

Inclusão de cegos na educação superior: algumas estratégias para superação de obstáculos

Resumo

Este trabalho teve como objetivo identificar algumas estratégias que podem ser empreendidas na universidade por gestores e professores para a superação dos obstáculos à inclusão de cegos na educação superior, com base na literatura pertinente e opinião de cegos egressos desta etapa da escolarização. O estudo ancorou-se em uma abordagem de natureza qualitativa, assumindo a forma de estudos de casos. Os participantes foram oito sujeitos, cegos, cinco do sexo masculino e três do sexo feminino. Os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas com os sujeitos e trabalhados por intermédio do processo de análise textual discursiva. Os achados mostraram a existência de outras barreiras, diferentes daquelas categorizadas na revisão da literatura, o que impõe a necessidade de se pensarem diferentes estratégias para a inclusão do cego. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de se observar, para uma superação de obstáculos a inclusão de cegos na educação superior, os seguintes aspectos: o sujeito na educação superior – o ingresso e a permanência do cego; dificuldades nas relações com professores – algumas posturas pedagógicas condizentes com a situação de inclusão do cego.

Palavras-chave: educação inclusiva; cegos; educação superior

Bento Selau da Silva Júnior
Universidade Federal do Pampa
bentoselau@gmail.com

Lúcio Jorge Hammes
Unipampa
luciojh@gmail.com

Introdução

A necessidade de refletir sobre a participação de cegos na condição de estudantes da educação superior brasileira (SILVA, 2013; DELPINO, 2004; CAIADO, 2003; DIAS, MORAIS, NETO e HENRIQUE, 2010; MASINI e BAZON, 2005; MASINI, CHAGAS e COVRE, 2006; MAZZONI e TORRES, 2005; MELO, 2011; SOARES, 2011; VARGAS, 2006; REIS, EUFRÁSIO e BAZON, 2010; OLIVEIRA, 2007; PEREIRA, 2008; SILVA e TAUCHEN, 2012; RAPOSO, 2006¹) supõe que esse processo não esteja completamente organizado pelas instituições universitárias ou que os docentes estejam falhando em algum ponto de sua prática pedagógica. Por que ainda parece tão complicado para um cego cursar uma faculdade?

A discussão que segue não tem a intenção de buscar respostas para o questionamento. Neste texto, pretende-se, objetivamente, identificar algumas estratégias que podem ser empreendidas na universidade por gestores e professores para a superação dos obstáculos à inclusão de cegos na educação superior, com base na literatura pertinente e opinião de cegos que concluíram esta etapa da escolarização. O texto constitui-se na apresentação de alguns dos resultados da pesquisa para a tese de doutoramento (SEM IDENTIFICAÇÃO), publicado, assim, neste desenho, como sugestão dos membros da banca examinadora.

Esse trabalho insere-se no âmbito dos debates a respeito da proposta de educação inclusiva, mesmo que se considere que a possibilidade de um cego ser estudante da educação superior não é resultado do conhecido movimento de inclusão², deflagrado na época atual. Entretanto, não há como negar que esse movimento vem exigindo ajustamentos nos sistemas de ensino de boa parte dos países para que os deficientes tenham efetivado seu direito ao acesso ao sistema de ensino (SIQUEIRA e SANTANA, 2010).

Segundo Pacheco e Costas (2005), a inclusão na educação superior apresenta-se como um novo desafio. As perspectivas de inclusão fundamentadas nas normas

¹ Para citar apenas alguns estudos.

² Observa-se, por exemplo, a trajetória de Walkírio Ughini Bertoldo (1930-1998), primeiro cego com formação superior em Direito no território nacional, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 1957 (SEM IDENTIFICAÇÃO).

estabelecidas pelo governo do Brasil ainda estão em fase inicial, uma vez que, na prática, o processo de inclusão ainda precisa ser instituído. De acordo com as autoras, as iniciativas de apoio aos estudantes deficientes na educação superior são isoladas e, muitas delas, insuficientes para colaborarem com os acadêmicos que requerem auxílios psicopedagógicos específicos. Guimarães e Aragão (2010) indicam que a inclusão de deficientes na educação superior é uma realidade que se depara com as mesmas dificuldades envolvidas na inclusão de deficientes nos outros níveis educacionais: a falta de recursos humanos especializados e capacitados; a indisponibilidade da instituição educacional para desenvolver um trabalho pedagógico que atenda às necessidades específicas dos alunos; a ausência de materiais adequados; a presença de barreiras arquitetônicas; a existência de preconceito e indiferença por parte de alunos e professores. Castro (2011) salienta que as universidades do Brasil vêm desenvolvendo algumas ações que visam incluir o deficiente na educação superior, porém essas iniciativas ainda são insuficientes para a permanência dos alunos com deficiência nessa etapa da escolarização.

O debate acerca da inclusão de cegos na educação superior implica no destaque para uma revisão a respeito da literatura voltada para alguns aspectos relacionados ao objetivo deste trabalho, especificamente sobre os obstáculos encontrados por esses sujeitos no decorrer da graduação. Os estudos abordados na sequência identificaram alguns dos obstáculos com os quais os cegos se defrontam na educação superior. Essas dificuldades foram representadas por situações atitudinais (a maneira como o cego é visto e tratado por professores e colegas; a falta de interesse em relação ao trabalho pedagógico com o cego; a insegurança na relação pessoal com o cego) e recursos arquitetônicos (barreiras físicas).

Os resultados de pesquisas apresentados por Delpino (2004), Mazzoni e Torres (2005), Nuernberg (2009), Caiado (2003) e Masini e Bazon (2005) indicaram que um dos principais obstáculos atitudinais com os quais o cego se defronta, ao entrar na universidade, relaciona-se *a maneira como ele é visto e tratado por muitos de seus professores e/ou colegas de sala de aula.*

Para Mazzoni e Torres (2005), o escasso conhecimento por parte de colegas e de professores sobre as necessidades específicas das pessoas com deficiência visual contribui para a formação de falsos conceitos e gera o desenvolvimento de atitudes discriminatórias. Segundo Nuernberg (2009), atitudes preconceituosas provenientes de professores e alunos videntes referem-se: à negação de que seja possível um cego poder aprender corretamente os conteúdos científicos de uma determinada área para, posteriormente, exercer a profissão para o qual foi certificado; à crença de que o cego é inseguro, fraco, dependente, indefeso, o que gera atitudes de superproteção por parte dos colegas ou professores (ou o contrário, quando se minimizam as dificuldades do cego, não lhe oferecendo auxílio em diferentes situações); à crença em um “normalcentrismo”, ou seja, na ideia de que, para exercer uma profissão, a pessoa deveria estar em plenas condições físicas.

Barton (1998) afirma que a maneira de as pessoas se relacionarem com o deficiente é influenciada, basicamente, por dois fatores: suas experiências passadas referentes a esse tipo de relações; a forma como definem e encaram a deficiência. Segundo o autor, os deficientes têm recebido uma variedade de respostas ofensivas por parte de outras pessoas, tais como: espanto, horror, medo, ansiedade, hostilidade, desconfiança, lástima, exagerada proteção ou paternalismo. Todas essas manifestações expressam as definições e conceitos que determinados indivíduos possuem sobre os deficientes e podem repercutir de maneira discriminadora, criando mecanismos sociais para sua legitimação.

A falta de interesse de alguns docentes no trabalho pedagógico com o cego também é outro obstáculo atitudinal na educação superior. A pesquisa de Masini e Bazon (2005) apontou que a falta de preparo e de interesse de alguns docentes em ensinar o cego, participante da educação superior, pode comprometer decisivamente na sua formação científica; conseqüentemente, pode comprometer, também, a futura participação do estudante no mundo do trabalho profissional. Segundo Rodrigues (2004), muitas das dificuldades de sucesso do deficiente na universidade situam-se no nível das representações que os docentes têm a respeito da maneira como os alunos poderão atuar no campo profissional após a educação superior.

Nuernberg (2009) indica que existe *insegurança por parte de alguns professores na maneira de se relacionar com o aluno cego*. Essa insegurança é traduzida, por exemplo, em fatos como estes: professores não conversam com o cego; não lêem em voz alta ou ditam o conteúdo que é escrito na lousa no decorrer das aulas; não tentam desenvolver sua sensibilidade de modo a identificar as necessidades desse estudante.

Muitas das dificuldades encontradas pelos cegos no ambiente universitário estão, também, ligadas, evidentemente, à *falta de adequação física destes espaços para aqueles que possuem uma limitação sensorial*. Os ambientes universitários privilegiam o acesso das pessoas que possuem a capacidade de ver quase ou totalmente intacta. Os obstáculos arquitetônicos são representados por barreiras físicas que impedem o deslocamento seguro do cego pelas dependências da instituição universitária. Os resultados das investigações de Dias, Morais, Neto e Henrique (2010), Delpino (2004), Mazzoni e Torres (2005) e Masini e Bazon (2005) indicam alguns desses principais entraves, destacando: desníveis nas calçadas, objetos móveis e imóveis deixados em locais inapropriados (bancos, motocicletas etc.), desrespeito às faixas de pedestres por motoristas de automóveis e ciclistas dentro do próprio campus etc.

A sequência do escrito requer que se apresentem os procedimentos metodológicos que guiaram a pesquisa; após, os resultados deste trabalho e a discussão relacionada; por fim, algumas considerações finais e as referências utilizadas.

Procedimentos metodológicos

Este estudo ancorou-se em uma abordagem de natureza qualitativa, assumindo a forma de estudos de casos (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Os participantes³ foram oito sujeitos cegos, cinco do sexo masculino (SM) e três do sexo feminino (SF), descritos no quadro 1, a seguir:

³ O estudo cumpriu todas as obrigações relacionadas a ética em pesquisa.

Quadro 1: Descrição dos sujeitos de pesquisa.

Sujeito/sexo	Formação	Colação de grau	Profissão	Município/ UF atuação profissional	Natureza jurídica instituição de formação	Obs.:
SM1/Masculino	Ciências Sociais Jurídicas	1999	Advogado	Pelotas/RS	Privada	
SM2/Masculino	Letras	1995	Professor	Pelotas/RS	Privada	Faleceu logo após a coleta de dados
SM3/Masculino	Fisioterapia	1983	Fisioterapeuta	Curitiba/PR	Privada	Graduação 1
SM3/Masculino	Letras/Português	1994	Professor	Curitiba/PR	Pública	Graduação 2
SM4/Masculino	Ciências da Computação	2006	Analista de suporte	Porto Alegre/RS	Privada	
SM5/Masculino	Fisioterapia	1984	Fisioterapeuta	Porto Alegre/RS	Privada	
SF1/Feminino	Letras/Inglês	2009	Professora	Porto Alegre/RS	Privada	
SF2/Feminino	História	2005	Assistente administrativo	Porto Alegre/RS	Privada	
SF3/Feminino	Pedagogia	2011	Professora	Porto Alegre/RS	Privada	

Fonte: SEM IDENTIFICAÇÃO.

Os critérios de seleção dos participantes foram os seguintes: (1) ser cego; (2) ser egresso da educação superior; (3) ter disponibilidade para participar da pesquisa.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas com os sujeitos. Essa ferramenta metodológica foi considerada crucial para este trabalho, uma vez que propiciou o mapeamento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação de vida (BAUER e GASKELL, 2002). Além disso, a entrevista tem sido utilizada em

diversas pesquisas voltadas a sujeitos cegos, dentre elas: Bazon (2009), Oliveira (2007), Raposo (2006), Delpino (2004), Caiado (2003) e Oliveira (2003).

Os dados foram trabalhados por meio do processo de análise textual discursiva, proposto por Moraes (2003).

Resultados e discussão

Houve relação entre uma das dificuldades apontadas na revisão da literatura (*a maneira como o cego é visto e tratado por seus professores*) e um dos resultados da investigação empírica, analisados por intermédio das falas dos participantes desta pesquisa. Este resultado será discutido na sequência, quando se tratará das *Dificuldades nas relações com professores – algumas posturas pedagógicas condizentes com a situação de inclusão do cego*, especificamente a primeira.

Os demais achados mostraram a existência de outras barreiras, para os sujeitos desta pesquisa, diferentes daquelas categorizadas na revisão da literatura. Essas dificuldades foram tratadas e discutidas em interlocução com as estratégias que podem ser empreendidas na universidade por gestores e professores para a superação dos obstáculos à inclusão de cegos na educação superior, e foram subdivididas em duas categorias: O sujeito na educação superior – o ingresso e a permanência do cego; Dificuldades nas relações com professores – algumas posturas pedagógicas condizentes com a situação de inclusão do cego.

O sujeito na educação superior – o ingresso e a permanência do cego

Dificuldades no processo de ingresso: a necessidade de uma constante avaliação

O ingresso refere-se à necessidade de o cego realizar o exame vestibular (ou o Exame Nacional do Ensino Médio, Enem) em condições de equidade com os demais

concorrentes. Para que isto se concretize, será necessária uma reestruturação do processo de ingresso para poder incluir estudantes cegos, já que, para alguns sujeitos, esse processo está ocorrendo com problemas:

Já o vestibular foi um problema: os professores leram a prova. Eu não gosto de fazer as provas orais. Há muitos mitos a respeito dos cegos, dentre os quais o mito (o qual discordo veementemente, até mesmo porque eu não tenho esse dote, esse dom, ou não sei como pode ser chamado) de ter facilidade de memória... De ter audição desenvolvidíssima etc.. Eu não tenho nada disso e nem quero ter. Eu não sou nenhum ser fantástico. Eu tenho muitas limitações (SF1).

A realização do processo de seleção para a entrada na universidade deve envolver duas ações por parte dos gestores da instituição de ensino superior: primeira, esses gestores devem procurar o candidato cego para um diálogo referente à elaboração da prova, em tempo hábil. Esta conversa deve se referir aos instrumentos que poderão ser disponibilizados ao candidato, ao formato da prova, bem como ao tempo que será disponibilizado para que o cego a realize. A segunda sugestão refere-se à necessidade de uma constante avaliação dos métodos de seleção de deficientes visuais, especialmente com relação à aplicação da prova por ledores, modelo de adaptação que gerou diferentes críticas, tal como indicou SF1: “e por isso eu não gostei muito já do vestibular: eu fiquei nervosa, ter que fazer uma redação ditada, com ledores despreparados”. Uma capacitação dos ledores, se estes forem preferidos pelos candidatos durante a realização do processo de seleção, é algo que se mostrou necessário.

Sujeitos “invisíveis”: estratégia de identificação dos cegos (e de outros deficientes) da/na instituição

A permanência do cego compreende a adoção de diferentes propostas que oportunizem a realização da educação superior com boa qualidade por este aluno. Estratégias de permanência começam com a identificação deste sujeito (e de todos os

deficientes) na universidade. Os sujeitos SM4 e SF2, por exemplo, relataram que, muitas das dificuldades que sentiram poderiam ser diminuídas se a instituição universitária tivesse total conhecimento da sua presença (e de outros deficientes) em suas instalações, e que, muitas vezes, sentiam-se “quase como invisíveis” (SF2), dada a falta de atendimento necessário.

Identificar os cegos que estão matriculados na universidade – e, inclusive, aqueles que, anteriormente, participaram do ingresso (submetendo-se ao vestibular ou Enem) – é uma iniciativa necessária para que uma instituição universitária os possa incluir. Barbosa e Fumes (2010) destacam que o gestor e/ou coordenador de curso exercem papel fundamental na estrutura das instituições de ensino superior e nos projetos de inclusão dos cursos aos quais estão ligados. Os autores apontam que, neste processo de identificação, cabe ao coordenador de curso lidar com os alunos e ter conhecimento sobre as suas necessidades específicas, uma vez que cada aluno é único em suas capacidades e dificuldades.

A falta de recursos específicos: necessidade de instrumental tecnológico e material adaptado

Os diferentes estorvos que se colocaram entre os sujeitos desta pesquisa e a frequência à faculdade, tais como a demora em entregar material teórico em formato acessível, fizeram com que a expectativa de conclusão de seus cursos se transformasse em um sentimento desagradável, tal como aponta SF3: “A minha expectativa era grande porque a universidade era, para mim, um sonho. Mas aí começaram os empecilhos: a primeira disciplina que eu tive em 2006 foi Comunicação e Expressão. Sabe quando chegou o livro em braille? Em 2008” (SF3).

A permanência do cego refere-se, também, à possibilidade de o deficiente realizar todo o curso dispondo dos recursos tecnológicos e material adaptado – na sala de aula e em salas de recursos, tal como sugerem SF1, SF2 e SF3 – condizentes com a sua realidade perceptiva (OKA e NASSIF, 2010; RAPOSO, 2006; MORTIMER, 2010; NUERNER, 2009; MASINI, CHAGAS e COVRE, 2006). Segundo SF3, instrumentos tecnológicos e material

adaptado não representam nenhum tipo de “luxo”; são elementos básicos em uma universidade que se dispõe a receber cegos: “recursos físicos, tudo o que se relaciona à acessibilidade, material impresso em braille, computadores etc., isso tudo é básico” (SF3). A tecnologia de suporte e a adaptação de materiais deve ser pensada pelos gestores da universidade antes de o aluno começar as aulas, uma vez que é dever da instituição munir o estudante com elementos necessários para o seu aprendizado. A Portaria n.º 1.679/1999 (BRASIL, 1999b), por exemplo, exige alguns requisitos de acessibilidade, para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições.

Raposo (2006) identificou que as tecnologias disponibilizadas para os cegos participantes da educação superior facilitam a sua aprendizagem. De acordo com a pesquisadora, a utilização de recursos tecnológicos favorece a independência dos estudantes e se mostra como importante meio de acesso rápido à informação.

Hurst (1998) chama a atenção para o fato de que, aos universitários cegos, seja disponibilizado o material teórico no formato que desejarem. Segundo o autor, alguns estudantes farão opção pelo material impresso em braille, outros optarão por material previamente gravado em fitas cassete, ou mesmo digitalizado. A sugestão de entregar o material adaptado envolve, ainda, o planejamento de estratégias de ensino para aulas que utilizem materiais visuais, tais como vídeos, lousa, painéis. O professor precisa idealizar, antes da aula, como esses recursos podem servir de elementos mediadores para a aprendizagem do deficiente visual.

Falta de apoio dos diferentes ambientes fora da sala de aula: reorganização da biblioteca e equipes de apoio

A Sujeita SF1 narrou um fato referente à sua dificuldade de acessar o material na biblioteca de sua universidade:

Os colegas podiam chegar à biblioteca, olhar e folhear os livros, olhar as imagens. Perfeito: eu não tinha esse recurso, não tinha livros disponíveis

que eu pudesse ler e eu tinha o que fazer. E isso é uma pobreza na educação, no acesso à informação. Eu acho que é importante, eu acho que ajudaria muito aos cegos aproveitar todos os recursos (SF1).

Nuernberg (2009), Raposo (2006) e Masini, Chagas e Covre (2006) destacam que importante auxílio logístico pode ser dado ao cego pelas equipes de apoio na universidade (tais como aquelas ligadas à biblioteca ou salas de recursos). Os pesquisadores destacaram que o auxílio desses serviços é fundamental para a consolidação das ações do programa de promoção da acessibilidade e apoio para o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula. Masini, Chagas e Covre (2006) apontam, ainda, que um ambiente que possa oferecer serviço de apoio (como transcrição dos materiais de aporte em braille etc.) é fundamental para o processo de inclusão na educação superior, pois boa parte dos professores não conhece o sistema braille ou o funcionamento de instrumental tecnológico específico, tal como impressoras braille.

O cuidado com o aprendizado dos conceitos científicos: o perfil do profissional egresso no projeto pedagógico do curso

O cuidado com a permanência do cego na instituição de ensino superior inclui a elaboração de um projeto pedagógico que esteja voltado para o aprendizado dos conhecimentos científicos por todos os estudantes. Pertence a universidade a tarefa de acompanhar as situações pedagógicas que fundamentam a constituição dos mais diferentes cursos, na tentativa de proporcionar aos alunos um ambiente adequado para a aprendizagem. Chahini e Silva (2009) ressaltam que a inclusão na educação superior não representa concessão de privilégios para os deficientes, mas a promoção da equiparação de oportunidades, para que todas as pessoas sejam “incluídas na sociedade como cidadãs plenas de direitos para o desenvolvimento de suas potencialidades” (p. 1). Guimarães e Aragão (2010) chamam a atenção para a necessidade de essas instituições realizarem adaptações para atuar frente à diversidade dos alunos, garantindo o acesso, a

permanência e, fundamentalmente, a aprendizagem de todos. As autoras citam que “o ingresso das pessoas com deficiência, por si só, não caracteriza a sua inclusão no ambiente acadêmico e social, bem como que estes consigam chegar à terminalidade de seus estudos” (p. 2).

Assim, crê-se que as ações que poderiam ser colocadas em movimento para o desenvolvimento de um projeto pedagógico voltado para o aprendizado dos conhecimentos científicos pelos cegos devem de se dar em dois níveis: o do projeto pedagógico do curso em questão; e das situações pedagógicas na sala de aula.

O ponto central do projeto pedagógico de um curso superior sobre o qual os docentes devem se voltar para pensar e elaborar estratégias que facilitem o aprendizado do aluno cego é o “perfil do profissional egresso”. Esse perfil deverá indicar a consistente formação articulada entre teoria e prática ao longo do curso e que deve habilitar o profissional para o trabalho. Os professores e gestores do curso devem olhar o projeto político do curso e o perfil do egresso e auxiliar o aluno, seja ele cego ou não, a estar apto para a atuação profissional. As adaptações dos recursos, do material pedagógico, do equipamento tecnológico, dos recursos físicos, da comunicação, são adaptações que devem ser buscadas pelos gestores institucionais e proporcionadas pelos professores para mediar o aprendizado dos conteúdos científicos por todos os estudantes.

As situações pedagógicas na sala de aula serão abordadas na sequência.

Dificuldades nas relações com professores – algumas posturas pedagógicas condizentes com a situação de inclusão do cego
--

Nas entrevistas dos cegos egressos da educação superior, observou-se, de maneira geral, que os participantes ansiavam por expor suas opiniões a respeito da atuação dos professores. Foram relatados, em vista disto, diferentes tipos de obstáculos na relação do estudante com o professor. SM1, por exemplo, disse: “encontrei dificuldades com os professores. Ah! Aí tu encontras diversos tipos de dificuldades”.

Quando o professor tem, entre seus alunos, um cego, necessita adotar algumas estratégias pedagógicas condizentes para a superação dos obstáculos à inclusão de cegos na educação superior. Muitas dessas posturas são diferentes daquelas que adotaria se houvesse, na sala de aula, somente alunos videntes. A didática adotada pelo docente deve estar em harmonia com a incapacidade visual do cego e, ao mesmo tempo, envolver todos os demais estudantes. Com base na análise realizada, sugerem-se algumas dessas estratégias a serem utilizadas pelos professores.

1ª: Preparar-se pedagogicamente para o atendimento a alunos cegos e videntes, coletivamente, começa pela compreensão das concepções que se tem a respeito da cegueira (BARTON, 1998; DELPINO, 2004; MAZZONI e TORRES, 2005; NUERNBERG, 2009; CAIADO, 2003; MASINI e BAZON, 2005). Segundo SM3, as concepções que determinados professores tem para com o cego, muitas vezes, interferem no processo de ensino:

Uma das piores situações que o professor pode provocar para o aluno que não enxerga é, justamente, não provocar nenhuma situação de ensino, “passar a mão por cima”, ter pena do aluno, não exigir dele o mesmo que exige dos demais, atribuir-lhe a maior nota sem merecimento, seja por comodismo, seja por pena que se tenha do cego (SM3).

Realizar estudos sobre a temática pode favorecer o educador a entender melhor seu aluno cego e auxiliá-lo a abandonar possíveis mitos ligados aos deficientes visuais, o que pode repercutir no planejamento de suas ações didáticas.

2ª: Dialogar com o cego sobre as possíveis formas de estabelecer a relação professor-conteúdo-aluno, previamente ao ensino dos conteúdos (BAZON, 2009; DIAS, MORAIS, NETO e HENRIQUE, 2010; BARTON, 1998; MASINI e BAZON, 2005; NUERNBERG, 2009). Esse diálogo pode ser fundamental como potencializador da compreensão dos conceitos científicos que serão trabalhados em aula, na medida em que o professor se “abrir” ante as expectativas do seu aluno relativas ao formato da apresentação dos conteúdos.

3ª: Alargar o prazo de entrega de trabalhos. A atividade do professor em sala de aula que tem um estudante com cegueira também envolve o planejamento para que o estudante tenha um tempo maior para entregar os seus trabalhos. Esta sugestão está prevista pelo Decreto n.º 3.298/1999, Art. 27 (BRASIL, 1999a).

4ª: Mediar a relação do cego com os demais estudantes, oportunizando a realização de trabalhos em grupo (VYGOTSKI, 1997; SEM IDENTIFICAÇÃO). Mediar as relações entre colegas é também fazer com que os alunos façam trabalhos em grupo na sala de aula. Esse tipo de atividade implica diferentes ganhos para todos os alunos: fazem com que os alunos possam se relacionar; as relações colaborativas estabelecidas entre os colegas nos grupos são importantes para a formação na educação superior, em função dos debates que são feitos entre os participantes dos grupos; o trabalho coletivo favorece a ocorrência de boas aprendizagens (VIGOTSKI, 1998); há um efeito recíproco entre trabalhar em grupo e relacionar-se bem (SEM IDENTIFICAÇÃO).

5ª: Elaborar avaliações em formatos condizentes para o cego (OLIVEIRA, 2003; MASINI e BAZON, 2005; CAIADO, 2003). Além de se pensar no modelo de instrumento (se no formato braille, no computador etc.), deve ser disponibilizado um tempo maior para que o sujeito possa compor a prova, já que ele poderá levar um tempo maior para a leitura e escrita, dependendo do instrumento que estiver utilizando (computador, braille etc.).

6ª: Incentivar o aluno a concluir a educação superior, alertando-o sobre a importância dessa conclusão para o seu futuro profissional, pessoal (SEM IDENTIFICAÇÃO). O incentivo do professor pode gerar no seu aluno a confiança e a possibilidade da vontade, já que a palavra, nas interações sociais, pode despertar a conscientização dessa necessidade (VYGOTSKI, 1995; SEM IDENTIFICAÇÃO).

Considerações finais

Destaca-se, por fim, que as propostas para a superação das barreiras e inclusão de cegos na universidade brasileira apresentadas devem estar amarradas na necessidade de uma definição, por parte das universidades, sobre suas políticas de acessibilidade e inclusão educacional. Essas políticas devem ir além do Programa Incluir do MEC: uma

política institucional de educação inclusiva, focada em suas metas e características próprias, articulando toda a comunidade acadêmica, permite com que se compreenda que a instituição de ensino superior tem um compromisso com a proposta inclusiva e, de fato, pensa e repensa as suas ações neste âmbito.

A presença dos obstáculos, recém-descritos, é uma evidência de que a permanência do cego na educação superior é complicada por influência de outras pessoas. As pesquisas de Vargas (2006) e Masini e Bazon (2005), todavia, indicaram que não são somente os professores, colegas ou gestores que podem oferecer resistência para a inclusão do cego: alguns cegos, estudantes universitários, podem, eles próprios, desencadear situações que implicam em dificuldades para a realização de seus estudos. Vargas (2006) relata que os estudantes cegos de uma disciplina que comandava manifestaram sua insatisfação por terem que constituir grupos de estudo com alunos de outra turma, que não a sua. Masini e Bazon (2005) apontaram que as próprias características pessoais que alguns estudantes cegos possam ter, tais como não gostar de estudar, insegurança, ter afinidade apenas com pessoas com deficiência visual, problemas em aceitar a deficiência, dificuldade na comunicação social, implicam aumento na dificuldade de realização da educação superior.

Provavelmente, por esses motivos, todos os sujeitos, participantes desta pesquisa, consideraram que a inclusão do cego no ensino superior também depende do próprio sujeito: assim, declararam que o estudante cego precisa ter iniciativa para estudar em uma universidade. Para os sujeitos, ter iniciativa significa realizar diferentes ações que possam ser úteis para o cumprimento das atividades do cotidiano, tais como: o cego aperfeiçoar a comunicação com os demais; cobrar da universidade a provisão de estrutura adequada para a sua participação na educação superior; estudar, sozinho ou em grupos de colegas, além do horário das aulas.

Não se espera, por um lado, que as sugestões, anteriormente descritas, sirvam como um receituário, como se fossem os únicos requisitos para a implementação da inclusão dos cegos. Elas se referem aos posicionamentos que emergiram da análise da expressão dos entrevistados e da revisão teórica que foi feita. Outras atitudes a serem

tomadas pelos professores, no ambiente universitário, que visem facilitar a inclusão e o aprendizado dos cegos, poderão ser pensadas.

Considera-se que a exposição destas sugestões, todavia, é de grande relevância para colaborar com o estabelecimento de estratégias de inclusão dos cegos no ensino superior, uma vez que elas servem para divulgar a opinião de deficientes visuais que passaram por essa etapa da escolarização, com sucesso.

Referências

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. A percepção de gestores sobre o processo de inclusão de discentes com deficiência na educação superior. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2010. *Anais do IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais*. Natal: UFRN, 2010.

BARTON, L. Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. In: BARTON, L. (comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1998. p. 19-33.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAZON, F. V. M. *As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual*. 2009. 574f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999a. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 25 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999b*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2011.

CAIADO, K. R. M.. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados, 2003.

CASTRO, S. F. *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CHAHINI, T. H. C.; SILVA, S. M. M. As dificuldades para o acesso e permanência de alunos com deficiência física nas instituições de educação superior de São Luís do Maranhão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. JOÃO PESSOA/PB, 2009. *Anais do 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. João Pessoa: UFPB, 2009.

DELPINO, M. *Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no curso superior*. 2004. 141f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

DIAS, E. M.; MORAIS, F. A.; NETO, J. F. HENRIQUE, M. G. Desafios e possibilidades do educando com deficiência visual no ensino superior: experiências vivenciadas na Universidade do Estado do Rio grande do Norte/UERN. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2010. *Anais do IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais*. Natal: UFRN, 2010.

GUIMARÃES, C. F.; ARAGÃO, A. L. A. Reflexões sobre as políticas e ações institucionais: a caminho da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior de Natal-RN. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2010. *Anais do IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais*. Natal: UFRN, 2010.

HURST, A. Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. In: In: BARTON, L. (comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1998. p. 139-158.

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

MASINI, E. F. S.; BAZON, F. V. M. *A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais da 28ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 22 fev. 2011.

MASINI, E. F. S.; CHAGAS, P. A. C.; COVRE, T. K. M. Facilidades e dificuldades encontradas pelos professores que lecionam para alunos com deficiência visual em universidades regulares. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 34, p. 1-15, ago. 2006.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 30, p. 1-12, abr. 2005.

MELO, I. S. C. *Um estudante cego no curso de licenciatura em musica da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física*. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORTIMER, R. Recursos de informática para a pessoa com deficiência visual. In: SAMPAIO, M. W. et al. *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

NUERNBERG, A. H. Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: ANACHE, A. A.; SILVA, L. R. (orgs.). *Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

OKA, C. M.; NASSIF, M. C. M. Recursos escolares para o aluno com cegueira. In: SAMPAIO, M. W. et al. *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

OLIVEIRA, E. T. G. *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*. 2003. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

OLIVEIRA, L. C. P. *Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da Educação Básica ao Ensino Superior*. 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/r12.htm>. Acesso em: 22 fev. 2011.

PEREIRA, M. M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 10, p. 19-38, 2008.

RAPOSO, P. N. *O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual*. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 111-130, abr. 2010.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, n. 23, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>>. Acesso em: 22 out. 2008.

SEM IDENTIFICAÇÃO

SILVA, A. N. O.; TAUCHEN, G. Políticas públicas, espaços e lugares: as questões de pertencimento de deficientes visuais à educação superior. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 53, p. 1-10, dez. 2012.

SILVA, L. G. S. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. In: MELO, F. R. L. V. (org.). *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EDUFRN, 2013.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.16, n.1, p.127-136, jan./abr. 2010.

SOARES, A. C. S. *A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores*. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

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

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995. T. III.

_____. *Obras Escogidas: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997. T. V.