entregues com antecedência, a fim de que os alunos cegos possam acompanhar as aulas em situação de igualdade com os demais discentes; e, por fim, estratégias de avaliação que tenham como objetivo responder às necessidades e particularidades desses alunos.

Palavras-chave: Pessoa cega. Inclusão. Ensino superior. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The master research investigates the enabler conditions of blind student's education and learning in the course of time, in graduation courses of superior education. For the attainment of this study we rely on the narratives of three blind people who had told its experiences of schooling by means of semi-structured interviews. The research was conducted using as basis a qualitative nature research in a social-historical boarding. To analyze the blind person education and learning process we count upon the Vigotski author who, with his studies defectology, provides an important foundation for this discussion. The analyses of the interviews had disclosed that the inclusion of blind person in superior education is carried out through the following conditions: to receive the same attention provided to people who can see, by means of differentiate conditions; access to adapted didactic-pedagogical materials and delivered with antecedence, so that the pupils can quite follow the lessons in equality situation with the others students; and finally, evaluation strategies that have as objective to cater to the necessities and particularities of these pupils.

Keywords: Blind people. Inclusion. Superior education. Teaching and learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEC	Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos
CES	Câmara de Educação Superior
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FLCB	Fundação para o Livro do Cego no Brasil
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PODE	Portadores de Direitos Especiais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	AS PRIMEIRAS PEÇAS DO MOSAICO	17
3	A PESSOA CEGA E SEU ATENDIMENTO EDUCACIONAL: o suporte do mosaico	23
3.1	Deficiente visual ou pessoa cega: uma questão de terminologia	23
3.2	A pessoa cega à luz da psicologia histórico-cultural de Vigotski	26
3.3	O atendimento educacional à pessoa cega: histórico e práticas	32
4	A INCLUSÃO DA PESSOA CEGA NO ENSINO SUPERIOR: a peça fundamental do mosaico	39
5	MOLDANDO AS PEÇAS DO MOSAICO: os caminhos da pesquisa	55
5.1	Objetivo do estudo	55
5.2	Concepção e instrumentos da pesquisa	55
5.3	Os sujeitos da pesquisa	60
5.4	Construção das análises da pesquisa	65
6	MOSAICO: o toque final na análise dos dados	66
6.1	A atenção dada à pessoa cega no ensino superior	66
6.2	Adaptações de situações e materiais a favor do ensino e aprendizagem	71
6.2.1	Processo seletivo	71
6.2.2	Material didático	74
6.2.3	Avaliação	81
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: arte, vida e mosaico	88
	REFERÊNCIAS	93

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de mestrado tem como proposta discutir sobre as condições facilitadoras de ensino e aprendizagem da pessoa cega no ensino superior.

Intenciona-se conhecer e compreender por meio das experiências vividas pelas próprias alunas cegas as condições que, de fato, são consideradas facilitadoras para o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação. Conforme nos orienta Amiralian (2009, p. 25) “[...] devemos sempre nos lembrar que a única pessoa que sabe com profundidade das necessidades do aluno cego é ele mesmo”. Portanto, o atendimento educacional estar condicionado em uma preocupação dos profissionais em identificar que recursos materiais e humanos a pessoa cega necessita para ter acesso a uma aprendizagem significativa e poder desenvolver-se integralmente.

Entende-se que discutir a temática da inclusão da pessoa cega no âmbito do ensino superior não é uma tarefa simples, principalmente em razão da complexidade dos fatores que envolvem essa questão, como as de ordem política, didático-pedagógica, acadêmico-institucional, subjetiva, bem como a de acessibilidade.

Beyer (2006, p. 75), ao tecer considerações acerca da prática pedagógica inclusiva, afirma que esta se configura como uma prática na qual não

[...] ‘existem campos demarcados’, do tipo, aqui estão os alunos ‘normais’ e ali os ‘incluídos’, mas põe em construção um fazer pedagógico que não é nem diluído, face às necessidades educacionais especiais de alguns alunos, nem extremamente demarcado ou terapêutico, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais.

As ações que demarcam uma prática pedagógica inclusiva, segundo Beyer (2006, p. 75), consistem em “[...] promover a convivência construtiva dos alunos e a consideração das especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais”.

Beyer (2006, p. 76) destaca, ainda, que o maior desafio da prática educacional inclusiva no ambiente educativo é criar uma “[...] pedagogia que dê conta de atender a todos os alunos, inclusive aqueles cujas situações pessoais e características de aprendizagem necessitem de uma pedagogia diferenciada”.

É preciso levar em conta, no entanto, como destacado por Vilas Boas (2007, p. 30), que “[...] o aluno cego, como qualquer outra pessoa, é capaz de aprender e vir a conquistar sua independência, desde que lhe seja oferecida uma educação adequada”.

De acordo com esse ponto de vista, investigar sobre a inclusão da pessoa cega no ensino superior significa buscar compreender em que medida as situações de ensino e aprendizagem contribuem para o seu desempenho acadêmico.

Vilas Boas (2007, p. 31) revela que

[...] no caso específico da pessoa cega, nada é diferente. Ela é capaz das mesmas reações emocionais e de assumir reações ideológicas com uma postura perante a vida. Como outra pessoa qualquer, é um ser potencialmente capaz de produzir econômica e culturalmente.

Para que a inclusão da pessoa cega no ensino superior ocorra de fato, é fundamental que as instituições se adéquem e se estruturem de tal modo que proporcionem não só apenas o acesso, mas colaborem para a sua permanência e o aproveitamento acadêmico com qualidade.

Refletir sobre a inclusão da pessoa cega no ensino superior nos remete a repensar as metodologias e práticas de ensino e aprendizagem presentes nas universidades.

As propostas de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva devem oferecer oportunidades para que todos os alunos, sem exceção, tenham “[...] possibilidades concretas de desenvolver suas potencialidades, construir seus saberes e preparar-se para viver plenamente a sua independência e conviver em sociedade” (SELAU; KRONBAUER; PEREIRA, 2010, p. 5).

Ainda com relação a esse aspecto, Schneider (2003, p. 6) aponta que

[...] a promoção de um ensino que corresponda não somente às necessidades específicas do aluno com necessidades educativas especiais, mas que atenda aos interesses e necessidades de todos os alunos da classe, requer a adaptação do ensino que, entre outros aspectos, significa alocar os recursos humanos na escola para trabalharem conjuntamente no sentido de desenvolver métodos e programas de ensino, adaptados à nova situação, bem como para atuarem em conflitos e desafios que toda situação educacional apresenta.

Para atender às necessidades pedagógicas das pessoas cegas nas salas de aula de ensino superior, é fundamental que a instituição e o corpo docente estejam organizados e preparados para atendê-los, pois inseri-los numa sala de aula

sem lhes dar as condições necessárias para o seu desenvolvimento acadêmico não caracteriza uma prática educacional inclusiva, mas sim uma pseudoinclusão.

Portanto, a inclusão de um estudante com deficiência na universidade, segundo Putman (1998 apud RODRIGUES, 2004, p. 5), não significa um “[...] nivelar por baixo [...]”, isto é, não significa “[...] que os docentes tenham que reduzir o nível de exigência, infantilizar seus alunos e abdicar de valores que considerem essenciais”. O autor pontua que essa experiência representa uma “[...] oportunidade para refletir sobre a inevitabilidade, a correção, as metodologias e a filosofia curricular e de preparação profissional de suas práticas”.

Para análise do processo de ensino e aprendizagem da pessoa cega neste estudo, contamos com os postulados de Vigotski (1997) que, por meio de sua teoria e estudo sobre defectologia, traz uma importante contribuição para a fundamentação da presente pesquisa. A escolha por essa abordagem se justifica na medida em que ela nos permite compreender os fenômenos educativos que envolvem as pessoas com cegueira.

Para além dessa questão, trazer os postulados de Vigotski (1997) para o cerne desta discussão também se justifica pela sua visão de ser humano possuidor de história, cultura e ferramentas culturais e sociais de transformação da realidade.

Portanto, Vigotski (1997), quando analisa a situação da pessoa cega, tem seu olhar voltado para além da perspectiva da falta, do defeito, da incapacidade, pois, para ele, a falta de visão não é impedimento para que ela desenvolva domínios conceituais. Segundo Vigotski (1997, p. 99), “[...] a cegueira ao criar uma nova força e peculiar configuração da personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura de forma criativa e organicamente a psique do homem”.

Para abordar outros aspectos conceituais relacionados à pessoa cega num contexto de inclusão no ensino superior busca-se, ainda, dialogar com outros teóricos como Amiralian (2009), Masini (2007), Nunes e Lomônaco (2008; 2010) e outros que, ao longo das últimas décadas, têm contribuído expressivamente na discussão a respeito da temática.

Nunes e Lomônaco (2010, p. 58) destacam que a “[...] cegueira assim como outros tipos de deficiências assume ainda em nossa sociedade uma diferença que é considerada uma desvantagem”. A forma como a cegueira tem sido concebida restringe o que a pessoa é à sua falta de visão, o enfoque se dá pelo prisma da falta,

da imperfeição.

Nesse sentido, Masini (2007) argumenta que a pessoa cega tem possibilidade de organizar as informações, conteúdos, como qualquer outra pessoa, no entanto, para que se possa oferecer condições apropriadas ao educando, é necessário conhecê-lo, procurar saber o que é significativo para ele. Educar a pessoa cega é propiciar-lhe condições para que desenvolva plenamente suas possibilidades naturais e, assim, possa contribuir com seu trabalho para uma comunidade à qual tenha o sentimento de pertencimento.

Amiralian (2009), quando se reporta à educação das pessoas cegas, também pontua a importância de as instituições incentivarem os professores a descobrirem o melhor caminho para interagirem com os alunos cegos, de modo que estes possam alcançar seus objetivos, usar sua criatividade e, com isso, sentirem-se satisfeitos com o sucesso alcançado.

Para a realização deste estudo, contou-se com as narrativas de três pessoas cegas que relataram suas experiências de escolaridade até o ensino superior mediante entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de compreender as condições facilitadoras de ensino e aprendizagem de alunos cegos no decorrer dos cursos de graduação. A questão orientadora da pesquisa é: *quais condições de ensino e aprendizagem são consideradas facilitadoras para a inclusão no ensino superior na perspectiva das alunas cegas?*

Responder essa questão é importante na medida em que pode ampliar as discussões da área e contribuir na revisão das condições institucionais e de sala de aula que assumem a inclusão como parte de suas políticas acadêmicas.

Para apresentar o desenvolvimento da pesquisa, o presente trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: esta introdução, apresentação, quatro capítulos e as considerações finais.

Na apresentação, cujo título é *As primeiras peças do mosaico*, faz-se um breve relato da trajetória acadêmica da autora deste trabalho, justificando a escolha do tema e da construção do problema da pesquisa.

O capítulo I, *A pessoa cega e seu atendimento educacional: o suporte do mosaico*, trata da caracterização da pessoa cega (conceitos e representações) e discute o atendimento educacional prestado, bem como o papel da universidade na efetivação da política de inclusão de pessoa cega. As bases para essa discussão contaram com a contribuição de Amiralian (2009), Masini (2007), Rodrigues (2004;

2004), entre outros.

No capítulo II, *Mosaico: a peça fundamental: a inclusão da pessoa cega no ensino superior*, trata-se do processo histórico da inclusão da pessoa cega no ensino superior, bem como das políticas que lhes asseguram o direito de acesso e permanência nesse nível de ensino.

No capítulo III, *Moldando as peças do mosaico: os caminhos da pesquisa*, delinea-se o tipo de pesquisa e o campo da investigação, define-se os sujeitos pesquisados, bem como os instrumentos de levantamento de informações e, ainda, os procedimentos de análise dos dados.

O capítulo IV, *Mosaico: o toque final na análise dos dados*, sistematiza os eixos de análise construídos a partir da transcrição das entrevistas, a saber: 1) a atenção dada à pessoa cega no ensino superior; 2) adaptações de situações e materiais a favor do ensino e da aprendizagem.

Nas considerações finais são apresentados os resultados e as contribuições da pesquisa.

2 AS PRIMEIRAS PEÇAS DO MOSAICO

Na vida, estamos constantemente descobrindo o que nos faz buscar nossa inteireza. A metáfora é interessante e pode nos ajudar a compreender melhor: o mosaico é feito de partes: essas se conjugam e compõem uma única peça. São inúmeros e pequenos significados que constroem a trama do mosaico. A pequena peça é fundamental para a construção do todo e por isso não pode ser negada, separada. Assim somos nós. Se pensarmos no espaço humano em que vivemos como peças de um mosaico, nós entraremos no cerne dos significados que nos constituem; nós estaremos no coração de nosso horizonte de sentido. O horizonte de sentido é uma conjugação de inúmeros fatores. A cidade onde moramos, a história já vivida; a casa que nos abriga; os lugares que freqüentamos; os amigos que temos; as crenças que professamos; as relações cotidianas, enfim, tudo isso compõe o nosso mundo particular (MELO, 2010, p. 16).

Utilizando-me da metáfora do mosaico, busco neste momento conjugar as peças que compõem a trama de minha trajetória. Nesta composição, inúmeras peças são consideradas fundamentais para a construção de minha história como um todo. São experiências carregadas de sentidos e significados que, como o mosaico, vêm sendo construídas por partes dia a dia e que, ao se conjugarem, se constituem na pessoa que sou e nas escolhas que faço ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional.

Empreendo, nesta primeira parte do texto, apresentar um relato dessa trajetória do início até o atual momento da presente pesquisa de mestrado, com o intuito de pontuar as experiências que me motivaram a delimitar um objeto de pesquisa relacionado com o processo de inclusão da pessoa cega no ensino superior.

A formação inicial, em nível médio, se deu primeiramente na área técnica. Em 1977, concluí o Curso Técnico em Contabilidade por imposição da família. Estávamos vivendo em plena ditadura militar, e a proposta educacional vigente denominava-se pedagogia tecnicista. O ensino focalizava apenas o preparo do aluno para adentrar no mercado de trabalho. Do início ao fim do curso, eu estava convicta de que essa formação não fazia parte de minha tendência profissional.

Então, em março de 1979, retomei os estudos cursando o magistério (antigo Normal) no Instituto de Educação do Ceará. Ao concluir o referido curso, me foi conferido o diploma com a habilitação profissional plena de magistério para o ensino de 1º grau da 1ª à 4ª série. Foi mediante os conteúdos abordados no decorrer do curso e durante a realização do estágio supervisionado que decidi que a educação era realmente a área que eu queria atuar profissionalmente, dessa vez eu

havia feito a escolha certa.

Cabe ressaltar que, embora estivesse certa da escolha pelo magistério, após a conclusão do curso houve momentos que configuraram sentimentos de medo em virtude de o próprio desafio que representa a decisão de ser professora e de assumir uma tarefa tão complexa como o ato de ensinar. Medo, por conceber que o exercício da docência se constitui em uma fonte de situações complexas e de enfrentamento de dificuldades e desafios que surgem na sala de aula.

Nesse aspecto, Azzi (1999 apud BRITO, 2008, p. 77) assinala que

[...] o professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar resposta, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

Contudo, segui em frente e, em 1999, me senti impulsionada a buscar a formação universitária. Prestei o vestibular para o curso de Pedagogia em Licenciatura Plena, sendo aprovada. A graduação representou um passo significativo para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional, na medida em que proporcionou um salto qualitativo na aquisição de saberes teórico-práticos pedagógicos, elevando o meu nível de formação.

Concluí o referido curso em dezembro de 2001 e, logo em seguida, em fevereiro de 2002, iniciei o curso de especialização em Magistério Superior. Envolvida pelas leituras e pesquisas sobre Educação, especificamente sobre prática pedagógica, e desejosa de saber mais sobre esse universo, participei de inúmeras palestras, debates e oficinas oferecidos pelas instituições de ensino, no Estado do Maranhão.

Em 2001, após concluir o citado curso de especialização, assumi o cargo de coordenadora pedagógica dos cursos sequenciais da Universidade Estadual do Maranhão, no qual permaneci até dezembro de 2009, período em que abdiquei do cargo para cursar o mestrado. Como coordenadora dos referidos cursos vivi uma experiência pedagógica desafiadora, na qual tive a oportunidade de exercitar outra face do processo educativo.

Os cursos sequenciais, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a), são considerados uma modalidade de curso superior em que os alunos podem, após

concluírem o ensino médio, obter uma qualificação superior, ampliando seus conhecimentos em um dado campo do saber, sem a necessidade de ingressar em um curso de graduação.

Os referidos cursos diferem dos cursos de graduação em alguns aspectos: o primeiro deles está ligado ao tempo, pois os cursos sequenciais duram, no máximo, dois anos, sua carga horária não pode ser superior a 1.600 horas, e o prazo de integralização do curso não pode ser inferior a 400 dias letivos. Esses cursos não precisam obedecer ao ano letivo regular, mas devem seguir as normas gerais dos cursos de graduação, como controle de frequência e avaliação de conhecimento. O outro aspecto é o foco do curso. Os cursos sequenciais, por serem mais curtos, formam especialistas em áreas específicas do conhecimento, e os bacharelados são considerados mais abrangentes e generalistas, com enfoque profissional e científico. Os sequenciais se constituem exclusivamente como cursos superiores, e os bacharelados são considerados cursos de graduação.

O projeto dos cursos sequenciais foi concebido a partir de 1996, pelo então senador Darcy Ribeiro. Em 1998, passou por várias alterações e foi promulgado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) como curso sequencial de formação específica, com o objetivo de possibilitar às pessoas que concluíram o nível médio uma rápida inserção no mercado, buscando um modelo de formação profissional, capaz de interagir no mercado de trabalho, proporcionando uma perfeita integração entre o mundo acadêmico e o setor produtivo.

A modalidade de cursos sequenciais, no seu processo histórico, é regulamentada pelo MEC consoante o Art. 44 da Lei LDB e pelos seguintes documentos específicos: Parecer da Câmara de Educação Superior (CES) nº 968, de 17 de dezembro de 1998; Portaria Ministerial nº 612, de 12 de abril de 1999; Portaria Ministerial nº 514, de 22 de março de 2001.

De acordo com o Art. 1º da Portaria nº 4.363, de 29 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), a qual dispõe sobre a autorização e reconhecimento de cursos sequenciais de educação superior, está explícito que essa modalidade de ensino é ofertada por instituições de educação superior credenciadas que possuem curso de graduação na área de conhecimento reconhecido pelo MEC.

Como coordenadora pedagógica geral dos cursos sequenciais da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) assumi, em conjunto com uma equipe, a responsabilidade de acompanhar pedagogicamente 12 cursos em diferentes

áreas: administração de negócios; gestão pública empreendedora; gestão escolar; secretariado bilíngue; saúde comunitária; saúde ocupacional; técnicas de alimentos agropecuários; técnicas em metalurgia. Em 2005, a Universidade contava com 22 turmas implantadas em 12 municípios do Maranhão. Analisando a minha atuação à frente dessa coordenação, posso afirmar que obtive saberes e experiências pedagógicas realmente importantes para o meu desenvolvimento profissional.

A convivência diária com diferentes profissionais docentes, as constantes análises de currículos, as participações em banca para seleção de professores, o acompanhamento de apresentação de trabalhos dos alunos e as inúmeras organizações de seminários temáticos foram momentos que se traduziram em conhecimentos fecundos, sustentando-me a ousadia de seguir adiante para desvelar outros saberes, incluindo a temática aqui proposta para pesquisa.

Na perspectiva de delinear o problema de pesquisa, apresento como se deu o meu contato com os estudos da área de educação especial e o meu interesse em pesquisar temas relacionados à inclusão educacional.

Meus primeiros contatos com o processo de inclusão se deram em 2006, como aluna da turma de mestrado em Educação Especial oferecido pela Universidade Estadual do Maranhão, quando eu tive a oportunidade de conhecer por intermédio das disciplinas oferecidas as questões políticas sociais e educacionais que permeiam o universo da educação inclusiva.

Durante onze meses, cursamos dez disciplinas, todas elas voltadas para o processo educacional da pessoa com deficiência, no entanto o curso não foi concluído, pois faltando apenas duas disciplinas para concluir a carga horária, ele foi suspenso pelo fato de o projeto pedagógico não atender as exigências normativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contudo, os saberes adquiridos durante o curso, a convivência com competentes profissionais da área de educação especial e as experiências de aprendizagem desenvolvidas por meio dos seminários e debates promovidos pelos professores e alunos foram extremamente significativos.

No decorrer do referido curso, tive oportunidade de desenvolver trabalhos referentes às pessoas cegas por meio de visitas ao Instituto do Cego no Maranhão e a algumas escolas do município de São Luis, que tinham alunos cegos nas séries iniciais do ensino fundamental. Elaboramos projetos voltados para o atendimento a pessoas com deficiência visual. Esses trabalhos eram coordenados e orientados

pelo professor da disciplina de Pesquisa em Educação Especial I e II, a qual já tinha como premissa organizar o material para a escrita da dissertação.

Assim, retomando a metáfora do “mosaico”, sigo o meu caminho, conjugando as peças que vão compondo a travessia, a história, o desenho de minha trajetória acadêmica e profissional. Sem opção de mestrado no Maranhão, em 2010, tomei a decisão de me submeter ao processo seletivo para o mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Metodista de Piracicaba.

O projeto de pesquisa inicial contemplava o processo de inclusão e trazia a problemática da formação de professores como mediadores no processo de inclusão escolar. No entanto, no decorrer do curso, esse projeto tomou novo enfoque dadas as diferentes situações vividas no dia a dia, na medida em que iam sendo oferecidas as disciplinas, especificamente a de Núcleo de Pesquisa, em que tínhamos a oportunidade de expor o projeto, para ser analisado e refletido por alunos e professoras pesquisadoras do Programa, a fim de que pudéssemos definir adequadamente os aportes teóricos e metodológicos do nosso projeto.

Vale enfatizar que, com base nas experiências adquiridas no mestrado que não foi aprovado e na convivência com uma pessoa cega ao longo do curso, defini que minha pesquisa seria sobre a inclusão do cego no ensino superior. Em outras palavras, o propósito de pesquisar sobre a inclusão do cego no ensino superior nesse curso de mestrado se fortaleceu após a troca de ideias com uma aluna cega, que me fizera perceber a importância de trazer à tona essa problemática pelo fato de ser uma questão pouco discutida no universo da pesquisa acadêmica e, de certa maneira, por perceber as tímidas ações políticas públicas de nosso país em torno dessa questão.

Após as discussões e as sugestões apontadas pelos docentes e colegas que compõem o Núcleo de Pesquisa, fui estudar o meu projeto, amadurecer a ideia, investigar como desenvolver melhor o tema. Vale ressaltar que, uma vez definido o tema, dei início ao levantamento de material de pesquisa para leitura e fichamento, tais como: livros, dissertações, teses e periódicos, com o objetivo de conhecer as produções científicas acerca do assunto, para não correr o risco de ser repetitivos em relação à questão investigada.

As leituras das produções científicas, os fichamentos construídos para a organização do material de pesquisa foram fatores determinantes que incitaram

mais ainda o meu desejo de investigar a respeito da inclusão das pessoas cegas no ensino superior, para compreender as condições de ensino e aprendizagem de alunos cegos no decorrer dos cursos de graduação, bem como conhecer as condições facilitadoras.

São questões consideradas relevantes que podem vir a contribuir com a discussão da respectiva temática na esfera da educação inclusiva e que, de algum modo, podem apontar e fomentar outras reflexões, pois, diante da complexidade do processo de inclusão, esses conteúdos nunca se esgotam em face das constantes mudanças por que passa a atual sociedade.

3 A PESSOA CEGA E SEU ATENDIMENTO EDUCACIONAL: o suporte do mosaico

Com diferentes formas, tamanhos, cores, texturas e desenhos se constrói um mosaico. Assim também é a constituição da presente obra. A diferença marca o texto: seja no tamanho, na maneira de escrever, nas inspirações teóricas, nas fontes utilizadas – todos são cacos, pedaços de escritas que compõem esse estudo (BARZANO, 2006, p. 224).

Este capítulo, que está organizado em três partes, apresenta as mudanças das terminologias que identificam a pessoa cega, o referencial teórico da Psicologia histórico-cultural de Vigotski e, ainda, o histórico do atendimento educacional à pessoa cega. Constitui-se como um panorama que contribui com a aproximação e discussão sobre a inclusão da pessoa cega no ensino superior.

3.1 Deficiente visual ou pessoa cega: uma questão de terminologia

Historicamente, as pessoas cegas receberam diferentes denominações, ora permeadas por um acentuado eufemismo, com vistas a dissimular o preconceito já oficializado socialmente, em detrimento da ausência da visão, ora com a ingênua intenção de amenizar o peso posto pelos estigmas e conceitos excludentes elaborados por diferentes sociedades cujos olhares se pautavam pelo prisma da perfeição.

Na procura de um referencial teórico para fundamentar o estudo sobre o processo evolutivo dos conceitos e das terminologias utilizadas para classificar pessoas com deficiências, e de modo particular a pessoa cega, encontra-se uma síntese elaborada didática e cronologicamente por Sasaki (2003), que nos possibilita visualizar a trajetória dos termos utilizados ao longo da história do atendimento dispensado às pessoas com deficiência no Brasil.

Como estudioso do processo de inclusão, o autor ressalta que a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Chama a atenção para a importância do uso correto das terminologias quando nos dirigirmos às pessoas com deficiência.

Sasaki (2003) conta que em toda a história, durante séculos, as pessoas com deficiência eram percebidas como pessoas inválidas, e no caso da pessoa cega não era diferente, o termo significava “indivíduos sem valor”. Era um termo

extensamente presente nos romances, leis, decretos, etc. Em síntese, aquele que tinha alguma deficiência era concebido socialmente como um indivíduo inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional.

No decorrer do século XX, aproximadamente por volta de 1960, do conceito de "inválido" a pessoa com deficiência passou a ser denominada de "incapacitada", ou seja, sem capacidade. Mediante esse termo, considerava-se que a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava a capacidade da pessoa em todos os aspectos: físico, psicológico, social, profissional.

Durante o período de 1960 a 1980, o termo passou a ser "defeituoso", que significava sujeito com deformidade, principalmente aquele fisicamente comprometido. O termo "deficientes" era aplicado aos "indivíduos com deficiência", seja física, mental, auditiva, visual ou múltipla. Já o termo "excepcionais" denominava os "indivíduos com deficiência mental".

Mediante a forte pressão das organizações de pessoas com deficiência pelo direito de igualdade e oportunidade, em 1981, ainda segundo Sassaki (2003), a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o "Ano Internacional das Pessoas Deficientes". Segundo o autor, o impacto dessa terminologia – pessoas deficientes – foi profundo e ajudou a melhorar a imagem dessas pessoas. O termo "pessoas deficientes" passou a ter um novo significado. Pela primeira vez, em todo o mundo, o substantivo "deficiente" passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo "pessoas". Com essa mudança, a partir de 1981, não foi mais utilizada a palavra "indivíduos" para se referir às pessoas com deficiência.

Nessa mesma época, outros grupos questionavam o termo "deficiente" e começaram a surgir expressões como "crianças especiais", "alunos especiais", "pacientes especiais", termos que, segundo Sassaki (2003), tinham como premissa amenizar a contundência da palavra "deficiente". "Pessoas especiais" aparece como uma forma reduzida da expressão "pessoas com necessidades especiais".

Em 2002, ocorreu uma situação eminentemente polêmica em referência ao surgimento de uma nova terminologia, "portadores de direitos especiais", termo proposto por Frei Betto, juntamente com a sigla PODE, que significa portadores de direitos especiais.

Sassaki (2003) explica que o termo e a sigla apresentam problemas na medida em que inviabilizam a sua adoção em substituição a qualquer outro termo

para designar pessoas que têm deficiência. O termo “portadores”, segundo o autor, é questionado por sua alusão a “carregadores”, pessoas que “portam” (levam) uma deficiência. O termo “direitos especiais”, ainda segundo o autor, também é contraditório uma vez que as pessoas com deficiência exigem equiparação de direitos e não direitos especiais. Além do mais, o termo “portadores de direitos especiais” não poderia ser exclusivo das pessoas com deficiência, pois qualquer outro grupo vulnerável poderia reivindicar direitos especiais.

Sasaki (2003, p. 5) assinala que, no decorrer dos grandes movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo o Brasil, ao debaterem sobre o nome pelo qual elas desejavam ser chamadas, fecharam a questão: “[...] queremos ser chamadas de ‘pessoas com deficiência’ em todos os idiomas”.

Quanto à terminologia definida para as pessoas com cegueira, Sasaki (2003) esclarece que, a rigor, é preciso diferenciar entre deficiência visual parcial (baixa visão ou visão subnormal) e a cegueira, quando a deficiência visual é total. Aponta como termos corretos: cegos, pessoa cega, pessoa com deficiência visual, deficiente visual.

Orrico, Canejo e Fogli (2007), em seus estudos relacionados às pessoas cegas, destacam que há muitas pessoas que se sentem desconfortáveis em verbalizar a palavra "cega" para definir a pessoa que não tem o sentido da visão, optando por denominações menos marcantes como "pessoas com deficiência visual". No entanto, os autores chamam a atenção para a expressão deficiência visual, que é considerada abrangente, pois nela estão inclusos aqueles que têm baixa visão. É importante lembrar que deficiência visual inclui dois grupos de condições distintas: cegueira e baixa visão.

Conforme apontado por Orrico, Canejo e Fogli (2007, p. 120), para fins educacionais e de reabilitação

[...] é considerada cegueira (amaurose) a ausência total da visão, incluindo a perda da capacidade de indicar a projeção de luz. Em relação à baixa visão, esta se caracteriza por uma perda severa da visão, não corrigível através de tratamento clínico, cirúrgico, nem com uso de óculos convencionais. Em outras palavras, a pessoa com baixa visão, mesmo se utilizando de algum recurso óptico enxerga muito pouco.

Vale lembrar que tanto a cegueira quanto a baixa visão são deficiências que podem se apresentar congenitamente (período do nascimento) ou afetar a pessoa em qualquer idade ou fase da vida, ou seja, do nascimento à velhice.

A título de esclarecimento, ao tratar neste estudo das questões referentes à inclusão no ensino superior e os processos de ensino e aprendizagem das pessoas que não enxergam, optou-se pela atual terminologia, “pessoa cega”, por ser considerada a mais apropriada e aprovada pelos próprios grupos de cegos.

3.2 A pessoa cega à luz da psicologia histórico-cultural de Vigotski

A matriz histórico-cultural como referência para a nossa discussão sobre a inclusão da pessoa cega justifica-se pelo fato de apresentar-se como uma teoria que explica o aprendizado humano a partir de sua natureza social e empenha-se em colocar a educação a serviço da transformação das relações sociais numa perspectiva dialética do processo de ensinar e aprender. Constitui-se em um referencial que nos possibilita fazer uma leitura de mundo e interpretar os fatos sociais a partir da natureza histórica e cultural do gênero humano.

Nesse contexto, as contribuições da corrente histórico-cultural, que tem como principal representante L. S. Vigotski, são de fundamental importância por apontar uma nova compreensão do desenvolvimento humano e da formação da personalidade, como resultado da interação da estrutura biológica com a história individual de cada um.

Vigotski (1997), ao elaborar os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, atribui à sociedade e à cultura um papel importante para a formação e transformação do gênero humano. É uma ciência que traz em sua essência a concepção de que a pessoa se constitui como ser humano e se desenvolve como tal a partir das relações que estabelece com o outro no decorrer da vida.

Em sua obra sobre os fundamentos da defectologia, Vigotski (1997) apresenta um histórico sobre importantes concepções, assim como aponta novas formas de se conceber o trabalho educativo com as pessoas cegas. O autor defende que, do ponto de vista psicológico e pedagógico, a conduta dessas pessoas pode ser completamente equiparada a da pessoa normal.

Ele afirma que a educação do cego e do surdo não se distingue em nada da educação do sujeito normal. Nesse aspecto, o autor enfatiza que devemos assimilar a ideia de que a cegueira e a surdez não significam outra coisa que senão a ausência de uma das vias para a formação dos vínculos condicionados com o

meio. Os olhos e os ouvidos, que se denominam em fisiologia como receptores, e em psicologia como órgãos de percepção ou sentidos externos, têm uma função biológica: previnem o organismo sobre modificações extremas do ambiente.

Na concepção vigotskiana,

[...] é preciso acabar com a prática do isolamento e com a educação orientada para a invalidez da pessoa cega e apagar a demarcação entre escola especial e a escola normal. A educação da pessoa cega deve ser realmente organizada sobre os mesmos termos como a educação de qualquer pessoa capaz de um desenvolvimento normal. A educação deve de fato fazer uma criança cega tornar-se uma pessoa normal, um adulto socialmente aceito e deve eliminar o rótulo e a noção de 'defeituoso', fixado ao cego (VIGOTSKI, 1997, p. 112).

Por décadas, a pessoa com deficiência visual, de modo geral, e as pessoas cegas, em particular, foram vistas e consideradas como pessoas inválidas, incapazes, dependentes e merecedoras de piedade. No entanto, sob a luz da respectiva teoria, a cegueira passou a ser interpretada não mais como defeito, mas como uma condição.

É importante considerar que a pessoa com limitação visual não está impossibilitada de participar do processo de ensino e aprendizagem, nem mesmo na capacidade de estabelecer relações com os outros, com os objetos e de interagir com as situações que ocorrem em seu cotidiano. Como qualquer outra, a pessoa cega precisa de oportunidades, conviver socialmente com seus pares, de forma que possa aprender a se relacionar com o mundo (NUNES; LOMÔNACO, 2008).

De acordo com as autoras,

[...] a escola pode ser, portanto, um espaço privilegiado de aprendizagem também para a criança cega ou com baixa visão. 'Importa que a educação seja orientada em direção à plena validade social e a considere como um ponto real e determinante, e não que se nutra da idéia de que o cego está condenado a menos valia' (VIGOTSKI, 1989, p. 54 apud NUNES; LOMÔNOCO, 2008, p. 174).

Vigotski (1997, p. 82), com base na psicologia dos cegos, parte da premissa de que a

[...] cegueira é somente a ausência de um dos órgãos dos sentidos. Portanto, cometemos erro em crer que a essência do trabalho educativo reside em desenvolver neles os órgãos de percepção restantes sem danos, o ouvido, o tato, etc.

Nunes e Lomônaco (2010, p. 58), quando discutem a situação do aluno cego diante da ambiguidade "preconceitos-potencialidades" apoiadas numa leitura vigostskiana, pontuam que “[...] uma vez que as informações do mundo podem chegar por diferentes e variadas vias, o indivíduo cego tem tantas possibilidades de se desenvolver quanto às pessoas videntes”.

Ainda nesse aspecto, Vigotski (1997, p. 99), assinala que

[...] a cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura de forma criativa e organicamente a psique do homem. Por conseguinte, a cegueira não é somente um defeito, uma deficiência, uma debilidade, mas também, em certo sentido, uma fonte de revelação de manifestação da capacidade, uma força (por estranho e paradoxal que seja).

Historicamente, essa ideia passou por três etapas fundamentais, cuja comparação mostra claramente a orientação, a tendência de seu desenvolvimento. A primeira etapa corresponde ao que o autor designou como mística, que predominou por toda a Antiguidade, a Idade Média e boa parte da História Moderna. Até hoje, os vestígios dessa época são visíveis nas opiniões populares sobre a pessoa cega, nas lendas, fábulas e nos provérbios. A cegueira era vista como uma enorme desgraça. Referiam-se ao cego, ora com um terror supersticioso, ora como um ser que merecia respeito, considerando-o um ser indefeso, desvalido e abandonado.

A segunda era conhecida como a etapa ingenuamente biológica. Segundo essa concepção, quando havia a perda de uma das funções de percepção, a carência de um órgão, se compensava com o funcionamento e o desenvolvimento acentuado de outros órgãos. Por exemplo, na ausência ou enfermidade em um dos órgãos pares, com os rins ou os pulmões, o órgão saudável se desenvolvia acentuadamente para criar uma compensação e assim substituíria o órgão enfermo. Da mesma forma quando havia defeito na visão, a cegueira, provocava acentuado desenvolvimento da audição, do tato e outros sentidos. Essa concepção criou a lenda sobre a agudeza supernormal da pessoa cega.

Na terceira etapa, inaugurou-se a concepção científica sociopsicológica. Segundo essa concepção a cegueira passa a não ser mais considerada somente do ponto de vista de um defeito, uma insuficiência. À luz da psicologia, o cego como personalidade, como unidade social, se encontra em situação favorável: tem a linguagem e junto com ela a plena validade social. “A psicologia do cego esta

orientada a superação do defeito através de sua compensação social, através da incorporação da experiência com os videntes, mediante a linguagem. A palavra vence a cegueira” (VIGOTSKI, 1997, p. 107).

Vigotski (1997), contrapondo-se às ideias e o conceito de cegueira praticada no mundo antigo, destaca que, do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, a cegueira é vista como um problema sociopsicológico e que dispõe, em sua prática, de três tipos de armas para lutar contra a cegueira e suas consequências: a profilaxia social, a educação social e o trabalho social dos cegos. Na concepção de Vigotski, esses são os três pilares práticos, sobre os quais se erguem a ciência contemporânea que estuda a pessoa cega.

Do ponto de vista de Vigotski (1997), só há problema na educação da pessoa cega quando não se considera a cegueira como um problema puramente biológico, mas como um problema social.

Vigotski (1997) considera que todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação. Essa fonte de compensação para a pessoa cega está na linguagem, na experiência social e na relação com os videntes. A linguagem é a via de acesso que possibilita à pessoa cega abstrair as significações da cultura e participar das práticas sociais. As relações sociais são de fundamental importância e é por meio delas que as pessoas cegas superam o impedimento orgânico e seguem o curso de seu desenvolvimento. O autor nos leva a compreender que

[...] a utilização da fala é a ferramenta para superar as conseqüências da cegueira. O cego tem a linguagem e junto com esta tem a possibilidade de plena validade social. Esta é linha diretriz da psicologia do cego que está orientada à superação do defeito através de sua compensação social, através da incorporação da experiência com os videntes, mediante a linguagem. A palavra vence a cegueira (VIGOTSKI, 1997, p. 107).

Vigotski (1997) parte da ideia de que a cegueira, assim como outras deficiências, pode promover uma reorganização completa do funcionamento psíquico, de modo a possibilitar uma compensação do impedimento. Contudo, para o respectivo autor, a cegueira se caracteriza como um problema meramente instrumental, pois na medida em que se proporciona à pessoa cega formas alternativas de acesso aos aspectos da cultura inacessíveis a ele devido à ausência de visão, o problema é contornado, como no caso do Sistema Braille, que permite o acesso à linguagem e à escrita.

Vigotski (1997 apud ROSSETTO, 2009, p. 52), afirma que

[...] o mecanismo de compensação não é uma relação de substituição das funções comprometidas por outras, mas caracteriza-se como uma possibilidade encontrada pelo sujeito de percorrer outros caminhos para conviver consigo mesmo e com a sociedade. O princípio da compensação pode ser explicado como aquele no qual o sujeito envolve-se na vida social, coletiva e em processos que favorecem o desenvolvimento das atividades cognitivas superiores, independentemente dos problemas primários que marcam sua história.

Em referência à teoria da compensação, Vigotski (1997, p. 45) ressalta a sua importância e afirma que ela serve de base para a teoria da educação da pessoa com cegueira. Ele faz a seguinte reflexão:

Que perspectiva se abre ante um pedagogo quando sabe que o defeito não é só uma carência, uma deficiência, uma debilidade, mas também uma vantagem, um manancial de força e aptidão, que existe em certo sentido positivo?.

Assim, coerente com a ideia de Alfred Adler¹, Vigotski (1997, p. 47) ressalta que

[...] a educação das pessoas com deficiência deve basear-se em que, simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as possibilidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas que saem em primeiro plano no desenvolvimento do indivíduo e devem ser incluídas em o processo educativo com sua força motriz.

Com base na investigação da época, Vigotski, (1997, p. 101) evidencia que não existe uma “[...] compensação fisiológica direta do defeito da visão, mas uma compensação sociopsicológica, que segue um curso muito complexo e indireto, sem substituir a função suprimida nem ocupar o lugar do órgão insuficiente”.

Ao estudar o processo de educação das crianças cegas sob a perspectiva da teoria sobre os reflexos condicionados, chega à seguinte conclusão: “[...] do ponto de vista fisiológico não há uma diferença de princípio entre a educação da criança cega e do vidente” (VIGOTSKI, 1997, p. 109). Ele afirma que

Se uma criança cega alcança o mesmo desenvolvimento de uma criança normal, então as crianças com deficiência alcançam esse desenvolvimento

¹ Alfred Adler (1870-1937) nasceu em Viena e passou lá grande parte de sua vida. Um clínico geral, ele tornou-se um dos quatro membros originais do círculo de Freud em 1902. Adler desenvolveu um sistema que chamou de psicologia individual, o qual está ainda em vigor em muitos países. Sua principal contribuição social foi o estabelecimento de centros de orientação infantil em Viena que serviram como modelo para o resto do mundo. Acima de tudo, Adler tratava seus pacientes como racionais e como capazes de aprender modos de vida produtivos (PSIQUIATRIA GERAL, 2012).

de um modo diferente, por outra via, através de outros meios e para o pedagogo é muito importante conhecer essa peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação e da compensação proporciona a chave para se chegar a essa peculiaridade (VIGOTSKI, 1997, p. 17).

Acerca da psicologia e da pedagogia do defeito humano, Vigotski (1997) destaca que, ao deparar-se com uma pessoa com deficiência, no caso uma pessoa cega, surge uma profunda divergência entre o desenvolvimento natural e o desenvolvimento cultural dessa pessoa. De acordo com o autor, qualquer insuficiência corporal – seja a cegueira, a surdez, seja a debilidade mental – não só modifica a relação do homem com o mundo, mas, sobretudo, se manifesta nas relações com as pessoas.

De acordo com Vigotski (1989 apud NUNES; LOMÔNACO, 2008, p. 174),

[...] as dificuldades derivadas do defeito (no caso a dificuldade de ver) originam estímulos para a formação de outras formas de funcionamento e esses estímulos provêm das relações sociais, das necessidades, dos motivos e da vontade e podem conduzir a processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta dos indivíduos que, por sua vez, podem se consolidar em desenvolvimento pessoal.

Amiralian (2009, p. 23) declara que inclusão não pode ser vista apenas como um problema que se refere especificamente às pessoas com deficiência, “mas é um conceito que envolve todos nós, à aceitação de cada pessoa como ela realmente é, independente de sua condição especial e sua peculiaridade.

Na percepção da autora, é importante considerarmos que a inclusão é também uma questão de valor, e de responsabilidade social. A inclusão na perspectiva responsável na opinião da autora, deve se estabelecer a partir de duas condições básicas: Comunicação e Participação Ativa. Mesmo que a comunicação seja considerada na prática um grande desafio, ela se caracteriza como um fator fundamental em todo segmento educativo e principalmente nas relações entre as pessoas cegas e os profissionais que diretamente se propõem a atendê-las.

A participação ativa é outra condição que a autora considera fundamental em todos os processos de intervenção com as pessoas cegas. É importante lembrar que a única pessoa que sabe com profundidade das suas necessidades e desejos é ela mesma. Então, “[...] seu atendimento deve constituir-se em uma preocupação do profissional em compreender aquilo que a pessoa cega quer, por diferentes maneiras, dizer” (AMIRALIAN, 2009, p. 25).

Porto (2005), em sua obra *A corporeidade do cego: novos olhares*, reúne

significativas reflexões que nos possibilitam conhecer acerca da identidade da pessoa cega, bem como compreender como o sujeito cego explicita suas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Para Porto (2005, p. 32), a pessoa cega como qualquer outro ser, “[...] vive o mundo de modo a usufruir todo o seu potencial funcional, mas de forma a atingir a plenitude do invisível, do sensível, do cognoscível que o corpo lhe traz e lhe dá pelo contato com o seu interior e com o seu exterior”. Portanto, diante da função perceptiva, ao não ver as cores de um objeto, ele não tem acesso a uma propriedade do objeto, conforme exemplifica a autora, “[...] mas isto não significa dizer que a pessoa cega não tenha elementos para poder estabelecer associações e sentir essa qualidade do mesmo objeto” (PORTO, 2005, p. 32).

Num mundo predominantemente visual, em que a imagem possui uma conotação social e culturalmente extremamente importante, não ter acesso às imagens por uma situação de deficiência se torna uma questão desafiadora. No entanto, Porto (2005, p. 38) assinala que “[...] o cego ao contatar o mundo, jamais o fará pela visão, mas cria mecanismos diferentes para adquirir concepções e modos de percebê-lo para que esta relação se estabeleça”.

Para consolidar o respectivo ponto de vista, Porto (2005, p. 38), parafraseando Fabiana Bonilha², nos diz que “[...] ser cego é uma vida, é toda uma experiência sem percepção visual, mas contando com outros sentidos. Ser cego, na verdade, é uma forma de ver a vida, é uma fonte, é extremamente interessante”.

3.3 O atendimento educacional à pessoa cega: histórico e práticas

Embora este estudo se debruce sobre a inclusão da pessoa cega no ensino superior, faz-se necessário retomar alguns aspectos que historicamente foram sendo construídos na educação das pessoas com cegueira no contexto social.

Sendo assim, optamos por uma retomada panorâmica, ainda que de maneira sucinta, apresentando como tem sido o atendimento educacional da pessoa cega ao longo da história, bem como foram se delineando o trabalho pedagógico junto àqueles que, por alguma razão, perderam a visão.

² Fabiana Bonilha, cega congênita, graduada em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, pianista, participante da pesquisa realizada por Eline Porto por meio de depoimentos, os quais compõem a obra dessa autora, intitulada *A corporeidade do cego*.

Vale ressaltar que, para abordar historicamente sobre as questões relacionadas à escolaridade da pessoa cega, toma-se como base os aportes teóricos de Jannuzzi (2006) e Mazzotta (2011), e outros autores que ajudam a reconstruir esse histórico.

Mazzotta (2011), afirma que foi principalmente na Europa que se deu o início dos primeiros movimentos de atendimento às pessoas cegas, refletindo mudanças nas atitudes dos grupos sociais que se concretizaram em medidas educacionais. Segundo o autor, tais medidas repercutiram positivamente, de modo que foram levadas para os Estados Unidos, Canadá e, posteriormente, para outros países, inclusive o Brasil.

No processo histórico de atendimento educacional das pessoas cegas, destaca-se o papel de Valentin Haüy, reconhecido como o fundador do *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), em Paris, no ano de 1784. No respectivo instituto, Haüy, para ensinar as pessoas cegas, utilizava letras em relevo; tal prática obteve uma positiva repercussão que logo recebeu a aprovação da Academia de Ciências, em Paris. É importante frisar que o referido instituto não se caracterizava apenas como um lugar de refúgio e confinamento, mas já predominava naquele ambiente a preocupação com o ensino e a leitura das pessoas cegas (MAZZOTTA, 2011).

Após a Revolução Francesa, dado ao sucesso do citado instituto, novas escolas foram abertas, não somente na França, mas também em outros países da Europa, quase todas seguindo o modelo idealizado por Haüy. Dos institutos criados, os que se tornaram referências foram os de Liverpool, em 1791, Londres, em 1799, e, já no século XIX, Viena, em 1805, e Berlim, em 1806 (MAZZOTTA, 2011).

Em 1819, o oficial do Exército francês Charles Barbier esteve no Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris levando consigo um código de comunicação que havia idealizado e que julgava ser muito importante para ensinar o processo de escrita às pessoas cegas. De acordo com Mazzotta (2011), o código foi primeiramente projetado para a transmissão no campo de batalha à noite, sem a utilização de luz para não atrair a atenção dos inimigos. Tal processo se caracterizava com um material codificado e expresso por pontos em relevo, que representavam os 36 sons básicos da língua francesa. A ideia de Charles Barbier foi recebida de modo positivo, tanto que logo começou a ser utilizada pelos professores e os alunos do instituto.

O tempo passou e com ele surgiu uma nova época, novas possibilidades para as pessoas cegas aprenderem a ler e escrever. Mazzotta (2011) ressalta que, em 1829, um jovem cego francês, estudante do referido instituto e conhecido como Louis Braille, fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna criado por Barbier para as necessidades dos cegos. Primeiramente, o material adaptado recebeu o nome de sonografia e, somente mais tarde, passou a se chamar de braille. Segundo Mazzotta (2011, p. 20), “[...] até hoje não foi encontrado outro meio, de leitura e escrita, mais eficiente e útil para o uso das pessoas cegas. Baseado em seis pontos salientes na célula braille, este ‘código’ possibilita sessenta e três combinações”.

Na realidade, a criação do Sistema Braille, em 1829, inaugurou a “era moderna” da história das pessoas cegas, proporcionando uma verdadeira revolução no processo de ensino e aprendizagem dos cegos, de tal maneira que a institucionalização da educação e da profissionalização dos cegos tomou expressivo impulso, configurando o Braille como uma das formas mais efetivas de escrita e leitura para as pessoas cegas.

Contudo, mesmo diante das expansões das instituições especializadas em educação de cegos em todo o mundo, isso não lhes garantiu integração na sociedade, não possibilitou o pleno acesso aos direitos, e nem mesmo o fim dos preconceitos e dos estigmas associados à cegueira (LANNA; MARTINS, 2010).

O atendimento escolar especial às pessoas cegas na política educacional brasileira, segundo Jannuzzi (2006), se deu somente a partir do fim dos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX. No dia 12 de dezembro de 1954, pelo Decreto nº 1.428, D. Pedro I fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

A origem do Instituto está ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudara no Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy, que ao retornar ao Brasil em 1851, traduziu e publicou o livro de J. Dondet intitulado como a História do Instituto dos Meninos cegos de Paris. Na época ao tomar conhecimento da obra, José Francisco Sigaud médico do imperador, pai de uma menina cega entrou em contato com o autor e o contratou para alfabetizar sua filha Àdele Marie Louise. O trabalho do doutor Sigaud repercutiu positivamente que despertou o interesse de Couto Ferraz que prontamente autorizou o projeto que resultou no Imperial dos Meninos cegos (JANNUZZI, 2006, p. 12).

É importante evidenciar que, em maio de 1890, no período republicano, Marechal Deodoro da Fonseca e o ministro da Instrução Pública, Correios e

Telégrafos assinaram de comum acordo o Decreto nº 408, mudando o nome do instituto para “Instituto Nacional dos Cegos”, aprovando o seu regulamento. Mazzotta (2011) destaca que um ano após essa mudança, ou seja, em 24 de maio 1821, por meio do Decreto nº 1.320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), uma homenagem ao dinâmico e ativo ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

O Instituto Benjamin Constant, desde a sua fundação, passou a exercer um papel de significativa relevância na sociedade brasileira. Em 1942, editou em Braille a Revista Brasileira para Cegos, primeira no gênero no Brasil, que trata de questões de interesse das pessoas com deficiência visual, questões relacionadas à educação especial para deficientes visuais, sua reabilitação e preparação e encaminhamento profissional, bem como artigos que envolvem temas na área da oftalmologia e prevenção às causas da cegueira. Em 1943, instalou uma imprensa Braille para dar suporte aos seus alunos. O trabalho desenvolvido pelo referido instituto com as pessoas cegas ecoou de tal forma que, em 17 de setembro de 1949, por meio da Portaria Ministerial nº 504, passou a distribuir gratuitamente livros em Braille às pessoas cegas que os solicitassem (MAZZOTTA, 2011).

A experiência de educar a pessoa cega continuava dando certo, pois, em 1946, o curso ginásial mantido pelo instituto chegou a ser equiparado ao ginásio de ensino comum, tanto que três alunos que o concluíram, em 1949, puderam no ano seguinte ingressar em colégio comum, iniciando assim o modelo de ensino integrado para as pessoas cegas no Brasil. As atividades e as iniciativas educacionais articuladas em prol da educação da pessoa cega desenvolvidas pelo instituto foram se processando dinamicamente ano após ano.

Ainda com base nos estudos de Mazzotta (2011), no período de 1947, o Instituto Benjamin Constant, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, realizou o primeiro curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. Na sequência, de 1951 a 1973, passou a realizar o referido curso em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Nesse aspecto, Siqueira (2010, p. 23) aponta que

O Estado brasileiro foi pioneiro na América Latina no atendimento às pessoas com deficiência, ao criar, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC), e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES). Essas instituições, que funcionavam como internatos, inspiravam-

se nos preceitos do ideário iluminista e tinham como objetivo central inserir seus alunos na sociedade brasileira, ao fornecer-lhes o ensino das letras, das ciências, da religião e de alguns ofícios manuais.

A partir de então, as ideias voltadas para o atendimento educacional das pessoas cegas foram sendo difundidas, ganhando força de forma a contribuir para o surgimento de novas instituições em outros estados do País, seguindo o mesmo modelo educacional do IBC. As escolas especiais para alunos cegos que se seguiram foram: Instituto São Rafael – Belo Horizonte-MG (1926), Instituto Padre Chico – São Paulo-SP (1928), Instituto de Cegos da Bahia – Salvador-BA (1929), Instituto Santa Luzia – Porto Alegre-RS (1941), Instituto de Cegos do Ceará - Fortaleza-CE (1943), Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas – Campo Grande-MS (1957).

O IBC, atualmente, é considerado um órgão do Ministério da Educação do Governo do Brasil, tendo suas ações voltadas particularmente às pessoas cegas e com visão subnormal. Foi a primeira instituição de educação especial da América Latina e que ainda hoje se constitui em um centro de referência nacional na área, com atividades voltadas para o atendimento das necessidades acadêmicas, reabilitacionais, médicas, profissionais, culturais, esportivas e de lazer da pessoa cega e portadora de visão subnormal. As atividades pedagógicas são desenvolvidas pelo Departamento de Educação, que é a escola propriamente dita, responsável pelas seguintes ações: estimulação precoce, jardim de infância, classe de alfabetização, ensino fundamental, educação física, ensino musical, programa educacional alternativo.

A partir da década de 1950 surge no cenário brasileiro um novo modelo de organização voltado para as pessoas cegas, denominado modelo associativista. Ao se estruturarem por meio de associações, essas pessoas buscavam mecanismos para a organização de suas lutas em busca de sua autonomia e da melhoria de sua posição perante a sociedade.

Segundo Lanna e Martins (2010, p. 39), “[...] essas novas associações defendiam interesses amplos da pessoa com deficiência muito além da questão econômica: lutavam por educação, profissionalização, cultura e lazer”.

Outro marco importante na trajetória histórica da pessoa cega, segundo os autores, se deu ainda no período de 1950, quando o Conselho Nacional de

Educação autorizou que alunos cegos ingressassem na Faculdade de Filosofia do Rio de Janeiro.

Nesse mesmo período, em meio ao movimento do associativismo, consolidava-se, segundo Lanna e Martins (2010), o estatuto da representação nacional com o objetivo de organizar o movimento em todo o País, de forma a estabelecer uma ponte de diálogo entre as entidades locais, o governo e as instituições da sociedade civil, representar a coletividade cega brasileira e lutar em defesa de suas necessidades fundamentais.

Vale ressaltar que todos esses movimentos organizados pelas pessoas cegas contribuíram para que fosse criada, em nível nacional, a primeira entidade, o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos cegos (CBEC), fundado no Rio de Janeiro, em 1954, o qual foi criado por incentivo de Dorina Nowill³ e do diretor do IBC, Dr. Rogério Vieira, que, após se reunirem com representantes de outras organizações, decidiram criar a entidade, que teve Dorina Nowill como primeira presidente. O Conselho era filiado ao Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos. O importante é que o referido Conselho transformou-se na União Mundial dos Cegos, considerado atualmente a principal organização de cegos no mundo (LANNA; MARTINS, 2010).

Ao abordar sobre a educação e atendimento à pessoa cega no Brasil, não se pode deixar de citar outra importante instituição, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), instalada em São Paulo, em 11 de março de 1946. Reconhecida como uma entidade de referência, sua criação teve como origem a iniciativa e o empenho de Dorina Nowill. No período em que frequentava o curso Normal, se uniu a outras normalistas e formou um grupo experimental de educação de cegos, no qual puderam desenvolver metodologias de ensino e transcrever manualmente livros para o braille. “O trabalho de transcrição para o Braille transformou-se, após algum tempo, na Fundação para o Livro do Cego no Brasil” (LANNA; MARTINS, 2010, p. 40).

³ A professora Dorina de Gouvêa Nowill foi a primeira aluna cega a frequentar um curso regular, na Escola Normal Caetano de Campos, tendo conseguido, posteriormente, a integração de uma menina cega, num curso regular, em setembro de 1953, na mesma escola. Colaborou para a elaboração da Lei nº 2287, de 3/9/1953, que aprovou a integração escolar, regulamentada pelo Decreto nº 24.714, de 6/7/1956. Sempre lutou para o desenvolvimento pleno e pela integração social dos deficientes visuais, razão por que a Fundação que criou desenvolve programas de avaliação e diagnóstico, estimulação precoce, educação especial, reabilitação, produção e distribuição de livros e materiais especiais (FUNDAÇÃO DORINA DE GOUVÊA NOWILL PARA CEGOS, 2012).

Com a atitude de contribuir com o processo de inclusão, a Fundação Dorina Nowill para cegos realiza atualmente no Brasil importantíssimo trabalho, produzindo e distribuindo gratuitamente obras de qualquer gênero no Sistema Braille, com vistas a atender de forma potencializadora as necessidades de material para estudo, pesquisa ou trabalho de pessoas com deficiência visual. Vale ressaltar que são referências mundiais em qualidade e complexidade de produção.

Dada a amplitude do trabalho desenvolvido em prol da educação, reabilitação e o bem-estar social das pessoas cegas, a FLCB, de acordo com Mazzotta (2011), foi declarada como uma entidade de utilidade pública federal pelo Decreto nº 40.269, de 15 de fevereiro de 1957, obtendo também a declaração como entidade pública municipal pelo Decreto nº 4.644, de 25 de março de 1960, e de utilidade pública estadual pela Lei nº 8.059, 13 de janeiro de 1967. Em reconhecimento ao esforço, à luta e ao desempenho em favor da integração social e educacional da pessoa cega, a partir de 1990, a fundação passou a chamar-se Fundação Dorina Nowill para Cegos.

4 A INCLUSÃO DA PESSOA CEGA NO ENSINO SUPERIOR: a peça fundamental do mosaico

“São inúmeros e pequenos significados que constroem a trama do mosaico.” (MELO, 2010, p. 16).

Falar de inclusão no ensino superior, hoje, ainda se constitui como um grande desafio, visto que, no decorrer de toda a história, os discursos políticos, as prerrogativas legais e as diretrizes pedagógicas voltados para o atendimento educacional das pessoas com deficiência se limitaram apenas ao âmbito da educação básica, ficando à margem as ações direcionadas ao acesso e à permanência no ensino superior. Tanto que, para tratar dessa questão, deparou-se com uma escassez de publicações, pesquisas científicas e literatura que abordassem essa problemática. As preocupações e os olhares estão voltados para a inclusão no sistema regular de ensino básico, o que demonstra que ainda não resolvemos o problema do direito de acesso das pessoas cegas a essa etapa da escolaridade.

Pacheco e Costas (2005, p. 4) enfatizam na pesquisa cujo título é *O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria* que

[...] existe uma preocupação por parte do governo em oferecer e garantir, também no ensino superior, um atendimento educacional para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Entretanto, entendemos que a implementação dessas normas está em uma fase inicial, pois na prática sabemos que o processo de inclusão, embora em alguns casos já esteja em andamento, ainda precisa ser instituído. Estudos realizados por diversos pesquisadores sobre o acesso e a permanência do universitário com necessidades especiais nas instituições de ensino superior do Brasil demonstram que as iniciativas para proporcionar apoio psicopedagógico a esse grupo de alunos são isoladas e insuficientes para atender à demanda nas universidades.

Silva e Rodrigues (2009), ao realizarem estudo sobre o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, consideram que essa é uma experiência muito recente, pois até bem pouco tempo não se cogitava a ideia de uma pessoa com qualquer deficiência fosse capaz de realizar um curso superior. Segundo as autoras, “[...] é comum a discussão da inclusão deste grupo de pessoas na educação básica, mas na educação de nível superior só muito recentemente esta temática tem ocupado um ínfimo espaço” (SILVA; RODRIGUES, 2009, p. 4).

Para Silva e Rodrigues (2009, p. 8), incluir não significa apenas garantir o acesso, mas, sobretudo, a permanência com sucesso e isso “[...] implica a possibilidade de usufruir dos equipamentos e condições necessárias a equiparação das condições oferecidas aos demais alunos da instituição”.

Todavia, as autoras asseveram que,

[...] a equiparação de oportunidade não pode ocorrer tendo como limiar o nivelamento por ‘baixo’ das condições de ensino e de aprendizagem. A pessoa com alguma deficiência precisa ser respeitada em sua condição de cidadão, com direitos e deveres equivalentes aos demais alunos. A aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico é possível e real, o que varia são os caminhos para que estes se efetivem (SILVA; RODRIGUES, 2009, p. 8).

Sasaki (2006), ao abordar sobre a inclusão das pessoas com deficiência na universidade, coloca em questão elementos sensivelmente importantes. Uma de suas críticas é que, após vencer o obstáculo do vestibular, as pessoas com deficiência passam a enfrentar uma etapa extremamente difícil, que é “permanecer na universidade”. De acordo com o autor, não há, na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES), a preocupação em adaptar seus ambientes físicos, materiais, em preparar professores dos cursos superiores para o atendimento adequado àqueles que necessitam de um atendimento diferenciado.

Vargas (2006), em seu artigo *A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina Prática Pedagógica – Prática de ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão* argumenta sobre a necessidade de se criarem mecanismos que tornem cada vez mais possível o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educativas especiais no ensino superior. Vargas (2006, p. 133) enfatiza que

[...] para que seja possível acontecer a tão esperada inclusão na universidade é preciso que se tenha clareza dos fatores que estão envolvidos na relação desses alunos com a instituição. É preciso, pois, que fique claro que o reconhecimento de direitos iguais a todos deve estar presente e deve ser colocado em prática através do reconhecimento de que direito a igualdade implica em diferença de tratamento, pois é preciso considerar e assegurar as necessidades educativas para esses alunos.

Menicucci, (2007, p. 4) considera que, se o aluno buscou e conseguiu o “[...] acesso ao ensino superior, cabe à Universidade garantir a sua permanência até a conclusão do curso que escolheu, conforme determina a Portaria do MEC nº 3.284 de 2003”.

Assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas instituições de ensino tem sido um discurso prescrito expressivamente nas inúmeras prerrogativas legais deste país, oriundas de movimentos impulsionados, sobretudo, pelo cenário internacional que, a partir de 1948 com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, iniciou um amplo e profundo debate sobre os direitos iguais e inalienáveis como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

Vale ressaltar que, para compreender a inclusão da pessoa cega no ensino superior, hoje se faz necessário retomar os documentos legais e programas que de fato explicitam a garantia dos direitos da pessoa com deficiência.

Recupera-se nesta dissertação os documentos das décadas de 80 e 90 até os dias atuais, para se ter a noção dos limites e avanços das políticas referentes à acessibilidade e permanência das pessoas cegas no ensino superior.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) contempla a inclusão na medida em que institui como princípio a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, inciso IV) e decreta como um dos princípios do ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206, inciso I). Vários preceitos presentes na Constituição Federal demonstram preocupação com a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, inclusive a pessoa cega.

O Art. 208, inciso III, rege que o Estado tem o dever de “[...] assegurar atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, de preferência, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Alcoba (2008, p. 15) assinala que,

[...] após as garantias de educação para todos da nova Constituição, foi deflagrado o movimento de inclusão escolar no nível básico do ensino. Mesmo convivendo com resistências e distorções de todo tipo, já apresentava seus primeiros frutos e o número de alunos com deficiência que chegam ao ensino superior começa a aumentar, ainda que vagarosamente.

A Constituição reafirma e consolida o direito de igualdade sem discriminação e preconceito. É um documento que se qualifica como um dispositivo destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, com vistas a garantir a liberdade, a segurança, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como

valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceito.

De acordo com Siqueira (2010, p. 13),

[...] a Constituição Federal Brasileira foi um marco importante no avanço e, também, um referencial de proteção por parte do Estado dos Direitos Humanos dessas pessoas. No período de debates da Constituinte, os grupos de pessoas com deficiência tiveram um protagonismo notável, conseguindo que seus direitos fossem garantidos em várias áreas da existência humana. Da educação, à saúde, ao transporte, aos espaços arquitetônicos. Foi realmente uma vitória a se comemorar sempre que conseguimos avançar na legislação que regulamenta tais dispositivos constitucionais.

As décadas de 80 e 90 se tornaram um marco referencial no que se refere às discussões ligadas ao contexto educacional e social vivenciado pelas pessoas com deficiência. Nesse período se inicia um movimento materializado por profissionais, autoridades governamentais e pessoas com deficiência, dentre elas as pessoas com cegueira que lutam a favor da ideia de uma educação de qualidade ao alcance de todos.

Embora considerando o despontar de ações representativas voltadas para as pessoas com deficiência em períodos anteriores, Lanna e Martins (2010, p. 19) reconhecem que foi a partir do fim da década de 80 para o início da de 90 que se intensificaram os movimentos em busca pelo reconhecimento de direitos por parte de grupos considerados marginalizados ou discriminados (cegos, surdos, deficientes físicos, hansenianos e outros). Movimentos esses que marcaram a emergência de um conjunto variado e rico de atores que, pela primeira vez, protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da própria história. “O lema ‘Nada sobre Nós sem Nós’, expressão difundida internacionalmente, sintetiza com fidelidade a história do movimento”.

Cabe ressaltar que os movimentos em favor da inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas de ensino se deram, inicialmente, em âmbito internacional, dentre os quais se destacam os importantes e expressivos trabalhos realizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1990) e ONU (1999) na luta em prol de uma educação aberta para todos. Os respectivos órgãos iniciaram o movimento por meio de ações, conferências e reuniões convocando inúmeras nações a participar das discussões para estabelecer um novo paradigma para a educação.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, foi outro movimento internacional realizado em prol dos direitos da pessoa com deficiência à educação, realizada em Jomtien (Tailândia). A **Declaração mundial sobre educação para todos** aprovada nessa Conferência instituiu que “a educação é um direito de todos, homens e mulheres de todas as idades, no mundo inteiro”. O Art. III dessa Declaração dispõe que “[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência [estão inclusas as pessoas cegas] requerem atenção especial”. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

As Normas para Equiparação de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência adotadas pela Assembleia das Nações Unidas na sua Resolução 48/96 de 20 de dezembro de 1993, estabelece as medidas de implementação da igualdade de participação em acessibilidade, educação, emprego, renda, seguro social. O objetivo desse documento

[...] consiste em garantir que homens e, mulheres com deficiências, enquanto membros das respectivas comunidades, possam exercer os mesmos direitos e estar sujeitos às mesmas obrigações dos restantes cidadãos. Em todas as sociedades do mundo, continuam a existir obstáculos que impedem as pessoas com deficiências de exercer os seus direitos e liberdades, dificultando a sua participação plena nas atividades das sociedades em que se inserem (ONU, 1993, p. 1).

Sasaki (2001 apud VALDÉS, 2005, p. 21) ressalta que o respectivo evento teve como compromisso maior a retomada de consciência e de medidas de ação orientadas a contribuir com o melhoramento contínuo da situação das pessoas com deficiência e a equiparação de oportunidades para todos.

A Declaração de Salamanca: Princípios, Políticas e Práticas em Necessidades Educacionais Especiais, publicada em 1994, na Espanha, reafirmou o direito à educação de todos os indivíduos da mesma forma que estava explícito na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, assegurando a garantia dada pela comunidade mundial na conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990.

Oliveira e Leite (2000) destacam que a partir da década de 90, após a Declaração de Salamanca em 1994 e após a LDB nº 9.394/96, o discurso referente à educação de pessoas com deficiência passa a ser o da inclusão.

Para a autora está explícito no discurso oficial que,

[...] 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 deva ajustar-se a padrões de 'normalidade' para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (OLIVEIRA; LEITE, 2000, p. 15).

É uma proposta que parte do princípio de que inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Em relação à educação, essas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades.

A educação passa a ser entendida, nesse contexto, como medida que visa atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno nos sistemas educacionais e como um meio de assegurar que os alunos que apresentam alguma deficiência tenham os mesmos direitos que os outros (OLIVEIRA; LEITE, 2000).

Sánchez (2005, p. 9) aponta que,

Dentre todas as conferências, a que mais se destaca é a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, firmada em 1994, em Salamanca, por ser a que de maneira mais decisiva e explicitamente contribuiu para impulsionar a Educação inclusiva em todo o mundo. Nessa conferência participaram noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais (inclusive o Brasil) que reconheceram a necessidade e urgência de que o ensino chegasse a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular.

A respectiva Conferência proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de "educação para todos" firmada em 1990. Promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem. Durante os últimos vinte anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve de ser ampliado para incluir todos aqueles que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for (UNESCO, 1994, p. 15).

A filosofia da inclusão, segundo Guijarro (2005), se traduz em movimento de luta pelo direito à educação, igualdade de oportunidade e de participação. Sobre

essa questão, ressalta que, sejam quais forem as ações que visem à inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais nas instituições de ensino, devem levar em conta que o direito à educação é também o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa, assegurando a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999) é outro dispositivo que tem como objetivo prevenir e eliminar toda forma de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. Os Estados Partes nessa Convenção reafirmaram que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (OEA, 1999).

A convenção sobre o direito das pessoas com deficiência de 6 de dezembro de 2006, aprovada por meio da Resolução A/61/611, afirma:

O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade (BRASIL, 2006, p. 4).

O número de movimentos ocorridos mundialmente nas últimas décadas em defesa da educação de qualidade para todos de certa forma tem mobilizado os governos nacionais a considerarem a educação, como questão de direito, e o modelo inclusivo, como um caminho para a superação das desigualdades sociais.

No Brasil, muitos são os documentos legais elaborados e sancionados pelo governo como forma de garantia dos direitos da pessoa com deficiência a Educação Superior.

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), trata de nortear a inclusão de alunos com deficiência nos sistemas regulares de ensino. Segundo determina o Art. 8º:

Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa. Inciso I- recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.

Destaca-se que, em 1996, as IES receberam o Aviso Circular nº 277 MEC/GM (BRASIL, 1996b) que sugere encaminhamentos para o processo de ingresso do aluno com necessidades especiais no ensino superior, sobretudo no concurso vestibular, e chama a atenção para as Instituições desenvolverem ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura, de capacitação de recursos humanos, de modo que atendam uma permanência de qualidade a esses alunos.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, é um dos dispositivos legais que foi elaborado e sancionado para assegurar a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência no ensino superior. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção e dá outras providências. Esse dispositivo se torna significativo na medida em que contribui para assegurar a integração social e a liberdade para o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

Está posto nos dois primeiros artigos desse Decreto o seguinte:

Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1999b).

É importante destacar que o referido Decreto contempla “todas as pessoas com deficiência”, os deficientes físicos, auditivos, visuais e mentais, e traz a definição de cada uma delas. Para efeito deste estudo, a “pessoa cega” é definida no Art. 4º, Inciso III, desse documento como sendo “[...] a pessoa na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica” (BRASIL, 1999b).

Quanto às diretrizes para o acesso à educação das pessoas com deficiência no ensino Superior, vale ressaltar o que determina o Art. 27 e os parágrafos 1º e 2º desse Decreto:

Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas,

conforme as características da deficiência.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

§ 2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999b).

A Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, que posteriormente foi substituída pela Portaria nº 3.284/2003, é outro dispositivo cuja premissa é assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial as condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino (BRASIL, 1999a).

A referida Portaria 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.

Em seu Art. 1º determina

Que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (BRASIL, 1999a).

Para efeito deste estudo, no Art. 2º, Parágrafo único, alínea b da respectiva Portaria está posto que,

- b) para alunos com deficiência visual
- Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo:
 - máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz;
 - gravador e fotocopadora que amplie textos;
 - plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; software de ampliação de tela;
 - equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal;
 - lupas, régua de leitura;
 - scanner acoplado a computador;
 - plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em Braille (BRASIL, 1999a).

A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência foi aprovada por meio da Resolução A/61/611. Trata-se da mais recente das convenções dirigidas

a um segmento marginalizado da sociedade – nem por isso reduzido em tamanho – e entrou em vigência em 3 de maio de 2008, após ultrapassar o mínimo de vinte ratificações (MAIOR, 2008).

No Art. 1º está explícito que

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 1999a).

No Art. 24 está assegurado que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

No inciso 5º do respectivo Artigo, os Estados Partes deverão assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação comum nas modalidades de: ensino superior, treinamento profissional, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas. Para tanto, os Estados Partes deverão assegurar a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Para o processo educativo da pessoa cega, está assegurado que os Estados Partes devem assegurar a facilitação do aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares (BRASIL, 2008).

Em termo de dispositivos legais em prol da inclusão educacional das pessoas com deficiência, o Brasil é considerado como um dos países que mais expandiu em relação a essa questão, mas, como bem dizem Rocha e Miranda (2009, p. 198),

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

É importante ressaltar que, para além dos dispositivos legais sancionados pelas autoridades governamentais brasileiras para a inclusão da pessoa com deficiência visual no ensino superior, contamos ainda com as ações afirmativas implementadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério do MEC em prol da inclusão.

Ações que, segundo Valdés (2005), envolvem o incremento do acesso e a permanência da pessoa com deficiência no ensino superior, a avaliação do desenvolvimento de ações inclusivas por parte das instituições de ensino e até o financiamento dos estudos de alunos com deficiência no âmbito do sistema privado de ensino.

Para o entendimento de como se dão as ações desenvolvidas pela respectiva Secretaria apresenta-se a seguir o resumo de cada um desses programas, segundo informações do *site* da própria Secretaria de Educação Superior.

O Programa Universidade Para Todos (PROUNI), criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior (BRASIL, 2012b).

Segundo Valdés (2005, p. 24),

[...] para participar deste Programa a pessoa com deficiência juntamente com outros grupos socialmente desfavorecidos podem requerer a bolsa integral ou parcial desde que tenham renda familiar comprovada de até 1 (um) salário mínimo e $\frac{1}{2}$ (meio) e até 3(três) salários mínimos, respectivamente. Como a maioria das IES no Brasil é privada, o programa objetiva ampliar o acesso e garantir a permanência mediante o auxílio financeiro aos alunos.

O Programa de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do MEC instituído pela Portaria nº 1.725, de 3 de agosto de 2001, que tem como objetivo financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação no ensino superior que não tem condições de comprometer-se integralmente com os custos de sua formação.

De acordo com o regulamento, os alunos devem estar matriculados regularmente em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com a

avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Desde 2010, o FIES passou a operar em fluxo contínuo, ou seja, o estudante pode solicitar o financiamento em qualquer período do ano, de acordo com a sua necessidade (BRASIL, 2012c).

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) propõe ações que visam garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O Programa cumpre o disposto nos Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008. Desde 2005, o Programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC (BRASIL, 2012a).

Alcoba (2008) revela que apesar de o Brasil já ter uma legislação bem desenvolvida, ainda existe um largo fosso a ser ultrapassado entre a lei e o seu pleno cumprimento, pois as condições de viabilidade para a sua efetivação ainda precisam ser construídas.

Nessa mesma perspectiva, Valdés (2005, p. 21) nos revela que, mesmo diante de tantas possibilidades, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior ainda vem ocorrendo gradativamente, sendo possível afirmar que

[...] as restrições de acesso e progressão dessas pessoas na educação superior estão relacionadas às condições socioeconômicas e à própria história de exclusão, peculiar à educação superior no país, com forte tendência à privatização, ao elitismo, como também ao mito de incapacidade creditado à pessoa com deficiência.

É necessário compreendermos que a verdadeira inclusão, seja em que nível de ensino for, deve ir além do ato político de incluir. De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 26), o ensino inclusivo “[...] é o valor social da igualdade, e que apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais”. Os autores ressaltam que, em contraste com as experiências passadas de segregação, “[...] a inclusão impulsiona a prática da idéia de que as diferenças são aceitas e respeitadas”. É um

modelo de ensino que faz sentido e é um direito básico – não é algo que alguém tenha de conquistar.

A inclusão é concebida, pelos autores, como um valor social de igualdade e, como tal, vislumbra garantir que os alunos com deficiência sejam apoiados para se tornarem participantes e colaboradores na planificação e no bem-estar desse novo tipo de sociedade. Para Stainback e Stainback (1999, p. 26), a prática da inclusão é o caminho para se “[...] superar os erros do passado, quando os alunos com deficiência eram deixados à margem”.

Para os autores, está posto que o objetivo da inclusão

[...] não é o de apagar as diferenças, mas o de que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valide e valorize sua individualidade. [...] é criar um espaço em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente, e que esse objetivo não é atingido por nenhuma falsa imagem de homogeneidade e em nome da inclusão (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 412).

Stainback e Stainback (1999, p. 21) reconhecem que o ensino inclusivo, no seu sentido mais amplo, é “[...] a prática de inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”.

Considera-se que a consolidação de uma universidade inclusiva passa por um processo que deve ser construído por todos que fazem parte dessa esfera, mediante a transformação radical na estrutura do sistema universitário, na reorganização dos espaços e do trabalho acadêmico, bem como na desconstrução de antigos conceitos excludentes, valorando a política da diversidade, do acolhimento à diferença e na acessibilidade das dimensões cognitivas, afetivas, éticas e estéticas dos processos constitutivos da formação humana.

De acordo com Glat (2007), não há mais como retroceder. A Educação Inclusiva chegou e é atualmente a política educacional oficial do País, amparada pela legislação em vigor. No entanto, Glat (2007, p. 29) ressalta que, embora a legislação brasileira proclame esse novo paradigma e possa ser reconhecida como bastante avançada, “[...] a promulgação das leis e das diretrizes políticas e pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento”. Segundo a autora,

[...] a implementação de um sistema de Educação inclusiva não é tarefa simples. Para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem, precisa organizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade (GLAT, 2007, p. 30).

Rodrigues (2004), ao refletir sobre essa problemática traz excelente contribuição para essa discussão. Quanto ao processo de inclusão e igualdade de oportunidades, considera que o conceito de inclusão não deve ser interpretado como uma evolução ao conceito de “integração”. Para o autor, a inclusão significa um modelo de pertença total à instituição, enquanto que a integração se refere à adaptação a uma instituição inicialmente estranha.

O autor não admite que o sucesso da inclusão esteja, sobretudo, situado exclusivamente nas capacidades individuais da pessoa e não aceita a ideia de a simples existência de condições favoráveis do envolvimento para a inclusão seja o fator determinante para que ela faça sucesso. Para ele, o processo de inclusão é determinado pela interação entre as variáveis individuais e as do envolvimento.

Na verdade, o processo de inclusão é, pois, um processo interativo e dinâmico resultante da influência mútua de múltiplos fatores. Portanto, a universidade, se quiser assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades, terá de refletir sobre as condições de acesso e de sucesso que é capaz de dar aos seus alunos.

O autor pontua que a responsabilidade da inclusão de um estudante com deficiência é de toda comunidade acadêmica e representa uma oportunidade, um objetivo, para que a universidade não caminhe para um grupo de pessoas sozinhas (RODRIGUES, 2004).

Moreira (2005, p. 3) corrobora com a seguinte questão,

Ainda há muito trabalho para que a inclusão se concretize plenamente nas universidades, visto que não existe dados oficiais por parte dos censos educacionais sobre educação superior desse alunado e, de a maioria das IES não disporem de mapeamentos acerca de seu ingresso e permanência e, raramente possuem um efetivo serviço de apoio a estes estudantes, por aí só se revela um processo de exclusão. Quando se é negada a possibilidade de existir, mesmo que estatisticamente, a exclusão soa como algo oficializado.

A pesquisa de Siqueira (2010) revela que, embora sejam notórios os avanços em relação às últimas décadas no que diz respeito aos direitos

educacionais da pessoa com deficiência, ainda existe uma grande lacuna entre diretrizes legais existentes e a efetivação do acesso e da permanência dos alunos com deficiência, principalmente no ensino superior.

Castanho e Freitas (2005) acreditam que, no universo do ensino superior, a prática docente diante de alunos com deficiência necessita, além de políticas públicas, de ações compartilhadas capazes de orientar o educador na formação dos sujeitos, de forma que valorize a diversidade em todos os espaços, fazendo com que a inclusão seja reconhecida pelo seu real valor.

As autoras acentuam que

É de responsabilidade das instituições de Ensino Superior, instituir políticas de inclusão e demover ações de exclusão, implantar medidas de valorização e ações pautadas no respeito à diversidade, considerando o papel que as mesmas assumem perante a sociedade no decorrer de toda história (CASTANHO; FREITAS, 2005, p. 5).

Alcoba (2008) pontua que as pressões dessa demanda emergente e dos instrumentos legais de regulação começaram a surtir efeito. Os serviços e as adaptações estruturais para receber alunos com deficiência estão surgindo em diversas instituições de ensino superior do País. No entanto, ainda há um bom caminho a percorrer até que as pessoas com deficiência possam realmente estudar sem grandes desvantagens em relação aos demais estudantes.

Segundo Duarte e Ferreira (2010, p. 60), a universidade deste século precisa repensar suas condições de funcionamento e sua prática institucional, para atender a todos com igualdade de oportunidade, respeitar às necessidades individuais, com processos interativos e afetivos mais significativos e, conseqüentemente, professores qualificados no seu fazer pedagógico, porque “a limitação de uma pessoa não pode diminuir seus direitos. As pessoas com deficiência são cidadãos e fazem parte da sociedade e esta deve se preparar para lidar com a diversidade humana”.

Das inúmeras pesquisas realizadas em torno dessa questão, está posto que, para inaugurar a inclusão nas universidades, de fato, três aspectos são considerados como condicionantes que devem ser levados em consideração: “[...] condições arquitetônicas, materiais adaptados e profissionais preparados precisam ser assegurados para que ocorra não só o acesso, mas também a permanência com sucesso do aluno com deficiência no processo universitário” (VALDÉS, 2005, p. 21).

O próximo capítulo, que analisa os dados das entrevistas com os sujeitos desta pesquisa confirmam e ampliam as considerações feitas até aqui.

5 MOLDANDO AS PEÇAS DO MOSAICO: os caminhos da pesquisa

Observe um mosaico. Nele há uma multiplicidade de peças. O mosaico é plural e só existe porque as peças saíram de suas singularidades. Só assim ele pôde ser formado. Mas, para dar forma ao mosaico, as peças não precisaram abrir mão do que elas eram. Não foram negadas, e sim passaram a compor um todo que jamais conseguiriam sozinhas (MELO, 2010, p. 34).

Tal como o artista, que para compor a arte do mosaico, precisa moldar as pequenas peças para dar forma, sentido e beleza ao desenho por ele projetado, o pesquisador, ao delinear o desenho de sua pesquisa, precisa estar atento a todos os elementos que constituirão todo o processo da construção do seu trabalho.

A partir do objetivo e da questão orientadora, delineou-se o tipo de pesquisa e o campo da investigação, definiu-se os sujeitos pesquisados, bem como os instrumentos de levantamento de informações e, ainda, os procedimentos de análise dos dados. São aspectos que serão esclarecidos a seguir.

5.1 Objetivo do estudo

A peça inicial para a composição deste estudo é o objetivo, ou seja, compreender as condições de ensino e aprendizagem consideradas facilitadoras pelas alunas cegas no decorrer dos seus cursos graduação.

Para atender a esse objetivo foi-se a campo para a obtenção dos dados empíricos, analisados posteriormente com base em referenciais teóricos que puderam confirmar a relevância da problemática.

5.2 Concepção e instrumentos da pesquisa

Este estudo foi realizado tendo como base a pesquisa de natureza qualitativa numa abordagem sócio-histórica. A escolha por esse tipo de abordagem se justifica por tratar-se de um modelo de pesquisa que busca compreender os fenômenos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

Bogdan e Biklen (1991), ao definirem o conceito de investigação qualitativa, apontam características básicas que configuram esse tipo de estudo.

São características que se traduzem em significados que se coadunam com os objetivos desta pesquisa. De acordo com os autores,

[...] na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, e que o investigador se constitui o instrumento principal, onde os dados coletados são rigorosamente descritivos, em forma de palavras ou imagens e não em números. Os dados incluem transcrições minuciosas de entrevistas. Ao analisar os seus dados de forma indutiva, não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 47).

A concepção sócio-histórica, orientada pela perspectiva teórica de Vigotski (1995 apud ZANELLA et al., 2007) compreende o ser humano como ser fundamentalmente histórico e cultural, manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, constituído historicamente na complexa e indissociável relação entre sujeito e sociedade.

Para Sierra e Barroco (2009), o materialismo sócio-histórico, em sua dialeticidade, examina a sociedade como criação do próprio homem, com e sem deficiência, não como uma força estranha, externa, à qual deva adaptar-se. Para as autoras “o homem não assume posicionamento passivo diante ela, antes é, ao mesmo tempo, sujeito e produto das e nas relações sociais”.

Nessa perspectiva, as autoras enfatizam que

[...] só é possível estudar o homem, com e sem deficiência, em qualquer aspecto, se levarmos em conta que é um ser histórico e social. Parte do pressuposto que o limite biológico não é o determinante para o não desenvolvimento do cego, surdo e do surdocego. A sociedade sim é quem cria os limites para essas pessoas não se desenvolverem plenamente (SIERRA; BARROSO, 2009, p. 4).

Vigotski (1997) tinha como principal preocupação, encontrar um método que de fato estudasse o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. A teoria vigostikiana percebe o ser humano como sujeito histórico, datado, concreto, marcado por uma cultura como criadores de ideias e consciência e que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela (PICCOLO, 2009 apud SIQUEIRA, 2010).

Levando-se em conta que o objetivo desta pesquisa é compreender as condições facilitadoras de ensino e aprendizagem que permeiam o percurso acadêmico das pessoas cegas no decorrer dos cursos de graduação, considerou-se

essa concepção teórica a mais adequada para apoiar e conduzir metodologicamente esta investigação.

Na abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1991, p. 48),

[...] ao questionar os sujeitos de investigação, o pesquisador tem como objetivo perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

A abordagem qualitativa de natureza sócio-histórica busca compreender o significado de comportamentos e situações, ao invés de quantificá-los. Na busca pelo conhecimento, o investigador se ocupa em analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados e transcritos.

Freitas (2002, p. 26) ressalta que

[...] os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto.

Bogdan e Biklen (1991, p. 51) complementam a ideia enfatizando que “[...] os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em considerações as experiências do informador”. Esse tipo de abordagem se processa mediante uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, cujos dados jamais serão abordados por ambos de forma neutra.

Na perspectiva de compreender quais condições de ensino aprendizagem são consideradas facilitadoras para a inclusão da pessoa cega no ensino superior, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas a partir da abordagem qualitativa com enfoque sócio-histórico, como instrumento de levantamento de dados, seguindo um roteiro mínimo com vistas a possibilitar um diálogo interativo, dinâmico, no qual as pessoas entrevistadas pudessem discorrer sobre o tema em questão com mais liberdade e espontaneidade.

Nesse aspecto, Lüdke e André (1986, p. 33) ressaltam que é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. As autoras enfatizam que

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Freitas (2002, p. 29), ao tecer considerações acerca da entrevista na perspectiva qualitativa de cunho sócio-histórico, afirma que esta é marcada por uma dimensão do social na qual “[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica”.

Para Manzini (1991, p. 154), esse tipo de entrevista pode fazer “[...] emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas”.

Com base nos interesses da investigação, definiu-se como questões da pesquisa aspectos relativos à história de vida dos sujeitos, aproximando-se do método biográfico.

A opção pelo método biográfico se justifica por se constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos e com condições de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem. A história de vida, como “[...] experiência vivida traz, entre outras, a dimensão temporal, diacrônica, que é também a da articulação concreta, na ação, de fatores e de mecanismos muito diversos” (BERTAUX, 2010, p. 30).

De acordo com Spindola e Santos (2003, p. 121), o método de história de vida procura apreender os elementos gerais contidos nas entrevistas das pessoas e

[...] ressalta o momento histórico vivido pelo sujeito. Assim esse método é necessariamente histórico (a temporalidade contida no relato individual remete ao tempo histórico), dinâmico (apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança) e dialético (teoria e prática são constantemente colocadas em confronto durante a investigação).

O roteiro das entrevistas orientou-se pelas seguintes questões:

- a) você nasceu cega? Especifique a causa da sua cegueira.
- b) para você o que significa o termo “inclusão”?
- c) conte-me um pouco de sua trajetória escolar, desde o início até os dias

atuais.

- d) como foi o seu ingresso na universidade? Que avaliação você faz desse processo?
- e) como você foi acolhida e acompanhada na universidade?
- f) durante sua graduação, quais os recursos e situações que mais contribuíram para sua permanência e aproveitamento acadêmico?
- g) quais as pessoas que mais contribuíram nesse percurso?
- h) quais foram as principais dificuldades?
- i) você recebeu algum suporte para realização do curso? De quem?
- j) como foi seu aproveitamento acadêmico? Como foram realizadas as avaliações?
- k) você ficou satisfeita com seu curso e com sua produção?
- l) a partir da sua experiência, o que você poderia recomendar para os departamentos universitários responsáveis pelo setor de inclusão?

Quanto ao registro dos dados, realizou-se as entrevistas com o recurso do gravador com fita magnética. Para a realização das entrevistas, tomou-se cuidado com a verificação do estado de funcionamento do equipamento (gravador) e a qualidade das fitas, para que tudo corresse de modo satisfatório antes, durante e depois da entrevista. Bogdan e Biklen (1991, p. 175) revelam que esses cuidados são imprescindíveis para o bom resultado da pesquisa enfatizando que

[...] as transcrições são os principais dados de muitos estudos de entrevista, portanto, um bom equipamento de gravação é inestimável, deve operar em bom estado e capaz de produzir boas gravações. Perdemos demasiadas entrevistas por causa do mau funcionamento do equipamento que ocorreu quando julgávamos que o equipamento estava a funcionar.

É importante destacar que os primeiros contatos foram feitos por *e-mail* e, posteriormente, por telefone. A primeira ex-aluna cega que a autora desta dissertação entrou em contato para agendar a entrevista já demonstrou uma excelente receptividade, de forma que imediatamente se prontificou a colocá-la em contato com as outras alunas que concluíram seus cursos em anos anteriores.

Quanto ao local, data e horário para a realização das entrevistas, as quais foram previamente agendadas, buscou-se respeitar a disponibilidade e a conveniência de cada entrevistada. Uma das entrevistas foi realizada na própria instituição de ensino e as demais foram realizadas na residência das depoentes.

Com a intenção de realizar adequadamente as entrevistas, tomou-se como medida fundamental esclarecer as depoentes sobre os objetivos da pesquisa, garantindo-lhes que os depoimentos expostos e gravados no decorrer da entrevista seriam tratados confidencialmente. Ao tomar essas medidas também inspirou-se em Bodgan e Biklen (1991) quando pontuam que, no início da entrevista, se tenta informar com brevidade o sujeito do objetivo e garantir-lhe que aquilo que será dito na entrevista constituirá como um assunto de natureza confidencial. Cada entrevista teve, em média, a duração de 50 a 60 minutos.

Quanto ao processo de transcrição, a própria pesquisadora deste trabalho transcreveu todas as entrevistas, fazendo-o na perspectiva de revivê-las para captar e compreender os significados das experiências vividas nos seus detalhes, e poder pontuar adequadamente a escrita. Para cada hora gravada, levou-se cerca de oito horas para a transcrição.

A transcrição é um processo desafiador que exige muita atenção e compromisso do pesquisador, mas igualmente importante, pois, na medida em que se ouve e se digita os depoimentos várias vezes, dá-se conta da riqueza dos sentidos presentes nas experiências vividas e construídas por cada pessoa.

Após o trabalho de transcrição, passou-se para a etapa seguinte, que era fazer as devidas correções do texto, de modo a deixá-lo organizado. Esse processo é chamado de “textualização das entrevistas”. De acordo com Caiado (2006), é um processo que consiste em tirar as expressões próprias da linguagem oral, as repetições, e criar um texto orgânico, com estrutura e coerência lógica.

5.3 Os sujeitos da pesquisa

Para fins desta pesquisa, foram entrevistadas três pessoas cegas que concluíram cursos de licenciatura numa universidade confessional localizada no interior do Estado de São Paulo, no período de 2005 a 2009.

Entrevistamos somente três alunas, pois a instituição estava iniciando o processo de inclusão. Além das três alunas, havia somente mais dois alunos com deficiência visual, um com baixa visão e outro com cegueira. No entanto, o que era completamente cego desistiu bem no início do primeiro período e somente Rubi, Diamante e Esmeralda conseguiram concluir o curso de Graduação.

Nesse *campus*, o ensino é oferecido na forma de 45 cursos de **graduação**, 13 cursos **sequenciais**, 20 cursos (em 2012) de especialização (*lato sensu*), sete cursos de mestrado e dois de doutorado (*stricto sensu*), agrupados em nove **faculdades**, atendendo hoje aproximadamente a 8.100 alunos.

A estrutura do local apresenta 130 salas de aula, 88 laboratórios, quatro auditórios, centros de estudos, estúdios de rádio e TV, biblioteca, complexo esportivo e teatro com capacidade para 788 pessoas.

Tendo a pesquisadora conhecido uma pessoa cega licenciada em Pedagogia dessa instituição, a mesma foi quem indicou as colegas de faculdade.

A escolha por esses sujeitos levou em conta dois aspectos considerados relevantes para o desenvolvimento deste estudo. Primeiro, pelo fato de a instituição ter uma Política Acadêmica que afirma procurar instaurar espaços democráticos comprometidos com os princípios éticos e com a luta pelo resgate da dignidade e liberdade humana, com vistas à construção de um novo projeto de sociedade. Em sua proposta de Política Acadêmica, compromete-se a orientar todas as atividades da universidade de modo a contribuir para a construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo. Em sua dimensão ético-valorativa, a universidade, por meio de seus cursos e programas, propõe-se a criar instrumentos que interpretem a situação histórico-cultural da totalidade, na direção de um compromisso com as lutas de transformação social centrado na construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade. O segundo aspecto, que justifica a escolha desses egressos, é por ser uma instituição que traz em suas linhas de ação a materialização de uma política de atendimento às necessidades especiais que se processam por meio da proposta de uma Assessoria para a Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais, implantada em 2007.

Essa Assessoria, que é ligada à Reitoria, atua em conjunto com as faculdades e cursos, bem como com a área de recursos humanos da instituição, cujas principais competências são estas: contribuir no processo institucional de estabelecimento de uma política de inclusão de pessoas com necessidades especiais, no âmbito do aluno, do funcionário ou docentes; coordenar as atividades de inclusão desenvolvidas nos variados cursos da universidade, com vistas a propiciar aos alunos apoio necessário ao seu processo de ensino e aprendizagem e de acesso aos serviços oferecidos pela universidade.

A política de inclusão dessa universidade busca por meio da Assessoria para Inclusão atuar junto às comunidades discente, docente e funcionários, na acolhida, adaptação e acompanhamento de pessoas com deficiência, ou temporariamente limitadas em alguma função física. Além disso, estimula o debate interno sobre temas ligados à inclusão, sobretudo no que se refere ao mundo da formação acadêmica como da atuação profissional.

A fim de garantir a acessibilidade às pessoas cegas, a Assessoria conta com uma sala de atendimento permanente num dos blocos de salas de aula do *campus*, uma professora doutora responsável pela área e três bolsistas-atividades, que auxiliam no apoio administrativo e são encarregados de preparar material acadêmico, como digitalização, escaneamento e impressão de textos, bem como aplicação e assistência nos processos de avaliação.

Quanto às adaptações pedagógicas para pessoas cegas, a Sala de Recursos dessa instituição está equipada com as seguintes ferramentas: um computador com *scanner* e programas sintetizadores de voz: o *Dosvox*⁴ e o *software* “*Virtual Vision*⁵”, disponíveis para estudo e realização de atividades de avaliação.

Em relação ao nível de arquitetura, a instituição se apresenta de forma acessível a pessoas com algum limite de mobilidade. Há rampas ou elevadores nos prédios, bem como instalações sanitárias adaptadas, telefone para deficiente auditivo e cadeiras adequadas às deficiências motoras.

⁴ **Dosvox:** é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho. O programa é composto por: sistema operacional que contém os elementos de interface com o usuário; sistema de síntese de fala; editor, leitor e impressor/formatador de textos; impressor/formatador para Braille; diversos programas de uso geral para o cego, como jogos de caráter didático e lúdico; ampliador de telas para pessoas com visão reduzida; programas para ajuda à educação de crianças com deficiência visual; programas sonoros para acesso à Internet, como correio eletrônico; acesso a homepages, Telnet e FTP. Leitor simplificado de telas para Windows.

Fonte: Núcleo de Computação Eletrônica (Projeto DOSVOX) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

⁵ **Virtual Vision:** O Virtual Vision foi desenvolvido em 1997 a partir de pesquisas da MicroPower com modelos de processamento de linguagem natural. É hoje o único *software* de leitura de telas desenvolvido nacionalmente capaz de funcionar sobre os aplicativos mais comuns utilizados na maior parte dos computadores (utiliza sistema operacional do Windows e reconhece Word, Excel, Internet Explorer, Outlook, MSN, Skype, entre outros). O Virtual Vision é a solução definitiva para que deficientes visuais possam utilizar com autonomia o Windows, o Office, a Internet Explorer e outros aplicativos, por meio da leitura dos menus e telas desses programas por um sintetizador de voz. O Virtual Vision “varre” os programas em busca de informações que podem ser lidas para o usuário, possibilitando a navegação por menus, telas e textos presentes em praticamente qualquer aplicativo. A navegação é realizada por meio de um teclado comum, e o som é emitido através da placa de som presente no computador. Nenhuma adaptação especial é necessária para que o programa funcione e possibilite a utilização do computador pelo deficiente visual, o que dispensa a Utilização de sintetizadores externo (VIRTUAL VISION, 2012).

Essas informações foram levantadas nos documentos da Política de Inclusão e da Política Acadêmica, publicados no *site* da instituição, e as dúvidas foram tiradas com a professora responsável pela Assessoria. Esses documentos deixam clara a importância de se fortalecer uma cultura de respeito, de igualdade de oportunidades e de permanente atuação em favor da inclusão por meio de processos participativos.

Cabe ressaltar que os sujeitos da pesquisa foram definidos com base em critérios, dentre eles: a) serem cegas; b) terem concluído o ensino superior na mesma instituição; c) que se dispusessem a participar da pesquisa.

Com vistas a garantir o sigilo e o anonimato, adotou-se, para cada depoente, um pseudônimo relacionado a nomes de pedras preciosas (Rubi, Diamante e Esmeralda), seguindo a metáfora do mosaico, em que cada parte se traduz em peça importante para a composição da obra. Assim, os dados obtidos por intermédio das entrevistas se traduziram em peças preciosas para a composição das análises do presente estudo.

Quanto à questão do anonimato, Lüdke e André (1986, p. 50) destacam que

[...] para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem que ser cumprida. Na situação de entrevista, essa questão se torna particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e conseqüentemente a relação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida.

Apresenta-se, na sequência, cada um dos sujeitos que integram a presente pesquisa, reunindo informações obtidas ao longo das entrevistas.

Rubi, com 33 anos, nasceu cega por conta do nervo ótico atrofiado. É usuária da grafia braille, sendo considerada cega total, porém com percepção de luz e vultos bastante próximos. É licenciada em Pedagogia (2006-2009) e, em 2012, está cursando o segundo ano de mestrado em Educação na mesma universidade em que se graduou.

A trajetória escolar de Rubi começou numa escola de educação infantil que atendia deficientes. Aos seis anos, os pais procuraram uma professora que pudesse lhe ensinar braille, a qual sugeriu que fosse para uma escola regular e, com sete anos, ingressou numa escola pública e lá permaneceu durante onze anos,

concluindo o curso de Magistério. Foi a única pessoa cega de sua turma.

Segundo seu depoimento, a professora que a recebeu na primeira série, quando ela tinha sete anos, não dominava a escrita em braille e aprendeu com ela. A partir disso, a professora pôde transcrever todo o material e fazer as correções necessárias. Essa mesma professora tinha a preocupação de orientá-la quanto à postura, modo de sentar, modo de se relacionar com as outras crianças.

Na passagem para a quinta série (atual sexto ano) do ensino fundamental, houve uma reunião para avaliarem se ela teria condições de prosseguir com a escolaridade. Ela seguiu até a conclusão do Magistério.

Diamante, com 29 anos, nasceu prematura. Sua cegueira, segundo seu depoimento, é consequência de retinopatia da prematuridade, uma doença que acomete os bebês prematuros que nascem com peso inferior a 1.500 gramas ou antes de 32 semanas de gestação. Segundo ela, durante sua trajetória escolar, frequentou escolas regulares e especiais simultaneamente. Com dois anos e meio, sua avó a levou para uma escola especial numa cidade vizinha aonde havia uma Sala de Recursos para desenvolver a coordenação motora e aprender braille. Ficou nessa escola especial até os sete anos. Depois frequentou uma escola especial na sua cidade e lá permaneceu até os catorze anos. Foi somente com quinze anos que passou a frequentar exclusivamente a escola regular. Gradou-se em Letras – Licenciatura. Atualmente é mestre em Linguística. Prestou um concurso público para professora do ensino fundamental II e médio, foi aprovada e aguarda ser chamada para tomar posse. Revelou que muitas foram as pessoas que a ajudaram, especialmente a avó, presente em todas as etapas de sua vida escolar.

Esmeralda, 34 anos, já nasceu com deficiência visual, pois só enxergava apenas com 20% do olho direito o que, segundo a depoente, significava dizer que não enxergava praticamente nada. A consequência de sua cegueira está ligada à prematuridade, como Diamante, pois foi acometida também pela doença retinopatia da prematuridade. Aos dezesseis ficou totalmente cega. Depois disso, ela foi aprender braille. Cursou o ensino fundamental e médio sempre em escolas regulares. Domina a escrita em braille, mas prefere trabalhar com textos digitalizados. Gradou-se em História – Licenciatura. Atualmente reside em uma cidade do interior de São Paulo e atua como professora da rede pública estadual paulista. Dentre as pessoas que mais contribuíram para o sucesso de sua escolarização, ela destaca seus familiares, que lhe deram apoio e sempre

acreditaram em seu potencial.

5.4 Construção das análises da pesquisa

As sucessivas leituras das entrevistas possibilitaram organizar o material de acordo com o objetivo desta pesquisa, ou seja, conhecer as condições facilitadoras de ensino e aprendizagem no ensino superior segundo as alunas cegas.

Para isso, as análises foram organizadas em dois eixos: (1) a atenção à pessoa cega no ensino superior; (2) adaptações de situações e materiais a favor do ensino e aprendizagem.

Esses eixos não estavam definidos *a priori*, mas as questões propostas nas entrevistas e o desenvolvimento das respostas permitiram reconhecê-los como potencializadores de reflexões.

Discutir as condições facilitadoras de ensino e aprendizagem para alunos cegos implica reconhecer uma certa forma de atenção e a necessidade de adaptações que possam contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos.

É fato que promover adaptações de situações e materiais é uma manifestação de atenção, no entanto discriminou-se esses dois eixos de maneira a poder aprofundá-los e valorizar as posições das depoentes.

O eixo referente às adaptações de situações e materiais foi subdividido em processo seletivo, material didático e avaliação.

As análises, como já mencionado, levarão em conta que os sujeitos são históricos e criadores de cultura, ao mesmo tempo em que são produzidos por ela, assim como manifestações singulares de um amplo conjunto de relações sociais.

6 MOSAICO: o toque final na análise dos dados

“Que cada um possa tomar os seus mosaicos nas mãos, restaurando-os onde for necessário e fazendo brilhar e aparecer ainda mais aquilo que estiver repleto de fraternidade e solidariedade!” (GASPAR, 2007, p. 1).

Com o objetivo de compreender as condições facilitadoras de ensino e aprendizagem de alunos cegos no decorrer dos cursos de graduação no ensino superior e depois de várias leituras das entrevistas, dois eixos foram eleitos para análise: (1) a atenção dada à pessoa cega no ensino superior; (2) adaptações de situações e materiais a favor do ensino e aprendizagem.

Abordar as condições de ensino e aprendizagem no ensino superior na perspectiva das pessoas cegas exige reconhecer as marcas históricas das experiências vividas e também o contexto social mais amplo, uma vez que os sujeitos são “[...] datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002, p. 22).

Isso significa, como ressaltado por Zanella et al. (2007), com base no referencial de Vigotski, que o ser humano é expressão singular de um amplo conjunto de relações sociais, isto é, o sujeito é constituído historicamente na relação com a sociedade.

O esforço da análise vai, portanto, buscar compreender os pontos de vista e a constituição dos sujeitos da pesquisa na relação com seu contexto e realidade histórica. Para tanto, foram selecionados trechos das entrevistas que não intencionam fragmentar a realidade singular/totalidade da experiência das depoentes, mas evidenciar e interpretar a complexa trama social em que estão inseridas.

6.1 A atenção dada à pessoa cega no ensino superior

Proporcionar uma educação satisfatória para pessoas cegas em instituições de nível superior implica uma mudança na organização do trabalho pedagógico para que se promova uma educação que possibilite não somente o acesso, mas, sobretudo, o atendimento adequado a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

O simples fato de receber um aluno cego e matriculá-lo não significa que a instituição está promovendo o processo de inclusão. Acredito que só há inclusão quando a instituição provê um espaço significativo de participação social e aprendizagem. Quando coloca-se à disposição para desenvolver o potencial de todos os alunos, inclusive os com necessidades especiais, respeitando suas diferenças e peculiaridades.

Acredito que a ideia de isolar e segregar ainda se perpetua em muitos ambientes educativos na sociedade contemporânea, e se configuram na medida em que as diferenças não são respeitadas e nem consideradas como possibilidades quando ignoram que as diferenças não são razões para impedimentos, mas indicativos de necessidades.

É importante compreendermos que o paradigma da inclusão está plenamente relacionado aos valores da igualdade de oportunidade e o de respeito às diferenças. Defendo que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência ou de sua dificuldade de aprendizagem, seja ela qual for.

Partindo desse pressuposto, considerarei relevante saber o que significa inclusão para os sujeitos desta pesquisa?

Quando questionadas quanto ao significado do termo (“Para você qual o significado do termo inclusão?”) e de que forma elas analisavam suas experiências, as respostas se remeteram à atenção dada à pessoa com deficiência no ensino superior. Falar de inclusão significou falar da atenção dispensada às pessoas cegas. “Inclusão” não é, para elas, um “termo” ou “conceito”, mas uma prática concreta produzidas nas relações e instituições.

Rubi, Diamante e Esmeralda, ao narrarem sobre as dificuldades enfrentadas no acesso ao ensino superior, orientadas pelas próprias experiências escolares anteriores, ressaltaram a relevância da pessoa cega ter a mesma atenção dispensada às pessoas videntes por meio de condições diferenciadas.

Diamante diferencia inclusão de integração:

Incluir é diferente de integrar. Integrar é você dizer que tem que se adaptar ao meio e incluir é o inverso. Pra mim é isso, quer dizer, a inclusão tem vários campos. Para mim a inclusão é ampla e ela envolve tudo isso. Uma pessoa incluída é uma pessoa que continua com suas necessidades especiais, com sua cegueira, com sua diferença, mas ela tem ou deveria ter possibilidades de adaptação, de facilidades no sentido, assim, de ter acesso às mesmas coisas, não que tenham que ser facilitadas. Então, facilitar no sentido de prover alguma característica que nos permita ter certeza de como aquilo funciona, de como se

faz aquilo mesmo sem ver. Eu acho que isso é incluir. **(Diamante)**

Para Omote (1999), o conceito de integração pressupõe capacitar o deficiente para enfrentar as demandas do meio ao qual se pretende integrá-lo. A perspectiva de inclusão, ao contrário, redireciona o foco de atenção para o ambiente. Inverter esse ponto de vista das condições incapacitadoras do indivíduo para as condições sociais incapacitadoras dos processos educacionais e ocupacionais implica um avanço na história da atenção dispensada pelas sociedades aos seus deficientes.

Segundo Brasil (2003), as raízes históricas e culturais do fenômeno da deficiência sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito. A autora nos mostra em suas pesquisas que o atendimento educacional às pessoas com deficiência, historicamente, se pautaram em três modelos distintos.

O primeiro, de caráter segregador e excludente, orientava-se por uma perspectiva assistencialista e terapêutica, sob a responsabilidade de religiosos e filantropos preocupados em prover atenção e cuidados básicos de saúde, alimentação, moradia e educação. O segundo modelo, o “integrado”, sugeria o atendimento às diferenças individuais nas classes especiais, salas de recursos ou serviço itinerante mediante a preparação gradativa do aluno para o ensino comum. A ênfase recaía, portanto, na adaptação do aluno, e não na modificação do ambiente.

O terceiro modelo, o “inclusivo”, propõe a ideia de uma escola em movimento, em constante transformação e construção, de enriquecimento pelas diferenças. Esse movimento implica mudança de atitudes, constante reflexão do professor sobre a prática pedagógica, modificação e adaptação do meio e em nova organização da estrutura escolar.

De acordo com Brasil (2003), é enfatizado, ainda, que a inclusão como um paradigma da contemporaneidade está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas.

Ainscow e Sebba (1996 apud WARWICK, 2001, p. 112), ao discutirem sobre os conceitos de integração e inclusão, reforçam a ideia de integração como um “processo através do qual os sujeitos são apoiados para lhes permitir a participação nos programas (em larga medida inalterados) nas escolas”. Em sentido contrário, a inclusão sugere uma vontade para reestruturar os programas e materiais das escolas de forma a responder à diversidade dos alunos que a frequentam.

Os autores, em relação a essa perspectiva, compreendem a educação inclusiva

[...] como o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades (AINSCOW; SEBBA, 1996 apud WARWICK, 2001, p. 112).

Como se observa, os conceitos de integração e inclusão são construções históricas e “[...] representam diferentes momentos e possibilidades concretas de luta pela afirmação do direito à educação para todos, num processo que prima pelo respeito às possibilidades de cada contexto em particular” (SANTOS, 2002, p. 109).

No entanto, esses paradigmas convivem ainda, como indiciado pelas próprias preocupações das depoentes, para quem a prática da segregação é perpetuada quando a atenção e as condições de adaptação não são garantidas.

Para Esmeralda, a inclusão também está relacionada ao oferecimento de uma determinada atenção que permita o aproveitamento pleno da experiência escolar.

Eu não quero tratamento especial. Eu quero ser tratada como você trata qualquer aluno, porque sou igual a qualquer aluno. As pessoas não podem ser tratadas de forma ‘diferente’, se nós estivermos falando de deficiência visual, auditiva ou deficiência física, nós temos que falar o quê? Que essa pessoa tem que ser tratada igual os outros, no entanto ela precisa de condições especiais. De condições especiais! (**Esmeralda**)

Tanto no ensino fundamental como no ensino médio, Esmeralda encontrou muitas dificuldades por não ter o material adaptado disponível para a sua aprendizagem. Na maioria das vezes ela mesma tinha de prepará-lo com o auxílio de seus familiares. Quando não conseguia prepará-lo, tinha que se contentar com apenas as explicações dos professores. Para uma pessoa cega era uma situação muito complicada. Em seu depoimento, deixa claro que a sua aprendizagem nesses níveis de ensino foi prejudicada, não porque era cega, mas pelo fato de não ter a mesma atenção que os demais alunos.

A minha maior dificuldade era não ter o material digitalizado, não ter as mesmas condições de estudar que os demais alunos, e isso não tinha, quer dizer, era muito complicado, porque todo aquele material que eles tinham em mãos para estar estudando, se eu quisesse, com a ajuda da minha família, eu tinha que preparar. Então, quando era possível eu fazia, quando não era, aí eu fazia a prova, eu aprendia somente com as explicações dos professores (**Esmeralda**).

Rubi, ao responder o mesmo questionamento (“Para você qual o significado do termo inclusão?”), ressaltou que incluir pressupõe

[...] você, enquanto pessoa cega, estar numa sala de aula ou dentro de um espaço e fazer as mesmas atividades que qualquer pessoa. Você pode ser até menor, mas o importante é que você esteja no mesmo grau das pessoas videntes, das pessoas que enxergam (**Rubi**).

Rubi entende que é direito da pessoa cega realizar as mesmas atividades que as demais pessoas que enxergam. Embora não tenha justificado o sentido das expressões ser "menor" e "no mesmo grau", entende-se que ela se refere a uma situação de desvantagem (não enxergar) que não deve ser considerada impedimento para que realize as atividades propostas aos outros.

Esmeralda e Diamante também advogam o mesmo direito, mas deixam mais explícita a necessidade de adequação das condições de ensino e aprendizagem, reclamando a necessidade de adaptação de materiais, por exemplo.

Ambas defendem que não basta inserir as pessoas cegas nas salas de aula, pois seu desenvolvimento acadêmico depende de materiais adaptados. Argumentam com base em suas próprias experiências.

Esmeralda, em seu depoimento, reforçou essa posição quando afirmou que a igualdade de oportunidades é que garante um tratamento justo e pode permitir uma aprendizagem que seja coerente com o nível de atenção atribuída às pessoas.

De fato, para que a igualdade de oportunidades seja real, segundo Aranha (2000, p. 2), ela há de ser relativa, ou seja, dar tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais. O que significa dizer que

[...] as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento das leis exige que sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir das oportunidades existentes. Tratar desigualmente não se refere à instituição de privilégios, e sim, à disponibilização das condições exigidas pelas peculiaridades individuais na garantia da igualdade real.

A autora adverte que o valor que fundamenta a ideia da inclusão é configurado no princípio da igualdade. É o princípio que de forma real garante o acesso a todas as oportunidades, independentemente das diferenças de cada indivíduo. Ressalta que “a diversidade requer a peculiaridade de tratamentos, para que não se transforme em desigualdade social” (ARANHA, 2000, p. 2).

Oliveira e Leite (2000) preconizam que a construção de uma Escola Inclusiva deverá tomar como base um novo paradigma educacional que se traduza em uma Escola para Todos, mediante o princípio da igualdade de oportunidade, independentemente de qualquer característica individual.

6.2 Adaptações de situações e materiais a favor do ensino e aprendizagem

Para Oliveira e Leite (2000), as alterações e adaptações de materiais didáticos e pedagógicos são de responsabilidade da escola, do professor e de todos aqueles que coordenam o processo educativo, a fim de possibilitar ao aluno condições para que o desenvolvimento da aquisição de conhecimentos de fato ocorra.

No processo de leitura e releitura das entrevistas, foi observado que as alunas cegas, ao relatarem sua trajetória acadêmica, foram enfáticas nos seguintes aspectos: processo seletivo, adaptação dos materiais didáticos e a prática de avaliação, considerando-os como as condições facilitadoras para o sucesso do ensino e aprendizagem das pessoas cegas.

6.2.1 Processo seletivo

Mazzoni, Torres e Andrade (2001), em sua pesquisa “Sobre o Acesso e a Permanência de Estudantes Universitários com Necessidades Educativas Especiais [...]”, tecem algumas considerações acerca do desafio que as pessoas com deficiência enfrentam quando almejam ingressar no ensino superior.

Para os autores, ao concluir os estudos em nível médio, os alunos com necessidades educativas especiais, tal como os alunos sem deficiências, também passam por um processo seletivo (vestibular) para o ingresso no ensino superior, só que em condições especiais. Conforme explicam,

[...] para que esse concurso ocorra de forma justa é necessário que sejam observadas as suas necessidades especiais. Lograda a etapa da aprovação no concurso vestibular outro desafio se apresenta, que é a questão da permanência em condições de estudo em que sejam novamente observada suas diferenças (MAZZONI et al., 2000, p. 226).

Os relatos de Rubi, Diamante e Esmeralda, quando foi pedido que relatassem sobre suas experiências como candidatas ao seletivo para o curso superior (“Como foi o seu ingresso na universidade?” “Que avaliação você faz desse processo?”) relataram situações de atendimento bem semelhantes.

Uma professora da sala de recurso ficou comigo das duas da tarde até as dezenove horas e trinta minutos. Foi uma prova enorme, em braille. Um monstro. Metade da prova eu li, metade da prova a professora leu. Então, assim, eu adorei quando soube que eu tinha passado (**Rubi**).

A prova foi feita com todas as oitenta e ‘cacetadas’ questões de vestibular, um negócio ‘desse tamanho’. A monitora passou as questões para o gabarito e ditei a redação pra ela que eu tinha feito em braille e tudo foi normal. Tudo correu muito bem. Fiz em uma sala separada, às vezes isso é normal que aconteça por causa do próprio barulho que a máquina de braille faz. A gente até opta para fazer numa sala separada para não atrapalhar os outros candidatos (**Diamante**).

Foi no mesmo dia que os demais alunos, com direito a um ledor, porque a prova era em braille. Chega um momento que se tua prova de vestibular tiver dez páginas em tinta, a minha em braille tinha cento e cinquenta. Então, é muito maior. Por quê? Uma página do Word equivale a três em braille. Era muita coisa para ler. Então eu pedi a prova em braille e com ledor. Você faz no mesmo dia, numa sala separada, porque você precisa ficar sozinha. Porque na hora o ledor vai ter que ler. E com direito a uma hora a mais, mas a universidade acabou nos fornecendo duas. Você faz no mesmo dia, mas em condições especiais (**Esmeralda**).

Foi possível observar, nas falas das entrevistadas, aspectos que se assemelham tanto na atenção dispensada a elas quanto na disponibilização dos recursos materiais e humanos, bem como a questão da ampliação do tempo para a conclusão da prova. São aspectos considerados relevantes para que as pessoas cegas tenham oportunidade de participar em nível de igualdade com os demais candidatos.

Pode-se perceber por meio dessas experiências que a inclusão se materializou na medida em que foram oferecidas às três entrevistadas condições especiais necessárias quando se submeteram ao processo seletivo. É importante destacar essas experiências, porque historicamente a educação superior no Brasil foi sempre marcada por uma política excludente, orientada por propostas neoliberais destinadas apenas à elite, que possuía condições econômicas para arcar com os custos dessa formação. Gisi (2006, p. 2) enfatiza que a “[...] trajetória histórica da educação superior não é uma história à parte, integra o contexto socioeconômico e é determinado, em grande parte, por este. No Brasil, fica evidente que a educação superior sempre foi reservada para poucos”

Sá e Sá (2007, p. 7), na pesquisa *Comunicação cega: a inclusão de deficientes visuais nas instituições de ensino superior*, reiteram que “as Universidades no Brasil nunca foram lugar para grupos excluídos, estigmatizados, sempre foram lugar para grupos privilegiados”.

É importante ressaltar que os debates e os movimentos em prol de uma educação inclusiva são bem recentes, inseridos em um contexto histórico e social de intensos movimentos populares, com a exigência da garantia dos direitos humanos, processos de redemocratização e revisões constitucionais, processos esses que ocorriam em vários países do mundo.

Para Cury (2002, p. 255), o direito à educação e à igualdade pressupõe o direito à diferença, embora reconheça que a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não seja uma relação simples: “De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania. A igualdade é ainda o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias”.

Enfatiza, ainda, que

[...] estamos assim diante do homem como pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal (CURY, 2002, p. 255).

Quanto ao percentual de alunos cegos matriculados no ensino superior, considerando o Censo da Educação Superior de 2009, uma vez que o de 2010 não faz nenhuma referência ao tema de inclusão dos alunos com deficiência nesse nível de ensino, verificou-se que 20.019 dos alunos matriculados são pessoas com deficiência, o que corresponde a 0,34% do total. Desse universo de 0,34%, o tipo de deficiência predominante foi baixa visão (30%), seguida da deficiência auditiva (22%), da deficiência física (21%) e da cegueira (13%) (INEP, 2011).

Moreira (2009, p. 2) considera que a universidade com atitude inclusiva enfrenta grandes desafios. É evidente que ela não se faz inclusiva de um momento para outro. É um processo longo, que não surge simplesmente por decreto e nem se configura por meio de uma única gestão administrativa, mas que se constitui inclusiva na medida em que

[...] vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes que, muitas vezes camufladas pelo silêncio, parecem não existir. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, pode ser enfrentado.

Para Cury (2002, p. 261), “[...] a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações”.

6.2.2 Material didático

A educação inclusiva, segundo Glat (2007, p. 18), não se resume apenas à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Para a autora,

[...] uma turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

O papel da inclusão em todos os níveis de ensino é, portanto, voltar a atenção para o aluno tendo em vista responder às suas necessidades individuais, o que significa, na perspectiva de Warwick (2001, p. 112), “[...] centrar-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adaptar as perspectivas de ensino a essas necessidades”.

Nessa perspectiva, propôs-se que Rubi, Diamante e Esmeralda relatassem como se deram suas experiências de aprendizagem ao serem incluídas nos cursos de licenciaturas (Durante sua graduação, quais os recursos e situações que mais contribuíram para sua permanência e aproveitamento acadêmico?).

Rubi aponta como principal dificuldade no seu processo de ensino aprendizagem o material adaptado, que nunca era encaminhado com a antecedência necessária para que ela pudesse ler e acompanhar as aulas como os demais alunos.

Eu tive sérios problemas, principalmente com relação aos textos. Só que eu estava acostumada a ler o braille, e a coordenadora disse que não era possível. Só que não era possível nem em braille, e nem digitalizados, pois ela não me encaminhava os textos com antecedência para eu ler no computador.

Diamante, em seu depoimento, deixa claro que o seu maior problema e dificuldade também se resumiam à questão do material adaptado, tanto que ela relata que *“poderia ria ter aproveitado mais, se eu tivesse podido ter acesso a todos os materiais”*.

Quanto à Esmeralda, no decorrer de toda entrevista, ela enfatiza que o problema maior no que se refere à inclusão das pessoas cegas nos sistemas de ensino é a ausência do material adaptado para que elas possam, de fato, obter um ensino e aprendizagem significativos como os demais alunos.

Ela enfatiza bem isso quando rememora sua experiência na escola básica e afirma:

Eu tinha dificuldade na questão de estudar por falta de adaptação de material. Na escola, os professores ou ditavam a matéria ou, como a minha irmã estudava junto comigo, ela ditava. Então, se tinha, por exemplo, um conteúdo do livro didático de Português que tinha que ler, era eu que tinha que passar todo esse conteúdo em braille para estar lendo. Essa era a dificuldade. Então, muitas vezes, imagine, não dava tempo. Então, a qualidade do que se aprendia era muito inferior, se a gente fosse comparar com o aluno que tinha o material ali. Por quê? Porque não se tinha adaptação de material ali. Então, eu digo que no ensino fundamental como deficiente visual com baixa visão e depois no ensino médio como cega, a minha aprendizagem foi péssima. Por quê? Porque eu era cega? Não! Porque eu nunca tive as mesmas condições que os demais alunos (**Esmeralda**).

Com base nas exposições dos relatos, compreende-se que educar uma pessoa cega com sucesso é propiciar-lhe condições para que desenvolva plenamente suas possibilidades naturais e possa contribuir com o seu trabalho para uma comunidade à qual tenha o sentimento de pertencer (MASINI, 2007).

Disponibilizar com antecedência textos e livros é de fundamental importância, segundo Vilas Boas (2007), para o processo de ensino-aprendizagem do aluno cego.

Santos (2003, p. 6), ao tecer considerações sobre o papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva, afirma que

[...] para proporcionar ao educando atenção à diversidade é preciso que o educador compreenda que todos os alunos têm capacidade de aprender, mas se não forem bem instrumentalizados, suas chances são menores. Além disso, torna-se útil considerar que muitos alunos encontram problemas em algum momento de suas vidas. Alguns problemas logo passam, mas outros requerem ajuda contínua. No plano pedagógico, esta ajuda só cabe ao educador e à instituição educacional.

Vivendo num mundo mediado pelo conhecimento e pela informação, proporcionar à pessoa cega o acesso a esse universo possibilita que ela se torne membro integrante ativo da sociedade. A universidade deve possibilitar os materiais adaptados e os recursos didáticos pedagógicos, porque estes se configuram como principais ferramentas que possibilitarão que as pessoas cegas construam e ampliem seus conhecimentos e sua formação. Como destacado por Vilas Boas (2007, p. 31), “[...] o aluno cego, como qualquer outra pessoa, é capaz de aprender e vir a conquistar sua independência, desde que lhe seja oferecida uma educação adequada”.

Em relação a essa questão, a autora enfatiza que

[...] os problemas que mais os alunos cegos enfrentam na universidade são: a mobilidade no campus; o fato de a maior parte do material de estudo ser impresso em tinta e não estar disponível no Sistema Braille, suporte digital ou em suporte áudio (VILAS BOAS, 2007, p. 31).

Vigotski (1997 apud LIRA; SCHLINDWEIN, 2008) manifesta a ideia de que a cegueira é meramente instrumental e que, ao proporcionar ao cego formas de alternativas de acesso aos aspectos da cultura inacessíveis a ele devido à ausência de visão, o problema poderá ser contornado, como no caso do Sistema Braille, que permite ao cego o acesso à linguagem e à escrita.

No que se refere à educação da pessoa cega, Vigotski (1997) afirma que esta deve ser organizada como da pessoa capaz de um desenvolvimento normal, socialmente válida, sendo necessário fazer desaparecer a palavra e o conceito de “deficiente”. No que concerne ao cego, afirma que

[...] a cegueira por si só não faz de um sujeito uma pessoa com defeito, não é uma deficiência, isto é, uma insuficiência, uma desvalia, uma enfermidade. A cegueira se converte em uma deficiência somente em certas condições sociais da existência do cego. A cegueira é o signo da diferença entre sua conduta e a conduta das demais pessoas (VIGOTSKI, 1997, p. 112).

Para Vigotski (1997), o cego tem de viver uma vida comum com os videntes, bem como deve estudar em escola comum. Critica veemente a forma de segregação social e educacional imposta às pessoas cegas, argumentando que, em contato mais estreito com os videntes, a pessoa cega amplia a sua comunicação com o mundo e participa de forma mais ativa e dinâmica da vida.

A proposta de inclusão exige um redimensionamento das práticas pedagógicas. É uma proposta que contempla um processo de ensino e aprendizagem, avaliação e conteúdos significativos ao alcance de todos sem distinção. Portanto, não se pode “[...] negligenciar os recursos específicos, o uso das tecnologias, que também são instrumentos indispensáveis para o acesso, permanência e sucesso do processo de inclusão escolar” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 145).

As dificuldades apontadas pelas três depoentes no seu processo de escolaridade sinalizam que a falta de recursos e os atrasos na entrega dos materiais didático-pedagógicos são responsáveis, quase na totalidade, pelo fracasso do aproveitamento acadêmico.

De acordo com Oliveira e Leite (2000), quando as instituições incorporam na sua missão institucional o paradigma educacional que inclui a diversidade, conseqüentemente comprometem-se com modificações internas na instituição e na sua organização a partir dos seguintes suportes:

[...] oferta de apoios específicos (para professores e alunos) na utilização de recursos da comunidade (de ordens materiais, físicas), alterações estruturais e adaptações arquitetônicas, preparação do pessoal técnico administrativo, qualificação de funcionários, viabilização de recursos e tudo mais que seja necessário (OLIVEIRA; LEITE, 2000, p. 15).

Oliveira e Leite (2000) consideram importante que as adaptações que permitirão a atenção aos alunos com necessidades educativas especiais em decorrência da deficiência (física, visual e auditiva) devem ser previstas e planejadas no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição, pois não é possível promover inclusão sem ajustes específicos nos ambientes educativos.

As participantes revelaram inúmeras vezes nas entrevistas a ausência de apoio especializado, recursos didáticos específicos e materiais adaptados disponíveis no decorrer das disciplinas. Lembraram constantemente dos desafios enfrentados no início do curso, quando ainda não havia um setor que disponibilizasse o suporte necessário às suas condições especiais.

Dentro da Universidade, os primeiros seis meses foram complicados para fazer o curso. Por quê? Por que não tinha um setor que adaptava esse material. Tinha alguns alunos que adaptavam, mas numa quantidade pequena. E agora? Eram sete disciplinas e, bem dizer lá, sem ter esses textos em mãos. O que aconteceu? Montou-se um grupo de alunos e eles foram adaptando o material no começo. Em 2004, um amigo meu que também é deficiente visual baixa visão, quase zero, entrou. Ele fazia

Psicologia e solicitou esse material digitalizado. Então, a briga quando eu entrei era que era preciso que o material ficasse pronto. Quando? Antes das aulas. No começo, por isso que eu digo que foi difícil, o material ficava pronto um mês depois que já tinha sido trabalhado. Terminava o semestre e o material não estava pronto ainda. Tinha acabado aquele semestre! Então a briga foi para organizar o processo de digitalização do material. Foi somente isso (**Esmeralda**).

Então, essa foi a grande diferença que sempre tive com a Assessoria de Inclusão, porque eles diziam assim: a gente aqui vai fazer assim, porque agora todos os cegos usam computador. Eu falava: Não é assim! Para você incluir uma pessoa com necessidades especiais, você tem que ver como é o caso dela. Porque tem todo um contexto escolar que veio com ela, que cada um tem que dar o seu jeito. Tem que entender que cada pessoa, ao ser incluída na universidade, é uma pessoa diferente, com uma história diferente, com um histórico escolar diferente, com um ritmo de aprendizagem diferente. Não dá para padronizar uma forma de atendimento à pessoa cega. A universidade tem que suprir isso. Se não pode fazer isso, então assumam que não pode: 'a gente não pode fazer isso, a gente só oferece digital', mas aí não é problema meu (**Diamante**)

A inclusão como um processo imbuído de situações complexas coloca a universidade frente a desafios que precisam ser equacionados, numa perspectiva de criar espaços que viabilizem condições técnicas e pedagógicas facilitadoras para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos cegos que almejam uma formação em nível superior. Ferrari e Sekkel (2007) consideram que se o ingresso de uma pessoa com deficiência foi legitimado pelo exame vestibular ou processo seletivo, ela tem o direito de encontrar condições de permanência e conclusão do curso que levem em consideração as suas dificuldades.

No caso das experiências vividas por Rubi, Diamante e Esmeralda, foi possível perceber que a instituição onde estudaram, ao tomar a iniciativa de assumir o compromisso com o processo de inclusão, ainda não estava totalmente preparada para atender às necessidades educativas peculiares apresentadas pelas respectivas alunas. No entanto, à medida que as necessidades foram se acentuando, a instituição não se eximiu da responsabilidade de atender, na medida do possível, as reivindicações delas.

Tanto que, em 2007, foi criado dentro da universidade a Assessoria de Inclusão. Ela pegava e adaptava os materiais. O que eles faziam? No final de cada semestre, ou bem no início, pegavam os planos de ensino dos professores, viam toda a bibliografia que eles iam trabalhar e adaptavam o quê? A do primeiro bimestre. E depois ia adiantando o material. E aí, dentro da universidade, eu tive a qualidade de aprendizagem que eu sempre achei que devia ter (**Esmeralda**).

Com a criação da Assessoria de Inclusão na universidade, em 2007, a situação melhorou, pois os textos não chegavam mais atrasados, e ela podia seguir o programa em dia. O meu aproveitamento acadêmico foi

possível por conta da adaptação do material (**Rubi**).

Eu me senti incluída lá. Apesar de eu ter tido que adaptar um monte de coisa quando no início, quando eu cheguei lá, quando tive que fazer tudo primeiro que todo mundo, mas se as pessoas tivessem atrapalhado o meu caminho teria sido tudo mais difícil, eu acho (**Diamante**).

Sem ter a intenção de ser redundante, volto a insistir que a inclusão não se configura como um pacote de instruções prontas para ser aplicado nas instituições de ensino. A inclusão é um processo que se aperfeiçoa e se amplia com o tempo à medida que a universidade vivencia a experiência de atender a diversidade. Como um mosaico, vai compondo e moldando as situações a partir da matéria-prima (peças) oriundas da própria necessidade de atender às peculiaridades de cada aluno.

Com base nas análises das entrevistas, verificou-se que mesmo a universidade atuando em consonância com a proposta de inclusão, ela se deparou, na prática, com inúmeros desafios no que diz respeito ao atendimento das pessoas cegas. Não resta dúvida que, nessa experiência, a inclusão foi construída coletivamente: de um lado uma universidade aberta à diversidade, mas ainda despreparada na aplicabilidade dos mecanismos e das estratégias de um ensino inclusivo e, de outro, alunas cegas que, mediante as suas necessidades educativas especiais, apontaram o caminho para efetivação de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão da pessoa cega no espaço universitário. Portanto,

[...] a inclusão é um processo complexo inserido na organização da educação nacional que necessita de ações transformadoras de perspectivas realistas frente a importância de fazer do direito de todos à educação num movimento que deve ser coletivo (CASTANHO; FREITAS, 2005, p. 3).

Em relação às condições para o ensino inclusivo, Orrico, Canejo e Fogli (2007) enfatizam que o aluno cego, em sua escolarização, necessitará imprescindivelmente de suportes complementares que lhe ofereçam condições para o ajustamento e progresso em situações de aprendizagem. Esses recursos “[...] são instrumentos educacionais fundamentais para o processo ensino aprendizagem, pois visam ao desenvolvimento de habilidades por meio de ações que promovem a vida autônoma e independente” (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2007, p. 125).

Moreira (2009, p. 13), tomando por base a sua experiência na área de educação inclusiva, evidencia que para a efetivação de uma educação inclusiva, o “[...] protagonismo do aluno é imprescindível, ou seja, sua presença e participação é

pressuposto para que a universidade reveja posturas e encaminhamentos pedagógicos”.

Segundo Ferrari e Sekkel (2007, p. 645),

[...] o processo de construção de um espaço inclusivo na educação, qualquer que seja seu o nível, não se dá por meio de uma padronização; ao contrário, é necessário que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças.

Podemos compreender que a educação não se configura como inclusiva se os programas institucionais não cumprem uma adequação para que todos os alunos ganhem em termos de habilidades acadêmicas e sociais. Então, cabe às instituições a responsabilidade de prover os recursos necessários, para que a pessoa cega se qualifique e possa se integrar no grupo social a que pertence. Dessa forma, educação inclusiva é aquela que proporciona aos alunos cegos maiores oportunidades de aprendizagem por meio de um setor de coordene as situações provenientes do processo de inclusão, por exemplo, efetivação de materiais adaptados em tempo hábil, para que eles tenham as mesmas condições que os demais alunos.

Borges (2003) sugere como condição facilitadora para a inclusão das pessoas cegas o uso das tecnologias computacionais que, nas últimas décadas, têm, de fato, causado um grande impacto para todos os seres humanos, o qual tem sido maior na vida das pessoas cegas na medida em que elimina barreiras milenares que impedem a sua efetiva inserção social, desde a possibilidade de uma educação melhor, oportunidades de trabalho mais bem remuneradas até o acesso ao lazer e à informação.

Nesse aspecto, autores como Heidrich e Santarosa (2003, p. 9) ressaltam que

O uso de novas tecnologias serão recursos muito utilizados neste processo de inclusão, mas essas tecnologias deverão ser utilizadas de uma forma eficaz e com uma nova postura do professor na sua interação com seus alunos. Desta forma não haverá mais a necessidade de se discutir inclusão. Pois todos assumirão uma postura cooperativa onde a convivência com as diferenças e a tolerância serão inerentes a cada um.

De acordo com Orrico, Canejo e Fogli (2007), a aprendizagem por meio da digitação possibilita ao estudante cego um excelente espaço de oportunidade e de melhoria das condições de igualdade do processo de formação acadêmica. A

constante inovação tecnológica, com a criação de *softwares* que permitem ampliações de tela ou a leitura de tela, proporciona ao aluno cego maior autonomia e independência no ato de aprender.

É oportuno ressaltar que no processo de ensino e aprendizagem das pessoas cegas além da importância do material adaptado e dos recursos que deverão estar disponíveis, há outros aspectos que não podem ser ignorados nesta discussão. Coerente com a teoria de Vigotski (1997), as interações têm fundamental importância e servem de base para promover e efetivar plenamente a aprendizagem. “Em consonância com o autor, a fonte de compensação para a pessoa cega está também na linguagem, na experiência social e na interação com os videntes” (LEME, 2009, p. 192). De acordo com autor é por meio das relações sociais que a pessoa cega busca superar o impedimento orgânico e segue o curso de seu desenvolvimento cultural. Neste aspecto, Tessoni (2000), com base nas teorias de complementa que as interações sociais marcam a ideia da mediação e internalização como aspectos essenciais para a aprendizagem, afirmando que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. A autora enfatiza que para Vigotski,

[...] o papel do outro no processo de aprendizagem torna-se fundamental. No entanto a importância do outro não está somente no processo de construção do conhecimento, mas também na constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir (TESSONI, 2000, p. 38).

Para Petzeld (1925 apud VIGOTSKI, 1997, p. 107) a principal força motriz da compensação para a cegueira é a aproximação, através da linguagem, da experiência social com os videntes. Chega a conclusão que tem uma enorme importância, de princípio para toda a psicologia e pedagogia do cego,

[...]que a capacidade dos cegos para o conhecimento é uma capacidade para conhecer, distinguir e reconhecer tudo, sua compreensão é, o fundamental, a capacidade para compreender tudo. isto significa que se abre aos cegos a possibilidade de conseguir um valor social pleno.

6.2.3 Avaliação

Nas entrevistas, solicitou-se que Rubi, Diamante e Esmeralda descrevessem sobre a forma como eram avaliadas pedagogicamente (“Como foi seu aproveitamento acadêmico?” “Como foram realizadas as avaliações?”) no decorrer

do curso.

De acordo com as respostas, identificou-se que não havia um critério único, no entanto foi possível reconhecer um clima de insatisfação pelo fato de acreditarem que deveriam ser avaliadas nas condições de igualdade com os demais alunos. Retoma-se aqui questões tratadas anteriormente: a cegueira não é motivo para que alunos cegos sejam tratados como pessoas incapazes.

O monitor vinha me buscar na sala de aula para eu fazer as avaliações em outra sala. Só eu e a monitora. Só que isso não dava muito certo não, viu? E vou dizer o porquê [...]. O monitor tem pressa, ele quer voltar logo para a Sala de Inclusão. Então ele quer digitar para você. Ele digitava a prova para mim. Ele digitava o que eu pedia, mas era ele quem digitava. Então, eu acho que a prova tem que ser feita junto com os demais alunos. O máximo que a universidade pode fazer é ter um notebook circulando nas salas onde vai ter prova. Aí o Setor de Inclusão disse que o professor não dava conta de aplicar para 60, 70 pessoas e mais para a pessoa cega. Não sei. Eu penso que tem que bolar um esquema, onde os alunos cegos façam provas na classe juntamente com os demais (**Rubi**).

Diante do que foi exposto acerca de como a avaliação vem sendo aplicada, podemos entender que o processo de escolarização só ocorrerá, de fato, na medida em que forem dados à pessoa cega os suportes complementares necessários e se lhes forem oferecidas as condições compatíveis para o ajustamento e progresso nas situações de aprendizagem.

Alguns professores optavam por provas orais, outros por provas escritas, depois eu lia pra eles. Alguns professores optavam por eu fazer prova em braille e depois eles davam um jeito de transcrever e depois corrigiam. Dependia de cada professor, de como eles preferiam. Eu nunca fui muito de me opor a esse tipo de coisa, porque eu penso assim: se esse é o preço para que o professor possa confiar em mim, que seja como ele quiser que seja, né? Quer que eu leia, eu leio. Quer que faça oralmente, odeio prova oral, tem cego que gosta, mas eu detesto. Mas eu fazia, errava algumas coisas por bobeira, porque eu me atrapalhava em prova oral, mas eu fazia. Faz parte (**Diamante**).

Fernandes e Viana (2009, p. 314), em suas pesquisas sobre o processo de avaliação das pessoas com necessidades educativas especiais, definem que a presença desses alunos em sala de aula “[...] é um fator determinante para o redimensionamento das práticas avaliativas, especialmente quando suas limitações são muito específicas, como no caso de alunos cegos”.

Os autores afirmam que

[...] a avaliação torna-se inclusiva, na medida em que, ao invés de centrar-se nas limitações desse alunado, direciona-se para o atendimento de suas necessidades e para a participação ativa de toda a comunidade escolar nesse sentido (FERNANDES; VIANA, 2009, p. 316).

Nesse contexto, é importante frisar que, para efetivar o atendimento inclusivo às pessoas cegas, as IES deverão lhes possibilitar todos os recursos necessários, tanto para o acesso, ingresso, como para a permanência e saída. Segundo Ferreira (2007), é impossível apregoar a inclusão sem ações que equiparem as condições para o acesso ao ensino, a aprendizagem e avaliação de todos os alunos.

Eu tinha direito de ter e de fazer a mesma prova que os meus colegas de sala iam fazer. Porque o mesmo que era cobrado deles deveria ser cobrado de mim. Nem mais e nem menos, o mesmo. Então, quer dizer, como o professor podia fazer essa cobrança? Se a Universidade cuidasse bem da adaptação do material. Ela adaptava e também o professor tinha que fazer a parte dele. Que era o quê? Quando solicitado, entregar o material em dia [...]. Tanto que, no final de cada semestre, a Assessoria chamava, via qual era a bibliografia que ia ser trabalhada, já iam adaptando os primeiros textos e foi tudo tranquilo. Não precisou fazer nada demais a não ser a adaptação de material. Não precisa tratar o aluno de modo diferente (**Esmeralda**)

Autores como Fernandes e Viana (2009, p. 313) reconhecem que “[...] muitos alunos com Necessidades Educativas Especiais já experimentaram os mais variados fracassos acadêmicos, sentindo, muitas vezes, serem seus esforços inúteis e duvidando, freqüentemente, de suas habilidades”. Para que essa situação não ocorra, os autores recomendam que os docentes devem se empenhar para modificar a suposta história de fracassos anteriores do aluno, elaborando estratégias de avaliação que atendam favoravelmente a aprendizagem, estabelecendo laços entre suas capacidades e o rendimento acadêmico.

Orrico, Canejo e Fogli (2007, p. 121), a partir do ponto de vista pedagógico e metodológico, afirmam que a “[...] escolarização e educação da pessoa cega é de modo geral viável em todos os níveis, desde que lhe sejam oferecidos os meios necessários para o desenvolvimento de sua autonomia e independência”. Ainda em referência ao método de avaliar, os autores evidenciam

[...] que para todos os alunos, o processo de avaliação deve ser uma prática contínua, mediante estratégias diversificadas e recursos didáticos pedagógicos para que o aluno cego tenha oportunidade de ser avaliado nas diferentes dimensões do conhecimento (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2007, p. 132).

Diante das experiências vivenciadas por Rubi, Diamante e Esmeralda, está posto que a inclusão nas universidades não deve possibilitar apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência com igualdade de condições. O fato é que, para que os alunos com cegueira obtenham uma aprendizagem concreta, precisam ter condições facilitadoras como materiais adaptados e entregues em tempo hábil, tecnologias atualizadas e professores habilitados que compreendam que, numa prática pedagógica inclusiva, não tem sentido aplicar a avaliação com a intenção de apenas mensurar o valor quantitativo da aprendizagem, mas que, de fato, valorize concretamente as potencialidades, os aspectos cognitivos e a qualidade do material apreendido de/por todos os alunos, inclusive os alunos com necessidades educativas especiais, no caso a pessoa cega.

Nesse sentido, Ainscow (1998 apud MOREIRA, 2005, p. 6) corrobora sinalizando que

[...] a importância da avaliação no contexto inclusivo e a necessidade de responder adequadamente às necessidades dos alunos – visto que a indiferença à diferença pode tornar a diferença ainda maior – e realça três fatores que merecem ser considerados numa avaliação inclusiva: a) as diferenças individuais na aprendizagem constituem um aspecto inerente à condição humana, pelo que a diversidade é uma característica de todos os alunos e não só de alguns; b) todos os alunos podem necessitar de apoio educativo pelo menos uma vez, ao longo do seu processo de escolarização; c) as necessidades educativas dos alunos sempre estão associadas às suas condições pessoais e particulares e, por conseguinte, são frutos da interação e do seu meio físico-social. Portanto, para responder às necessidades dos alunos, o importante não é classificá-los ou concentrar-se em suas limitações, mas conhecer suas potencialidades e respeitar suas especificidades.

No que concerne à concepção de avaliação inclusiva, ressalta-se que esta se coaduna com uma efetiva organização administrativa e pedagógica que estabeleça como princípios o respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Está no bojo desses princípios que somente mediante a prática concreta de uma política de acessibilidade e a provisão de recursos materiais e humanos, as pessoas cegas terão condições facilitadoras para o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva é interessante atentarmos para o que diz Moreira (2005, p. 11):

[...] para a efetivação de uma educação inclusiva, o aluno é um recurso imprescindível. O aluno universitário com NEE⁶ possui um acúmulo de vivências relacionadas às suas especificidades para aprender que deve ser conhecido e considerado pelos professores. Principalmente, diante das dificuldades e carências com relação aos recursos e apoios educativos para com ele na universidade, uma relação dialogada entre aluno e professor é condição para a efetivação de práticas avaliativas mais inclusivas.

Dentre os aspectos considerados essenciais para o bom desempenho do processo ensino e aprendizagem da pessoa cega no ensino superior, não podemos deixar de enfatizar o relevante papel que o educador exerce no contexto de inclusão. Para dar conta da tamanha complexidade que envolve a prática pedagógica inclusiva, o docente precisa de formação que lhe garanta o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para promover a inclusão de maneira segura e efetiva, de forma a favorecer a permanência da pessoa cega no âmbito da educação superior.

Ferrari e Sekkel (2007), com base em suas pesquisas sobre inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino superior, apontam, como um dos fatores relevantes, a participação coletiva nas decisões da sala de aula e da instituição acadêmica, bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais.

Para as autoras,

[...] a possibilidade de o professor poder contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, de repensar a estratégia de aula, de rever o plano de ensino e de contar com a participação dos alunos e sua contribuição na resolução das questões específicas que se apresentarem é de importância fundamental numa proposta educacional voltada para a inclusão. Mesmo considerando a especificidade das disciplinas, pode-se partir do pressuposto que todos os professores necessitam de um apoio institucional para realizar tais flexibilizações e mudanças, e, nesse sentido, é fundamental que os objetivos ligados a cada curso nas IES estejam claros a todos aqueles que participam do seu desenvolvimento (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 644).

Com base nos relatos das depoentes, foi possível perceber que o professor tanto pode contribuir de forma positiva para o processo ensino aprendizagem de uma pessoa cega como também pode dificultar quando utiliza práticas pedagógicas centradas no estigma, na incapacidade, na fragilidade, desconsiderando o potencial que pessoa cega constrói ao longo de sua trajetória de vida.

⁶ NEE = Necessidade Educacionais Especiais.

Foi tanto o escaneamento dos textos que me permitiram ter acesso a tudo que eles (os outros alunos) tiveram como também a preocupação dos professores em me proporcionarem os suportes que eles achavam que eram necessários. Até mesmo quando fiz a disciplina 'Arte na Educação', a professora se preocupou em me proporcionar todas as experiências que ela proporcionava aos demais alunos. Tanto que meu portfólio foi todo em alto relevo. Eu fiz com a ajuda da professora. Depois ela pediu para que a gente fizesse um memorial de fotos. Então, eu pensei: como eu vou fazer esse memorial? Eu fiz todo em áudio e gravado. Esse material eu uso até hoje para dar palestras por aí. Até na universidade esse material já foi usado. Quero dizer que, além de não ter sido um material perdido, é utilizado por mim até nos dias atuais (**Rubi**).

“Então, quer dizer, que o professor só podia fazer essa cobrança se a Universidade cuidasse bem da adaptação do material. Ela adaptava e também o professor tinha que fazer a parte dele. Que era o quê? Quando solicitado, entregar o material em dia. Eles faziam, eles têm o plano de ensino, então, geralmente, é um ou outro livro que eles modificavam. Tanto que no final de cada semestre a Assessoria chamava, via qual era a bibliografia que ia ser trabalhada, já iam adaptando os primeiros textos e foi tudo tranquilo. Não precisou fazer nada demais a não ser a adaptação de material. Não precisa tratar o aluno de modo diferente.” (**Esmeralda**)

Pôde-se perceber por meio dos relatos que a prática da inclusão na instituição de ensino superior é um processo que só se concretiza a partir de um trabalho em conjunto, no qual todos se sintam partícipes dessa construção. A instituição só se estabelece como inclusiva quando todos seus membros assumem posições a respeito da elegibilidade dos alunos aos cursos oferecidos.

Segundo Ferrari e Sekkel (2007, p. 645), “[...] para que a educação inclusiva possa avançar, é de fundamental importância que a atitude de todos os que participam do processo educacional possa encontrar espaço de acolhimento e transformação”.

As teorias de Vigotski revelam-se como um marco histórico fundamental no estudo do desenvolvimento das pessoas cegas. A sua crença potencializadora na ação humana revolucionou todos os conceitos estabelecidos ao longo da história. Em sua obra *Fundamentos de defectologia* (1997), está contemplado que

Provavelmente a humanidade vencerá, tarde ou cedo, a cegueira, a surdez e debilidade mental. Porém, as vencerá muito antes em um plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de 'criança deficiente', como assinalamento de um defeito insuperável da sua natureza. O surdo que fala, o cego que trabalha são partícipes da vida comum em toda a sua plenitude, eles mesmos não experimentam sua insuficiência nem deram motivo aos demais. Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou débil mental não seja deficiente. Então desaparecerá também esse conceito, signo equívoco de nosso próprio defeito. Graças a medidas eugênicas, graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida distintas, mais sãs. A

quantidade de cegos reduzirá enormemente. Quiçá desaparecendo definitivamente a cegueira. Porém, antes disso, serão vencidas socialmente. Todavia, fisicamente, a cegueira existirá muito tempo na terra. O cego seguirá sendo cego, surdo, surdo, porém deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social, tanto que o defeito é uma sobreposição da cegueira. A cegueira em si não faz de uma criança deficiente, não é um defeito, isto é, uma deficiência, uma carência, uma enfermidade. Chega a sê-lo somente em certas condições sociais de existência do cego. É um signo de diferença entre a sua conduta e as dos outros. A Educação social vencerá a deficiência (VIGOTSKI, 1997, p. 82).

Tem-se a certeza de que esse tema não se esgota aqui, por se tratar de uma questão muito complexa, mas que está aberta a muitas discussões, reflexões e pesquisa. O estudo contribui para que a inclusão da pessoa cega seja pensada numa perspectiva de possibilidades. Está explícito que quando o processo de ensino e aprendizagem está centrado no aluno, quando se tem planejamento adequado que envolve toda a comunidade acadêmica e se trabalha com caminhos diferenciados de aprendizagem e avaliação e quando o objetivo é o sucesso educativo, estamos falando genuinamente de Inclusão (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2007).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: arte, vida e mosaico

Viver e fazer mosaico são artes semelhantes, diante dos cacos que nos transformamos pelas quedas da vida, somos desafiados a fazer escolhas e estas têm um tempo próprio, não se constrói um mosaico 'do dia para a noite', existe um momento guiado o 'tempo rei' que se impõe para promover a recomposição. As almas sensíveis se deliciam da arte chamada mosaico, mas nem sempre lembram que aquela beleza provém de um material que poderia ter sido lançado fora no 'lixo da vida', mas o artesão foi obstinadamente transmutando-o numa figura singular, colando, lixando, aparando, rejuntando e de novo aguardando pacientemente que o tempo promova sua secagem e porque não sua cicatrização. A vida é um mosaico, somos artesãos de nós mesmos, poderemos transformar, não sem dor; nossas lágrimas serão capazes de lavar preciosas pedras escondidas e nossa alma purificada pelas mesmas se fortalecerá, para re-construir de novo e de novo (MATOS, 2007, p. 50).

Fazer pesquisa e fazer mosaico são artes semelhantes e ambas não são construídas do dia para a noite. Ambas têm um tempo próprio para promover a recomposição do que se tornará uma obra de arte. Tal como o artesão, o pesquisador sai em busca do material para compor a sua obra. Desse modo este trabalho foi composto, cujo objetivo foi compreender as condições facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem de alunos cegos no decorrer dos cursos de graduação no ensino superior.

Para a composição desta obra, assumiu-se o compromisso de encontrar, por meio de entrevistas com três acadêmicas cegas que concluíram cursos de licenciatura numa universidade no interior de São Paulo, a resposta para a seguinte questão: Quais condições de ensino e aprendizagem são consideradas facilitadoras para a inclusão no ensino superior na perspectiva das alunas cegas? Esse foi o desafio que a pesquisadora deste estudo se propôs a investigar.

O artista sabe que o valor e a beleza de uma obra em mosaico estão na escolha das peças (tipos, cores, formatos). Assim, no papel de pesquisadora, para responder o objetivo proposto, tomou-se por base a pesquisa de natureza qualitativa numa abordagem sócio-histórica. A escolha por esse tipo de abordagem se justifica por se tratar de um modelo de pesquisa que busca compreender os fenômenos investigados procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

Acredita-se que ao problematizar tal questão traz-se à tona uma discussão amplamente significativa que visa contribuir para repensarmos a inclusão das pessoas cegas no ensino superior. Esse repensar implica criar compromissos

com contextos educacionais inclusivos, capazes de oferecer condições facilitadoras para o processo de ensino e aprendizagem daqueles que foram acometidos pela perda total da visão, mas que não perderam a capacidade de aprender.

As IES, ao assumirem a filosofia da inclusão, exercem uma poderosa influência na vida dos acadêmicos que nelas são incluídos. Por isso, precisam reorganizar seus programas, redefinir os paradigmas educacionais, formar os profissionais docentes para a diversidade, pois “[...] a Educação inclusiva só terá seus objetivos alcançados se todos os envolvidos neste processo vivenciarem atitudes e valores, tendo um olhar coletivo e criativo” (ZULIAN; FREITAS, 2001, p. 4).

Nas últimas décadas, por meio das políticas públicas, foram concedidos os direitos à Inclusão das Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. O acesso é um direito conquistado, mas para a efetivação desses direitos cabe às universidades o papel de estabelecer condições que facilitem a concretização desse processo, como: formação de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica. Torna-se necessário a criação de comissões ou núcleos na própria instituição responsáveis pelo desenvolvimento de ações que propiciem a inclusão (PACHECO; COSTAS, 2005).

A inclusão refletida a partir de uma percepção transformadora se traduz em construir espaços educativos capazes de oferecer práticas de ensino e aprendizagem facilitadoras, com ações pedagógicas planejadas e contínuas, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos. Em síntese, uma prática educativa verdadeiramente aberta à diversidade.

Diante das situações contraditórias educativas às quais as pessoas cegas que participaram desta pesquisa tiveram que se submeter, as condições facilitadoras vêm como alternativas para reverter esse quadro. Foi possível compreender que a possibilidade e o potencial de aprendizagem de uma pessoa cega não se constituem condições cristalizadas, inertes, pautadas num diagnóstico clínico ou numa avaliação meramente quantitativa.

Na realidade, foi possível depreender a partir das falas das entrevistadas que as possibilidades de inclusão da pessoa cega se ampliam à medida que lhe são proporcionadas a mesma atenção dispensada às pessoas videntes por meio de condições diferenciadas e, especialmente, o acesso aos materiais didático-pedagógicos adaptados e entregues antes do início de cada disciplina, a fim de que

possam acompanhar as aulas em situação de igualdade com os demais discentes. Quanto às estratégias de avaliação, enfatizaram que ela só tem razão de ser se for com o objetivo de responder potencialmente a necessidade do aluno, pois o “[...] importante não é classificá-lo ou concentrar-se em suas limitações, mas conhecer suas potencialidades e respeitar suas especificidades” (AINSCOW, 1998 apud MOREIRA, 2005, p. 6).

É essencial compreendermos que o processo de compensação das dificuldades desempenha um papel importante na vida acadêmica da pessoa cega, mas não está necessariamente vinculada somente a questão material. A pessoa cega tem a linguagem e junto com ela a possibilidade de plena validade social. Vigotski (1997, 107) pontua que a “[...] linha diretriz na psicologia do cego está orientada para a superação do defeito através de sua compensação social, através da incorporação da experiência com os videntes, mediante a linguagem”.

Definimos o processo de inclusão nesse estudo como um sistema de valor que garante a todas as pessoas, inclusive as com necessidades educativas especiais, o acesso ao conhecimento (o direito de aprender). Considera-se que para efetivar o processo de inclusão da pessoa cega no ensino superior é preciso que se garantam além das adaptações de materiais, as condições humanizadoras, pois conforme aponta Silva e Reis, (2011, p. 10) “[...] o processo inclusivo exige mudanças, tanto no sistema quanto na escola, e requer uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças”.

Entendemos que não se constitui como tarefa simples relacionar esses processos de igualdade e diferença no contexto educacional, contudo, pressupõe-se que enquanto as instituições de ensino não estabelecerem as condições de igualdade e oportunidade, enquanto não cultivarem a atitude de respeito às diferenças e de abertura para a diversidade, não estarão construindo um ambiente educativo inclusivo.

A construção do conhecimento e a internalização dos saberes nos processos de ensino e aprendizagem transcende as condições facilitadoras materiais, uma vez que inserir o aluno com cegueira numa sala de aula supõe contar com a disponibilidade e a presença do outro. Góes (1996 apud FREITAS, 2006, p. 163) postula que é na relação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, necessariamente mediado por outro sujeito que se dá, a gênese da construção do

conhecimento.

Segundo Freitas (2006, p. 163) “conceber que a aprendizagem resulta das interações sociais possibilita a ruptura de pressupostos que concebem as pessoas com deficiência como pessoas incapazes de aprender em espaços não segregados”.

A presente pesquisa se estabeleceu também como oportunidade ímpar para revermos, enquanto profissionais docentes, nossas práticas pedagógicas diante da inclusão da pessoa cega de modo a reformulá-las quando for preciso e reorientá-las quando as situações educativas o exigirem.

Também foi possível apreender, nos depoimentos, que boa parte dos professores não sabia como lidar com as situações peculiares apresentadas pelas alunas cegas. Essa é uma realidade presente na maioria das instituições de ensino do nosso país. Moreira (2009, p. 13), ao pesquisar sobre universidade e alunos com necessidades educacionais especiais e as práticas pedagógicas para o processo inclusivo, revela que o grande elemento assinalado por professores e alunos é a carência dos professores universitários conhecerem melhor a temática da inclusão. A autora enfatiza “[...] que boa parte de nossos professores universitários não possui uma formação consistente nessa área”.

Para desempenhar bem o papel de professor frente ao processo educacional inclusivo é preciso que este profissional esteja preparado, não só nas competências didáticas e pedagógicas, mas, também nas capacidades relacionais. O professor como mediador no processo ensino e aprendizagem, precisa estar preparado pra dialogar com o “outro”. Ao tratar desta questão Smolka e Goes (1995, p. 9) assinalam “[...] que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro”.

Seguindo a metáfora do mosaico, pode-se dizer que, seja qual for o material utilizado, o que faz uma obra de arte como o mosaico se tornar bela, definida, sintonizada em cores, sombras e formas é o olhar atento e cuidadoso do artista. Tal como o artista, o professor, em sua arte de ensinar, precisa munir-se de um olhar atento e cuidadoso para perceber que a pessoa cega é capaz de aprender por meio de propostas metodológicas adaptadas, condições de acessibilidade e avaliação compatíveis com suas necessidades. Desse modo, cabe às IES instituírem políticas de inclusão e demover “[...] ações de exclusão, valorizando cada

vez mais, ações pautadas no respeito à diversidade, considerando o papel que as mesmas assumem ao longo da história da sociedade” (VELTRONE; MENDES, 2007, p. 5).

A garantia de uma Educação Universitária Inclusiva está condicionada diretamente à existência de uma rede de suportes especializados, com serviços de apoio constantes, para que a pessoa cega venha se tornar “[...] um estudante com autonomia e independência capaz de participar das atividades acadêmicas de forma plena e em condições de igualdade com os demais colegas” (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2007, p. 117).

Não há com o que nos preocuparmos, se sabemos muito ou pouco de inclusão, de pessoas cegas, surdas e mudas. Temos que levar em conta que não é pelo fato de o professor ser especialista na área de inclusão que o aluno terá sucesso em seu processo de aprendizagem. O importante é compreender que, para o exercício da prática pedagógica inclusiva, o professor necessita de uma formação que articule o saber pedagógico com os conteúdos curriculares e as necessidades de todos os alunos, considerando, sobretudo, as “[...] especificidades dos que não *vêm*, dos que não *falam*, dos que não *ouvem* e que precisam de recursos de comunicação com o mundo” (VALLE; GUEDES, 2003, p. 59, grifos do autor).

Sem ter a pretensão de esgotar o assunto e trazer receitas prontas e acabadas para a planificação da inclusão da pessoa cega no ensino superior, esta dissertação se apresenta como mais uma peça do grande mosaico que é a Educação Inclusiva, ainda em processo de construção. Outros trabalhos de pesquisa serão necessários para associar novas peças de diferentes cores e formatos, na perspectiva de uma obra cada vez mais completa.

REFERÊNCIAS

- ALCOBA, S. A. C. **Estranho no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP. 2008. 231f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2008.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org.). **Deficiência visual**: perspectiva na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2009.
- ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e municipalização**. Marília, SP: Unesp-Marília Publicações, 2000.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 46-62.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1991.
- BORGES, J. A. S. Impactos das Tecnologias de Informação sobre os deficientes visuais. In: SILVA, S. S.; VIZIM, M. (Org.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. v. 1. p. 219-254.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 14 jan. 2012.
- _____. Lei Federal nº 7853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/deflei7853.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2012.
- _____. Ministério da Educação. **Programa incluir**. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article>. Acesso em: 10 fev. 2012.
- _____. Ministério da Educação. **Programa universidade para todos**. 2012b. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140>. Acesso em: 10 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de financiamento estudantil**. 2012c. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. Ministério da educação. **Programa Incluir**: acessibilidade na educação superior. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article>. Acesso em: 26 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: introdução. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2003. Disponível em: <http://www.mairinque.sp.gov.br/pdf_site/inclusao_ed_infantil_introducao.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília: DF, 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

_____. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2012.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Resolução A/61/611 de 6 de dezembro de 2006. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/web/CTL/ConsultarTitulo.asp?idTitulo=2065>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES, S. J. A. C. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 42-54.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. **Programas de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**: deficiência visual. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001.

CAIADO, K. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. 2 ed. Campinas, SP: Autores associados; PUC, 2006.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, 2005.

CURY, C. R. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DUARTE, E. R.; FERREIRA, M. E. C. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 57-72, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/1433>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades educacionais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Estudos, Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2012.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932007001200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 abr. 2012.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, jan./abr. 2007.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Educação e inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summos, 2006, p. 162-181.

FUNDAÇÃO DORINA DE GOUVÊA NOWILL PARA CEGOS. Sobre a Dorina. **Fundação Dorina**, 2012. Disponível em: <<http://www.fundacaodorina.org.br/quem-somos/dorina-de-gouvea-nowill/>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

GASPAR, F. M. P. Um mosaico de cores e formas no terreno das relações humanas. **Crescer**, 2007. Disponível em: <<http://www.crescer.org/labideias.php?&idArt=7>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

GISI, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GUIJARRO, M. R. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília,

DF: MEC; SEESP, 2005.

HEIDRICH, R. O.; SANTAROSA, L. C. Novas tecnologias como apoio ao processo de inclusão escolar. **Novas Tecnologias**, v. 1, n. 1. p. 1-10, 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13638/7717>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LANNA, J.; MARTINS, M. C. (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEME, M. E. S. Deficiência visual e mídia: cinema para cegos. In: AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org.) **Deficiência visual**: perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2009.

LIRA, M. C. F.; SCHLINDWEIN, L. M. A. Pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cadernos Cedex**, Campinas, SP, v. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a03.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIOR, I. M. M. L. Apresentação. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (Coord.) **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149 - 158, 1991.

MASINI, E. S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007.

_____. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília, DF: CORDE, 1994.

_____. A Educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente. **Revista em Aberto**, Brasília, DF, ano 13, n. 60, p. 60-77, out./dez. 1993.

MATOS, A. L. **A arte da vida e o mosaico**. 2007. Disponível em: <<http://www.casajungearte.com.br/atelier%20e%20mosaico/Microsoft%20Word%20>

%20Mosaico%20-%20Ana%20Paz.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2012.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. de B. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 121-126, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

MELO, F. **Quem me roubou de mim?: o sequestro da subjetividade e o desafio de ser pessoa**. 102. ed. São Paulo: Canção Nova, 2010. p. 33-40

MENICUCCI, M. C. Núcleo de apoio à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais – PUC Minas. In: ENCONTRO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR INCLUSIVAS, 2., Minas Gerais, 2007. **Anais...** Minas Gerais: Coração Eucarístico, 2007.

MOREIRA, L. C. Acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 10, p. 11-17, 2009.

_____. Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 2005. Disponível: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151025int.rtf>> Acesso em: 11 maio 2012.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 55-64, jan/jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 9 jan. 2012.

_____; _____. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Campinas, SP, v. 12, n. 1, jan./jun., p. 119-138. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 9 jan. 2012.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência**. 1999. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/con-oea.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2012.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília, SP: UNESP, 2000. p. 11-20.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, jul./dez. 1999.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Normas para equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência da ONU n.º 48/96**. 1993. Disponível em: <<http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/portal/index.php?id=legislacao&cat=6>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

ORRICO, H.; CANEJO, E.; FOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de aluno com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 116-136.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Centro de Educação**, Santa Maria, n. 27, 2005.

PORTO, E. **A corporeidade do cego: novos olhares**. Piracicaba: UNIMEP; Memnon, 2005.

PSQUIATRIA GERAL. **Outras escolas psicodinâmicas: Alfred Adler**. 2012. Disponível em: <<http://www.psiquiatriageral.com.br/psicoterapia/alfred.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/273/132>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 23, p. 9-16, 2004.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SÁ, I. C. R.; SÁ, D. B. S. Comunicação cega: a inclusão de deficientes visuais nas instituições de ensino superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. **Anais...** Santos, 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0259-1.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2012.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Educação Especial**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 7-17, out. 2005.

SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 79-91, maio. 2003.

_____. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: a universidade e a pessoa com deficiência**. 2006. Disponível em: <<http://usuario.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=18675>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

_____. Como chamar as pessoas que têm deficiência. In: _____. **Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003. p. 12-16.

SCHNEIDER, M. B. D. **Subsídios para ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo**. 2003. Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=8108>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

SELAU, B.; KRONBAUER, C. I.; PEREIRA, I. Educação inclusiva e deficiência visual: algumas considerações. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 45, p. 5-12, abr. 2010.

SIERRA, M. A. B.; BARROCO, S. M. S. Contribuições de Vigotski para a educação especial nas áreas da surdez, cegueira e surdocegueira. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009. Disponível em: <http://www.abapee.psc.br/documentos/cd_ix_c>. Acesso em: 29 jan. 2012.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. Acesso ao ensino superior: os nós das políticas de inclusão educacional e as pessoas com deficiência. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 5., 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

SILVA, L. S.; REIS, M. B. F. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG**. v. 3, n. 1, março de 2011. p. 07-17. Disponível em: <http://www.uegenhumas.com/revelli5/numero3_n1/revelli.v3.n1.art01.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2012.

SIQUEIRA, I. Direito a acessibilidade. In: LANNA J.; MARTINS M. C. (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

SIQUEIRA, I. M. Proposta de acessibilidade para inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010.

SMOLKA, A. L. B.; GOÉS, M. C. (Orgs.) A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento. São Paulo: Papirus, 2005.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista Escola de Enfermagem**, São Paulo, USP, v. 37, n. 2, p.119-126, jun. 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TESSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: relação professor e aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA AMPED, 23., 23-28 set. 2000, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <www.amped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2012.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. **Portal MEC**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2011.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração mundial sobre educação para todos. **Direitos Humanos**, 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

VALDÉS, M. T. M. (Coord.) **A integração das pessoas com deficiência na educação superior no Brasil**. Fortaleza: UFC, 2005. Disponível em: <http://www.iesalc.org.ve/programas/discapacitados/informe_brasil%20discapacitados.pdf>. Acesso em: 30 set. 2011.

VALLE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades e competências do professor frente à inclusão. In: NUNES SOBRINHO, F. P. (Org.). **Inclusão educacional**: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 42-61.

VARGAS, G. M. S. A Inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina prática pedagógica – prática de ensino de uma turma de alunos com cegos e com baixa visão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 8, p. 131-138, 2006.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2007. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos da defectologia V. Madri: Visor, 1997.

VILAS BOAS, J. Coordenação da área de deficiência visual/cegueira. In: PUC MINAS. Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais. A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na PUC de Minas. **Cartilha**, 2007. Disponível em: <http://www.pucminas.br/nai/docs/cartilha_ii_nai.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2012.

VIRTUAL VISION. **Virtual vision**: acessibilidade para deficientes visuais. 2012. Disponível em: <<http://www.virtualvision.com.br/sobre.htmail>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

WARWICK, C. O apoio à escola inclusiva. In: RODRIGUES, D. **Educação e diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva**. Portugal: Porto, 2001.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em Psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33. 2007.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista Centro de Educação**, Santa Maria, v. 2, n. 18, p. 47-57, 2001.