

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Elizete Santos Balbino

**A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS: UM ESTUDO DE CASO**

MACEIÓ – AL

2010

ELIZETE SANTOS BALBINO

**A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes

MACEIÓ - AL
2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- B172i Balbino, Elizete Santos.
 A inclusão de uma aluna com deficiência visual na Universidade Estadual de Alagoas : um estudo de caso / Elizete Santos Balbino. – 2010.
 122 f.
- Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.
 Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.
- Bibliografia: f. 108-115.
 Apêndices: f. 116-122.
1. Inclusão educacional . 2. Pessoas com deficiência. 3. Deficiência visual.
 4. Ensino superior – Alagoas. 5. Educação especial. I. Título.

CDU: 378(813.5)

DEDICATÓRIA *IN MEMORIAN*

À minha mãe, (*In memorian*) Maria Aparecida da Silva Santos, que não me deu o prazer de participar da minha vida, pois Deus a tirou do nosso convívio em 1982, no momento mais crítico do meu desenvolvimento. A ela, que mesmo sem conhecer o mundo letrado, foi a minha maior fonte de inspiração, nela busquei forças em todos os momentos difíceis durante a trajetória deste trabalho.

DEDICATÓRIAS ESPECIAIS

Ao meu esposo, Enoque, pelo amor, carinho e apoio incondicional com quem quero dividir, neste momento, a satisfação de concluir este trabalho.

Às minhas filhas, Eliz e Elisa, pela ajuda, sem elas este estudo não teria sido concluído.

À minha amiga, Mônica, com quem dividi momentos de alegria, desafios, inquietações e aprendizagens.

À Ana Paula Monteiro, um ser humano admirável, com quem tenho o prazer de compartilhar todos os momentos da minha vida e que foi a primeira pessoa que me incentivou profissionalmente.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, agradeço em primeiro lugar a Deus, pela minha existência e incessante persistência em continuar estudando em um País e um Estado nos quais poucas pessoas com a história de vida igual a minha chegam a galgar tão elevado grau de escolaridade.

Aos meus irmãos e toda minha família, pela confiança e admiração que sempre tiveram por mim e incluo aqui, o meu amigo Lula Bonaparte, por acompanhar e me ajudar nos meus primeiros passos rumo à minha vida profissional.

À Fátima Barbosa Leite, por cuidar das minhas filhas nos momentos em que estive ausente.

À professora Rosângela Nunes, minha amiga e ser humano maravilhoso, pela qual tenho muita admiração.

Aos amigos e companheiros de trabalho, Mônica, Adlany, Débora, Betinha, Ana Célia, Luciano, Hugo, Ana Paula, Polyana, Eraldo, Gilson, Betanea Canuto, Jane Cleide, Rosa, Julio, Fátima, Elisiane, Valdirene e Graciene pelos momentos que passamos juntos e pela ajuda para que eu realizasse este trabalho.

Às minhas amigas de mestrado, Cláudia, Nadja Peixoto, Juracy e Lucicleide, pela amizade sincera que sempre tivemos.

À professora Waléria de Melo Ferreira, uma das mulheres mais íntegras que tive o prazer de conhecer.

Ao professor Dacio Rocha Brito e à professora Laudirege Fernandes Lima, duas pessoas que me ensinaram muito e que, junto à Universidade Federal de Alagoas e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL me oportunizaram a realização deste mestrado, contribuindo para o desenvolvimento de mais uma pesquisa para o Estado de Alagoas.

À UNEAL, especificamente aos alunos e professores do Curso de Letras do *Campus I*, pela imensurável contribuição para a realização desta pesquisa.

Com muito respeito e admiração agradeço imensamente a minha orientadora profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, em especial, ao prof. Dr. Elcio de Gusmão Verçosa, com o qual estabeleci uma relação de carinho, respeito e aprendizagem.

Muito obrigada a todos.

EPIGRAFE

Somos Todos Iguais

Somos todos iguais
Na chegada e na partida
No encontro e despedida
Na jornada pela vida sem saber

Somos todos iguais
Na mentira e na verdade
No amor e na maldade
Parte da humanidade sem saber

Sentimento incomum
Comunhão sem perceber
Somos partes de um só
No sentido de viver
E viver é tão difícil
Se não nos aproximar
Cabe a nós querer mudar

O amor está no ar
Somos todos iguais
Na mentira e na verdade
No amor e na maldade
Parte da humanidade sem saber
Que a resposta está dentro de nós.

(Banda Catedral)

RESUMO

A problemática da inclusão envolvendo a garantia de um ensino público, gratuito e de qualidade a todos os brasileiros e a todas as brasileiras, independentemente de suas características pessoais, culturais e sociais, tem se tornado evidente, sobretudo nas duas últimas décadas, e vem ocupando, cada vez mais, as agendas dos gestores e as lutas da sociedade civil organizada. Neste contexto, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar a inclusão de uma aluna com deficiência visual na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). A abordagem metodológica é de natureza qualitativa e foi desenvolvida através de um estudo de caso, com o uso de questionários e entrevistas semi-estruturadas. Participaram deste estudo uma aluna com deficiência visual, doze colegas de turma e sete professores do Curso de Letras/Português do *Campus I* – Arapiraca, da UNEAL. Os resultados revelaram, entre outros aspectos, que apesar da proposta de uma educação inclusiva ser bem aceita pela comunidade acadêmica, não existia uma política de inclusão definida na Universidade. Como consequência disso, faltavam profissionais orientados para trabalhar com esses alunos com deficiência visual, bem como, materiais pedagógicos e estrutura física adequada. Foram percebidas ações isoladas que não dão conta de um atendimento que promova o acolhimento e o respeito às diferenças tão necessárias em toda a instituição que se preocupa em atender a todos os alunos, sejam eles com deficiência ou não, para que estes possam ter assegurados um ensino que contribua para a sua formação profissional. Os dados apontaram, ainda, para a necessidade de uma reflexão acerca da temática inclusão e de que muitas ações precisam ser discutidas e implementadas dentro da UNEAL. Portanto, a inclusão de alunos com deficiência visual é um desafio que a UNEAL precisa compreender, para que a inclusão aconteça no sentido de garantir não só o acesso desses alunos na educação superior, mas, também, sua permanência e formação com sucesso.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Deficiência visual; Educação superior.

ABSTRACT

The problem of inclusion involving the assurance of free and good public education to all Brazilians, regardless of their personal, cultural and social characteristics, has become evident, especially in the last two decades, and it has increasingly occupied the agendas of school managers and the struggles of civil society organizations. In this context, this study analyzes the inclusion of a visually impaired student at the State University of Alagoas (UNEAL). The methodological approach of the research is qualitative and it regards a case study, developed through questionnaires and semi-structured interviews, and which involves a visual impaired student, twelve of her classmates, and seven teachers of the undergraduate Course in Languages (Portuguese/Literature) of UNEAL, Campus I - Arapiraca. The results revealed, among other things, that although the proposal of an inclusive education is well accepted by the academic community, there is no defined inclusion policies in the institution. As a result, there are no trained professionals or appropriate teaching materials and physical infrastructure is inadequate to work with visual impaired students. Isolated actions were perceived, but they do not account for a service that promotes acceptance and respect for differences as needed at any institution that cares to serve all students, whether disabled or not, so that it can be assured to them an education that contributes to their professional training. The data also point to the need for a reflection on the theme of inclusion and that many actions need to be discussed and implemented within UNEAL. Therefore, the inclusion of visual impaired students is a challenge that needs to be understood by the UNEAL community, so that not only the access of these students to higher education is ensured, but also their permanence and their successful professional training.

Keywords: Inclusive education; Visual impairment; Higher education.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAP - Centro de Apoio Pedagógico
CEE - Conselho Estadual de Educação
CESMAC - Centro de Estudos Superiores de Maceió
CLIND - Programa de Licenciatura Indígena
CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE - Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ECMAL - A Escola de Ciências Médicas de Alagoas
ESAG - Escola Superior de Administração e Negócios do Agreste
ESPI - Escola Superior de Ciências Humanas e Econômicas de Palmeira dos Índios
ESSER - Escola Superior de Ciências Humanas Físicas e Biológicas do Sertão
FAJEAL - Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Jurídicas e Sociais do Estado de Alagoas
FDA - Faculdade de Direito de Alagoas
FEJAL - Fundação Educacional Jaime de Altavila
FFPA - Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca
FUNEC - Fundação Educacional do Agreste Alagoano
FUNESA – Fundação Universidade Estadual de Alagoas
IBC - Instituto Benjamim Constant
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NEEDI – Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PDV - Programa de Demissão Voluntária
PGP – Programa Especial para Graduação de Professores
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE - Plano Nacional de Educação
PRODHU - Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
SEESP – Secretaria de Educação Especial
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNCISAL - Universidade Estadual de Ciência da Saúde de Alagoas
UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas
URJ - Universidade do Rio de Janeiro
USP - Universidade de São Paulo
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – CARACTERÍSTICAS DOS COLEGAS DE SALA.....25

TABELA 2 – CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES DA ALUNA
PESQUISADA..... 26

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SITUAÇÃO FUNCIONAL DA FUNESA ANTES, DURANTE E DEPOIS DO PDV.....	.68
QUADRO 2 – SITUAÇÃO FUNCIONAL DA UNEAL HOJE	69

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT.....	07
LISTA DE SIGLAS.....	08
LISTA DE TABELAS.....	10
LISTA DE QUADROS.....	11
INTRODUÇÃO.....	14
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
2.1 Tipo de Pesquisa.....	19
2.2 O Contexto da Pesquisa: Universidade Estadual de Alagoas.....	22
2.2.1 O Curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas.....	24
2.3 Os Participantes da Pesquisa.....	25
2.4 Procedimentos de Coleta de Dados.....	26
2.5 Procedimentos de Análise de Dados.....	28
3 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONTEMPORANEIDADE...30	
3.1 Aspectos Históricos da Educação da Pessoa com Deficiência.....30	
3.2 Educação Inclusiva: Conceitos e Princípios.....35	
3.3 As Políticas Públicas Voltadas à Educação Inclusiva no Brasil.....41	
4 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY.....49	
4.1 A Pessoa com Deficiência na Perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky.....49	
4.2 A Educação da Pessoa com Deficiência Visual: Uma Breve História.....54	
4.3 A Deficiência Visual: Conceitos e Tipos.....60	
5 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM ALAGOAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....63	
5.1 O Surgimento das Instituições de Ensino Superior no Brasil.....63	

5.2 O Surgimento das Instituições de Ensino Superior em Alagoas	65
5.2.1 A Universidade Estadual de Alagoas	66
5.3 Universidade: Conceito	70
5.4 A Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Superior de Alagoas	71
6 A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS	75
6.1 A Voz da Aluna com Deficiência Visual Acerca da Inclusão no Ensino Superior	75
6.1.1 A Vida Acadêmica da Aluna com Deficiência Visual	76
6.1.2 A Universidade e a Aluna com Deficiência Visual	82
6.2 A Inclusão de uma Aluna com Deficiência Visual no Ensino Superior na Perspectiva dos Professores	86
6.2.1 Experiência e Conhecimento Acerca da Inclusão	86
6.2.2 Sugestões Acerca da Inclusão de Alunos com Deficiência, Inclusive a Deficiência Visual, no Ensino Superior.....	94
6.3 A Inclusão de uma Aluna com Deficiência Visual na Perspectiva dos Colegas de Sala	97
6.3.1 Percepção, Atitudes e Opiniões dos Colegas de Sala Frente às Pessoas com Deficiência Visual	97
6.4 Relações Interpessoais na Perspectiva da Aluna, dos Professores e dos Colegas de Sala	100
6.4.1 Relações Interpessoais na Percepção da Aluna	100
6.4.2 Relações Interpessoais na Percepção dos Professores e dos Colegas de Sala	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	116

INTRODUÇÃO

A partir de 2002 quando fomos convidados para lecionar a disciplina Educação Inclusiva, na Universidade Estadual de Alagoas, então denominada Fundação Universidade Estadual de Alagoas, vimos estudando sobre a temática da Inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional e acompanhando, mesmo que de forma incipiente, o ingresso e a trajetória acadêmica dos alunos com deficiência que, vencendo barreiras e impedimentos de toda ordem, chegam até a universidade brasileira e continuam nesta jornada para permanecer e concluir seus cursos superiores.

A partir da necessidade de estudar sobre a inclusão de alunos na rede regular de ensino, para podermos ministrar a disciplina educação inclusiva na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), procuramos embasamento teórico sobre o tema e assim pudemos constatar que se tornou evidente, sobretudo nas duas últimas décadas, diante da atual realidade educacional, que a problemática da inclusão envolvendo a garantia de um ensino público, gratuito e de qualidade a todos os brasileiros e a todas as brasileiras, independentemente de suas características pessoais, culturais e sociais, vem cada vez mais ocupando as agendas dos gestores e as lutas da sociedade civil organizada. Conferências e eventos nacionais e internacionais proclamam que todos os estudantes, sem exceção, devem ser matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino, independentemente da condição que porventura venham a ter.

Essa temática ainda demanda estudos, porque mesmo já existindo várias pesquisas e documentos oficiais proclamando a necessidade de oferecer um ensino que respeite as diferenças, os alunos com deficiência vêm, de forma muito lenta, a fazer parte dos que frequentam as carteiras e os laboratórios das instituições de ensino superior (IES). Existem políticas públicas direcionadas para esse alunado, mas também sabemos que precisamos de mecanismos capazes de tornar efetivas essas políticas a fim de instrumentalizar as IES para o cumprimento do que determinam a Constituição Federal Brasileira (1988) ¹ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - (1996)². Nestes documentos, as discussões são

¹ Capítulo II, seção I, artigo 205.

² Artigo 59 e incisos I, II, III, IV e V

antigas: no que se refere à Constituição, por exemplo, Jannuzzi (2006, p.67) afirma que “em relação a esse alunado, [...] o seu direito estava presente, de forma implícita, na proposta de educação para todos, já na primeira Constituição brasileira, de 1824”. Com relação à LDBEN de 1996, acontece a mesma coisa, quando preconiza em seu artigo 58, parágrafo 1º, que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Apesar desses instrumentos legais e outros que serão mencionados no decorrer do trabalho, ainda percebemos a dificuldade das instituições de ensino no sentido de serem capazes de atender adequadamente a todas as pessoas como estudantes de seus cursos regulares, a partir, inclusive, dos ritos de entrada, ou seja, das seleções de qualquer sorte e, sobretudo, dos vestibulares. Isso pode ser afirmado, mesmo constando nos instrumentos de avaliações das IES³, desenvolvidos pelo INEP/MEC, sobre a inclusão das pessoas com deficiência.

Devemos considerar que, ao tratar da pessoa com deficiência, faz-se referência a um universo de pessoas com características diferentes, e que a elas devem ser conferidas, no entendimento de Carvalho (2007), a igualdade de valor, igualdade de direitos, – particularmente os de equidade – e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões éticas, sócio-econômicas, de gênero, de classes sociais ou de particularidades individuais mais diferenciadas.

Considerando o que foi acima exposto, entendemos ser necessário discutir a inclusão das pessoas com deficiência dentro também do espaço universitário o que, de acordo com Castanho (2007, p.38), “assume responsabilidades como geradora de saber e de difusora do conhecimento e isso pressupõe um compromisso permanente com a sociedade.”

No caso específico da Universidade Estadual de Alagoas, esta tem como missão:

Investigar, produzir e transmitir conhecimento para formar profissionais éticos e competentes que atuarão na sociedade, contribuindo para solucionar problemas locais e regionais, visando ser uma Universidade reconhecida como pólo de referência em Educação, Tecnologia e Desenvolvimento (PDI, 2005, p.52).

³ Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, artigos 1º, 2º e 3º.

No entanto, devemos considerar o que diz Pereira (2007) quando ela considera que a função da universidade vem sendo reinterpretada historicamente, de acordo com a sociedade em que está inserida e que um dos desafios desta instituição, nesse momento, deve estar expresso em propostas pedagógicas, que considerem a equiparação das oportunidades.

Diante do quadro descrito, esta pesquisa tem como **problema** a seguinte questão: Como se dá a inclusão de uma aluna com deficiência visual no Curso de Letras/Português do *Campus* I – Arapiraca da UNEAL? A hipótese elaborada foi a de que a UNEAL, embora tenha em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), políticas esboçadas para a inclusão de estudantes com deficiência, que são seus estudantes, essas políticas, além de insuficientes, não são assumidas com efetividade pelos diversos segmentos de sua comunidade acadêmica, sendo tal conduta resultante da forma como é vista a questão por seus docentes e seu corpo discente; e, ainda, a UNEAL tem se preocupado apenas em adequar alguns espaços, construindo alguns ambientes sem barreiras arquitetônicas, não despertando ainda para a necessidade de uma política que possa atingir as práticas acadêmicas da universidade.

Considerando esta problemática, esta pesquisa tem como **objetivo geral** analisar o processo de inclusão de uma aluna com deficiência visual do Curso de Letras/Português do *Campus* I – Arapiraca da UNEAL, considerando as condições oferecidas por esta instituição para garantir o acesso, a permanência e a formação de qualidade desta aluna.

Os **objetivos específicos** propostos para este trabalho são: conhecer fragmentos da trajetória escolar de uma aluna com deficiência visual do Curso de Letras/Português do *Campus* I – Arapiraca da UNEAL; analisar as ações de inclusão existentes para as pessoas com deficiência, identificando nos planos e ações da UNEAL a presença e o modo como são assumidas essas políticas; conhecer a percepção dos docentes da UNEAL sobre a inclusão de alunos com deficiência na UNEAL; e, analisar a visão dos colegas de curso e da própria aluna com deficiência visual acerca da inclusão de pessoas com deficiência na UNEAL.

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa e foi desenvolvida através de um estudo de caso. Os instrumentos utilizados foram questionários, aplicados aos professores e alunos, e entrevista semi-estruturada realizadas com uma aluna com deficiência visual. Em particular,

participaram deste estudo uma aluna com deficiência visual, doze colegas de turma e sete professores do Curso de Letras/Português do *Campus I – Arapiraca* da UNEAL. Para compreender os aspectos metodológicos desta pesquisa, o Capítulo II, “Procedimentos Metodológicos”, descreve o tipo de pesquisa, o contexto da pesquisa e os participantes da pesquisa são caracterizados. Neste capítulo, também, foram descritos os procedimentos de análise dos dados, nos quais procuramos organizar as temáticas de acordo com o que foi dito pela aluna, docentes e discentes acerca da inclusão de uma aluna com deficiência visual na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

No entanto, vale chamar atenção para o fato de que as escolhas metodológicas foram norteadas pela natureza do objeto de estudo desta pesquisa e principalmente pelo referencial teórico adotado – a perspectiva sociohistórica, cujo principal expoente é Lev S. Vygotsky.

Retomando a organização da dissertação, no capítulo III, intitulado “Perspectivas da Educação Inclusiva na Contemporaneidade”, fazemos um resgate histórico de como as pessoas com deficiências foram tratadas ao longo dos tempos até chegar ao movimento em prol da inclusão, como também os conceitos e princípios que norteiam a inclusão. Ainda neste capítulo, é abordado como a educação inclusiva vem assumindo um papel de destaque no panorama das políticas governamentais brasileiras, principalmente a partir da década de 1990, onde se pode verificar o fortalecimento do discurso e de propostas que revelam a intenção de garantir uma educação para todos.

O capítulo IV, “A Educação da Pessoa com Deficiência Visual na Perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky” (que está embasado numa perspectiva vygotskyana) traz um breve relato da história das pessoas com deficiência visual, sem perder de vista a importância de se conceituar o que é cegueira e baixa visão, relatando, inclusive, os números de pessoas com deficiência no Brasil.

O capítulo V, “Universidade no Brasil e em Alagoas: Algumas Considerações”, aborda o surgimento das universidades no Brasil e em Alagoas com um enfoque especial no surgimento da Universidade Estadual de Alagoas; em seguida, o termo universidade foi definido e, por fim, apresentamos a inclusão da pessoa com deficiência na educação superior de Alagoas.

O capítulo VI, “A inclusão de uma aluna com deficiência visual na Universidade Estadual de Alagoas”, apresenta a análise dos dados colhidos na

Universidade, através da entrevista realizada com a aluna com deficiência visual e dos questionários aplicados com sete professores e doze colegas de turma do Curso de Letras/Português do *Campus I* – Arapiraca da UNEAL.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, com a intenção de estar contribuindo para a reflexão acerca da temática inclusão e para a conscientização, por parte dos educadores que fazem a UNEAL, de que muitas ações precisam ser discutidas e implementadas dentro da IES. A intenção, também, perpassa pela busca de recursos que possam contribuir tanto para o atendimento à demanda de alunos com deficiência, quanto para a instrumentalização de docentes que manifestam suas dificuldades para trabalhar com as diversas diferenças encontradas na sala de aula.

2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa científica é caracterizada por Chizzotti (2006) como sendo o esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas. O mesmo autor, acrescenta que a pesquisa pressupõe teorias e visões de mundo que, em diferentes domínios do conhecimento, moldam a atividade investigativa e auxiliam a pesquisa.

Já a metodologia se refere ao que Pereira (2007, p.97) chama de:

Estudo dos caminhos. No caso das ciências, significa o estudo dos instrumentos usados para se fazer pesquisa científica, que corresponde ao modo de fazê-la, de forma eficiente. Assim, a metodologia científica, mais do que uma descrição formal de técnicas e métodos a serem utilizados na pesquisa científica, indica as múltiplas opções do pesquisador, desde a definição do objeto de estudo e do quadro teórico, até os instrumentos para a abordagem de determinada situação prática do problema de pesquisa.

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos propostos para esta pesquisa. Este estudo que como temática a inclusão de uma aluna com deficiência visual na Universidade Estadual de Alagoas. O enfoque principal se refere a análise do processo de inclusão de uma aluna com deficiência visual na UNEAL, considerando as condições oferecidas por esta instituição, para garantir o acesso, a permanência e a formação desta aluna.

2.1 – Tipo de Pesquisa

Como este estudo se propõe a investigar como se processa a inclusão de uma aluna com deficiência visual no ensino superior, explorando algumas dimensões deste processo, optamos pela realização de uma investigação de natureza qualitativa, com uso de um Estudo de Caso.

A opção pelo enfoque qualitativo na abordagem da problemática investigada aconteceu por três motivos: primeiro, porque a pesquisa qualitativa implica na obtenção de dados descritivos, decorrentes do contato do pesquisador com a situação alvo do estudo, havendo uma ênfase maior no processo do que no produto, destacando a perspectiva dos participantes; segundo, pela necessidade de compreender a natureza de um fenômeno social, que requer uma análise mais

aprofundada sobre a percepção dos sujeitos envolvidos bem como do ambiente social (BAUER; GASKELL, 2002).

Creswel (2007, p.187) acredita que isto é possível, pois este tipo de pesquisa permite ao pesquisador ver:

[...] os fenômenos sociais holisticamente. Isso explica por que estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises. Quanto mais complexa, interativa e abrangente a narrativa, melhor o estudo qualitativo. Os modelos gráficos multifacetados de um processo ou de um fenômeno central ajudam a estabelecer esse quadro holístico.

O terceiro motivo parte do princípio de que este tipo de pesquisa explora as características dos indivíduos e cenários, bem como os sentidos dos processos e ações, que não podem ser discutidos numericamente de modo confiável (BAUER; GASKELL, 2002). A pesquisa qualitativa também oferece aos estudiosos outras possibilidades, o que a diferencia da pesquisa quantitativa e é por isto que Chizzotti (2006, p.28) fala que muitos são os autores que:

[...] se autodenominam qualitativos, diferenciando-se por pressupostos teóricos ou metodológicos, técnicas de investigação ou objetivos da pesquisa. Opõem-se, de modo geral, à *quantitativa* enquanto esta recorre à quantificação como única via de assegurar a validade de uma generalização, pressupondo um modelo único de investigação, derivado das ciências naturais, que parta de uma hipótese-guia, só admita observações externas, siga um caminho indutivo para estabelecer leis, mediante verificações objetivas, amparadas em frequências estatísticas.

Creswell (2007) ainda acrescenta que, a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes, partindo do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O mesmo autor ainda afirma que o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. Vieira (2009, p. 05-06) destaca que:

Na pesquisa *qualitativa*, o pesquisador busca, basicamente, levantar as opiniões, as crenças, o significado das coisas nas palavras dos participantes da pesquisa. Para isso, procura interagir com as pessoas, mantendo a neutralidade. A pesquisa qualitativa não é generalizável, mas *exploratória*, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são, ainda, insuficientes. A pesquisa qualitativa mostra as opiniões, as

atitudes e os hábitos de pequenos grupos, selecionados de acordo com perfis determinados.

Ventura (2007) considera que toda pesquisa científica necessita definir seu objeto de estudo e, a partir daí, construir um processo de investigação, delimitando o universo que será estudado.

Assim, dentre as várias estratégias utilizadas em pesquisa do tipo qualitativo, a escolhida foi o Estudo de Caso, visto que o mesmo, na opinião de Chizzotti (2006, p.136), possibilita:

[...] explorar um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico. O caso pode ser único e singular ou abranger uma coleção de casos, especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos individualizados. Pode haver, pois, um conjunto de alunos; pode deter-se em um coletivo de pessoas para analisar uma particularidade. O caso quando tomado como unidade significativa do todo é suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção.

Para Chizzotti (2006, p.135), o estudo de caso tem por objetivo “[...] reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores”.

Uma característica relevante do estudo de caso é que os dados recolhidos durante a pesquisa não necessitam ser padronizados, não exigindo um tempo preestabelecido, podendo durar algumas semanas ou muitos anos, dependendo do objetivo a ser atingido pelo pesquisador, das situações problemas que muitas vezes surgem e, também, das descobertas inesperadas, que levarão o pesquisador a reorganizar os resultados já analisados (FORTES, 2005).

Ainda, merece destaque o fato do estudo de caso ser capaz de retratar, o que André (2005, p.34) chama de situações da vida real e principalmente:

[...] sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia. Espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências. Espera-se também que revele pistas para aprofundamento ou para futuros estudos.

Por fim, com relação ao estudo de caso, é necessário frisar que segundo Ventura (2007), deve haver sempre a preocupação de se perceber o que o caso

sugere a respeito do todo e não o estudo apenas daquele caso. Portanto, pesquisar significa fazer uma escolha, pois em cada caso concreto, deve-se definir um determinado nível de agregação.

2.2 – O Contexto da Pesquisa: Universidade Estadual de Alagoas

A UNEAL nasceu como uma instituição voltada ao desenvolvimento do interior do Estado de Alagoas, de cursos para formação de professores. A década era a de 1970, quando as políticas públicas de educação, com a criação do antigo Ensino Fundamental de 8 anos e hoje com duração de 9 anos, começava a demandar professores e diretores de escolas com formação que os preparassem para atuar além das quatro séries iniciais, que era do que dispunha como escolarização pública na maioria dos municípios de Alagoas. Nesse sentido, a então FUNEC, que foi a origem da FUNESA, por mais de duas décadas cumpriu qualitativa e quantitativamente, com a maior legitimidade, seu papel de formadora dos docentes das redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino, sobretudo da região do Agreste e de parte do Sertão do Estado (PDI, 2005).

Desde o dia 21 de dezembro de 2006 que a FUNESA se transformou em UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS (UNEAL) e continua cumprindo com o seu principal papel que é formar educadores para atuarem nas escolas do Estado de Alagoas, sejam elas da rede pública ou privada, mas também tem dado sua parcela de contribuição em outras áreas do conhecimento, bem como cumprindo seus princípios básicos que de acordo com o PDI (2005, p.53-54) são:

- de gestão democrática e descentralizadas;
- de igualdade, de moralidade, de impessoalidade, de eficiência, de eficácia e de publicidade de todos os seus atos;
- da ética, como elemento norteador de todas as suas práticas institucionais, tanto nas relações internas, quanto com a sociedade;
- de indissociabilidade entre pesquisa e extensão;
- de liberdade de pensamento, de expressão, de criação, de difusão e de socialização do saber;
- de universalidade do conhecimento e de fomento à interdisciplinaridade;
- de compromisso com desenvolvimento científico, cultural, político, sócio-econômico e artístico do estado de alagoas;
- de regular prestação de contas;
- de articulação sistemática com as diversas instituições e organizações da sociedade;
- de unidade de patrimônio e de gestão;

- de racionalidade de organização, com plena utilização de recursos materiais e humanos;
- de universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais de conhecimento, pelo estudo em si mesmo ou em função de ulteriores aplicações e de áreas técnico-profissionais;
- de flexibilidade de métodos e critérios, com vistas ao atendimento das peculiaridades regionais e das possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e projetos de pesquisa;
- de busca permanente de interação dentro dos diversos *Campi* da Instituição e entre eles, no sentido de ministrar o ensino e executar projetos de pesquisa e extensão de forma produtiva e academicamente competente.

Vencendo os desafios e os descasos impostos pelos governos subsequentes àqueles que precederam a época dos Governos responsáveis pelos pedidos de demissões voluntárias, ato tão danoso à Instituição, a UNEAL vem conseguindo se manter com uma diversificada abrangência em torno da formação acadêmica e de alcance regional, que vai além do simples ensino de nível superior para o exercício de uma determinada profissão. Busca, segundo o PDI (2005), a formação de um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto-sustentável. Os cursos de licenciatura, que é sua essência, tem como alvo formar professores como sujeitos de transformação da realidade em que irão atuar, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública.

Um fato marcante, e que não pode deixar de ser mencionado foi a primeira eleição para Diretor – Presidente ocorrida ainda enquanto a instituição era denominada de FUNESA, o que representou para a comunidade acadêmica a libertação política, pelo menos em nível acadêmico, já que a tão sonhada autonomia administrativo–financeira ainda continua sendo uma luta a ser conquistada e vencida.

De acordo com os dados coletados na Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD em 2010, o ensino de graduação regular da UNEAL, bem como os programas de graduação (Programa Especial para Graduação de Professores – PGP e Programa de Licenciatura Indígena - CLIND) tem 6.800 alunos matriculados.

2.2.1. – O Curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas

O Curso de Letras, em nível de licenciatura plena que ora apresentamos, pertence ao *Campus I* – Arapiraca, é organizado em regime seriado com duração de 04 anos e apresenta uma carga horária total de 3.440 horas. O PPC (2005, p.06) salienta que o referido curso tem seu projeto respaldado sob a:

Ótica de uma concepção voltada para o entendimento das necessidades e dos anseios da comunidade, com vistas ao aprimoramento técnico e cultural do professor de Letras, levando em consideração a tradição do Estado, sempre presente no panorama cultural do país, oriunda de figuras proeminentes a saber: Tavares Bastos, Pontes de Miranda, Graciliano Ramos, Jorge de Lima e outros.

O Curso de Letras também está inserido no contexto das Ciências Humanas, evidenciando a: relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas, em sintonia com as atuais diretrizes curriculares e a LDBEN nº 9.394/96 traz em seu bojo, a finalidade precípua de qualificar profissionais, para atuarem no mercado de trabalho relacionado ao ensino fundamental, médio e superior. Entretanto, frente a interesses ecléticos de uma parcela significativa do seu corpo discente, que objetiva atingir outros alvos, o referido curso se propõe a fornecer subsídios que respondam a outras aspirações tais como a formação de pesquisador, do crítico literário, do revisor de texto, do intérprete, do roteirista, do assessor cultural, entre outras atividades (PPC, 2005).

Cabe aqui ressaltar que o Curso de Letras, em seu PPC (2005, p.07-08), ciente de sua responsabilidade social propõe como objetivos:

- Possibilitar a formação do profissional docente para atuar no Magistério dos anos finais do Ensino Fundamental e no Magistério do Ensino Médio;
- Possibilitar uma formação humanista ao graduando em Letras, vislumbrando sua perfeita integração ao processo de ensino / aprendizagem;
- Propiciar ao graduando em Letras, uma conduta profissional que traduza numa atitude reflexiva e crítica face ao conhecimento linguístico e literário;
- Promover um modelo pedagógico articulando, de forma indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão visando ampliar a relação incondicional que deve existir entre a Universidade e a comunidade na qual ela se encontra inserida;
- Fornecer ao alunado condições de desenvolver habilidades linguísticas através da linguagem oral e escrita; como também oferecer-lhe oportunidade de treinamento, com vistas à sua futura prática profissional nas áreas de: pesquisa, crítica literária,

assessoria cultural e outras atividades inerentes ao vasto campo das Letras e da Literatura;

- Graduar o discente, levando em consideração suas raízes culturais e a realidade do mundo atual, em Língua Portuguesa e ou estrangeira e suas respectivas literaturas e Literatura Brasileira, de acordo com as opções em vigência da grade curricular em oferta pela Instituição.

2.3 – Os Participantes da Pesquisa

Este estudo acompanhou uma aluna com deficiência visual do curso de Letras/ Português e suas respectivas Literaturas, da UNEAL, *Campus I – Arapiraca*. Em 2010, a universitária com 26 anos de idade, neste trabalho, é denominada de Jaqueline. Participaram também desta pesquisa doze colegas da aluna supracitada, que se encontravam na Universidade no dia marcado para a aplicação do questionário e sete professores que fazem parte do Curso de Letras / Inglês e suas Respectivas Literaturas e que foram professores de Jaqueline.

Para conhecer, de forma mais detalhada, cada um dos colegas e professores que participaram da pesquisa, situaremos, inicialmente, a idade e o sexo de cada um destes colegas; com relação aos professores será destacado neste momento a formação acadêmica e o tempo de exercício na profissão docente. Vale salientar, que para preservar a identidade dos participantes os nomes utilizados são fictícios, os dos colegas foram por eles escolhidos e o dos professores foram escolhidos por nós.

Os dados estão resumidos nas tabelas a seguir:

COLEGAS	IDADE	SEXO
Abelha	38	Feminino
Andreynah	24	Feminino
Bianca	23	Feminino
Kelly	22	Feminino
Mara	26	Feminino
Maria	26	Masculino
Marília	22	Feminino
Naftali	22	Feminino
Sofia	22	Feminino
Sumay	23	Feminino
Yanna	24	Feminino
Yvina	38	Feminino

TABELA 1 – CARACTERÍSTICAS DOS COLEGAS DE SALA

Fonte: Questionário aplicado pela autora aos colegas de sala da aluna pesquisada (2010).

De acordo com os dados apresentados na tabela acima observamos que a idade média dos alunos é de 25,8. Em termos percentuais, 91,6% são alunos do sexo feminino e 8,3 % são do sexo masculino.

PROFESSORES	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE EXERCÍCIO NA PROFISSÃO DOCENTE
Maria	Especialista	Mais de 20 anos
José	Mestre	10 a 14 anos
Luciano	Especialista	Mais de 20 anos
Joana	Especialista	Mais de 20 anos
Antonia	Especialista	Mais de 20 anos
Teresa	Especialista	5 a 9 anos
Suzana	Doutora	Mais de 20 anos

TABELA 2 – CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES DA ALUNA PESQUISADA

Fonte: Questionário aplicado pela autora com os professores (2010).

A tabela 2 mostra a formação dos professores na qual podemos constatar que 71,4 % são especialistas, 14,2% são mestres e 14,2% são doutores; no que diz respeito ao tempo de exercício na profissão docente podemos afirmar que 71,4% possuem mais de vinte anos de exercício; 14,2% possuem entre cinco a nove anos, e 14,2% possuem entre dez a quatorze anos.

2.4 – Procedimentos de Coleta de Dados

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários com os colegas da aluna e com os professores e as entrevistas foram feitas com a aluna com deficiência visual.

Percebemos durante o transcorrer da pesquisa o que Vieira (2009, p.15) compreende ao se referir ao questionário como:

Um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados *respondentes*, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. As respostas são transformadas em *estatísticas*.

Já a entrevista é um meio de levantamento de dados, que é feita por um entrevistador, que pode ser o pesquisador principal, ou por grupos de entrevistadores, treinados pelo pesquisador principal ou por toda a equipe. As

entrevistas buscam revelar opiniões, atitudes, idéias, juízos. É um processo de pesquisa demorado e pode ser caro, dependendo da qualificação exigida do entrevistador, do número de informações que se espera obter e do número de participantes. No entanto, existem informações que só podem ser obtidas conversando com as pessoas que se dispuserem a participar da pesquisa (VIEIRA, 2009).

Para esta pesquisa, a coleta de dados percorreu as seguintes etapas:

- a) Primeiro contato, por telefone, com a aluna com deficiência visual, com o objetivo de agendar um encontro para apresentar-lhe o Projeto de Pesquisa, deixando bem explícitos os objetivos e a seriedade do trabalho a ser realizado. Neste momento, foi obtida a permissão para dar início à pesquisa, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- b) A entrevista realizada com a aluna foi do tipo semi-estruturada e teve como ponto de partida a questão norteadora da pesquisa, sendo realizada na própria Universidade. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita e analisada;
- c) Antes da aplicação dos questionários foram coletados os consentimentos dos participantes da pesquisa, através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Também foi explicitado aos mesmos o caráter confidencial dos dados e a preservação do anonimato dos sujeitos no decorrer das investigações e na publicação desta pesquisa
- d) A aplicação dos questionários com os colegas da aluna com deficiência visual, participante desta pesquisa, aconteceu na sala de aula, onde, também, foram apresentadas as ideias principais do Projeto de Pesquisa. A intenção desse questionário versou sobre a visão dos colegas sobre a inclusão de uma aluna com deficiência visual na UNEAL;
- e) Por último, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi aplicado também um questionário com alguns professores da aluna Jaqueline, com o objetivo de analisar a visão do professor sobre a inclusão de uma aluna com deficiência visual na UNEAL.

2.5 – Procedimentos de Análise de Dados

Na análise dos dados coletados, procurou-se organizar as informações utilizando-se estratégias facilitadoras do trabalho, o que significa dizer que, sobretudo, frente às entrevistas e questionários aplicados, buscou-se fazer a leitura segundo as temáticas que afluíram daquilo que foram dito pelos docentes, discentes e pela aluna em questão, acerca da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior.

A primeira técnica usada foi a audição da entrevista feita com a aluna com deficiência visual que após sucessivas audições ficou evidenciado um conjunto preliminar de eixos temáticos, as quais foram posteriormente destacadas na transcrição da entrevista em texto. Com relação aos questionários aplicados, devemos destacar que as análises dos itens, ora foram feitos em conjunto, ora separadamente, dependendo das respostas que surgiam.

A análise dos dados se efetivou a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa e da análise de conteúdos, que é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto. A análise de conteúdo, consiste, ainda, em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou idéias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor (CHIZZOTTI, 2006,).

Assim, a técnica de análise de conteúdo foi utilizada para o tratamento dos dados obtidos e o estabelecimento das categorias. As categorias identificadas foram, posteriormente, analisadas em confronto com a literatura.

Os dados coletados necessitavam de uma forma de análise que evidenciasse a riqueza dos depoimentos. Por isso, a análise de dados está desenvolvida ao longo do próximo capítulo, que inicia com o relato da entrevista feita com a aluna em epígrafe, no qual, inicialmente, a aluna foca em si própria, continua deslocando o foco para a sua relação com os outros e com a Universidade. Em seguida, através dos questionários aplicados, podemos perceber o que pensam os docentes e discentes acerca da inclusão de uma aluna com deficiência visual no ensino superior. Contempla-se, assim, os distintos sentidos que norteiam o processo de inclusão e os contextos sociais com os quais estes alunos estão relacionados, e

caracteriza-se o ambiente no qual desenvolvem as suas atividades e as restrições à participação a que estão sujeitos.

Ao mesmo tempo, são identificados os fatores sobre a vivência do aluno universitário que possui limitações oriundas de deficiência, identificando as barreiras que esses alunos têm encontrado para a sua participação nas atividades da sociedade.

3 – PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONTEMPORANEIDADE

A educação tem assumido papel de destaque no panorama das políticas governamentais brasileiras, principalmente a partir da década de 1990 em que se pode verificar o fortalecimento do discurso e de propostas que revelem a intenção de garantir educação para todos. Assim, uma das questões que salta aos olhos, nesse processo é a educação inclusiva que não surgiu ao acaso. Ela é produto histórico de uma época e realidade educacional contemporâneas. Uma época que exige que cada um de nós abandone muitos estereótipos e preconceitos tão presentes no nosso dia-a-dia. Uma época, como acrescenta Santos (2008, p.17), “de transformações cada dia mais fortes, que geram na sociedade sentimentos, sensações e desejos bastante contraditórios e dialéticos [...] devido a perspectiva do sonho de uma sociedade democrática e igualitária.”

Entretanto, para entender melhor como ocorreu o avanço dos discursos e práticas educacionais inclusivas presentes hoje é necessário ir buscar referências da história da educação da pessoa com deficiência,⁴ o que remete a busca em um passado doloroso, onde o fator exclusão esteve presente em todos os momentos da civilização, desde as terminologias adotadas para denominar as pessoas que possuíam alguma deficiência até o tratamento dispensado as mesmas. Isso pode ser constatado por vários estudiosos sobre o assunto, que entre outros podemos citar: Carvalho (2007), Castanho (2007), Cerqueira (2008), Jannuzzi (2006), Marques (2006), Mazzoni (2003), Muller (2005) e Sassaki (1997).

3.1 – Aspectos Históricos da Educação da Pessoa com Deficiência

Para falarmos sobre a história da educação das pessoas com deficiência é necessário abordarmos dois aspectos: o primeiro, diz respeito às terminologias e o segundo, menciona a forma de tratamento dispensado a estas pessoas.

Ao abordarmos o primeiro aspecto, verificamos que atualmente a literatura tem novas nomenclaturas para referir-se as pessoas com deficiência e isso segundo Sassaki (2002) não é uma mera questão semântica ou sem importância, se

⁴ No decorrer desta pesquisa utilizaremos a linguagem de ‘pessoas com deficiência’. Entretanto, iremos respeitar as diversas terminologias que já foram usadas ao longo dos tempos pelos autores consultados.

desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. E a terminologia correta é especialmente importante quando falamos assuntos tradicionalmente eivados de preconceitos, estigmas e estereótipos como é o caso das deficiências.

A questão das terminologias adotadas para denominar as pessoas que possuíam alguma deficiência foi sendo modificada ao longo dos tempos, isso pode ser observado quando Cerqueira (2008, p.37) discorre que:

Várias denominações já foram dadas as pessoas deficientes no decorrer da história. No século 20, o termo usado era — inválido que significa indivíduo sem valor. Até 1960, era chamado de indivíduo com capacidade residual, outra variação foi o uso do termo — os incapazes. Entre 1960 e 1980, começava-se a usar as expressões — os deficientes e — os excepcionais que focavam as deficiências e reforçavam o que as pessoas não conseguiam fazer como a maioria. Nos anos de 1980, por pressão da sociedade civil a Organização Mundial da Saúde lançou a terminologia — pessoas deficientes. Iniciou-se uma conscientização e foi atribuído o valor — pessoas aqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos a qualquer membro da sociedade.

Percebemos então, que os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, eles passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras. Estas outras palavras podem já existir na língua falada e escrita, mas, neste caso, passam a ter novos significados. Ou então são construídas especificamente para designar conceitos novos. O maior problema decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos, as idéias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados (SASSAKI, 2003).

Cerqueira (2008) acrescenta, que a discussão de como chamar as pessoas com deficiência sempre foi freqüente em grupos de inclusão e o termo escolhido foi — pessoas com deficiência que faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, tendo como princípios básicos: não esconder ou camuflar a deficiência, mostrar com dignidade a realidade da deficiência, valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência, defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais, em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades atendendo as diferenças individuais e necessidades especiais que não devem ser ignoradas, identificar nas diferenças todos os direitos que lhe são

pertinentes e, a partir daí, encontrar medidas para o Estado e a sociedade diminuïrem ou eliminarem as — restrições de participação, combater neologismos que tentam diluir as diferenças tais como — pessoas especiais ou — pessoas com eficiências diferentes.

O segundo aspecto nos permite entender que, quanto ao tratamento dispensado às pessoas com deficiência, a sociedade quase sempre se apresentou preconceituosa e com práticas discriminatórias numa trama de relações, em que o tratamento dispensado a essas pessoas constitui um dos maiores de todos os exemplos de opressão e indiferença. A problemática vivida por tais pessoas demonstra que os conceitos e as práticas vivenciadas nessa sociedade são determinados pela ideologia dominante, acarretando um esvaziamento de significado, como se tais pessoas não fossem capazes de escolher, de decidir e de agir, estando, em suma, condenadas ao ostracismo e sujeitas ao olhar piedoso da sociedade (MARQUES, 2006).

Apesar de todo preconceito que envolve as pessoas com deficiência, que a história nos mostra, Mazzoni (2003), considera que se olhando retrospectivamente para as formas de tratamento dispensado à pessoa com limitação oriunda de deficiência, constata-se que as mesmas sofreram modificações, indo desde a negação da sua humanidade, por considerarem que estariam ligadas a forças sobrenaturais, passando por distintas fases intermediárias, até chegar à aceitação plena das mesmas.

Ainda sobre o modo como as pessoas com deficiência eram tratadas, Muller (2005) relata que essas pessoas, na antiguidade, eram consideradas degeneração da raça humana, deveriam ser expostas ou eliminadas pelo grande transtorno que representavam para a sociedade. E Muller (2005, p.23), acrescenta que os sentimentos de tolerância e certa aceitação foram sendo desenvolvidos, devido á influência do cristianismo, onde:

Essas 'pessoas deficientes' precisavam de caridade, de alimentação, da moradia e da segregação. Deviam viver confinadas para pagar os pecados que as levaram a ter tal deficiência. Há notícias de que castigos, torturas, crueldades eram imputadas a essas pessoas devido às concepções que imperavam na época.

Com o avanço da medicina, a deficiência passou a ser vista como doença e as pessoas com deficiência passaram a ter atendimento em instituições onde ficavam segregadas. Para Castanho (2007), o atendimento em instituições revela o caráter

assistencialista e filantrópico com que as mesmas foram tratadas. Diferentes discursos têm evidenciado o movimento da caridade, da concessão e da intervenção familiar, o que vem corroborar com o processo de segregação e exclusão. Neste contexto, Sassaki (1997) afirma que nesse modelo médico, a deficiência é encarada como doença, onde poderia haver possibilidade de cura. A deficiência é caracterizada como um problema da pessoa e assim esta pessoa deve adaptar-se à sociedade, ser reabilitada ou curada. O diagnóstico da referida deficiência passa a ter uma importância singular, comparando-se à atividade médica.

O modelo médico da deficiência também influenciou fortemente o discurso e a prática das pessoas que lidavam com as pessoas com deficiência ao ponto deste modelo ter sido responsável segundo Sassaki (1997, p.29).

Pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas com deficiência e/ou de outras condições atípicas que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. É sabido que a sociedade sempre foi, de um modo geral, levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa com deficiência, bastaria prover-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo.

Ainda para Sassaki, este modelo constitui a fase de segregação e de integração da pessoa com deficiência, que implica em incorporá-la no sistema de ensino, considerando o processo de adaptação centrado em suas próprias características.

No Brasil, as primeiras experiências voltadas para as pessoas com deficiência ocorreram com a criação da primeira instituição para pessoas com surdez, que teve várias denominações ao longo dos anos até atualmente ser chamada de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ficam claras as influências gerais do contexto, como também a ação de pessoas ligadas ao poder público. A segunda instituição foi, ainda, de acordo com Jannuzzi (2006, p.11-12):

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente chamado Instituto Benjamim Constant (IBC) [...] tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudara em Paris no Instituto dos Jovens Cegos, fundado no século XVIII por Valentin Haüy. [...] O IBC dava a seus alunos a possibilidade de serem 'repetidores', e após o exercício de dois anos nessa função, o direito de trabalharem como professores da instituição.

Até a década de 1950, tivemos o paradigma da institucionalização. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), um novo olhar passou a ser

dado às pessoas com deficiência e à forma de tratá-las, quando em seu texto, no artigo 1º, aponta: “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Já na década de 1960, o destaque era dado aos serviços de reabilitação para pessoas com deficiência, objetivando prepará-las para a integração na comunidade. Sendo assim, entre os anos de 1960 e 1970, desencadeou-se um processo de integração social na perspectiva da reabilitação para o convívio em sociedade (MULLER, 2005).

Castanho (2007, p.59) indica que:

Na década de 1980, houve a chamada ‘desinstitucionalização’ que implicava em colocar a pessoa com deficiência em serviços educacionais oferecidos pela comunidade. A ‘integração’ neste período foi considerada física e a instituição educacional não se comprometia com estes alunos. Nos anos 1990, a integração praticada não dava conta dos direitos das pessoas com deficiência e então se iniciam estudos, reflexões e ações no sentido de por em prática uma verdadeira educação inclusiva.

Sassaki (1997) revela que os modelos não deixam de existir pelo surgimento de outros, e que vivemos a fase de transição entre integração e inclusão. Portanto, atualmente vivemos práticas que estão alicerçadas nos modelos referidos de educação.

Mesmo vivendo essa transição é importante resumir e reafirmar como aconteceu a evolução histórica da educação das pessoas com deficiência, passando por várias etapas e, desta vez, usando as palavras de Castanho (2007, p.59), onde a autora revela que:

[...] passamos por uma etapa em que as pessoas que nasciam ou tinham qualquer deficiência eram banidas da sociedade, não lhes permitiam direito a vida. Após, vivenciamos uma sociedade que passou a se caracterizar pela filantropia, isto é, o atendimento segregado era praticado nas instituições e o deficiente neste momento é considerado inválido. O sentimento paternal e assistencial prevalecia. A fase científica foi a próxima, onde a busca pela causa e efeitos da deficiência foi a tônica, neste momento a pessoa deficiente era considerada uma pessoa com limitações, mas com capacidade, mudando o entendimento do enfoque social passou-se a integração social que atualmente sugere a inclusão social onde acredita-se na transformação do sistema social.

A fase da inclusão pode ser compreendida, partindo do documento produzido na Espanha – Declaração de Salamanca (1994) que tratou do princípio fundamental

das escolas inclusivas “de que todas as crianças sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças do direito de todos à educação, independente das dificuldades individuais das pessoas”. (BRASIL, 1997).

Para que todas as crianças possam aprender juntas, Castanho (2007) acredita que os espaços educacionais devem ser pensados para atender a todos, mas não esquecendo de buscar uma organização de forma a observar as particularidades de cada aluno, respeitando as diferenças por meio de adaptação de estruturas físicas, organizacionais, atitudinais, pois somente ações dessa natureza favorecerão estas crianças.

Tomando como ponto de partida o que foi exposto até aqui, se faz necessária a compreensão do significado do termo inclusão, o que, conseqüentemente, nos remete, também, ao significado do termo exclusão. Entretanto, pretendemos ir além dos conceitos; e, de forma sintética, abordaremos os princípios que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos.

3.2 – Educação Inclusiva: conceitos e princípios

Antes de entrar no tema propriamente dito, é necessário fazer duas considerações: A primeira diz respeito, a constatação feita por Amiralian (2009) de que a inclusão é hoje, sem dúvida, uma questão central em todos os ambientes em que vivemos: nas escolas, no mercado de trabalho, nos esportes, nos espaços de lazer, enfim, em todas as situações da vida do ser humano.

A segunda consideração chama a atenção para o fato de que a questão da inclusão, portanto, não é um problema que se refere especificamente às pessoas com deficiência. É um conceito recente na literatura sobre o tema e que tem suas raízes no passado, como já foi abordado neste trabalho, entretanto é um conceito que diz respeito a todos nós, e que precisa continuar sendo debatido entre as pessoas que desejam analisar e conhecer melhor seus significados.

E a insistência na discussão do tema inclusão pode parecer redundante, uma vez que este assunto já foi inúmeras vezes discutido através de livros, artigos, palestras, seminários etc. No entanto, enquanto a inclusão não acontecer de fato, este tema estará sempre presente, tendo em vista que estas “repetidas e

insistentes” discussões poderão fazer com que, através dos insistentes olhares dos estudiosos e pesquisadores, ocupando as agendas dos gestores e as lutas da sociedade civil organizada, todas as pessoas possam entender que a inclusão é necessária e que a educação deve de fato atender a todos sem preconceitos e discriminações.

Neste contexto, falar de inclusão pressupõe falar também em exclusão, isto porque para Santos e Paulino (2008, p.12) “inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, e um não pode existir sem o outro porque inclusão é em última instância, a luta contra exclusões”. Vistos dessa forma, os autores ainda afirmam que sempre existirá a luta por uma educação inclusiva, e que, se exclusões sempre existirão, a inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesmo. Inclusão sempre é um processo.

Iniciando pelo processo de exclusão, se faz necessário conceituarmos o termo, usando as palavras de Carvalho (2007, p.49) quando afirma que: “São excluídos todos aqueles que são rejeitados e levados para fora de nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores, vítimas de representação estigmatizantes.”

Santos (2008, p. 17) apresenta que:

Ao longo do tempo o fator exclusão esteve presente no desenvolvimento de toda civilização. Se suas características eram de povos fortes, os ditos ‘fracos’ e/ou inaptos seriam banidos, expulsos ou eliminados da classe, clã e do contexto de personalidade do povo [...]. O processo de exclusão anela-se ao da inclusão pelo caráter de dimensões (desigualdade, inadaptação, injustiça social e exploração social) [...].

Na esfera social, Martins (2007, p. 201) alerta que “a sociedade [...] por diversas razões e de várias formas separa os ‘iguais’ dos ‘diferentes’, marca e estigmatiza os considerados ‘diferentes’. E a pessoa com deficiência vai, pouco a pouco, se deparando com esta realidade e, também, incorporando-a”.

E essa exclusão produz vários efeitos nas pessoas que são vítimas de exclusão, desde a perda de auto- estima, de identidade e, principalmente, pela interferência na qualidade e na participação da vida em sociedade (CARVALHO, 2007).

O que uma sociedade deve fazer é incorporar e negar as atitudes individualistas e a falta de valorização da diversidade humana, e garantir não apenas espaços adequados a todas as pessoas, mas contribuir para a cooperação e a

construção de uma convivência mais justa e saudável para todos, deixando de lado toda uma história de preconceitos e estigmatizações que acompanharam as pessoas com deficiência ao longo dos tempos.

Ainda, com relação à questão da exclusão, Carvalho (2007) se refere como um importante espaço nas reflexões de todos nós, particularmente porque os autores que escrevem sobre a dinâmica das sociedades têm denunciado as desigualdades sociais e as práticas excludentes, defendendo os ideais democráticos calcados nos direitos humanos, em especial no da igualdade de oportunidades para todos. Ainda seguindo o pensamento de Carvalho (2007, p.49), podemos apontar:

A cada dia, vamos tomando consciência de que os mecanismos excludentes decorrem dos estigmas e preconceitos relativos às características biopsicossociais dos indivíduos e, também, de determinados fatores constitutivos da sociedade, geradores de tantas desigualdades. [...] Hoje, graças aos avanços nos processos de socialização da informação, as desigualdades sociais têm sido denunciadas publicamente, tornando-se mais conhecidas e combatidas. Felizmente, as questões sobre exclusão/marginalização constam das mesas de debates onde são analisadas, buscando-se acabar com as práticas que as produzem e mantêm, discriminando e segregando pessoas e populações.

Partindo da exclusão social à exclusão na escola, Mantoan (2006) ressalta que, no contexto escolar, a exclusão se manifesta das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber. Ocorre que a escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos.

Em decorrência disso, Carvalho (2007) apresenta alguns fatores da exclusão escolar como: os fatores oriundos do modelo social e econômico vigente em nosso país; os decorrentes das políticas públicas (nem todas sociais); os intrínsecos aos sistemas de educação escolar e à prática pedagógica.

Sassaki (2006) expõe que no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde, significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida. Sassaki (1995), diz, ainda, que isto não ocorre por acaso, é necessário: solidariedade humanística, consciência de cidadania, necessidade de melhoria da qualidade de vida e de desenvolvimento da sociedade, investimento econômico, pressão internacional, cumprimento da legislação, dentre outros.

A inclusão segundo Carvalho (2007, p. 61-62) diz respeito à luta:

- pela universalização da educação, isto é, para que todas as escolas acolham todos os alunos oferecendo-lhes educação de qualidade;
- pela matrícula de alunos com deficiências nas turmas ditas regulares [...];
- por uma rede de ajuda e apoio a alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, seus pais e professores;
- para que possamos oferecer aos alunos de altas habilidades/superdotados, as respostas educativas que atendam a seus interesses e necessidades;
- para que as classes especiais não mais sejam criadas ou mantidas [...];
- pela resignificação do papel das classes e das escolas especiais, até então exclusivas e excludentes, levando-as a oferecer as respostas educativas adequadas aos alunos que necessitam de apoio contínuo e permanente [...].

Frente ao exposto, percebemos que a inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade democrática e que o respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades requerem o movimento de incluir, que faz uma ruptura com o movimento da exclusão. Na verdade, todos os segmentos da sociedade devem ser responsáveis pela inclusão, pois, usando as palavras de Abenheim (2005, p.52), inclusão:

[...] é um movimento que pretende aproximar todos, sem que ninguém fique de fora. Todos nós a queremos e temos uma responsabilidade muito grande, porque ela depende de cada um de nós para existir. Se alguém pensar que não tem nada a ver com isso porque não trabalha em escola, estará deixando de fazer sua parte.

Falar de inclusão implica falar também dos princípios democráticos que fundamentam e norteiam os sistemas educacionais inclusivos. Estes princípios estão pautados na igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação da família e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação (CARVALHO, 2007).

E quando partimos para a análise do sentido da inclusão, na perspectiva do processo de escolarização, Mantoan (2006) assevera que o referido termo prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, no qual todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Para Mantoan (2006, p.20):

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. [...] a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula.

Assim considerado, o ensino na perspectiva da inclusão é, segundo Stainback e Stainback (1999), uma prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem social, em escolas e salas de aulas, onde toda as necessidades dos alunos são satisfeitas.

Nesta perspectiva, toda escola deveria estar preparada, tanto em termos físicos (mobiliário, espaço físico etc.) quanto em termos pedagógicos, para receber e atender todo tipo de aluno, respeitando suas diferenças e educando de acordo com o ritmo e as possibilidades de cada um. É a garantia do princípio democrático de escola para todos. A inclusão refere-se, também, à participação das pessoas com deficiência na sua comunidade: trabalho, lazer, vida social etc. A inclusão, portanto, é um movimento que se opõe à segregação com que eram tratadas (e, de certa forma, ainda são) as pessoas que possuem algum tipo de deficiência ou desvantagem física ou mental (SASAZAWA, 2005).

O ideário dos sistemas educacionais inclusivos estão pautados e alicerçados quando levamos em consideração princípios que garantam:

- o direito à educação;
- o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais;
- escolas responsivas e de boa qualidade;
- o direito de aprendizagem; e
- o direito à participação (CARVALHO, 2007, p.81).

Outros princípios que norteiam a educação para todos podem ser elencados, como por exemplo: o direito a uma educação de qualidade; o respeito às características individuais, próprias de sua condição; os projetos e os currículos devem considerar a diversidade das características individuais de cada aluno; e, a escola deve se preparar para receber os alunos, sem distinção (FORTES, 2005).

Sobre isso Barroso (2006, p.276) discorre:

É certo que, em muitos casos, estes princípios não tiveram correspondência nas políticas, nas formas de organização, no currículo e nos métodos pedagógicos em que a escola de massas se

assenta, ao longo da sua evolução histórica e no seu processo de expansão [...]. Contudo, este fato não deve servir para negar a validade destes princípios e do ideal de educação que lhes são subjacentes [...].

Em síntese, ao falarmos sobre inclusão, precisamos ter em mente que esta não é apenas um ideal a ser alcançado, mas, também, uma jornada onde todos que estão engajados na educação precisam repensar os seus conceitos e melhor refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. De igual modo, a política educacional necessita ser, cada vez mais, aperfeiçoada no sentido de buscar meios efetivos para atender à diversidade do alunado. É preciso ainda que as escolas:

[...] reconstruam a maneira de lidar com a diversidade dos seus alunos e [...] disponham de diferentes tipos de apoio para tornar viável o seu aprendizado, o seu acesso ao espaço escolar e o seu convívio com a comunidade escolar, bem como deixe de existir um sistema de ensino paralelo à escola regular, para onde são facilmente encaminhados aqueles que não se ‘adaptarem’ a ela [...] (FUMES, s.d.).

Nesse sentido, as escolas inclusivas deverão dar ênfase às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, o que implica mudanças de atitudes frente à diferença, aprimoramento da qualificação profissional, renovação total do ensino desenvolvido, novas interações docentes/estudantes e mudança na organização escolar, aí se incluindo currículo e avaliação.

Laplane (2007), no entanto, faz um alerta de que a educação para todos não é uma questão que se refere apenas no âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros. Isso mostra que as políticas educacionais devem estar atentas para o fato de que a inclusão é gerada também fora do sistema educacional, e que várias outras instituições são afetadas e, por isso, falar de inclusão no âmbito educacional não é suficiente para que a mesma aconteça.

É necessário lembrar, assim como Carvalho (2007) o faz, de forma tão apropriada, que precisamos, também, fazer prevalecer nas políticas públicas brasileiras, os objetivos e as diretrizes que estão postas para a educação inclusiva, lembrando sempre que existem outros atores e autores envolvidos nesse processo. O próximo ponto deste estudo se propõe a trazer essa discussão à tona, para não perdermos de vista que a educação inclusiva deve permear todas as ações governamentais.

3.3 – As Políticas Públicas Voltadas à Educação Inclusiva no Brasil

Apesar da hegemonia do pensamento neoliberal, a educação tem assumido papel de destaque no panorama das políticas governamentais brasileiras, principalmente a partir da década de 1990, em que se pode verificar o fortalecimento do discurso e de propostas que revelam a intenção de garantir a educação para todos. Dentro do panorama das políticas governamentais, percebe-se que a história da educação inclusiva no Brasil está norteadada por leis, decretos e portarias que impulsionam a garantia de que os alunos com deficiência tenham acesso à educação.

A Constituição Federal de 1988, capítulo II, seção I, artigo 205, diz que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E, ainda, em seu artigo 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade. Em que o ensino será ministrado, baseando-se nos princípios de: igualdade, liberdade, pluralismo de idéias, gratuidade, valorização dos profissionais do ensino, gestão democrática e qualidade. (BRASIL, 1988)

Uma lei que é importante ser citada é a de nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, bem como à integração social sob a responsabilidade da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). O CORDE é um órgão Federal que tem como objetivo apoiar a formação de recursos humanos para suprimimento das necessidades de atendimento das pessoas com deficiência, buscando sempre uma atuação

profissional baseada em uma filosofia orientada para a concretização dos princípios da normalização e integração social.

Dez anos depois, esta lei foi regulamentada pelo decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), órgão superior de deliberação colegiada que tem por objetivo acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social.

Outra lei é a de nº 10.098, de 23 de março de 1994 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Nesta, fica garantido às pessoas o direito de acessibilidade com segurança, autonomia, liberdade de movimento e de circulação em qualquer espaço urbano, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Sobre a formação docente, visando o melhor atendimento do aluno com deficiência, tem-se a Portaria 1.793 de 16 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com as pessoas com necessidades educacionais especiais e também recomenda a inclusão da disciplina aspectos éticos-políticos educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais.

Sobre o processo de acesso do aluno com deficiência ao ensino superior, em especial ao concurso vestibular, solicitando às universidades que desenvolvam ações para a flexibilização dos serviços educacionais, de infra-estrutura e de capacitação de recursos humanos temos o Aviso Circular do MEC nº 277, de 08 de maio de 1996.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 58 apresenta o entendimento da educação especial como modalidade de educação escolar e define as políticas para a

educação especial, que deve ser, preferencialmente, oferecida na rede regular de ensino:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.[...];

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 59, a LDB de 1996, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

No artigo 60, em seu parágrafo único, está previsto que “o poder público adotará como alternativa preferencial a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino [...]”. O artigo reafirma o estabelecimento de critérios de caracterização das instituições privadas de educação especial, por intermédio dos órgãos normativos dos sistemas de ensino, para o recebimento de apoio técnico e financeiro público.

Cabe, aqui, destacar outro dispositivo legal, o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que assegura direitos para as pessoas com deficiência e que como o próprio nome já diz, apresenta intenções para a educação nacional no período de dez anos.

Esse Plano coloca que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva, garantindo o atendimento à diversidade humana e delega funções no âmbito da União, Estados, Distrito Federal

e Municípios, estabelecendo objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. No seu diagnóstico, aponta um déficit nos sistemas de ensino em relação à política de educação especial, referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular; à formação docente; às instalações físicas e ao atendimento especializado.

Para as pessoas com deficiências no ensino superior, o PNE (2001, p. 54- 55) estabelece objetivos e metas que podem ser assim destacados:

- [...]19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais;
- 20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação;
- 21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras;
- 22. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem [...].

Um avanço para a educação das pessoas com deficiência é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida através da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, como meio legal de comunicação e expressão, de uso corrente, das comunidades de pessoas surdas do Brasil, na qual deve ser garantido por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas de institucionalizá-la, de apoiar seu uso, e os sistemas educacionais devem garantir a inclusão do ensino da Libras nos cursos de formação de educação especial, magistério e fonoaudiologia, em seus níveis médio e superior. Depois, esta lei é regulamentada, através do decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que dispõe em seu artigo 3º, parágrafos:

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, surge a Portaria nº 3.284, de 07 de novembro 2003, que entre suas disposições para garantir o acesso de pessoas com deficiência, estabelece para os que apresentam deficiência visual, que é o objeto deste trabalho, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopidora que amplie textos, 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; e de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile, bem como de fitas sonoras para uso didático.

Outro plano importante para a educação das pessoas com deficiência foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Governo Federal, através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e que tem como principal objetivo melhorar a qualidade da educação no Brasil e como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Neste documento, o MEC (2007), reafirma a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007).

Em 2007, é lançado o programa Incluir – Programa de Acessibilidade na Educação Superior – implantado em 26 de abril de 2007, é uma ação afirmativa desenvolvida pela Secretaria da educação superior (SESU) e Secretaria da educação especial (SEESP) do MEC, a favor da inclusão da pessoa com deficiência na educação superior. Apresenta como objetivo promover o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. Tem como eixo central a garantia do acesso nas

Instituições federais de ensino superior e a permanência em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência.

Outro programa é o PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial, teve início em 2003, com edições subseqüentes em 2006 e 2009 através de parceria SEESP e Capes. Esse programa tem como objetivo apoiar e incentivar a pesquisa em educação especial e cursos relacionados à formação dos professores do ensino infantil, fundamental, médio e superior, nas modalidades de educação de jovens e adultos e na educação profissional.

Através desses dois programas implementados pelo governo percebemos ações afirmativas para viabilizar o acesso de grupos minoritários ao ensino superior. Essas ações surgem da desigualdade com relação às oportunidades educacionais e concretizam reivindicações históricas dessa parte da população.

Outro avanço considerado importante para as pessoas com deficiência é a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), garantido através do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. O AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular e deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos [...];
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008).

A lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, estende aos alunos com deficiência o direito à participação em atividades de estágio, desde que regularmente matriculados nos cursos de nível superior, profissionalizantes de 2º grau(atualmente Ensino Médio) ou de escolas de educação especial. Esta lei substitui a de nº 8.859.de.março de 1994. Entretanto, em seu artigo 1º, continua garantindo aos alunos com deficiência, acesso a essa atividade quando estabelece que o estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam

frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Outro dispositivo que merece destaque, por estar voltado para a garantia, tanto do acesso da pessoa com deficiência nas escolas públicas de ensino, como também pela preocupação com o estabelecimento de políticas para a formação de professores da educação básica e da educação superior é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que tendo como pilar de sustentação a equiparação de oportunidades para que todos e todas possam efetivar os direitos humanos de que somos detentores – por sermos gente –, fazendo com que as especificidades da deficiência sejam respeitadas como parte da diversidade, sem que haja valoração das pessoas.

Isto significa que, apesar da histórica exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência, com este tratado de direitos humanos resta evidenciada a condição humana e a impossibilidade de discriminar com base na deficiência.

No Brasil, a Convenção e o seu Protocolo Facultativo foram ratificados, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, do Senado Federal, com equivalência de emenda constitucional, nos termos do artigo 5º da Constituição Federal⁵, o que significa dizer que enquanto tratado de direitos humanos – que contem direitos e garantias fundamentais – deverá ter aplicabilidade imediata⁶ transformando todas as demais normas já existentes, que com ela não sejam incompatíveis, em direitos constitucionais exigíveis imediatamente.

Através do Decreto nº 6.949, de 26 de agosto de 2009, é promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Essa Convenção no seu artigo 24 reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

⁵ § 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.

⁶ § 1º da Constituição federal que estabelece que as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.

- a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b. O desenvolvimento máximo possível personalidade e dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência, assim de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2009).

Verificamos, que apesar de todos os documentos orientadores para a inclusão e, principalmente, com a enorme velocidade com que ocorrem as mudanças, especialmente as decorrentes dos avanços da ciência e da tecnologia colocadas a serviço do homem, ainda se verifica no campo educacional situações em que faltam respostas educativas adequadas às necessidades individuais para a promoção de aprendizagens que contemplem a todos e a cada um dos alunos que frequentam as escolas brasileiras. Isso ocorre por não se respeitar todos os dispositivos legais que foram expostos neste trabalho. Precisamos, pois, de comprometimento e ações efetivas em relação às políticas públicas que precisam sair dos papéis e ser de fato implementadas.

4 – A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

A questão da educação inclusiva é uma questão premente nos últimos anos e isso tem gerado a necessidade de conhecermos, mesmo que de forma breve, alguns aspectos da educação da pessoa com deficiência visual.

Assim, neste capítulo, serão abordados dois aspectos fundamentais para a compreensão da deficiência visual. Em primeiro lugar, falaremos sobre a educação da pessoa com deficiência visual na perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotsky; e em seguida, definiremos e identificaremos os tipos de deficiência visual.

4.1 – A Pessoa com Deficiência na Perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky

A abordagem histórico-cultural mais conhecida no Brasil como Escola de Vygotsky, constituiu-se como uma vertente da psicologia que se desenvolvia na União Soviética, nas décadas iniciais do século XX e que teve Lev S. Vygotsky (1896 – 1934) como seu principal expoente. Vygotsky nasceu em Orsha, pequena cidade da Bielo-Rússia em 17 de novembro de 1896, viveu na Rússia e morreu de tuberculose aos 37 anos.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1984) tem como princípio a origem social dos processos psíquicos e defende que a criança nasce inserida em um universo sócio-cultural. Assim, o psiquismo humano é socialmente constituído: sobre a base biológica desenvolvem-se, a partir da interação com os outros homens, as funções psíquicas superiores, que caracterizam a mente humana. As outras pessoas atribuem às experiências vividas pela criança os significados próprios da cultura em que estão imersos, e a criança gradualmente se apropria desses significados por meio de um processo ao mesmo tempo transformador e constitutivo de seu psiquismo. Desta maneira, o ser humano transcende sua natureza biológica e se constitui como ser cultural e, portanto, histórico.

Sendo assim, a teoria de Vygotsky partia do pressuposto de que o homem é um ser de natureza social, o que significa dizer que admitida a origem animal dos

homens, restava à ciência explicar como se forma, no homem, sua inteligência, sua personalidade e sua consciência (MELO, 2004)

Partindo desse pressuposto, Lira (2005) considera que falar sobre as pessoas com deficiência a partir de uma perspectiva histórico-cultural se apresenta como uma tentativa de compreender como cada indivíduo se constitui enquanto ser humano a partir das relações sociais, do convívio com outras pessoas, e de como essas relações são significadas.

O estudo na área da deficiência levou Vygotsky, segundo Nuernberg (2008), a criar em 1925, um laboratório de psicologia, denominado de Instituto Experimental de Defectologia.⁷ Vygotsky considera o desenvolvimento da criança atingida por uma deficiência, como uma organização qualitativamente diferente e não menor, o que, no seu ponto de vista, fundamenta uma educação adaptada. A esse respeito Ferreira (2010, p.47) afirma que o autor:

Critica o conceito de 'defeito', apenas como deficiência, adotado pela psicologia de sua época, ao qual atribui o fracasso da educação tradicional das crianças surdas e cegas. E complementa, a criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento da criança normal, contudo de maneira distinta, através de outros caminhos e outros meios.

Pensando dessa forma, é que Vygotsky condena a psicologia e a pedagogia tradicionais que se utilizam de testes para enviarem as crianças com deficiência aos centros especializados. A preocupação de Vygotsky está segundo Gardou e Develay (2005, p.38-39) relacionada ao:

Sentimento de inferioridade que sofre o aluno da “escola para idiota”, e também com a desvalorização da posição social dos professores que intervêm junto deles. Introduce, então, o conceito de “orientação para o futuro”, graças ao qual os progressos podem operar-se e a personalidade da criança desenvolver-se sem cair em formas de compensação doentia.

Consequentemente, Vygotsky preconiza, uma permanente interação construtiva entre o adulto e a criança. Concebe o pedagogo como o acompanhante de um futuro sempre imprevisível, banindo toda a etiquetagem que só faz reduzir as possibilidades e aparece como aquele que, à sua maneira, chamou a atenção para a

⁷ Defectologia é definida como campo integrado que abarcava o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades. O termo oficial aplicado a profissão, na qual os indivíduos estudam e ensinam todas as crianças trabalham e recebem tratamento para tanto, é designado defectologista (BARROCO, 2007, p. 214).

artificialidade das fronteiras entre o ensino generalista e o que se diz especial ou especializado (GARDOU; DEVELAY, 2005).

Pelo exposto até aqui, é necessário dizer que a vida de Vygotsky:

Constitui-se numa trajetória de luta ideológica e teórica, que se reflete em sua busca pela criação da Psicologia e da Defectologia de fato científicas, pela criação de uma ciência materialista histórica dialética da criança *anormal* e *difícil*. Sua luta pode ser melhor compreendida quando se tomam para análise os seus textos já bastante divulgados, mas ainda merecedores de constantes estudos (BARROCO, 2007, p. 206).

Na sua trajetória como professor e pesquisador, Vygotsky aparece ainda, como aquele que construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando a aquisição do conhecimento pela interação do sujeito com o meio, independente da criança ter ou não deficiência, sendo a interação social e o instrumento lingüístico decisivos para o desenvolvimento da criança. O sujeito é um ser interativo, uma vez que forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Nas relações com outros sujeitos as crianças vão internalizando conhecimentos, que permitem ao indivíduo constituir sua própria consciência.

Conforme Mello (2004, p.140-141), isso acontece porque:

Os educadores – os pais, a professora, as gerações adultas, os parceiros mais experientes – têm papel essencial nesse processo, pois as crianças não têm condições de decifrar sozinhas as conquistas da cultura humana. Isso só é possível com a orientação e a ajuda constante dos parceiros mais experientes, no processo da educação e do ensino. Nesse sentido é que o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social – e só pode ensinar o uso social das coisas quem já sabe usá-las [...]

Nuernberg (2008) destaca que é possível sintetizar as principais idéias de Vygotsky com respeito ao desenvolvimento e à educação da pessoa com deficiência a partir dos três princípios a seguir referidos e descritos:

O primeiro princípio, enfoque qualitativo versus quantitativo, critica a análise quantitativa da deficiência e as abordagens voltadas à mensuração de graus e níveis de incapacidades. Propõe que se supere qualquer noção da pessoa com deficiência em referência ao pressuposto da normalidade. Quanto ao aspecto qualitativo da deficiência, o autor busca investigar o modo como o funcionamento psíquico se organiza nessa condição. A perspectiva de Vygotsky, apesar da época da sua teoria,

está imbuída da noção da diversidade humana, para isso interessava-lhe a investigação das leis da diversidade no estudo das vias alternativas de desenvolvimento humano na presença da deficiência. O que significa dizer que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, embora com uma organização distinta das pessoas sem deficiência.

O segundo princípio, enfoque deficiência primária versus deficiência secundária, traz à tona a distinção entre deficiência primária, que consiste nos problemas de ordem orgânica; e, da deficiência secundária, que engloba as conseqüências psicossociais da deficiência. As limitações secundárias são mediadas socialmente, o que cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência.

Já o terceiro princípio, enfoque deficiência versus compensação social, faz uma relação entre deficiência e compensação social, na qual as vias alternativas de desenvolvimento na presença da deficiência seguem a direção da compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas por essa condição. Porém não estamos afirmando que uma função psicológica compense outras prejudicando ou que a limitação numa parte do organismo resulte na hipertrofia da outra. A compensação social referida por Vygotsky é uma reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência.

É preciso deixar claro que estes princípios descritos acima, não podem ser isolados da ênfase na dimensão prospectiva de desenvolvimento psicológico que Vygotsky (1984) propõe e sistematiza, através do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)⁸, o que conseqüentemente nos levaria ao estudo de outros conceitos importantes, contidos na sua obra. No entanto, é necessário frisar que em seus estudos sobre a defectologia, Vygotsky investigou as deficiências intelectual, auditiva e visual e que o nosso objetivo, neste momento, é tecer algumas

⁸ Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

considerações, presentes em sua teoria, que tenham relação intrínseca com a questão da educação da pessoa com deficiência visual.

Os estudos de Vygotsky, sobre a defectologia representam para Ferreira (2010), uma mudança na concepção sobre deficiência, constituindo assim o avanço mais importante da defectologia moderna. Outro ponto considerado relevante para a autora é a defesa de um modelo educacional inclusivo, baseado numa filosofia que defende a solidariedade e o respeito às diferenças individuais, apontados hoje nas leis que regulamentam a educação inclusiva no Brasil.

Com relação a compensação citada anteriormente, Vygotsky (1997) considera que a fonte desta compensação para o deficiente visual está na linguagem, na experiência social e na relação com os videntes. Por meio da linguagem, o deficiente visual pode ter acesso às significações da cultura e a participar das práticas sociais. Assim, as relações sociais são de fundamental importância para a criança com deficiência visual superar o impedimento orgânico e seguir o curso de seu desenvolvimento cultural. É destacada a possibilidade que tem o deficiente de utilizar a vista de outra pessoa, a experiência alheia como instrumento para ver. A fonte da compensação para a pessoa com deficiência visual não seria, portanto, o desenvolvimento do tato ou a maior sutileza do ouvido, mas a linguagem, quer dizer, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes. Ainda na mesma obra, Vygotsky, destaca que a compensação do defeito se produz por uma via indireta muito completa de caráter social.

E Santos (2007, p.44) enfatiza que esta ênfase que Vygotsky dá ao social faz com que ele seja considerado:

Um pioneiro da inclusão escolar e social do aluno com deficiência visual, por perceber que o mesmo necessita do maior número de interações possíveis para que os processos compensatórios, a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento ocorressem.

No entender de Galvão (2004), as ideias de compensação discutidas por Vygotsky levam a uma compreensão de um desenvolvimento que considere a criança globalmente, de maneira integral. O indivíduo é considerado nos seus aspectos bio-psico-social, o que revela e ressalta o quanto o ser humano pode ser plástico, flexível, maleável nas diferentes esferas: motora, intelectual e comportamental. E que hoje, quando discutimos a plasticidade do sistema nervoso e constatamos que as células lesadas podem ter as suas funções assumidas por

outras células nervosas íntegras, criando-se dessa forma novos caminhos para a realização das funções comprometidas, estamos passeando por ideias já discutidas na construção do conceito de compensação.

Galvão (2004, p.93) acrescenta que: “A importância da compensação reside no fato de que, descobrindo como cada indivíduo constrói os seus caminhos compensatórios, podemos ajudar a pessoa com deficiência a demonstrar o seu potencial.”

Em outras palavras, podemos dizer que cabe aos educadores e/ou familiares a responsabilidade de descobrir como a pessoa com deficiência constrói seus conhecimentos e que meios são necessários, o que Vygotsky chama de compensação, para que seu desenvolvimento aconteça da melhor forma possível.

4.2 – A Educação da Pessoa com Deficiência Visual: uma breve história

Para adentrar, especificamente, na questão da educação da pessoa com deficiência visual, é necessário, segundo Caiado (2006) uma reflexão sobre algumas das práticas pedagógicas que, historicamente, têm sido construídas na educação da pessoa com deficiência. Caiado (2006, p.33-34) considera que:

As práticas pedagógicas revelam as concepções que o educador tem sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação. As práticas pedagógicas com o aluno deficiente demonstram, também, as concepções do educador sobre o conceito de deficiência e educação especial, embora nem sempre o educador tenha consciência das concepções que fundamentam seu trabalho.

Essas práticas pedagógicas estão, mesmo sem que tenhamos consciência, impregnadas das diversas concepções e fases pelas quais passaram as pessoas com deficiência, e neste caso específico, as pessoas com deficiência visual. Para entender um pouco sobre a história das pessoas com deficiência visual, fomos buscar em Vygotsky (1997) como se dá o desenvolvimento e as opiniões científicas sobre o que Vygotsky denominou de psicologia do cego, que vai desde a mais remota antiguidade até os dias atuais. Em seus estudos, o autor defende que a cegueira não é só a falta de visão (o defeito de um órgão singular), mas sim, que também provoca uma reestruturação muito profunda de todas as forças do organismo e da personalidade.

A cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais do desenvolvimento, reestrutura de forma criativa e organicamente a psique do homem. Por consequência, a cegueira não é só um defeito, uma deficiência, uma debilidade, mas também, em certo sentido, uma fonte de revelação de habilidades, uma vantagem, uma força (VYGOTSKY, 1997, p. 99).

Para esclarecermos melhor, vamos buscar nas obras de Vygotsky, o estudo da evolução das idéias sobre a deficiência visual através da história, o que culminará com uma nova concepção a partir do princípio da compensação. Vygotsky (1997) compreende essa história em três estágios principais: o primeiro estágio denomina-se de Período Místico, que compreendeu as Idades Antiga, Média e parte da Moderna; no segundo Período, o Biológico-Ingênuo, que ocorreu na época do Iluminismo, no século XVIII; por último, o Período Científico, que se iniciou ainda na Idade Moderna até os tempos atuais.

No Período Místico, a cegueira é considerada uma grande desgraça, assim como um dom extraordinário. A pessoa cega tanto era vista como indefesa, desamparada e abandonada, como também lhe era conferida a possibilidade de possuir uma visão interior, que tinha poderes sobrenaturais e com o privilégio de olhar para dentro de si, de mergulhar em sua essência, assim, reencontrar-se com o mundo inteligível das idéias, da substância primeira do humano ou reaproximar-se de Deus, de quem se afastou no pecado original (CAIADO, 2006).

Caiado (2006, p.34) completa o pensamento anterior colocando que:

[...] o homem cego compõe a categoria dos profetas do futuro, pois é aquele que tem a visão interna despertada. Dom filosófico, poderes proféticos, proximidades provenientes de uma alma supersensível, de forças espirituais que habitam o enigma da cegueira. Essa foi a concepção de cegueira predominante nesse longo período histórico.

Há de se notar até hoje, que os “vestígios dessa época são visíveis nas opiniões populares sobre o cego, nas lendas, fábulas e provérbios. Via-se na cegueira, antes de tudo, uma enorme desgraça a qual se referia como terror supersticioso e com respeito” (VYGOTSKY, 1997, p. 100).

Ainda neste período, Vygotsky (1997, p. 100-101) evidencia que:

Em essência, as faculdades que se atribuíam aos cegos se consideravam forças supersensoriais da alma, cujos vínculos com a cegueira pareciam enigmáticos, milagrosos e incompreensíveis. Estas concepções não emanam da experiência nem do testemunho

dos próprios cegos sobre si mesmos, nem de um estudo científico do cego e de seu papel na sociedade, e sim da teoria sobre a alma e o corpo, e da crença em um espírito incorpóreo. E apesar de tudo, ainda que a história tenha destruído por completo esta filosofia e a ciência tenha revelado sua inconsistência, em seus fundamentos mais profundos se oculta uma partícula de verdade.

O segundo período, o Biológico-Ingênuo, tem sua origem marcada num momento de grande desenvolvimento da ciência. As novas relações sociais e econômicas, que surgem com a ascensão da burguesia, possibilitam e estimulam descobertas e avanços científicos. O homem, agora no centro do mundo, é dono do tempo e de uma razão natural, e não mais divina. Com isso, não há lugar para explicações místicas, o homem está livre de um destino predeterminado e, portanto, ele precisa ser esclarecido, “iluminado”, para que uma sociedade melhor possa ser construída (CAIADO, 2006).

Vygotsky (1997, p.102) comenta que:

Só na época do Iluminismo inaugurou uma nova era na concepção da cegueira. Em lugar da mística foi colocada a ciência; em lugar do prejuízo, a experiência e o estudo. [...] a educação e a instrução dos cegos, é incorporado a vida social e dando-lhes acesso a cultura.

Com isso, a educação passa a ser um ideal que deve ser compartilhado por todos. Na educação especial, houve grandes avanços em métodos e pesquisas que trabalhavam deficiências sensoriais e atrasos no desenvolvimento. Com relação aos deficientes visuais, citamos as contribuições de Valentin Haüy (1745-1822) pedagogo francês responsável pela organização e também instrução do deficiente visual em instituições especiais na França e na Rússia. Outro educador que se destacou foi Louis Braille que em 1825, na França, criou o sistema Braille ⁹. O ponto em comum entre esses educadores, além de acreditarem na capacidade de

⁹ O Braille é conhecido universalmente como código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas. Baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos. A combinação dos pontos é obtida pela disposição de seis pontos básicos, organizados espacialmente em duas colunas verticais com três pontos à direita e três à esquerda de uma cela básica denominada cela braille. A escrita braille é realizada por meio de uma reglete e punção ou de uma máquina de escrever braille. A reglete é uma régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas braille dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana. O punção é um instrumento em madeira ou plástico no formato de pêra ou anatômico, com ponta metálica, utilizado para a perfuração dos pontos na cela braille. O movimento de perfuração deve ser realizado da direita para a esquerda para produzir a escrita em relevo de forma não espelhada. Já a leitura é realizada da esquerda para a direita. Esse processo de escrita tem a desvantagem de ser lento devido à perfuração de cada ponto, exige boa coordenação motora e dificulta a correção de erros.

aprendizado da pessoa deficiente, é a crença também de que a aprendizagem se dá com o auxílio e a estimulação dos sentidos remanescentes (CAIADO, 2006).

Caiado (2006, p.37-38) analisa, ainda, que no período biológico ingênuo:

Alguns estudiosos do desenvolvimento humano “anormal” supõem que a ausência de um órgão sensorial pode ser compensada com o aumento do funcionamento dos outros órgãos sensoriais. Assim, a posição de que a cegueira pode ser compensada pelo desenvolvimento de outros órgãos sensoriais traz o fundamento filosófico empirista de que o conhecimento humano se dá pela experiência sensível. Neste contexto, a educação do cego passa a priorizar a educação dos sentidos intactos. [...] É muito comum, ainda hoje, ouvirmos profissionais defenderem que educação da pessoa com deficiência visual deve priorizar a estimulação e integração dos canais sensoriais remanescentes. Nessa perspectiva, o homem é concebido como indivíduo biológico e esta no desenvolvimento da audição, do olfato, do paladar e, principalmente, do tato a possibilidade da pessoa com deficiência visual conhecer o mundo.

Neste período, alguns filósofos (os empiristas) e educadores comungam com a opinião de que a aprendizagem de um indivíduo com deficiência, em um sentido se dá pela estimulação dos demais que não foram afetados. Entretanto, é inegável o avanço entre o período místico, no qual a educação é mística e idealista, para o período biológico-ingênuo onde a educação se volta para os objetos e fatos da realidade.

Vygotsky (1997) diz que o terceiro período denominado de Científico traz para a reflexão sobre a educação da pessoa cega uma nova visão teórica, o homem não é mais concebido apenas como um indivíduo biológico. Ele, agora, é indivíduo social e histórico e é a partir das relações entre os homens e da ação dos homens sobre a natureza, pelo trabalho, que o indivíduo internaliza conhecimentos.

À medida que a pessoa com deficiência visual tem acesso à educação sistemática, revela-se sua capacidade de aprendizagem. Isto instiga, cada vez mais, a análise científica dos processos de desenvolvimento humano relativos à cegueira. No período científico, entendemos que a aprendizagem humana se dá com base na convivência social, na apropriação das atividades historicamente engendradas pelos homens, pela internalização dos significados sociais. Assim, o homem conhece o mundo pela atividade simbolizada nas relações sociais. Toda atividade humana é constituída de significados que são mediados, de um homem para o outro, pela linguagem, que é o sistema simbólico básico de comunicação de todos os grupos

humanos. Entre as várias linguagens que representam o real, a palavra é impar (CAIADO, 2006).

É neste período, que a ideia sobre o papel da compensação no desenvolvimento da pessoa com deficiência visual segue outro rumo, diferente do que até aqui foi exposto. E embasados nos estudos de Vygotsky, passamos a entender melhor como se processa o conceito de compensação.

Vygotsky desenvolveu o conceito de compensação social, a partir das idéias de Adler¹⁰ segundo o qual, a própria deficiência gera estímulos para sua superação. No entanto, diferentemente de Adler, considera que esta compensação não é natural, biológica, mas ela se dá nas e pelas relações sociais.

Segundo Lira (2005), Vygotsky encontra na teoria da psicologia social da personalidade de Adler, a força motriz do desenvolvimento da personalidade das pessoas com histórico de deficiências. As dificuldades que a cegueira cria ao cego para participar da vida social criam o conflito e as tendências a uma supercompensação, que vão possibilitar a formação de uma personalidade de pleno valor social. Após analisar numerosas investigações realizadas em sua época sobre as percepções, a memória e a atenção dos cegos, além de depoimentos de pessoas cegas sobre suas emoções, sentimentos e fantasias. Vygotsky (1997, p.106) aponta:

O todo não pode ser explicado nem compreendido por suas partes, mas as partes podem ser compreendidas com base no todo. A psicologia dos cegos pode ser construída, não da soma de peculiaridades singulares, de desvios parciais, de traços isolados de uma ou outra função, mas estas mesmas particularidades e desvios se tornam compreensíveis somente quando partimos de um objetivo vital único e integral, da linha diretriz do cego, e determinamos o

¹⁰ Nasceu em Viena em 1870, em uma família de classe média e morreu na Escócia, em 1937, durante uma viagem como conferencista. Obteve seu diploma de medicina em 1895, na Universidade de Viena. Especializou-se em oftalmologia e depois, após um período de prática em medicina geral, tornou-se psiquiatra. Foi um dos membros fundadores da Sociedade Psicanalítica de Viena e mais tarde seu presidente. Entretanto, começou a ter idéias que discordavam das de Freud e de outros na Sociedade de Viena e, quando essas diferenças ficaram muito agudas, ele foi convidado a apresentar suas idéias à sociedade, em 1911. Formou então seu próprio grupo, que passou a ser conhecido como Psicologia Individual e atraiu seguidores no mundo todo. Adler sugeriu que a razão do lugar de uma determinada doença era uma inferioridade básica naquela região, uma inferioridade existente em virtude de hereditariedade ou de alguma anormalidade desenvolvimental. Ele então observou que uma pessoa com um órgão defeituoso geralmente tenta compensar essa fraqueza, fortalecendo-o por meio de um treinamento intensivo. Depois, Adler ampliou o conceito sobre inferioridade de órgão, para incluir quaisquer sentimentos de inferioridade, desde os decorrentes das incapacidades psicológicas ou sociais subjetivamente sentidas aos originados de fraquezas ou deficiências corporais reais. Adler acreditava que o interesse social é inato; os humanos são criaturas sociais por natureza, não por hábito. Entretanto, como qualquer outra aptidão natural, essa predisposição inata não aparece espontaneamente, mas precisa ser orientada e treinada para se realizar (DIAS, 2010).

lugar e significado de cada particularidade e traço isolado neste todo e em vinculação com ele, quer dizer, com todos os traços restantes.

Podemos sintetizar que o conceito de compensação passa por diferentes compreensões: no período Biológico-Ingênuo a compensação é entendida como puro aparato biológico individual, ou seja, a pessoa com deficiência visual desenvolvia outros órgãos dos sentidos para apreender o mundo. Já na perspectiva do período Científico, a compensação é entendida através dos sentidos sociais, uma vez que segundo Caiado (2006), o homem enxerga, ouve e sente aquilo que outro homem lhe apontar para ver, ouvir, sentir, dentre as possibilidades do seu tempo e lugar social. Desse modo, a construção dos sentidos é tarefa histórica, cultural e social. A pessoa cega, pela palavra, pela comunicação com o outro, apropria-se do real ao internalizar os significados culturais.

A deficiência visual compreendida através de uma perspectiva social e também histórica, como é o caso da teoria de Vygotsky, revela segundo Caiado (2006, p.40):

[...] necessidade de se empreenderem ações em três dimensões: a *prevenção da cegueira*, enquanto produção social, dadas as péssimas condições de vida das camadas populares; *ações educacionais* que coloquem fim ao isolamento da pessoa cega e ao limite entre a escola especial e a escola regular; o *acesso ao trabalho criador* em contraposição ao trabalho, humilhante, assistencial.

Face ao exposto, só nos resta afirmar assim como Vygotsky o fez, que a superação das pessoas com deficiência visual depende de uma sociedade que cultive os princípios da inclusão, já mencionados no primeiro capítulo deste trabalho, e que a luta pela superação das limitações que envolvem essas pessoas deve ser pautada na garantia da efetivação dos direitos alcançados ao longo da história, através das políticas públicas e dos vários movimentos inclusivistas.

Considerando estes pontos e em constante interação com o meio social a pessoa com deficiência visual pode desenvolver toda a sua capacidade física e mental, e usufruir dela, assim como as demais pessoas, sem nenhum tipo de distinção.

4.3 – A Deficiência Visual: conceitos e tipos

Antes de fazer referência às questões conceituais relativas à deficiência visual, é importante assinalar que a visão é um sentido primordial, tanto na interação com as outras pessoas, quanto na interação com o mundo dos objetos, e é por esta razão que esse sentido se reveste de relevantes significados. Esses significados se tornam mais intensos quando pensamos que estamos inseridos em uma realidade onde: “A linguagem, a comunicação e múltiplas formas de expressão cultural ou artística constituem-se de imagens e apelos visuais cada vez mais complexos e sofisticados” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p.13).

Gil (2009) reforça essa idéia colocando que esse sistema sensorial é importante para a obtenção de informações sobre os objetos do indivíduo no espaço, suas relações com os outros, sendo dependente da ação coordenada e desenvolvida entre o aparelho visual e o cérebro.

Em relação ao conceito de deficiência visual, Gil (2009, p.23) assegura que:

Normalmente, quando se fala em DV, faz-se referência, sobretudo, à pessoa cega, ou seja, àquela que, por várias razões, é privada da visão. Porém, essa população é muito heterogênea, já que a deficiência da visão é capaz de não só anular a capacidade de ver, como também reduzi-la. Assim, no grupo de indivíduos com DV, são incluídos, além dos indivíduos que nada enxergam, aqueles que têm pouca capacidade de ver, mesmo com o uso de lentes corretivas, mas que conseguem aproveitar os resíduos de visão em suas atividades. Aqueles são então denominados cegos, enquanto estes são pessoas com baixa visão ou visão subnormal.

No entendimento de Baumel e Castro (2003, p. 96) “a deficiência visual é explicada em duas categorias a serem consideradas no processo educativo: 1) cegueira – situação de impossibilidade de ver; e 2) baixa visão (ou visão subnormal) – situação de dificuldade para ver, nas áreas clínica e pedagógica, é considerada a existência de um resíduo visual.”

A cegueira é definida por Sá, Campos e Silva (2007, p.15) como:

Uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências. Muitas vezes, a perda da visão ocasiona a extirpação

do globo ocular e a conseqüente necessidade de uso de próteses oculares em um dos olhos ou em ambos. Se a falta da visão afetar apenas um dos olhos (visão monocular), o outro assumirá as funções visuais sem causar transtornos significativos no que diz respeito ao uso satisfatório e eficiente da visão.

Já a definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. Em muitos casos, observa-se o nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos, que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p.16).

Em outras palavras, indivíduos com baixa visão, mesmo com o uso de óculos ou outros recursos óticos, enxergam muito pouco e ainda podemos constatar que para Orrico, Canejo e Fogli (2007, p.120-121):

Pessoas com baixa visão não constituem um grupo homogêneo, pois se caracterizam por aproveitar seu resíduo visual de diferentes maneiras. Ou seja, cada aluno com baixa visão tem formas próprias de enxergar, que precisam ser levadas em consideração na elaboração de propostas pedagógicas. Tanto a cegueira quanto a baixa visão podem se apresentar congenitamente ou afetar o indivíduo em qualquer idade ou fase da vida, do nascimento à velhice. A condição pode se instalar repentinamente, como conseqüência de um acidente ou doença súbita, ou de forma tão gradativa que a pessoa afetada demore a tomar consciência do que está acontecendo.

Esses mesmos autores consideram viável o processo de escolarização e educação da pessoa cega ou com baixa visão, desde que lhe sejam oferecidos os meios necessários para o desenvolvimento de sua autonomia e independência. E para a promoção dessa autonomia e independência é necessário que o aluno com deficiência visual utilize, conforme Orrico; Canejo; Fogli (2007, p.120-121), os seguintes instrumentos educacionais:

- *Orientação e Mobilidade*. Constitui-se em práticas voltadas à orientação espacial e cinestésicas [...];
- *Atividade da Vida Diária (AVD)*. São as aprendizagens necessárias às ações desenvolvidas no dia a dia [...];
- *Aprendizagem do Sistema Braille*. Uma das habilidades principais que o aluno cego precisa dominar é a leitura e grafia escrita do Braille [...];
- *Aprendizagens do uso de lentes e instrumentos ópticos especiais*. Trata-se de uma ação educativa voltada para alunos com baixa

visão, que deve ser desenvolvida em interface com orientações do oftalmologista especialista [...];

- *Capacitação no uso de softwares e no acesso às tecnologias da informação e da comunicação.* A aprendizagem da digitação abre ao educando com deficiência visual um fabuloso espaço de oportunidades e da melhoria das condições de igualdade no processo de escolarização [...].

Outros instrumentos educacionais como livros didáticos transcritos e impressos em Braille, os mais diversos possíveis, como também, o livro falado e materiais em relevo (cartazes, mapas. Maquetes, etc), podem ser acrescentados para a educação da pessoa com deficiência visual, favorecendo a sua inclusão escolar e proporcionando a equiparação de oportunidades para todos os alunos.

Uma vez definidos e identificados os tipos de deficiência visual, se faz necessário falar deste público numericamente e, neste ponto, vale ressaltar que no Brasil, as pessoas com deficiência, de acordo com os dados apresentados pelo Censo de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), somam 34.580.721 e destes cerca de 16.644.842 apresentam deficiência visual, o que em termos percentuais equivalem a 48,33%. Em Alagoas, de um total de 677.411, os que apresentam deficiência visual totalizam 345.479, em percentagem verifica-se 50,99%. Percebe-se com esses dados, que Alagoas ultrapassa em quase 3% o número de pessoas com deficiência visual com relação à média nacional.

Como os números mostram, são muitas as pessoas com deficiência visual no Brasil e também em Alagoas. Quantos conseguem adentrar na Universidade é um assunto a ser investigado, o que daria outra pesquisa dessa natureza; para o momento, basta sabermos que, atualmente, muito tem se falado sobre a cidadania da pessoa com deficiência visual e seus direitos e deveres para com a sociedade. Ou seja, discutem-se questões ligadas ao deficiente visual e à necessidade de que ele ocupe o espaço que lhe compete como cidadão incluído socialmente. Esta inclusão, no entanto, não foi rápida nem fácil, mas necessária e, aos poucos, foi chegando ao espaço universitário, considerado um espaço aberto para todos e que por sua natureza deve estar pautado no respeito às diferenças.

5 – AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM ALAGOAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar na temática da pessoa com deficiência inserida no contexto universitário envolve uma reflexão que vai além de questões presentes e impostas pela inclusão, hoje tão necessariamente discutida. É preciso ampliar os horizontes dessa discussão e pensar a universidade como um espaço inclusivo e favorável para a produção do conhecimento, lugar onde os valores e práticas da educação inclusiva não somente precisam ser vivenciadas, como podem ser adequadamente entendidas.

Neste intuito, procuramos elaborar de maneira sintética o surgimento das universidades no Brasil e as influências que estas sofreram e exerceram sobre a sociedade; No segundo momento, tecemos algumas considerações sobre o surgimento do ensino superior em Alagoas com uma ênfase maior na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; No terceiro momento apresentamos o conceito de universidade; e, por fim, falamos sobre a inclusão da pessoa com deficiência na educação superior de Alagoas.

5.1 – O Surgimento das Instituições de Ensino Superior no Brasil

Rossetto (2009) afirma que o surgimento das primeiras universidades deu-se tardiamente, em consequência do processo de colonização e à resistência de Portugal, tanto que nos primeiros 300 anos de existência do país, não havia nenhuma instituição de ensino superior.

De acordo com Rossetto (2009, p.91), a formação em nível superior ocorria:

[...] somente fora do país, geralmente na Europa. Os jesuítas no período da colonização iniciaram uma série de tentativas para a criação de escolas de ensino superior no Brasil, porém sem sucesso. Foi com a chegada da família real portuguesa no Brasil de 1808 a 1821, que se efetivou a criação do ensino superior.

Ainda ao referirmos sobre o surgimento do ensino superior, aqui no Brasil, podemos dizer que a primeira universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do rio de Janeiro (URJ), que em 1937, passou a ser chamada de Universidade do Brasil e, em 1965, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em janeiro de 1925, foi aprovada a

reforma universitária que ratava da lei Rocha Vaz¹¹. Esta lei possibilitou a criação de outras universidades em Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do sul. Em 1934, Foi criada a Universidade de São Paulo – USP (ROSSETTO, 2009).

É necessário frisar que o propósito da criação das universidades está na formação de uma elite aristocrática, de curso meramente profissionalizante, não incentivando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Entretanto, com as mudanças na história da humanidade, estas instituições foram passando por transformações de toda ordem, inclusive no que diz respeito às classes sociais que se beneficiaram com a absorção dos conhecimentos produzidos e transferidos pelas universidades: “pouco a pouco elas se transformaram no lugar apropriado para conceder a permissão para o exercício das profissões, através do reconhecimento dos títulos e diplomas conferidos por órgãos de classe e governamentais” (WANDERLEI, 1996, p. 18).

Rossetto (2009) lembra, que foi na década de 1960 que a educação no ensino superior estava vinculada a um discurso voltado à questão da modernização, onde estabeleceu-se, no país, uma série de medidas sob a denominação de reformas, de modo que a educação superior tem sido submetida a profundos processos de mudança. A partir dos anos de 1979, a demanda pelo ensino superior cresceu significativamente, o que propiciou a expansão desse nível de ensino e a multiplicação das universidades.

Castanho (2007), afirma que:

A consolidação da educação superior no Brasil se dá com as Escolas Superiores Isoladas, com orientação para a preparação profissional em áreas mais tradicionais. Estes espaços isolados reunidos geraram as universidades, no entanto, estas universidades não tinham poder, elas apenas articulavam-se e relacionavam-se com o governo no sentido de obter recursos para seu funcionamento. Muitas universidades foram sendo criadas com o intuito de preparar profissionais em áreas mais tradicionais.

Seguindo o pensamento de Castanho (2007), podemos dizer que a criação das universidades sofreram influências: Cívicas, religiosas, sociais e econômicas associadas ao desenvolvimento da ciência que fizeram a evolução das universidades. Entretanto, estes estabelecimentos não evoluíram de forma diferenciada. Os sistemas tradicionais e contemporâneos foram definidos a partir da influência que a universidade sofreu ao longo dos anos e do nível de

¹¹ Esta lei dispunha sobre a organização e o funcionamento das faculdades isoladas.

desenvolvimento que atingiu considerando aspectos da vida acadêmica e alternativas estruturais e administrativas. Estes modelos inspiraram a criação e desenvolvimento de universidades em países emergentes e supostamente atrasados.

5.2 – O Surgimento das Instituições de Ensino Superior em Alagoas

Historicamente, no Brasil, o ensino superior esteve vinculado à formação de uma elite e em Alagoas não foi diferente. No início de século XX, com a ausência de escolas superiores no estado, os filhos dos senhores de engenho buscavam formação em outras cidades. O que impossibilitou ou tornou desnecessário a criação de uma instituição local, já que essa classe tinha acesso à formação e poderiam deslocar-se para outros centros quando necessário (VIANA, 2010).

O surgimento das instituições de ensino superior em Alagoas, segundo Verçosa (1997, p.25-26) aconteceu:

[...] pelas mãos da Igreja Católica que nasce nas Alagoas a educação superior, e com características bem definidas – preparatória para a vida religiosa sob o patrocínio intelectual da escolástica de Santo Tomás de Aquino. É este sábio da Igreja, inclusive, que irá emprestar seu nome à Academia que “*polarizava os filósofos e teólogos no saber adulto*”, em atividades extra-classe, espraiando sua influência sobre toda Maceió [...].

Posteriormente, surgiu a Academia de Ciências Comerciais criada em 1916, primeira instituição educacional de ensino superior encarregada de um saber laico, teoricamente dedicado a conhecimentos da natureza científica, a ser implantada em Alagoas. Em 1924 surge a Escola de Agronomia de Alagoas e em 1935 foi criada a Faculdade Livre de Direito de Alagoas, que depois passa a ser denominada de faculdade de Direito de Alagoas (FDA). Alguns anos depois é criada a Faculdade Livre de Odontologia e farmácia, no mês subsequente também a escola de agronomia e Comércio de alagoas, depois denominada Escola de Agricultura. Nos anos de 1950 foram criadas: a Faculdade de Medicina em Alagoas; Faculdade de filosofia; Faculdade de Ciências econômicas; Escola de engenharia de Alagoas e por iniciativa da Arquidiocese de Maceió foi criada, através de sua Fundação de Assistência Social, uma Escola de serviço Social (VERÇOSA, 1997).

Analisando a história do surgimento destas instituições, percebemos os entraves de toda ordem, pelos quais elas tiveram que passar. Entraves de ordem

financeira para investimento e custeio, de espaço físico para o funcionamento dos cursos, a contratação de docentes, dentre outros. Apesar dessas dificuldades, a única instituição que sobreviveu foi a Faculdade de Direito que “graças à situação de servidores federais de que passariam a gozar seus docentes e funcionários com o consequente nível de remuneração compatível com suas funções” (VERÇOSA, 1997, p.73).

Para atender a uma demanda por profissionais formados em nível superior, sendo esta formação voltada para a realidade local, nasce em 1961, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Inicialmente formada por Institutos e Faculdades. Na década de 1970 passa por uma reestruturação baseada no modelo acadêmico de Centros e Departamentos. Ainda nesta década a formação do corpo docente e o desenvolvimento da pesquisa, são objetivos dos primeiros planos de ação formalizados para a universidade. Somente na década de 1990 é que a UFAL tem condições para a institucionalização da pesquisa, da pós-graduação *stricto-sensu* e da extensão (OLIVEIRA, 2010).

Na década de 1970 são criadas: A Escola de Ciências Médicas de Alagoas – ECMAL, que a partir de 2005 se transformou em universidade e hoje é denominada de Universidade de Ciência da Saúde de Alagoas – UNCISAL; o Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC, faculdade particular, mantido pela Fundação Educacional Jaime de Altavila – FEJAL; e a Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC), que passou por várias mudanças até se transformar em 2006 em Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, primeira instituição de ensino superior localizada no interior do Estado de Alagoas.

De acordo com os dados do INEP/MEC, obtidos através do censo do ensino superior em 2008, o número de instituições de educação superior, por localização, no Estado de Alagoas são de 24 instituições. Sendo que destas, 16 estão localizadas na capital e 08 no interior do Estado.

5.2.1 – A Universidade Estadual de Alagoas

A história da UNEAL, cenário desta pesquisa, começou em outubro de 1970, há 40 anos, no município de Arapiraca. Esta IES a princípio recebeu o nome de Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC) e tinha como objetivo “[...] o progresso material, cultural e social da Região Geo-Educacional da qual o município

de Arapiraca é centro, bem como a manutenção de estabelecimentos de ensino de qualquer grau compatíveis com as necessidades” (PDI, 2005, p.14). No ano seguinte, em 27 de abril, foi autorizado o funcionamento dos cursos de formação de professores em Letras, Estudos Sociais e Ciências da primeira Instituição de Ensino Superior – IES do interior do Estado; estava sendo criada a Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca, a pioneira da FUNEC, ainda uma fundação privada.

A realidade econômica de Alagoas, sobretudo do interior, trazia empecilho ao pleno funcionamento da FUNEC, pois a clientela nem sempre tinha condições para arcar com os custos das anuidades. Ante as dificuldades e as reivindicações da sociedade do interior (agreste e sertão), o Governo do Estado, em Janeiro de 1990, torna a FUNEC uma instituição regida e mantida pelo Poder Público Estadual. Em 28 de outubro do mesmo ano, já estadualizada, a FUNEC tem nomeada, por ato governamental, a sua primeira diretoria. Em sua ampliação surge o curso de Estudos Sociais, com habilitação em Moral e Cívica e o curso de Ciências, habilitação em Biologia, Matemática e Química.

Em sua expansão, ainda em Arapiraca, a FUNEC ganha a Escola Superior de Administração e Negócios do Agreste – ESAG na qual funciona o curso de Administração de Negócios.

Em 06 de agosto de 1993, o Conselho Estadual de Educação atende uma solicitação da IES e extingue o Curso de Estudos Sociais que é substituído pelas licenciaturas de História e Geografia.

Em 1994, a FUNEC se expande para o sertão com a criação da Escola Superior de Ciências Humanas Físicas e Biológicas do Sertão – ESSER na cidade de Santana do Ipanema, com os cursos de Pedagogia e Zootecnia que são expandidos para Arapiraca fazendo parte dos cursos da Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca – FFPA.

Ainda em 1994, Palmeira dos Índios é contemplada com a Escola Superior de Ciências Humanas e Econômicas de Palmeira dos Índios – ESPI e nesta são autorizados os cursos de Letras (Português/Inglês e Português/Francês); Estudos Sociais, com habilitações em História e Geografia; e Ciências, com habilitações em Biologia, Química, Matemática e Física. Devido a baixa demanda, o curso de Física acabou sendo suspenso.

Em 27 de abril de 1995 foi criado o curso de Ciências Contábeis na ESAG que, posteriormente, em 18 de dezembro de 1998, passa a denominar-se Faculdade de

Administração, Ciências Contábeis, Jurídicas e Sociais do Estado de Alagoas – (FAJEAL).

Em 29 de Dezembro de 1995 o nome da FUNEC foi alterado para Fundação Universidade Estadual de Alagoas – FUNESA e a instituição que parecia ter todas as condições para avançar para o status de instituição universitária, por conta de uma séria crise que se abateu sobre o Estado de Alagoas, não pôde desfrutar de nenhum tipo de financiamento necessário para seu desenvolvimento porque perdeu a maioria de seus funcionários que aderiram ao Programa de Demissão Voluntária (PDV)¹². Com a perda da maioria de seus docentes e funcionários, a instituição teve que admitir em seu quadro funcional outros profissionais chamados de “caráter precário”, denominação esta em função da falta de regularidade e dos baixos salários pagos para esses profissionais.

Após toda crise gerada com o PDV, a FUNESA teve seu primeiro concurso para professores efetivos em outubro de 1994, onde foram ofertadas 45 vagas. Academicamente os prejuízos foram reflexos do que estava acontecendo politicamente em todo estado Alagoano. A situação funcional da FUNESA está representada numericamente no quadro a seguir:

QUADRO DE SERVIDORES DA FUNESA	ANOS	DOCENTES	SERVIDORES
PERMANENTES ANTES DO PDV	1995	25	22
PERMANENTES DURANTE O PDV	1996/1997	51	04
PERMANENTES APÓS O PDV	1998	51	04
COM VÍNCULO PRECÁRIO	2002	144	80
SERVIDORES PERMANENTES	2003	209	04

QUADRO 1 – SITUAÇÃO FUNCIONAL DA FUNESA ANTES, DURANTE E DEPOIS DO PDV
 FONTE: FUNESA/PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI, 2005).

¹² Criado pelo Governo do Estado de Alagoas para contornar a crise financeira instalada nos anos de 1996 e 1997.

Com todo esse caos, em 1999, docentes, discentes e servidores técnicos-administrativos conseguiram elaborar seu Estatuto e Regimento Geral e em 1998, o Conselho Estadual de Educação (CEE) autoriza o funcionamento de uma extensão, a FFPA em União dos Palmares, ofertando o curso de licenciatura em Letras com habilitação em Português/Inglês e Português/Francês. Também é autorizado a funcionar na cidade de São Miguel dos Campos, como extensão da FFPA, o curso de Letras, com as mesmas habilitações.

Em 2009, a UNEAL realizou seu primeiro concurso público para técnico-administrativo e em 2010, de acordo com os dados colhidos na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano (PRODHU) a situação da Universidade Estadual pode ser representada segundo o quadro a seguir:

QUADRO DE SERVIDORES DA UNEAL	ANO	DOCENTES	SERVIDORES
SERVIDORES PERMANENTES	2010	196	145
COM VÍNCULO PRECÁRIO	2010	85	-

QUADRO 2 – SITUAÇÃO FUNCIONAL DA UNEAL HOJE

Fonte: Dados colhidos nas Pró-Reitorias de Graduação e de Desenvolvimento Humano (2010).

Com a aprovação e o consequente credenciamento da IES pelo Conselho Estadual de Educação, a sua estrutura administrativa e acadêmica deixa de ser Faculdade e passa a ser, segundo o Estatuto proposto pela comunidade acadêmica, por *Campus*, por Colegiado de Curso e por Núcleos de Pesquisa e Extensão.

É pertinente destacar que, enquanto política de atendimento às pessoas com deficiência, o único documento que a Universidade possui que trata desse assunto é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2005) e que prevê de um modo geral, que os *campi* da UNEAL em funcionamento, devem ter localização de fácil acesso. Quanto às pessoas com deficiência, está posto no PDI que a IES deve fazer um grande esforço para dotar seus prédios dos equipamentos que permitam acessibilidade plena às suas instalações. Percebemos que, a implantação dos equipamentos vem sendo realizada em um ritmo lento, uma vez que os prédios da IES têm mais de 15 anos, o que requer soluções arquitetônicas criativas e vultosos investimentos financeiros, ainda bastante escassos para sua adequação. Essa

questão, entretanto, já está incorporada às novas edificações, sobretudo, nos *campi* cujas construções estão previstas para os próximos cinco anos.

Vale salientar, ainda de acordo com o mesmo PDI (2005, p.118) que:

Dentro de uma política de inclusão social, a FUNESA vem desenvolvendo ações de incorporação de portadores de deficiência física a seu quadro funcional, contando hoje com funcionários com algum grau de limitação visual atuando na recepção e no setor de telefonia de sua sede.

Em 2010, a UNEAL tem em seu quadro de alunos: uma aluna com deficiência física no curso de Pedagogia e um aluno com deficiência visual no curso de História (que já está concluindo o curso) e uma aluna com deficiência visual no curso de Letras. Estes alunos estão matriculados no *Campus I – Arapiraca*.

Como política de atendimento presente hoje na instituição existe desde o ano de 2008 uma tradutora em Braille que trabalha com os dois alunos citados anteriormente. Esta tradutora foi contratada fruto de uma reivindicação da mãe da aluna do curso de Letras feita à direção do campus I – Arapiraca, o que gerou um processo solicitando ao Governo do Estado de Alagoas a contratação de um profissional para atender à aluna, o que foi estendido também ao aluno do curso de história. Como o vínculo desta tradutora foi de um contrato temporário, de dois anos, esse prazo expirou em agosto de 2010, gerando uma nova solicitação que, ora encontra-se tramitando nos órgãos estaduais responsáveis pela liberação de recursos financeiros para a efetivação da contratação de um profissional específico, para atuar junto aos professores e alunos com deficiência visual, com já foi feito no período de 2008 a 2010.

5.3– Universidade: Conceito

Analisar o surgimento, a extensão, a aplicação, e os modos pelos quais a universidade interage com a sociedade é tão complexo que parece ser tarefa impossível. Em verdade, com relação ao conceito, podemos dizer que será sempre incompleto qualquer conceito que se queira dar à palavra universidade, pois atualmente tais instituições se apresentam inseridas em realidades e contextos bem diferenciados a ponto de indagar-se “o que há de comum entre a universidade tradicional da Inglaterra, um centro superior chileno, uma escola superior francesa ou um centro de estudos superiores através da internet?” (ZABALZA, 2004, p.7).

A história do surgimento das universidades é complexa, não se restringindo ao que aqui foi colocado, mesmo porque nosso objetivo não é falar das especificidades desse surgimento, mas de forma geral apresentar a instituição universitária até nos debruçarmos sobre a inclusão dos alunos com deficiência nesse espaço.

E uma vez desenhado um pouco sobre o surgimento das universidades, nos cabe agora discorrer sobre o que é uma universidade. Para isto reafirmamos que analisar o surgimento, a extensão, a aplicação, e os modos pelos quais a universidade interage com a sociedade é tão complexo que parece ser tarefa impossível. Em verdade, com relação ao conceito, podemos dizer que será sempre incompleto qualquer conceito que se queira dar à palavra universidade, pois atualmente tais instituições se apresentam inseridas em realidades e contextos bem diferenciados a ponto de indagar-se “o que há de comum entre a universidade tradicional da Inglaterra, um centro superior chileno, uma escola superior francesa ou um centro de estudos superiores através da internet?” (ZABALZA, 2004, p.7).

Com a finalidade de conceituar o termo *universidade* usaremos as palavras de Fortes (2005, p.82) quando ela diz que uma instituição de ensino superior é denominada de universidade “quando apresenta as seguintes características: autonomia didática, administrativa e financeira, como também, por desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, contando, para tanto, com um número considerável de mestres e doutores”.

Assim a universidade é um instrumento de reflexão de conhecimento, sendo também produtora de desenvolvimento científico, cultural e econômico da sociedade, através do ensino da pesquisa e da extensão e foi instituída, ao longo dos tempos, como uma instituição formadora de pensadores, bem como de profissionais para atuar em diversas áreas da sociedade. Nesse sentido, a universidade – a partir do ensino, da pesquisa e da extensão – pode contribuir bastante para o desenvolvimento e a implementação do processo de inclusão dos alunos com deficiência (FORTES, 2005).

5.4 – A Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Superior de Alagoas

O ingresso de alunos com deficiência no ensino superior, apesar de todos os dispositivos legais que garantem a inclusão, ainda se constitui um desafio presente

na educação superior. Este desafio consiste em conseguir que todos os alunos tenham acesso à educação superior de qualidade, por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais, que podem se configurar nos alunos que apresentam alguma deficiência.

Inserida na perspectiva de receber todos os alunos, a universidade tem conforme Santos (2003, p.01) em relação ao que estamos discutindo, dois papéis fundamentais:

[...] (a) formar o profissional que terá esta mentalidade, aberta ao trato com a diversidade em qualquer setor de nossa sociedade, e (b) servir de exemplo, ou modelo, no decorrer do próprio processo de formação desses profissionais, de que tal formação cidadã seja possível, através de uma prática pedagógica em que se verifique [...] os princípios de uma educação inclusiva [...].

Assim, em se tratando do atendimento às necessidades de *todo e qualquer* aluno, as atitudes de uma instituição de ensino superior devem enfatizar uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição de ensino com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a *todas* as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência – física, auditiva, visual, entre outras (SANTOS, 2003).

Além disto, Fortes (2005, p.85-86) diz que a universidade pode também ser a mola propulsora para criar, no meio acadêmico, práticas significativas de inclusão através dos seguintes fatores:

- da formação de recursos humanos, ou seja, de profissionais de ensino capacitados para atuar frente à diversidade do alunado, bem como para atender às suas necessidades específicas. Desta forma, poderá contribuir para superar a barreira do despreparo do professor para ensinar aos educandos que fogem aos padrões comuns, por apresentarem alguma deficiência;
- da produção de conhecimento por meio da pesquisa e nesta área, vários e valiosos trabalhos científicos têm sido elaborados em nosso país e que têm contribuído para oferecer dados concernentes à inclusão;
- da extensão a universidade pode desempenhar papel fundamental no assessoramento às escolas por meio de projetos de educação inclusiva com vistas à atualização de seus professores. É importante, também, orientar a própria comunidade universitária (docentes, alunos e funcionários), possibilitando-lhes o acesso a informações básicas sobre as pessoas com deficiência e sua inclusão, de forma a se tornarem, posteriormente, agentes multiplicadores desse processo.

Essas práticas significativas de inclusão precisam ser postas e lembradas, pois embora a educação, em particular a educação em nível superior, seja considerada um direito de todos, esse direito tem sido restringido a várias parcelas da sociedade brasileira. Distintos fatores têm contribuído para essa restrição, tais como: a desigualdade sócio-econômica, as práticas pedagógicas inadequadas, as falhas existentes nas políticas públicas de ensino, a inexistência de equilíbrio de oportunidades, e, a ausência da aplicação da ideia de que a educação é de fato para todos (MAZZONI, 2003, p.61).

Mazzoni (2003, p. 61) acrescenta que:

Muitas pessoas com limitações oriundas de deficiência têm sido, na prática, negado ou restringido o seu direito à educação superior, devido às falhas existentes no que diz respeito à acessibilidade relacionada às instituições de ensino, seja em termos de aspectos arquitetônicos, urbanísticos, de transporte ou nos aspectos ligados à comunicação e ao acesso à informação. Além das restrições impostas por esses aspectos técnicos devem ser consideradas também outras restrições, as que surgem dos relacionamentos pessoais e se constituem em barreiras atitudinais.

Isso acontece porque apesar da universidade ter um papel importante no que se refere à disseminação do conhecimento, ela também sofre influências do sistema educacional brasileiro na medida em que tem responsabilidade por formar recursos humanos e produzir meios para o desenvolvimento do país (CASTANHO, 2007).

Fumes e Barbosa (2010, p.11) enfatizam também a necessidade de:

Através do cumprimento dos direitos garantidos por lei é que a instituição consegue prover os apoios necessários para o acadêmico operar melhor o mundo, seja ele com deficiência ou não e possa de fato (e não mais apenas de direito) se apropriar do papel fundamental da instituição que é garantir o acesso aos conhecimentos, a uma formação acadêmica de qualidade e que esta resulte numa autonomia perante a sua atuação frente à sociedade.

Faz-se necessário perceber que o educador precisa trabalhar com as diferenças individuais de seus educandos, tornando-se capaz de favorecer através de métodos diversos, o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, perceptivas e motoras, assegurando assim uma formação integral de seu aluno. A realidade do Ensino Superior no Brasil e, porque não dizer no Estado de Alagoas em relação aos professores que ensinam pessoas com deficiência aponta para a necessidade de prepará-los para trabalhar com a diversidade, para garantir uma educação para todos (FUMES; SANTOS, 2010).

Em relação as instituições de ensino superior do Estado de Alagoas, podemos dizer que a inclusão propriamente dita ainda encontra-se em processo de construção no ambiente destas instituições, ainda que o ingresso de alunos com deficiência nas IES na cidade de Maceió já seja uma realidade. Contudo, existe ainda a necessidade de mais investimentos no desenvolvimento de um ambiente inclusivo dentro das IES e de uma melhoria na formação continuada para os professores universitários para assim consolidar o processo de inclusão nas instituições de ensino superior (FUMES; BARBOSA, 2010).

Viana (2010, p.70), informa que:

Em se tratando da realidade da capital alagoana, existem apenas ações isoladas, como o caso da UFAL, que através do NEEDI – Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade coordenado pela prof^a. Dr^a Neiza Fumes, tem por objetivo estudar sobre a prática da inclusão e realizar ações para a sua efetividade. No NEEDI as temáticas de estudo perpassam pela formação de professores; pela prática pedagógica, por interações na escola inclusiva; estratégias para facilitar o processo de ensino-aprendizagem; inclusão no ensino superior; tecnologias da informação e comunicações; tecnologias assistivas; políticas públicas; avaliação da aprendizagem e os diversos tipos de deficiências. [...] dentre outras atividades podemos citar os encontros de educação inclusiva [...] realizados anualmente e que em suas discussões destaca sempre temáticas referentes á inclusão no ensino superior. Podemos citar também a realização de pesquisas de PIBIC que tiveram como objetivo estudar a realidade de acadêmicos com deficiência na UFAL [...].

Examinando o que até aqui foi dito, precisamos recordar que em relação a história da educação das pessoas com deficiência, que culminou com a inclusão destas nos espaços escolares, se deu de forma lenta e envolvendo o movimento de vários segmentos da sociedade. Dessa forma, a inclusão destas pessoas no ensino superior, tanto no Brasil como em Alagoas, não fugiu à regra e ainda está acontecendo de forma gradativa, mas perene.

Destarte, a inclusão das pessoas com deficiência neste nível de ensino não tem volta, é fato concreto e uma prova disso está no número de pesquisas que vem sendo produzidas a partir principalmente, da década atual. Devemos então, continuar estudando e pesquisando para encontrarmos mais estratégias que facilitem cada vez mais a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

6 – A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

A Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL encontra-se presente, de forma estrategicamente estabelecida, em cinco regiões e, segundo a localização geográfica dos *campi*¹³, é possível percebermos o significado sócio-cultural já alcançado pela IES, fazendo-se a explicitação nominal dos municípios atendidos para que se perceba o alcance da instituição.

O *campus* I, denominado Governador Ronaldo Lessa, local onde os participantes desta pesquisa estão inseridos, está localizado na sede do município de Arapiraca e compreende, além da própria Arapiraca, e uma extensão em Maceió (com funcionamento de um curso), as cidades de Campo Grande, Coité do Nóia, Craíbas, Feira Grande, Girau do Ponciano, Lagoa da Canoa, Limoeiro de Anadia, São Sebastião e Taquarana.

Uma vez localizado o campus onde ocorreu a pesquisa, passamos agora a analisar todos os dados coletados durante a mesma. Para isto, iremos iniciar ouvindo a aluna com deficiência visual e em seguida seus professores e colegas de sala acerca da inclusão de uma aluna com deficiência visual no ensino superior.

6.1 – A Voz da Aluna com Deficiência Visual Acerca da Inclusão no Ensino Superior

A inclusão de uma aluna com deficiência visual no ensino superior é o eixo desta pesquisa e a opção de iluminar a reflexão sobre a inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência visual revela, uma vez mais, a necessidade de

¹³ Campus II - Localizado na sede do município de Santana do Ipanema, além deste município, inclui também Carneiros, Dois Riachos, Maravilha, Ouro Branco, Palestina, Pão de Açúcar, Poço das Trincheiras, São José da Tapera e Senador Rui Palmeira.

Campus III - Localizado na sede do município de Palmeira dos Índios, além deste município, engloba os municípios de Belém, Cacimbinhas, Estrela de Alagoas, Igaci, Mar Vermelho, Maribondo, Minador do Negrão, Paulo Jacinto, Quebrangulo e Tanque D'Arca.

Campus IV - Localizado na sede do município de São Miguel dos Campos e inclui Anadia, Boca da Mata, Campo Alegre, Coruripe, Junqueiro, Roteiro e Teotônio Vilela.

Campus V - Denominado *Campus* Zumbi dos Palmares, está localizado na sede de União dos Palmares, inclui os municípios de São José da Laje, Ibateguara, Colônia Leopoldina, Joaquim Gomes, Branquinha, Santana do Mundaú, Chã Preta, Capela, Pindoba e Cajueiro (PDI, 2005).

(re)aprendermos a olhar a realidade escolar, de modo que enxerguemos, por dentro, a trama que envolve a questão da inclusão do aluno com deficiência.

A educação é um processo próprio dos seres humanos que coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais. Desta forma, o homem precisa produzir, continuamente, sua própria existência, e assim, ao invés de adaptar-se à natureza como os demais animais, o homem adapta a natureza para si e a transforma (SAVIANI, 2003).

Podemos dizer então, que o homem é um ser social e é também produto e produtor das várias relações vividas com os outros e, conseqüentemente, com o meio. Deste modo, as histórias narradas são constituídas a partir das experiências de vida compartilhadas com as pessoas em seu entorno.

A entrevistada, ao contar-nos sua trajetória de vida, aqui especificamente escolar, revela-nos uma maior dimensão, pois segundo Oliveira (2007, p.118), “a instituição escolar está inserida em um contexto mais amplo – a sociedade; não se desvinculando, assim, das contradições, valores, culturas e ideologias que estão presentes nesta organização social”.

Os dados coletados na pesquisa realizada na Universidade Estadual de Alagoas, oriundos da entrevista realizada com a aluna, denominada nesta pesquisa de Jaqueline, serão analisados e discutidos, partindo dos objetivos que foram elaborados para esta pesquisa e de acordo com os eixos temáticos, a saber: Vida acadêmica da aluna com deficiência visual e a Universidade e a aluna com deficiência visual.

6.1.1 – A Vida Acadêmica da Aluna com Deficiência Visual

Percebemos que, ao situar a sua história acadêmica na instituição de ensino superior, a entrevistada fez uma retrospectiva de sua vida escolar desde a educação infantil, passando pelo ensino médio até chegar à UNEAL.

Minha trajetória até chegar à UNEAL foi a seguinte, inicialmente como disse que comecei os estudos com cinco anos não foi bem oficial por que foi na Escola Cyro Accioly lá em Maceió, conhecida como escola de cegos, onde hoje funciona o CAP – Centro de Apoio Pedagógico, mas eu estive lá só frequentando, fazendo algumas atividades, porque também era como se fosse um pré-escolar e foi quando a minha mãe que é professora também estava aprendendo o sistema Braille. Bom, então aquela foi à época que eu comecei a

estudar mesmo. Fiz a alfabetização e o chamado pré-escolar no Colégio Bom Conselho, mas foi numa sala especial só com pessoas com deficiência que foi iniciativa da minha mãe que encontrou crianças e outras pessoas mais velhas para serem alfabetizadas no sistema Braille, mas aí foi solicitado que eu fizesse um teste para ver se eu tinha condições de ir para a primeira série, então consegui e fiz todo o ensino regular no Colégio Bom Conselho da 1ª série até o 3º ano do ensino médio (JAQUELINE, 2010).

No relato descrito acima, Jaqueline fala de dois pontos que consideramos importantes na sua vida escolar: sua passagem por escolas e/ou salas especiais até chegar a inclusão e a participação de sua mãe no seu processo de escolarização.

Com relação a sua passagem por escolas especiais, compreendemos que o percurso escolar da entrevistada representa a própria história da educação das pessoas com deficiência que, na década de 1990, estava em efervescência. A discussão iniciou-se sob o impacto dos efeitos das conquistas de vários documentos e eventos importantes ocorridos em prol das pessoas com deficiência, a saber: a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei nº 9.394/96), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, e a Declaração de Salamanca (1994), que, inicialmente, provocaram resistência natural a todo processo de mudança e que essas “mudanças na sociedade não ocorrem sem muito esforço de conscientização e tempo de amadurecimento” (RIBEIRO, 2003, p.48).

Considerando o que aqui se procurou abordar acerca da passagem da escola especial até a inclusão, entendemos assim como Ribeiro (2003, p.48) que “o pressuposto da inclusão é que a escola ofereça oportunidades a todos indistintamente, respeitando a diversidade de sua clientela.”

Ribeiro (2003, p.49) ainda esclarece que:

Aos poucos, a perplexidade inicial provocada pela idéia da radicalidade da inclusão vai cedendo terreno ao bom senso, e a escola passa a respeitar as condições da prática docente em suas várias dimensões e suas repercussões na organização curricular e na avaliação. [...] Hoje a escola inicia sua busca para o estabelecimento de um espaço educativo aberto, diversificado, permitindo o desenvolvimento individual e coletivo de seus alunos e profissionais. Neste sentido, a Educação Especial amplia seu campo de atuação quando visa trabalhar com todos, na intenção de analisar, sugerir, adaptar e compor a utilização dos recursos favoráveis do meio escolar na promoção do desenvolvimento e aprendizagem de todos.

No que se refere à família, podemos assegurar que é através dessa instituição, juntamente com a escola, que o desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização das crianças, de um modo geral, acontecem. Percebemos a importância da família, neste caso, da mãe, e para referendar o que foi posto trazemos Lira (2005, p.88) que nos fala sobre o quanto é essencial para a trajetória escolar da criança com deficiência visual a parceria estabelecida entre a escola e a família:

[...] a relação da escola com a família é essencial para que a trajetória escolar da criança seja mais tranqüila e mais efetiva. A família pode ser considerada como parceira nessa trajetória; através dela, os educadores podem ter acesso a informações clínicas sobre as condições visuais da criança, o que vai permitir ao professor organizar melhor as estratégias de ensino mais adequadas a essas condições. Esse contato, quando freqüente e realizado em termos de ajuda mútua, permite também aos professores e aos pais, compreenderem melhor essa criança e a forma como ela se relaciona com o mundo; pontuarem seus sucessos e suas dificuldades. Permite auxiliar a construir uma trajetória mais feliz, mais produtiva, mais efetiva.

Chacon (2009) quando faz uma análise sobre a família e a escola mostra que ambas são importantes para a construção de uma sociedade inclusiva e designa família e escola como sendo dois microssistemas sociais com funções complementares no processo educacional. Chacon (2009, p.57) também aponta que:

A família tanto pode ser uma rede de apoio quanto impeditiva na concretização do processo educativo. A dinâmica das relações familiares, por serem estas mais transacionais do que fixas, muda na medida em que se altera o número de seus membros, bem como suas funções sociais e profissionais, levando-os a constantes processos de adaptação, necessários a sua sobrevivência. Já a escola [...] também pode ser uma importante rede de apoio às famílias no processo educacional de seus membros. A dinâmica das relações escolares, por serem estas também mais transacionais do que fixas, como se verifica com a família, uma vez que se alteram as políticas educacionais e os papéis sociais de seus atores, é levada a constantes processos de adaptação, também necessários a sua sobrevivência.

Sintetizando o que foi exposto, tanto pela entrevistada como pelos autores citados em relação à família e à escola entendemos que “[...] ao se discutir a inclusão, devemos fazê-lo, necessariamente, em todos os âmbitos sociais, entre os quais o familiar e o escolar [...] e que a escola tanto quanto a família tem sua importância na construção de uma sociedade inclusiva” (CHACON, 2009, p.57-58).

Para Jaqueline, o processo de ingresso à educação superior, especificamente o concurso vestibular, foi difícil e vivenciado de maneiras diferentes. Nesta perspectiva, revelou que:

[...] depois que terminei o ensino médio fiquei tentando o vestibular, coisa que é difícil; tentei duas vezes para o curso de Pedagogia, não consegui. Na terceira tentativa, mudei a opção, fiz para o curso de Letras Português e suas respectivas literaturas, aí foi quando consegui vir prá cá fora os cursos paralelos que fiz antes de vir prá cá. Fiz de espanhol, intensivo, de um ano [...] Em cada vestibular tive uma experiência diferente. No primeiro, foi com leitor que é uma pessoa contratada que fica lendo prá gente; aí não consegui, pois não fui muito bem nas provas. Na segunda vez, solicitei, pois tinha no edital, que a prova fosse em Braille, pois prefiro ler a prova, apesar que muitas pessoas preferirem com o leitor; apesar de ter sido em Braille, havia uma pessoa por perto em caso de dúvidas, por exemplo, poderia ter alguma coisa mal escrita. Na terceira vez, quando fui aprovada, foi bem melhor, pois a prova veio toda em Braille, inclusive respondi a folha resposta e nem precisou ser passado o gabarito para o cartãozinho, como foi nas duas primeiras vezes e a redação não precisou ser transcrita, pois tinha uma pessoa que conhecia o Braille que transcrevia a redação para a folha padrão de redação (JAQUELINE, 2010).

A fala da entrevistada indica que ela conhecia o edital do concurso vestibular da IES, que dispunha que a prova seria em Braille.

Desta forma, a Portaria nº. 3.284, de 07 de novembro de 2003, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. A portaria que institui direitos aos alunos com deficiência está sendo respeitada pela IES, pois de acordo com esta Portaria, para os alunos com deficiência visual, deverá haver compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

[...] manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas e régua de leitura, scanner acoplado a computador; de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático (BRASIL, Inciso II, p. 296).

A legislação citada acima apresenta um texto que informa as normas e as medidas para atendimento aos alunos com deficiência visual, sendo estas as mesmas que serão incorporadas aos instrumentos de avaliação das condições de oferta de cursos superiores (BRASIL, 2004).

Frente ao exposto, Mantoan (2006) diz que, na concepção inclusiva, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola regular é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa prejudicar o desenvolvimento cognitivo social, motor e afetivo dos alunos em geral.

A Constituição de 1988, também elege como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I), acrescentando que o “dever do Estado com a sociedade será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (artigo 208, inciso V).

Quanto ao percurso da aluna com deficiência visual na Universidade, a entrevistada relatou que nunca trancou nenhum período e que também nunca foi reprovada. Jaqueline infere que “todo curso de formação de professores deveria ter uma matéria de Educação Inclusiva ou então ter mais alguns períodos de Psicologia da Educação”.

Em relação aos recursos utilizados para facilitar sua vida acadêmica a aluna se refere ao:

Uso da bengala que é útil na locomoção; alguns recursos da tecnologia já uso também, não todos pois é inacessível para quem não tem um bom poder aquisitivo porque são coisas caras; mas meu computador tem softwares de leitor de telas que me ajudam a estudar, mas gostaria de ter outras coisas... e outras coisas que ainda não tenho que já existe prá gente adaptar em casa, mas a gente usa outros artifícios que vai aprendendo naturalmente [...] Tem o meu celular também, ele não é diferente, tecnologicamente falando ele é um modelo que permite a instalação de software leitor de tela, que ele lê, assim como no computador, o que aparece na tela, há uma lista de celulares da Nokia que tem esse tipo de celular, mas também tem de outras marcas. Que bom que eu encontrei porque até então eu não conhecia esse sistema e que bom também que já criaram esses programas pra celulares (JAQUELINE, 2010).

Para que ocorra a inclusão da pessoa com deficiência na educação especial, se faz necessário considerar que cada educando tem suas potencialidades específicas e individuais. Entretanto, destacamos que, para um aluno com deficiência visual, os recursos pedagógicos a serem utilizados serão os recursos

não-ópticos que podem ser classificados em: Sistema Braille, Máquina de Datilografia Braille, Reglete, Impressora Braille, Sintetizadores de Voz, Cubarítimo, Sorobane Gravador de Voz (OLIVEIRA, 2007).

Vimos, através do depoimento de Jaqueline, a importância de outros meios, além dos citados por Oliveira, que facilitam a comunicação e o acesso ao conhecimento e isto vem ocorrendo em virtude do advento da era da informação e os modernos meios digitais, que, indubitavelmente, vem estabelecendo novas possibilidades para a inclusão de pessoas com deficiência visual.

Sobre este assunto, Sá, Campos e Silva (2007, p.03) esclarecem que:

Existem programas leitores de tela com síntese de voz, concebidos para usuários cegos, que possibilitam a navegação na internet, o uso do correio eletrônico, o processamento de textos, de planilhas e uma infinidade de aplicativos operados por meio de comandos de teclado que dispensam o uso do mouse.

Entre os programas mais conhecidos e difundidos no Brasil, Sá, Campos e Silva (2007, p.33-34) destacam:

DOSVOX: sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios além de agenda, chat e jogos interativos. [...];

VIRTUAL VISION: é um software brasileiro desenvolvido pela Micropower, em São Paulo, concebido para operar com os utilitários e as ferramentas do ambiente Windows. [...];

JAWS: software desenvolvido nos Estados Unidos e mundialmente conhecido como o leitor de tela mais completo e avançado. Possui uma ampla gama de recursos e ferramentas com tradução para diversos idiomas, inclusive para o português. [...]

Existem, ainda, segundo os mesmos autores, outras ferramentas que possibilitam a produção de livros em formato digital, em áudio e em braille. É o caso, por exemplo, de scanner, de programas de reconhecimento óptico de caracteres para a digitalização de textos e programas que permitem converter o texto digitalizado em arquivo de áudio. Além disso, há programas magnificadores de tela, geralmente, conjugados com síntese de voz, desenvolvidos para quem tem baixa visão. É necessário que essas ferramentas estejam disponíveis no âmbito do sistema escolar, nos serviços e centros de apoio que visam promover a inclusão escolar e social. Os laboratórios de informática, os telecentros e os programas de inclusão digital devem contar com meios informáticos acessíveis para pessoas

cegas e com baixa visão, porque o uso de computadores e de outros recursos tecnológicos são tão fundamentais para elas quanto os olhos são para quem enxerga (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p.34).

Sendo assim, é urgente a necessidade das universidades pensarem e implementarem sistemas de inclusão em seus programas de ensino, seja por meio de modificações em suas instalações, seja por meio da elaboração de sistemas informatizados de acesso à educação, visando à inclusão das pessoas com deficiência visual no ensino superior.

Mas, apesar do reconhecimento dessa necessidade se faz necessário, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, que os recursos tecnológicos tão imperativos nos tempos atuais, sejam utilizados na universidade pelos professores desde que possibilitem de fato a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Fontana e Vergara (s/d, p.05) alerta para a existência de muitas dificuldades que as universidades podem ter para:

[...] elaborar sistemas que possibilitem a inclusão de cegos. São barreiras que vão desde os altos custos até a falta de pessoal especializado na matéria. De todas as formas, também é inegável que avanços estão ocorrendo com uma velocidade bastante apreciável. Melhor ainda: muitos destes avanços têm origem nos esforços realizados por pesquisadores brasileiros. O mais importante de tudo, entretanto, é dar prosseguimento à divulgação destas idéias. Com isto, cria-se a possibilidade de que cada vez mais pessoas e instituições tomem consciência desta realidade e dos novos caminhos que surgem, a fim de que possamos ter uma educação cada vez mais inclusiva, abrindo as portas do mundo para pessoas com diversos tipos e graus de dificuldades e de habilidades.

6.1.2 – A Universidade e a Aluna com Deficiência Visual

A sociedade hoje, cada vez mais exigente vive num mercado que é competitivo e seletivo, indiscutivelmente. E a universidade situa-se no contexto deste desenvolvimento e avanço tecnológico e isto nos mostra o compromisso dessa instituição em se organizar e implementar respostas educativas que respeitem as diferenças individuais. É preciso intervir não só nas barreiras arquitetônicas e atitudinais, mas também no desenvolvimento de recursos humanos e na revisão dos procedimentos de ensino e avaliação (MOREIRA, 2003).

A entrevistada descreve em seu depoimento os avanços e também as carências que estão presentes na Uneal quando afirma que:

Uma boa coisa que a UNEAL fez foi a contratação de um transcritor pra mim, que não me ajudou em 100%, mas melhorou em 50%, tendo em vista que a UNEAL não tem tantos recursos como deveria ter. [...] Poderia melhorar no sentido de ter mais recursos, melhorar na acessibilidade, pois tem alguns lugares aqui que são ruins para nos locomover como, por exemplo, o piso, a existência de muitas pedras. E uma compreensão maior por parte dos professores em passar o material direitinho e quando for época de provas passar o assunto com certa antecedência, para que possamos fazer as provas junto com os demais colegas da sala e não ter que fazer em outro dia ou em outra sala, como é feito atualmente (JAQUELINE, 2010).

Essa situação, descrita acima, nos faz lembrar o pensamento de Perrenoud (1997) quando ele diz que, ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo; entretanto, em regra geral, as didáticas nada dizem sobre as diferenças. E é preciso romper com essa situação se pretendemos nos comprometer com a diversidade.

Hoje já não podemos dizer que existe escassez de estudos acerca da inserção do aluno com deficiência no ensino superior brasileiro, porém podemos colocar que, ainda, são raras as instituições que procuram fazer um mapeamento e/ou algum tipo de acompanhamento a essa demanda que a cada ano vem ocupar as carteiras escolares das nossas IES.

E podemos, ainda, dizer que no que toca à inclusão de pessoas com deficiência na universidade, somos desafiados a construir caminhos acessíveis (sejam físicos ou representativos), rompendo as barreiras (físicas, comunicacionais e atitudinais) já existentes e, conseqüentemente, “aprendendo a ser” uma universidade inclusiva – construindo novos e diferentes caminhos que possam ser percorridos pelos diferentes aprendizes (RENDERS, 2007).

Isto indica, segundo Renders (2007, p.18), a necessária implementação de algumas ações, tais como:

- A construção de rampas e de sanitários acessíveis e seguros, bem como instalação de elevadores, eliminação de pequenos degraus e reserva de vagas de estacionamento para pessoas com deficiência física ou com mobilidade reduzida;
- A construção de balcões de atendimento e telefones em dimensões diferenciadas, possibilitando o acesso de cadeirantes e pessoas com nanismo;
- A implementação de mobiliário com dimensões diferenciadas (mesas, cadeiras, equipamentos etc.);
- A sinalização tátil e sonora para pessoas cegas, bem como ampliação e adequação (cores) de sinalização visual para pessoas com baixa visão;

- A eliminação de barreiras (postes inadequados e inúteis, orelhões sem cabine, pequenos degraus etc.) que possam causar acidentes.

Outras barreiras, além da acessibilidade, a serem enfrentadas pelas pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, são segundo Morejón e Garcia (2010): a sensibilidade e a preocupação em adaptar o acesso ao currículo para os alunos com deficiência, bem como preparar os professores e funcionários para o atendimento aos mesmos em sala de aula e demais setores e serviços da instituição.

Moreira (2003) parte do pressuposto de que a universidade, ao receber em sala de aula alunos com deficiência, o professor enfrenta uma situação desafiadora, já que na maioria das vezes desconhece as especificidades, as estruturas de apoio e os recursos que essa demanda pode requerer. Este pensamento pode ser constatado no depoimento da aluna entrevistada:

[...] tive uma divergência com uma professora porque na maioria das vezes, antes, eu fazia as provas orais e os professores me deixavam um pouco intimidada. Mas eu já estava ciente que eu ia enfrentar certas dificuldades. [...] Já teve ocasiões em que, por falta de estrutura da universidade, eu fui fazer a prova na casa da professora, mas foi bom, nunca tive problemas com relação a isso (JAQUELINE, 2010).

Esses e outros obstáculos relatados por Jaqueline, tem representado sérios entraves para o acesso, ingresso e permanência das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, infringindo seus direitos de ir e vir e, em consequência, criando barreiras para a sua aprendizagem e para sua participação. Apesar dos esforços, principalmente desenvolvidos pelos próprios alunos com deficiência, ainda há muito por fazer (CARVALHO, 2007).

Quando indagada sobre o que a universidade poderia implementar para atender aos alunos com deficiência visual, a aluna sugere:

Criar um banco de dados digitalizado com os assuntos e artigos acadêmicos produzidos aqui na instituição como há em outras instituições. Tirar os diversos obstáculos que ainda existem, apesar das melhorias. Ter mais recursos para o trabalho do transcritor.[...] Torço muito para que os próximos alunos que passarem por aqui, não passem pelos mesmos problemas pelos quais passei, que estes sejam corrigidos. Que a Secretaria Estadual da Educação envie mais e se preocupe mais com as verbas que são enviadas para melhorar essa questão. Não é porque somos a minoria que devemos ser deixados de lado. Infelizmente futuros alunos com deficiência deixam de ingressar no ensino superior porque já estão tão calejados com

algumas dificuldades que tiverem, que não querem mais passar e deixam de prestar vestibular. Alguns pensam em fazer cursos que exigem menos materiais, como direito e história, para evitar os problemas (JAQUELINE, 2010).

Isso posto, acrescentamos que é preciso que a universidade, como uma instituição de reflexão e investigação, inclua com qualidade e responsabilidade os alunos com deficiência. Para tanto, é importante haver uma política institucional séria, que não veja o acesso e a permanência de forma assistencialista ou protecionista, pois, visto dessa maneira, passa-se a considerar esses alunos como incapazes de cumprir suas responsabilidades ou diferentes a ponto de contemplá-los com benefícios. Daí a importância de organizar no ensino superior, serviços e/ou programas institucionais que colaborem na troca de experiências e na viabilização, sempre que necessário, de estratégias educativas adequadas a essa demanda. Isso, sem dúvida, é uma forma de reforçar a organização institucional, visto que, ao despertar para novas formas metodológicas de ensino, o ambiente educacional se tornará mais rico e com possibilidades de avançar e aperfeiçoar-se na sua totalidade (MOREIRA, 2003).

Reconhecer a necessidade de organização não só do ambiente institucional, mas também de estratégias educativas adequadas, é um passo importante que as instituições de ensino, de uma forma geral, precisam colocar como ponto principal de suas discussões. E para a concretização dessas mudanças faz-se necessário que os educadores vejam em cada aluno, com ou sem deficiência, um cidadão com capacidades a serem desenvolvidas.

Em síntese, pois, precisamos segundo Carvalho (2007, p.61):

[...] examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos da acessibilidade), os recursos financeiros e matérias (origens, quantidades, periodicidades de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político-pedagógico construído pela comunidade escolar, [...] a prática pedagógica, [...] os procedimentos de avaliação, [...] dentre outros aspectos.

Não há como negar que as exigências são muitas e que não basta apenas a boa vontade de alguns. Inserir um aluno com deficiência no ensino superior exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois, também, é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização e uma política precisa ser

urgentemente pensada e colocada em prática para isto. E, como bases para as reformulações, são necessárias investigações sobre as informações e formação dos docentes das IES; são necessárias modificações nas estruturas e serviços existentes para atender a diferentes demandas, para que os resultados alcançados pelas experiências de alunos que já freqüentam o ensino superior e vivenciadas pelos mesmos sejam positivos (MOREJÓN; GARCIA, 2010).

Por esta razão, acreditamos que as instituições de ensino superior podem contribuir para uma prática efetiva da inclusão norteada por uma vivência de respeito no atendimento às necessidades de todos os seus alunos, proporcionando-lhes condições para que, efetivamente, os mesmos sejam parte integrante do grupo, ou seja, da comunidade universitária.

6.2 – A inclusão de uma Aluna com Deficiência Visual no Ensino Superior na Perspectiva dos Professores

A partir da análise das respostas obtidas nos questionários aplicados aos professores, foi possível organizar os dados coletados em quatro aspectos: Experiência e conhecimento dos professores; Apoios reivindicados pelos professores para incluir alunos com deficiência visual em suas salas de aula; As relações interpessoais entre alunos, professores e funcionários com a aluna deficiente visual; e, por fim, as opiniões dos professores acerca da inclusão de alunos com deficiência, inclusive a visual, no ensino superior.

6.2.1. – Experiência e conhecimento acerca da inclusão

Neste primeiro aspecto, que versa sobre a experiência e o conhecimento a respeito da inclusão, foram abordadas cinco questões norteadoras: Na primeira questão, os professores foram questionados sobre suas experiências com alunos com deficiência e o tipo de deficiência. De acordo com os dados coletados, dos sete participantes, cinco (86%) responderam que já haviam trabalhado com alunos com deficiência e um (14%) respondeu que não.

No que se refere ao tipo de deficiência que teriam experiência, seis professores responderam que foi a visual, sendo que um também já trabalhou com a deficiência auditiva e física e apenas um professor nunca havia trabalhado com alunos com deficiência. Em relação ao período em que trabalharam com alunos com deficiência, existiu uma variação compreendida entre os anos de 2002 até 2009. Por fim, foi destacado que os locais onde os participantes da pesquisa trabalharam com alunos com deficiência foram a UNEAL, UFAL e uma escola de Ensino Médio.

Observamos, de acordo com os dados descritos acima, que a maioria dos professores teve sua primeira experiência com alunos com deficiência na UNEAL. Apenas duas professoras relatam outras experiências e ambas com mais de 20 anos de exercício profissional colocam:

“A primeira, na UNEAL, a segunda e a terceira estudavam na mesma sala, no Ensino Médio, numa Escola Estadual” (JOANA, 2010).

A outra professora disse que sua experiência foi “na UFAL e em 2007 na UNEAL” (SUZANA, 2010).

Na segunda questão que trata do grau de conhecimento sobre a deficiência visual, dentre as respostas, destacamos que cinco (71,%) dos professores responderam que seu grau de conhecimento era regular e dois (29%) que era bom.

A terceira questão indagou se os professores ao receberem em sua sala de aula uma aluna com deficiência visual procuraram informações sobre o assunto. Dos entrevistados, quatro (57,1%) professores responderam afirmativamente e três (43%) negativamente.

Dos cinco professores que procuraram informações, com o ingresso de Jaqueline na UNEAL, quatro relataram onde e porque isso aconteceu:

Era a primeira vez que acontecia e eu não queria cometer injustiças prejudicando Jaqueline de alguma forma. Procurei informações entre os colegas que me antecederam (MARIA, 2010).

Tive receio de não atender aos objetivos da disciplina a ser ensinada, em outras palavras, precisava fazer com que Jaqueline aprendesse tanto quanto os demais, dentro de suas possibilidades. Procurei informações em primeiro lugar com ela mesma, perguntei como deveria tratá-la, ela disse que eu precisava descrever imagens que fosse mostrar a forma, pois o resto ela gravaria e se não entendesse perguntaria. Depois com a mãe dela ou o pai que estavam sempre presentes, além de uma amiga que é especialista na área e já havia prestado serviços à UNEAL. (JOANA, 2010).

Para poder saber lidar com Jaqueline e poder avaliá-la com justiça assim como para aproveitar melhor o seu potencial. Consultei livros,

inclusive tenho uma coleção sobre todas as deficiências e também na internet (ANTONIA, 2010).

Em 2002, havia uma preocupação com a inclusão social na instituição onde trabalhava razão porque procurei ler a respeito para não prejudicar o aluno que não tinha culpa por ser portador daquela deficiência (SUZANA, 2010).

Os depoimentos indicam que os diferentes processos pelos quais os professores construíram ou buscaram para ajudar a aluna com deficiência visual, buscando sozinhos meios que facilitassem a sua aprendizagem o que nos mostra a ausência de uma formação específica e, conseqüentemente, a necessidade de aprender no cotidiano. Assim, a formação é um aspecto que merece ênfase e se constitui, certamente, uma vertente significativa. Para Oliveira (2007, p.122-123) os depoimentos Indicam também, que:

As experiências narradas trazem grandes contribuições sobre as práticas pedagógicas vivenciadas no decorrer das trajetórias escolares. São experiências de conflitos, de auxílios, de buscas, de superação de limites impostos pela formação deficitária do professor. Enfim, são relatos que proporcionam uma reflexão e transformação em nossas próprias práticas pedagógicas como educadores.

Amaro (2006, p.85) também considera que para trabalhar com pessoas com deficiência se faz necessária uma formação que vá além do respeito às diferenças, de toda ordem, encontradas nas salas de aula. É preciso que o professor acredite:

[...] que toda pessoa é capaz de participar das atividades cotidianas, quando respeitadas suas formas possíveis da participação; acreditar que o investimento afetivo é necessário para junto com a pessoa, transformar ações, atividades, idéias, pensamentos, sentimentos destrutivos ou sem sentido, em construtivos e produtivos e acreditar que toda pessoa é capaz de aprender quando lhe são oferecidas várias possibilidades de agir e construir o seu conhecimento são algumas premissas desta profissão.

Também abordamos sobre a formação docente e a percepção dos professores sobre o seu preparo para receber uma aluna com deficiência visual em sua sala de aula. Dos professores que participaram desta pesquisa, quatro (57,1%) avaliaram que o seu grau de preparo para atender as necessidades de uma aluna com deficiência visual em um contexto inclusivo era regular, dois (28,6%) avaliaram que era bom e um colocou que não tinha nenhum preparo para trabalhar com alunos com deficiência visual.

A maioria dos professores considerou que seu preparo para trabalhar com alunos com deficiência visual era bom. Entretanto, sabemos que para compreender

melhor o aluno e suas necessidades educacionais, torna-se imprescindível pensarmos mais uma vez, porque não dizer pensarmos sempre, em uma formação profissional que tenha como foco o desenvolvimento de habilidades, de respeito e de valorização das diferenças.

E para que este respeito e valorização aconteçam, Salgado (2008, p.61-62) coloca como imprescindível:

Construir e cultivar culturas de inclusão no seio das experiências dos professores enquanto pessoas e educadores requer o respeito e a compreensão da diversidade e de si mesmo como sendo parte desta diversidade; com o objetivo de garantir o aumento da participação e da aprendizagem de todos é necessário aumentar a própria aprendizagem profissional e também a participação ativa como sujeito da inclusão.

Neste sentido, é necessário considerar que a formação dos profissionais da educação, mais especificamente de professores, também recebe influências das mudanças ocorridas na sociedade, no mundo do trabalho e na economia do país. Sendo assim, esta formação também acompanha a educação inclusiva que é fruto da mudança de concepção de sociedade, do avanço das políticas públicas e dos movimentos sociais que pressionam o Estado na consolidação dos direitos da pessoa com deficiência que são sujeitos sociais.

É importante ressaltar que a formação de profissionais na área da educação é de responsabilidade das Instituições de Educação Superior, assim o Plano Nacional de Educação¹⁴, lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 e a LDB¹⁵, lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabeleceram qual o papel da educação superior para a formação dos professores.

Para Almeida (2005), essa formação deve contemplar diferentes formas de estudo e conteúdo, de acordo com a realidade social e econômica da região e do país. Proporcionar ao futuro professor formação com embasamento teórico e capacidade de reflexão crítica sobre os processos políticos e educacionais é a função principal dos cursos que formam professores. A formação de professores nas

¹⁴ Ressalte-se que à educação superior está reservado, também, o papel de fundamentar e divulgar os conhecimentos ministrados nos outros níveis de ensino, assim como preparar seus professores. Assim, não só por parte da universidade, mas também das outras instituições de educação superior deve haver não só uma estreita articulação entre este nível de ensino e os demais como também um compromisso com o conjunto do sistema educacional brasileira.

¹⁵ Artigo 43 estabelece que a educação superior tem por finalidade: II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.

instituições de educação superior é chamada de licenciatura e tem a função de contemplar conteúdos, temáticas e práticas que favoreçam ao professor a possibilidade de lecionar com base sólida, ou seja, ministrar sua aula embasada em fundamentação teórica, assim como em conhecimentos desenvolvidos e aprofundados durante sua formação acadêmica. Para isto é recomendado, através de uma portaria ministerial¹⁶ a inclusão de disciplinas de Educação Especial nas licenciaturas e nos demais cursos de graduação, porém a ênfase maior se dirige aos cursos de Pedagogia e de Psicologia.

No entanto, vale lembrar que “a formação de um sujeito não se dá somente pelo acúmulo de cursos, técnicas ou conhecimentos, mas através de reflexão sobre a sua prática. Torna-se importante, nesse espaço, fazer referência aos saberes da experiência.” (MULLER, 2005, p.78).

Uma reflexão sobre a situação atual da formação de professores aponta para a necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização fundamentado na concepção de competência profissional. O desenvolvimento dessa competência exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações problema e na reflexão sobre a atuação profissional. Nesse contexto, a atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela, incluindo também a participação em projetos educativos, a produção de conhecimento (FREITAS, 2006).

Nessa linha de pensamento, Freitas (2006, p.175) acredita que o professor:

Diante da reflexão na e sobre a ação em sala de aula, refaz sua prática, demonstra uma significativa competência à escola inclusiva, pois a reflexão é o elemento desencadeador para um trabalho eficaz no ambiente de sala de aula, mediante o qual o professor promove experiências em que os alunos demonstram-se participativos e ativos. [...]. O futuro professor tem de estar preparado teoricamente, saber aplicar na prática a teoria conhecida, analisando as situações e melhorando-as, adaptando os pressupostos teóricos à sua própria realidade e reorientando-os, em função dos dados que tal realidade lhe oferece.

¹⁶ Portaria Ministerial, Nº 1.743, de dezembro de 1994, que recomenda a inclusão da disciplina aspectos ético-políticoeducacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as licenciaturas.

A quarta questão versou sobre os tipos de apoios que os professores deveriam receber para garantir a inclusão e a permanência de uma aluna com deficiência visual no ensino superior.

Com relação às respostas obtidas nesta questão, resta ressaltar que este assunto tem merecido atenção pontual, destacando-se especificamente a deficiência visual, onde materiais e recursos assumem papel e função importantes, com base nos requisitos e quadros apresentados nessa deficiência, em que o canal sensorial para o acesso e o reconhecimento do meio instala dificuldades ou até mesmo impossibilidades.

Lira (2005) destaca que os recursos didáticos possuem uma importância central na educação de pessoas com deficiência visual, embora somente estes e os equipamentos adaptados não bastem para a escolarização das pessoas cegas ou com visão reduzida. São fundamentais para o estabelecimento de interações positivas com o meio social circundante. Embora hoje haja uma quantidade grande de recursos que permitem ao aluno com deficiência visual acessar o conteúdo programático desenvolvido em sala de aula, livros e internet, grande parte das instituições da rede pública e privada de ensino não os possuem, seja por condições financeiras, seja por descaso das autoridades com as necessidades dos alunos. A falta de recursos e materiais didáticos especializados é uma situação que se repete inclusive na universidade.

No entanto, Lira (2005, p.61) enfatiza que:

Somente o acesso a estes recursos e equipamentos não pode ser considerado como garantia da inclusão desse aluno no ambiente escolar. É necessário uma transformação na forma de encarar a educação da pessoa com diferenças visuais, respeitando e valorizando o conhecimento construído através da utilização de outros recursos perceptivos além da visão. Isso significa uma aprendizagem a partir de outras bases referenciais, que não são melhores nem piores que a referência visual, mas diferentes.

É importante assinalar, também, que o aluno com deficiência visual necessitará de intervenções especiais de apoio ao seu desenvolvimento de maneira global, para alcançar o domínio de habilidades e competências fundamentais para a sua vida. Assim, torna-se inevitável aqui mencionar que se os serviços de apoio são importantes, de não menos relevância constituem as ações de gestão e organização voltadas a adequar a instituição de ensino às dificuldades e singularidades

apresentadas pelos alunos com deficiência visual (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2007).

Face ao exposto, Baumel e Castro (2003, p.105-106) destaca alguns pontos que, apesar de não serem absolutos, são norteadores para que as instituições adotem na educação escolar das pessoas com deficiência visual:

- Incrementar investimentos às parcerias e efetivar a integração dos recursos humanos, institucionais, materiais e financeiros;
- [...] mobilizar a atenção e o atendimento dos órgãos diretores nacionais e regionais da Educação quanto aos recursos para a implantação e implementação de ações para a formação continuada [...] de toda equipe escolar e quanto aos investimentos pontuais em materiais e recursos, atendendo aos princípios da Educação e a seus critérios de seleção;
- [...] estabelecer um processo de desenvolvimento profissional, caracterizando sua prática pedagógica com inovadora e criativa, baseada no uso e na análise dos materiais e recursos, considerando os suportes do ensino. Nesta questão, o incentivo à formação continuada e a busca de aperfeiçoamento pessoal e profissional do professor são, sem dúvida, condições cruciais para experimentos e análises do grau de inovação dos materiais.

No âmbito dos professores, Baumel e Castro (2003) acrescentam que a universidade como é o *locus* de formação inicial e continuada Quanto aos materiais e recursos, é ela o centro difusor dos experimentos e elaborações dos materiais propostos aos níveis formais da educação: a básica e até mesmo o ensino superior. As iniciativas mais urgentes seriam, em todos esses âmbitos, principalmente na escola e na universidade, a organização de grupos para estudos, discussões e difusão de experimentos, fato que ressalta o tema materiais e recursos como de atualidade e importância para a educação escolar.

Para Orrico, Canejo e Fogli (2007, p.134) precisamos deixar claro aqui que:

[...] pensar a inclusão do aluno com deficiência visual [...] é levar em consideração um verdadeiro índice de questões, passos e procedimentos que se situam nas políticas, culturas e práticas de Educação. [...] Este é um processo que envolve sensibilização de parte de toda a comunidade escolar, aceitação da diversidade, internalização de valores democráticos, onde cada ação requer debate, reflexão e formação continuada dos educadores.

Com base nos pensamentos dos autores citados e nos depoimentos dos professores, podemos dizer que o processo de inclusão de pessoas com deficiência, seja em que nível for de ensino, perpassa, principalmente, pela formação de professores. Com isto, eles devolvem para a universidade e, conseqüentemente, para os educadores que dela fazem parte, a responsabilidade de formar

profissionais na área da educação capazes de trabalhar com as diversas diferenças que aparecem em suas salas de aula.

A quinta questão diz respeito ao conteúdo da avaliação escolar de uma aluna com deficiência visual incluída no ensino superior, todos os professores responderam que deve ter o mesmo conteúdo do aluno vidente¹⁷, porém deve haver adaptações na forma (provas orais, provas ampliadas, provas em Braille).

Nesta questão, apesar dos professores demonstrarem ter conhecimento dos instrumentos que podem ser utilizados na avaliação de alunos com deficiência visual, atentamos para o fato de que no relato de Jaqueline só foi possível detectarmos a presença de um tipo de avaliação, que foi realizada de forma oral.

Devemos considerar que para todos os alunos, o processo de avaliação deve dar oportunidade ao educando de ser avaliado nas diferentes dimensões do conhecimento e, no caso do aluno com deficiência visual, com o recurso de diferentes estratégias. Orrico, Canejo e Fogli (2007, p.132) destacam que esta avaliação pode ser feita:

[...] em Braille, oralmente, com o auxílio de leitores voluntários, ou no computador, com a utilização de softwares leitores de tela. No caso do aluno com baixa visão, as adequações também serão implementadas de acordo com o resíduo visual existente e forma de ver.

Muitos educandos com deficiência visual preferem a avaliação oral ou com auxílio de leitor, por não dominarem o Braille ou não ter confiança no Braille produzido sem obediência às regulamentações da grafia Braille estabelecidas pela Comissão Brasileira do Braille.¹⁸ De fato, em que pese o avanço dos programas de transcrição de Braille, ainda há uma grande carência de formação adequada de transcritores e revisores em nosso país (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2007).

¹⁷ A palavra 'vidente' se refere às pessoas que enxergam.

¹⁸ A Comissão Brasileira do Braille foi instituída pelo Ministério da Educação e vinculada a Secretaria de Educação Especial/SEESP, através da Portaria nº 319 de 26 de fevereiro de 1999. Esta Comissão foi criada com o objetivo de adotar para todo o país, uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, a Música e a Informática; considerando a permanente evolução técnico-científica que passa a exigir sistemática avaliação, alteração e modificação dos códigos e simbologia Braille, adotados nos Países de língua portuguesa e espanhola; e, finalmente, considerando a necessidade do estabelecimento de permanente intercâmbio com comissões de Braille de outros Países, de acordo com a política de unificação do Sistema Braille, a nível internacional.

No entanto, a substituição da prova escrita¹⁹ pela prova oral²⁰ não pode ser realizada simplesmente transpondo as questões de uma para outra. Por exemplo, enunciados longos, com muitas informações, podem dificultar a compreensão da tarefa a ser realizada, já que nem sempre o aluno consegue reter ou compreender a informação completa apenas ouvindo-a uma única vez. É um erro acreditar que, por memorizar com relativa facilidade os conceitos apresentados pelo professor em sala e repeti-los em uma avaliação oral, significa que a criança cega ou com baixa visão efetivamente os compreendeu. Os professores devem buscar conhecer o indivíduo tal como ele é, um sujeito concreto, que se utiliza de diferentes formas para se apropriar das informações e transformá-las. É esse conhecimento, que se dá no dia-a-dia, no olhar sobre a pessoa, que vai permitir ao professor intervir de maneira adequada (LIRA, 2005).

6.2.2 – Sugestões acerca da inclusão de alunos com deficiência, inclusive a deficiência visual, no ensino superior

Neste item apresentamos algumas sugestões dos professores que participaram desta pesquisa. Foi um espaço criado, dentro do questionário, para que os mesmos pudessem se expressar acerca da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

Antes de tudo, fazer com que o aluno saiba-se estimulado e acolhido. Em seguida, providenciar suporte técnico que poderá ser viabilizado através de oficinas, palestras e outros o que, sem dúvida contribuirá para o melhoramento da prática pedagógica. Também a organização de uma estrutura física que ajude a reverter a realidade da inclusão enfrentadas no dia a dia [...] O aluno com deficiência visual é tão cidadão quanto os demais. Seu direito ao ensino superior é inquestionável. Acho, pois, louvável o fato da UNEAL incluir, entre seus alunos, aqueles com deficiência visual, contribuindo assim para o seu crescimento intelectual, moral, ético e, sobretudo, humano. Assim como a possibilidade de entrar, com o devido preparo, para o mercado de trabalho e para a deliciosa aventura que é a vida humanamente partilhada. Que eles sejam bem vindos e respeitados devidamente nas suas necessidades (MARIA, 2010).

Neste depoimento, entre outros aspectos, ficou claro o direito que a pessoa com deficiência tem ao acesso no ensino superior e a preocupação da professora

¹⁹ Utilização da visão como via de acesso à informação.

²⁰ Utilização da audição como via de acesso à informação.

com o acolhimento da aluna com deficiência, com os suportes técnicos necessários para melhorar a prática pedagógica dos professores, a organização do espaço físico e a preocupação em preparar os alunos com deficiência para o mercado de trabalho.

Nos demais depoimentos alguns aspectos, apesar de já terem sido discutidos no decorrer desta pesquisa, merecem destaque: Um primeiro ponto foi o acesso ao ambiente físico, apontado por todos os professores como um dos problemas que precisava ser revisto pela instituição. Em segundo lugar, também presente em todos os depoimentos foi a importância dos professores que atuam com alunos com deficiência receber assessoramento de profissionais especializados na área da educação inclusiva. Isto deve se dar, segundo os professores, através de cursos, palestras e oficinas. Por último, a necessidade de recursos específicos e adaptados a realidade do aluno com deficiência visual:

Dentro das condições atuais, alguns profissionais especializados precisam ser contratados a fim de auxiliar os professores. [...] O acompanhamento de um profissional especializado é indispensável para o aproveitamento do aluno uma vez que a maioria dos textos não são encontrados em Braille (JOSÉ, 2010).

Adequar os acessos às dependências aos portadores de necessidades especiais e aparelhar a UNEAL com ferramentas facilitadoras ao desempenho dos alunos com deficiências como tradutores em Braille, computadores, etc.[...] Trabalhar com uma portadora de deficiência visual foi uma experiência muito gratificante, porque ela se colocou como a melhor aluna da turma [...] (LUCIANO, 2010).

1. Receber orientações de profissionais especializados;
2. Participar de grupo de estudos e cursos referentes à prática pedagógica;
3. Ter um auxiliar para poder dispor de mais tempo para o ensino individualizado, no entanto, esta pessoa não deve estar na sala, mas na universidade para melhor ajudar a(ao) aluno(a);
4. Ter recursos específicos e adaptados à realidade do aluno com deficiência visual. [...] Extremamente importante, não apenas no ensino superior, mas é preciso ter o cuidado para não ser somente um faz-de-conta, ou seja, deixar o aluno fazer o que for mais fácil para aprová-lo, por exemplo, isso seria excluir dentro da inclusão. Por outro lado, dificultar até que o aluno perceba que não consegue superar, outra atitude que o faria sentir-se inútil. E o mais importante: o professor entender que tais pessoas são reais e estão em toda parte, podendo surgir a qualquer momento até em seus lares, por acidente, inclusive (JOANA, 2010).

Trabalhar mais essa questão com os professores porque alguns infelizmente ainda não compreenderam que a deficiência não é barreira para o crescimento intelectual e profissional destas pessoas.

A disponibilização de um profissional especializado também ajudaria bastante no desenvolvimento das atividades. [...] Embora tenhamos poucos deficientes na Instituição, a UNEAL precisa investir mais neste sentido, fica complicado trabalharmos com pessoas com certas limitações fazendo de conta que elas (as limitações) não existem. Este investimento abrange vários aspectos como cursos ou palestras, material especializado e profissional capacitado para trabalhar, não isolado, mas em conjunto com todos os professores (ANTONIA, 2010).

Para a inclusão de alunos deficientes, há necessidade de ações relacionadas ao ambiente físico e à construção de profissionais específicos. Quanto ao *primeiro*, rampas podem ser construídas para os deficientes físicos, cadeiras de roda também podem ser adquiridas, dentre outras ações; no *segundo caso*, vislumbra-se a contratação de pessoas com o domínio da linguagem dos gestos, do Braille (no caso, a UNEAL já dispõe de uma profissional nessa área), além de outras iniciativas. Tudo deve ser feito no sentido de acontecer a inclusão social. [...] A inclusão do deficiente visual é uma realidade na UNEAL. Existe uma portadora desse tipo nessa instituição. Sugiro maior incentivo às ações isoladas no sentido de incluir o excluído, além da realização de seminários, debates, colóquios, ou outras iniciativas para orientar o professor/funcionário no sentido de melhor lidar com o deficiente visual (SUZANA, 2010).

Em pertinência aos depoimentos e às considerações feitas até o momento, não há como negar que o processo de inclusão de uma aluna com deficiência visual no ensino superior suscita uma discussão, que vem sendo objeto de diversos estudos, em torno de vários aspectos dentre os quais destacamos: acessibilidade, recursos didáticos apropriados e formação de professores. Estes aspectos sempre estarão em pauta quando discorrermos sobre a temática da inclusão.

Isto ocorre, segundo Orrico, Canejo e Fogli (2007), porque a necessidade de promoção de igualdade como adaptações e serviços de apoios para propiciar a inclusão social e a aprendizagem de alunos com deficiência visual e outras deficiências é um processo que envolve sensibilidade de toda a comunidade acadêmica, aceitação da diversidade, internalização de valores democráticos, onde cada ação requer debate, reflexão e formação continuada dos educadores.

6.3 – A Inclusão de uma Aluna com Deficiência Visual na Perspectiva dos Colegas de Sala

Na análise realizada a partir do olhar dos colegas de sala, podemos dividir os dados apresentados em dois aspectos: Percepção, atitudes e experiências frente as

peessoas com deficiência visual e a Inclusão, o atendimento e as opiniões dos colegas de sala acerca da inclusão na UNEAL.

6.3.1 – Percepção, atitudes e opiniões dos colegas de sala frente as pessoas com deficiência visual

Neste aspecto, a primeira questão abordada foi como eles percebiam a colega com deficiência visual. Em termos percentuais as respostas obtidas foram: 50% responderam com naturalidade, 33,4% com curiosidade, 8,3 com admiração e 8,3 com solidariedade.

A segunda questão foi relacionada as atitudes percebidas, por parte dos colegas e professores frente a aluna com deficiência visual. As respostas obtidas nos levam aos seguintes números: 66,7% responderam com naturalidade, 33,3% com solidariedade, 16,7% com rejeição, 8,3% com curiosidade e 8,3% responderam um pouco de cada item.

As respostas mostram que não existiram dificuldades nas relações estabelecidas entre a aluna com deficiência visual e seus colegas, foi detectado um percentual pequeno de rejeição, mas o que prevaleceu foram as atitudes de naturalidade, solidariedade, curiosidade e admiração.

Isto é importante, pois as relações de amizade não devem ser impostas, devem ser construídas, a partir de afinidades e identificações. Sendo assim, é um processo que pode ser considerado seletivo e no qual, superadas as primeiras dificuldades ocasionadas pela diferença associada a pessoa com deficiência, a convivência se torna menos conflituosa (MAZZONI, 2003).

Quando indagados sobre o que significa a inclusão de uma aluna com deficiência no ensino superior, os colegas de sala colocaram suas opiniões a respeito desta questão e através dos depoimentos evidenciamos que vários aspectos relacionados a inclusão já foram abordados no decorrer desta pesquisa. No entanto, três depoimentos chamaram a atenção por destoar do que até aqui foi discutido, o primeiro foi o preconceito, o segundo foi a concepção de que a deficiência é um obstáculo imposto pela natureza e o terceiro onde a deficiência foi vista como algo pernicioso.

Vejamos o primeiro depoimento acerca da inclusão na perspectiva de uma das colegas:

Significa um avanço na educação e também na sociedade, pois na primeira vemos um setor falho, despreparado e tradicional que bloqueia qualquer tipo de melhorias e no segundo um preconceito arcaico que vê o deficiente como um incapacitado. (KELLY, 2010).

A colega de sala, Kelly, mencionou que apesar do despreparo da educação para atender o aluno com deficiência e do preconceito da sociedade, denominada por ela, de incapaz e arcaica considerou a inclusão de uma aluna no ensino superior um avanço.

Este relato nos leva a refletir que, embora atualmente, as informações e os conhecimentos sobre as pessoas com deficiência visual serem maiores, ainda há inúmeras crenças e preconceitos ao redor da questão. Atitudes de passados distantes ainda podem influenciar as experiências de hoje, em relação à deficiência visual, bem como a predisposição individual para determinadas reações. Muitas são as pessoas que consideram as pessoas com deficiência visual indivíduos transtornados, alucinados, incapazes de raciocinar o refletir, ou que nada sabem, simplesmente por não enxergarem (GIL, 2009).

Gil (2009, p.16) ainda esclarece que:

Falar de pessoas com algum tipo de deficiência é falar de desconhecimento, conflitos, desrespeitos e antigos preconceitos que ainda hoje rondam a sociedade atual. Visões equivocadas a respeito do tema levam muitos indivíduos a ignorar as potencialidades e capacidades daqueles com deficiência, recaindo sobre estes últimos o estigma de incapazes, inválidos, ficando eles impedidos de realizar qualquer tipo de atividade.

O desconhecimento é o que leva a sociedade ao preconceito. Preconceito este, que pode ser definido como “o estabelecimento de uma atitude ou idéia constituída previamente e sem embasamento justificável.” (PEREIRA, 2005, p.58).

Desse modo, Pereira (2005) chama a nossa atenção para o pluralismo e a diversidade, características que deveriam estar presentes em qualquer sociedade democrática, e, que, muitas vezes, deixam de ser garantidos e aponta que um caminho apresentado como possível para diminuir as desigualdades e ao mesmo tempo, aumentar os espaços de participação social, a fim de que as pessoas com deficiência exerçam o direito a cidadania é a implementação das políticas públicas, já existentes em nosso país, e que garantem a igualdade, na diferença.

No segundo relato, apesar de existir o reconhecimento da capacidade da aluna com deficiência visual, percebemos que a fala da colega está imbuída de uma concepção biológico-ingênuo, período da história da pessoa com deficiência, onde a

mesma era vista como possuidora de uma razão natural, e não mais divina ou sobrenatural:

A superação de um grande obstáculo imposto pela natureza a essa aluna. É muito bonito ver o brilho dessas pessoas que são muito capazes (MARIA, 2010).

Está concepção já não é mais considerada, pois de acordo com a história da pessoa com deficiência, esta passou a ser vista como um indivíduo social e histórico e não mais místico ou biológico.

No terceiro relato, o que nos chamou atenção foi o seguinte:

Creio que toda e qualquer forma de intolerância é ignorância, falta de educação, contra isso a inclusão vem dar sua resposta, mostrando a sociedade que o aluno deficiente visual é capaz de estudar, e esse estudo irá capacitá-lo para que ele tenha o mesmo direito de lutar por uma vida digna, tendo com o curso superior condições menos díspares no mercado de trabalho. **A deficiência visual já é um obstáculo pernicioso para quem a detém**, não cabendo então a nós construir outros, mas sim facilitar no que couber (SUMAY, 2010). Grifo nosso.

Também, neste relato, foi reconhecida pela colega de sala a capacidade da pessoa com deficiência, recriminando as formas de intolerância e ignorância presentes na vida destas pessoas e ficou claro, também, que o acesso ao ensino superior foi visto como uma forma da pessoa com deficiência ingressar no mercado de trabalho. No entanto, para a colega a deficiência foi colocada como um *obstáculo pernicioso*, demonstrando que, apesar de toda discussão em torno da inclusão, ainda está presente a ideia de que a deficiência é um mal que precisa ser curado.

Esta visão da deficiência há muito tempo está ultrapassada, porém este depoimento nos leva a refletir sobre a necessidade de proporcionarmos nos espaços acadêmicos discussões em torno da temática que envolve conhecimentos sobre as deficiências, de uma forma geral, evitando assim pensamentos desta natureza.

Gil (2009) reforça essa ideia quando fala em desenvolver um trabalho que consiga conciliar importantes informações teóricas sobre a deficiência visual, com um olhar prático de quem vivencia essa experiência, e afirma, ainda, que este trabalho tem uma real utilidade na quebra de preconceitos e na dissolução de equívocos sobre o assunto, podendo não só auxiliar as pessoas com deficiência, como também os sujeitos dispostos a incluir, em suas relações intrapessoais, as pessoas com diferentes limitações e possibilidades de atuação.

6.4 – Relações Interpessoais na Perspectiva da Aluna, dos Professores e dos Colegas de Sala

A seguir apresentaremos relatos, que consideramos significativos e indispensáveis para uma maior compreensão do valor das relações mediadas no aspecto afetivo e também sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Para iniciarmos, usamos como referencial para discutirmos esta temática os pressupostos da teoria sócio-histórica, vinculado às postulações de Lev. S. Vygotsky (1896-1934) quando este teórico fala sobre 'relações mediadas' e as ideias de Donald W. Winnicott,²¹ que fala que o ser humano é um ser de relação.

6.4.1 – Relações interpessoais na percepção da aluna

Jaqueline, fala da importância das relações interpessoais dentro e fora do contexto escolar:

Na minha infância, eu não tive muitos problemas, quando eu comecei a estudar, na alfabetização no Colégio Bom Conselho, eu comecei a conhecer algumas pessoas e tive mais contato ainda quando comecei a trabalhar diretamente com isso, como eu trabalho na Biblioteca daqui do município, no setor Braille, foi aí que eu encontrei muitas pessoas lá, e a grande maioria não são nem meus colegas de trabalho. São meus amigos mesmo (JAQUELINE, 2010).

Segundo Vygotsky, (1997), é nas relações sociais, pela mediação semiótica, que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência, crescendo à sua condição de ser biológico a condição de um ser sócio-histórico. O ser humano é social desde a sua origem, inserindo-se em um contexto cultural, apropriando-se dele e o modificando, numa relação dialética. Portanto, o homem se torna homem em sociedade, imerso na cultura produzida pela humanidade, modificando-a e sendo modificado por ela.

²¹ Donald W. Winnicott, psicanalista e pediatra inglês, falecido em 1971. Enriqueceu a Psicanálise com diferentes conceitos e novas propostas de atendimento. O conjunto de sua obra mostra uma consistente teoria da natureza e do desenvolvimento humano que as novas descobertas científicas têm reforçado. Principalmente seus conceitos da interação psicossomática e da importância do ambiente na constituição do indivíduo. Segundo esse autor cada ser humano é único e vai se constituindo de acordo com suas experiências, possibilidades e facilitadas pelo ambiente. Nós somos aquilo que recebemos geneticamente em potencial e realizamos o que foi possibilitado e facilitado pelo ambiente.

Vygotsky (1991) atribui papel importante à linguagem – sistema mediador fundamental - no processo de desenvolvimento. A interação humana acontece, fundamentalmente, via linguagem, que é uma convenção humana, sistema articulado de signos, construído socialmente ao longo da história.

Lira (2005, p. 36) diz que Vygotsky:

Ao atribuir papel central às relações sociais e à linguagem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a teoria histórico-cultural permite que se compreenda a problemática da pessoa com deficiência visual sob um ponto de vista otimista no que se refere às possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência, desde que estejam imersas na cultura e participem das práticas sociais.

Considerando a pessoas com deficiência visual, desde o início da vida, algumas questões se apresentam. Ao se adotar uma concepção que atribui à interação social papel fundamental na constituição das funções psicológicas, abre-se a possibilidade de que o caminho de acesso ao mundo possa ser oferecido e adaptado à criança pelas pessoas à sua volta, particularmente por aquelas mais significativas, como os pais e familiares. A pessoa com deficiência visual pode perfeitamente se apropriar das significações de seu meio e participar das práticas sociais, pois dispõe do instrumento necessário para isso – a linguagem. Além disso, a concepção de que, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o homem transforma sua relação com o mundo e nela introduz a dimensão semiótica, minimiza a dimensão da perda decorrente da cegueira (LIRA, 2005).

6.4.2 – Relações interpessoais na percepção dos professores e dos Colegas de Sala

Os professores quando indagados sobre as relações interpessoais entre alunos, professores e funcionários com a aluna com deficiência visual responderam da seguinte forma: 71,4% dos professores disseram que os colegas de sala de aula se relacionam com a aluna com deficiência visual com naturalidade, 42,8% com solidariedade e 28,5% com respeito.

Outra questão mencionada na pesquisa, diz respeito a forma como os demais professores e funcionários vêem a presença de uma aluna com deficiência visual na UNEAL. As respostas evidenciaram que 42,9% não faziam diferença, 42,8 não responderam, 14,3% como direito.

Nas relações interpessoais, sob o ponto de vista dos colegas de sala, foram colocadas pelos mesmos como: boa (41,7%), excelente (33,3%) e ótima (25%).

De um modo geral, pudemos perceber que as atitudes dos professores e alunos são fundamentais para colaborar no desenvolvimento de uma identidade pessoal positiva. Da mesma forma que qualquer outro indivíduo, podemos afirmar que as pessoas com deficiência precisam de oportunidades para desenvolver as suas competências interativas, comunicativas e sociais. Sendo estas competências bem desenvolvidas, a sua utilização sistemática e as relações de amizade que forem sendo construídas contribuirão, por certo, para a inclusão de alunos, seja na escola, seja em outros ambientes (LIRA, 2005).

Para complementar o que foi exposto, usaremos as palavras de Winnicott (2000), quando ele coloca que o ser humano é um ser de relação, a unidade não é o indivíduo, mas sim uma estrutura ambiente-indivíduo. O centro de gravidade do ser não tem uma origem no indivíduo. Sua origem repousa na estrutura como um todo. Ele só vive, desenvolve-se e realiza-se na interação com outros seres humanos. O aspecto fundamental dessa concepção na constituição do ser humano é a importância dada por Winnicott ao ambiente, que não é apenas a mãe, mas inclui o pai, suas famílias, seus antepassados, a escola, a comunidade em que vive, enfim, toda a cultura em que o indivíduo está inserido.

Este teórico considera, ainda, que cada ser humano, dependendo da forma como estabeleceram suas interações com o ambiente, vai construindo o mundo a sua maneira.

No entanto, uma situação vivenciada por Jaqueline, ficou evidenciado um constrangimento que marcou sua trajetória escolar. Este fato aconteceu na educação básica, mas ainda é recordado por ela:

Sempre tive alguns problemas principalmente na época da adolescência, porque é uma fase ruim pra gente, de um modo geral, ainda mais pra mim, que é uma época em que a gente percebe as diferenças entre um e outro; tem algumas piadinhas, mas eu não tenho alguma coisa muito séria pra destacar. Graças a Deus, as vezes, eu acho até que fui eu que me fechei um pouco nessa fase, que é conturbada [...] Quando eu estudava no colégio, quando eu não tinha mais o transcritor para me auxiliar, o professor achava melhor eu levar as provas pra casa, pra ser preparada pela minha mãe, porque ela conhece o Braille. Ela preparava a prova pra eu fazer; e às vezes o pessoal sabia e ficava com piadinha, o que me deixava incomodada, porque eu queria ser e estudar igual a todo mundo, em todos os sentidos, até nessa questão de prova mesmo, fazer na sala e tudo e nem sempre dava (JAQUELINE, 2010).

Percebemos através do relato acima, o sentimento da aluna por ser tratada de forma diferenciada, associada, ainda, às angustias pelas quais alguns adolescentes vivenciam na fase da adolescência. Nesta fase da adolescência, todos os alunos com ou sem deficiência visual poderiam ser mais ajudados se houvesse uma maior preparação dos profissionais, pois para trabalhar com esse alunado são exigidas habilidades especiais para atender a necessidades específicas deste grupo de educandos.

Mais uma vez, destacamos a necessidade de aprimoramento dos professores, através de meios que permitam o acesso ao conhecimento acerca da inclusão. Para Freitas (2006), a formação de que dispõem os professores não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos detentores de direitos e deveres na chamada sociedade do conhecimento.

Neste outro relato, agora no ensino superior, este ponto mais uma vez foi colocado em pauta quando Jaqueline diz:

[...] certa vez eu ia fazer uma prova oral com uma certa professora e ela entregou as provas para aos demais alunos e esqueceu de mim. Quando já eram 9:30, ou seja, só faltava uma hora para entregar as provas foi que ela percebeu que eu ainda não estava fazendo a prova e não quis mais fazer a prova oral comigo alegando que não daria mais tempo. Tivemos uma discussão, porque eu queria fazer a prova e ela disse o seguinte: “não sei como a instituição aceita esse tipo de gente”. Ela me levou para a coordenação, para lá decidirem o que iria ser feito. A coordenação resolveu então passar a prova para minha mãe, para ela transcrever e eu fiz a prova, apesar de muito envergonhada, porque isso aconteceu na frente dos meus colegas [...] (JAQUELINE, 2010).

Lira (2005, p.85) acredita que, apesar do que foi relatado por Jaqueline, o ensino superior deve ser um espaço capaz de contribuir para a constituição de relações interpessoais mais tranquilas, onde não aparecem mais situações em que o sujeito se sinta envergonhado de suas características. Ao contrário, aponta suas necessidades de apoio em alguns momentos, mas não como uma dependência do outro. Esse apoio está muito mais relacionado à falta de recursos/materiais especializados, o que lhe permitiria realizar as atividades acadêmicas de forma mais autônoma, do que de atitudes de natureza discriminatória.

Neste contexto, Freitas (2006, p.169), enfatiza que a “formação do professor de modo geral [...] deve incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares”.

Outro aspecto, talvez um dos mais relevantes, em torno da discussão da inclusão de alunos com deficiência em qualquer nível de ensino é a tarefa dos gestores frente a esta temática. Os gestores de qualquer instituição de ensino que se propõe a trabalhar com a educação inclusiva devem estar cientes de que é uma ação que traz novos desafios e que suscita maior engajamento. Isto ocorre, pois já superamos a ideia de que incluir é tão somente matricular o alunado com deficiência nas instituições escolares. Assim, a forma de gestão, de organização da instituição escolar precisa ser um processo de participação de toda comunidade acadêmica nas decisões e este espaço necessita estar mais legitimado. Uma gestão centralizadora, fechada, não disposta ao diálogo, não se coaduna com o espírito de se buscar entender singularidades e necessidades de aprendizagem individuais (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2007).

As instituições de ensino superior podem contribuir para uma prática efetiva da inclusão norteadas por uma vivência de respeito no atendimento às necessidades de todos os seus alunos, proporcionando-lhes condições para que, efetivamente, os mesmos sejam parte integrante do grupo, ou seja, da comunidade universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esta pesquisa, podemos concluir que todos os participantes da pesquisa (a aluna com deficiência visual, seus professores e colegas de turma) concordam, reconhecem e ressaltam a importância da inclusão na UNEAL, no entanto, apontaram para a falta de informações acerca deste processo. Também foi possível reconhecer e faz-se necessário alertar para o fato de que essa inclusão vem se efetivando a partir de ações isoladas de algumas pessoas e, principalmente, da aluna com deficiência.

Os depoimentos colhidos, na etapa qualitativa deste estudo, ajudaram-nos a compreender as maiores dificuldades presentes no cotidiano da aluna com deficiência visual na Universidade Estadual de Alagoas. Foram elas: a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais; a ausência de recursos e apoios educacionais para trabalhar com a aluna com deficiência visual; as carências de profissionais especializados para orientar os professores quanto as especificidades da deficiência visual e, por fim, a necessidade de cursos de formação docente que dê possibilidades aos educadores de entenderem e trabalharem com a diversidade.

A partir do levantamento desses aspectos, os próprios participantes desta pesquisa apontaram sugestões para que a UNEAL pudesse concretizar, com qualidade, a inclusão de uma aluna com deficiência visual:

- Adequar os acessos às dependências físicas para as pessoas com deficiência visual;
- Receber orientações de profissionais especializados para auxiliar no desenvolvimento das atividades acadêmicas;
- Participar de grupos de estudos, cursos, palestras seminários e debates referentes à temática da inclusão com o objetivo de melhorar a prática pedagógica dos professores;
- Contratar um auxiliar para dispor de mais tempo para o ensino individualizado, no entanto, esta pessoa não deve estar na sala, mas na universidade para melhor ajudar ao aluno;
- Ter recursos tecnológicos específicos e adaptados à realidade do aluno com deficiência visual;

- Investimento da IES na formação dos docentes.

Percebemos também, o quanto foi importante o papel da família e das interações sociais entre a aluna com deficiência visual e seus colegas de sala na construção do processo de escolarização. Essas interações com a família e com os colegas foram fundamentais para o acompanhamento e a apropriação dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Face ao que foi exposto até aqui, três desafios precisam ser trabalhados pela UNEAL:

O primeiro, diz respeito aos obstáculos enfrentados pela aluna com deficiência visual. Estes obstáculos vão além das barreiras de toda ordem, até a falta de conhecimento e conscientização da comunidade acadêmica com relação às pessoas com deficiência e suas especificidades. Este é um assunto que precisa, urgentemente, ser trabalhado nos espaços da UNEAL.

O segundo desafio refere-se aos professores. Nesta pesquisa, percebemos a falta de preparo para atender a aluna com deficiência visual. Apesar disso, não devemos deixar de considerar os esforços, a preocupação e a iniciativa dos mesmos em buscar meios que facilitam o processo de ensino-aprendizagem.

Neste ponto, torna-se necessário, mais uma vez, ressaltarmos a importância da formação dos professores para o ensino inclusivo, como um elemento fundamental na concretização da inclusão.

O terceiro desafio, que envolve os dois primeiros, envolve gestores da instituição em questão, pois são eles que devem favorecer, através de recursos humanos, materiais e financeiros, condições para que os alunos com deficiência não só tenham acesso à educação superior, mas possam nela permanecer e ter uma formação de qualidade e, acima de tudo, igualitária.

Como podemos perceber pelo estudo realizado, a inclusão precisa ser considerada por toda comunidade acadêmica como uma condição fundamental de uma nova visão do ser humano que por muito tempo está impregnada na nossa sociedade e isto implica mudanças de atitudes, valores e hábitos. Sendo assim, podemos entender que a inclusão de alunos com deficiência nos espaços escolares e nos demais espaços, independentemente do tipo de deficiência, é um processo lento, complexo, que exige, ainda, apesar das leis atuais e modernas acerca da inclusão, de muitas discussões e ações. Discussões e ações estas que a UNEAL, através de seus gestores, precisa trazer para os seus órgãos colegiados, uma vez

que a inclusão é uma questão que se impõe como necessária e que as pessoas com deficiência devem estar presentes em todos os ambientes e em todas as situações da vida do ser humano.

REFERÊNCIAS

ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. (Org.). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva - direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 39-53.

AMARO, Deigles Giacomelli. **Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALMEIDA, C. E. M. **Educação especial nos cursos de licenciatura das universidades de Mato Grosso do Sul**. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2005.

AMIRALIAN, M. L. T. M. Comunicação e participação ativa: a inclusão de pessoas com deficiência visual. In: _____ (Org.). **Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009. p. 19-38.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livro, 2005.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial no novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)–Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. São Paulo, 2007.

BARROSO, J. Incluir sim, mas onde? Para uma reconceituação sociocomunitária da escola pública. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 275-297.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMEL, R. C. R. de C.; CASTRO, A. M. de. Materiais e recursos de ensino para deficientes visuais. In: RIBEIRO, M. L. S.; _____. (Orgs.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p.192.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 21 jun. 2008.

_____. **Lei nº 7.853, 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, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 30 mar. 2010.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 02 mar. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.793, 16 de dezembro de 1994.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 dez. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Programa PROESP – Programa de Apoio a Educação Especial.** Brasília, 1996. <http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/proesp>. Acesso em: 05 dez. 2010.

_____. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**, 08 de maio de 1996, Brasília, 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13020:legislacao-de-educacao-especial&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 05 dez. 2010.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 out. 2010.

_____. **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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 30 out. 2010.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L10098.htm>. Acesso em: 30 out. 2010.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil03/leis2001/10172.htm>. Acesso em: 02 mar. 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 30 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 3.284, de 07 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 07 nov. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2010.

_____. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm>. Acesso em: 05 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Programa Incluir. **Portal Seseu**, Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=354>. Acesso em: 05 dez. 2010.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 30 out. 2010.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 30 out. 2010.

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm#art22>. Acesso em: 30 out. 2010.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 30 out. 2010.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: Lembranças e depoimentos**. Campinas. SP: Autores Associados/PUC, 2006.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CASTANHO, D. M. **Política para inclusão de alunos com necessidades Educacionais especiais: um estudo em Universidades e Centro Universitário de Santa Maria/RS**. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2007.

CHACON, M. C. M. Família e escola: uma parceria possível em prol da inclusão? In: AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org.). **Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009. p. 57-70.

CERQUEIRA, M. B. **Trabalhos acadêmicos sobre educação inclusiva no Brasil**. 2008. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação)—Universidade de São Marcos. São Paulo, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: vozes, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, A. **Alfred Adler – Psicologia Individual**. Disponível em <<http://www.redepsi.com.br>>. Acesso em: 07 nov. 2010.

FERREIRA6, W. de M. **Os gestos na interação de crianças ouvintes e surdas: as possibilidades de um contexto bilíngüe**. 2010. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística)—Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

FONTANA, M. V. L.; NUNES. E. L. V. **Educação e Inclusão de Pessoas Cegas: da escrita Braille à internet**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/alemdavisao/publica/braille_internet.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2009.

FORTES, V. G. G. F. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos**. 2005. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

FUMES, N. de L. F. **Os desafios da formação de professores no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Disponível em <<http://www.cedu.ufal.br/posgraduação/ppge/arquivos>>. Acesso em: 21 jun. 2008.

FUMES, N. de L. F.; BARBOSA, M. O. **O/a aluno/a com deficiência nas instituições de ensino superior a cidade de Maceió/AL**. Maceió: UFAL, 2010. (Relatório de PIBIC).

FUMES, N. de L.; SANTOS, S. Atividade docente e a inclusão no ensino superior: técnica de autoconfrontação. In: Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas, 5., 2010. **Anais...** Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2010.

FUNESA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2005-2010. Arapiraca, 2005.

FUNESA. **Projeto político pedagógico do curso de letras**. Arapiraca, 2005.

GALVÃO, de N. C. S. S. **Inclusão d crianças com deficiência visual na educação infantil**. 2004. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.

GARDOU, G.; DEVELARY, M. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 6, p. 31-45, 2005.

GIL, F. C. M. **A criança com deficiência visual na escola regular**. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 11 jun. 2008.

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

LIRA, M. C. F. de. **Lembranças de escola: um estudo sobre a inclusão do aluno com diferenças visuais**. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade do Vale de Itajaí. Santa Catarina, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, C. A. Uma leitura da Inclusão a partir do pensamento de Paulo Freire. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, nº 2, jul./dez. de 2006. pp.219-229. Disponível em <<http://www.revista.ufg.br>>. Acesso em: 14 nov. 2010.

MARTINS, L. de A. R. Identidade, diversidade e inclusão. In: PIZZI, Laura Cristina; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Orgs.). **Formação do pesquisador em**

educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: Edufal, 2007. p. 199-211.

MAZZONI, A. A. **Deficiência x Participação:** um desafio para as universidades. 2003. 245 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)–Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2003.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação.** Seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MOREIRA, L. C. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e propostas. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C.(Orgs.). **Educação especial:** do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 192.

MOREJÓN, K.; GARCIA, L. R. A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público do estado do Rio Grande do Sul. In: Congresso Iberoamericano de Educación. 2010. **Anais...** Buenos Aires, 2010.

MÜLLER, M. B. C. **O imaginário docente na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior:** um percurso de significados e ressignificações. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2005.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2010.

OLIVEIRA, L. C. P. **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual:** da educação básica ao ensino superior. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, R. C. de. Educação Superior, concepções e função social da universidade. In: Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas, 5., 2010. **Anais...** Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2010.

ORRICO, H.; CANEJO, E.; FOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 210.

PAULINO, M. M.; SANTOS, M. P. dos. Inclusão em educação: visão geral. In: SANTOS, M. P.; _____ (Orgs.). **Inclusão em Educação.** Culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-15.

PEREIRA, M. M. **Inclusão e Universidade:** análises de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, RS, 2007.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva e o ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RENDERS, E. C. C. Eixos da acessibilidade: caminhos pedagógicos rumo à universidade inclusiva. Inclusão – **Revista da Educação Especial**, Brasília, 2007, ano III, nº 4, junho de 2007. PP.16-21. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seeesp/arquivos/pdf/reinclusão5.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. (Orgs.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 192.

ROSSETO, 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, RS, 2009.

SÁ, E. D. de.; CAMPOS, I. M. de.; Silva, M. B. C. **Atendimento individual especializado. Deficiência Visual**. Brasília/DF – 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo/pdf/aee_dv.pdf>. Acesso em: 29 dez 2009.

SALGADO, S. da S. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em Educação**. Culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-81.

SANTOS, J. M. F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em Educação**. Culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-44.

SANTOS, M. J. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional**. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

SANTOS, M. P. dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento**, Rio de Janeiro, nº 07, maio de 2003. pp.78-91. Disponível em <<http://www.lapeade.com.br/publicações/artigos/paper%20uff.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

SASAZAWA, F. H. **Ensino superior e educação especial na Universidade Estadual de Maringá: algumas reflexões**. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

_____. **Por que a sociedade deve interessar-se pela inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas sociais?** São Paulo, 1995.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, pp. 6-9. Disponível em <<http://www.fiemg.com.br/ead/pne/Terminoogias.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico – crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão** – um guia para educadores. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Pedagogia Médica. Revista Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro*, v.20, n.05, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em <http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_v20_n05_art10.pdf>. Acesso em: 05 set. 2010.

VERÇOSA, E. de G. **História do ensino superior em Alagoas**: verso e reverso. Maceió: Edufal, 1997.

VIANA, M. R. G. dos S. **O processo de inclusão de pessoas co deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2010.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras escogidas, tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Tradução Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Ed, 2000.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A ALUNA

Início:

Término:

1º - Com que nome você quer ser identificada nesta entrevista?

2º - Qual a sua idade?

3º - Com que idade você iniciou os estudos?

4º - Como foi sua chegada à UNEAL?

5º - Por que escolheu este curso?

6º - Quantos vestibulares participou, incluindo o da UNEAL, e como foi atendimento?

7º - Antes do ensino superior, chegou a cursar alguma escola especial?

8º - O que significa para você ser uma pessoa com deficiência visual?

9º - Você utiliza algum recurso para diminuir as limitações que a deficiência lhe causa?

10º - Que dificuldades você enfrenta para atuar com autonomia no espaço físico em seu cotidiano?

11º - Durante seus estudos existe ou existiu algum problema de relacionamento?

12º - Você tem relacionamento com outras pessoas com deficiência? Que tipo?

13º - Como a sociedade poderia contribuir para a sua autonomia?

14º - O que a UNEAL fez e o que pode fazer para melhorar sua autonomia?

15º - cite três ações que, se implementadas, melhorariam o atendimento aos universitários deficientes visuais.

16º - Em sua vida acadêmica, sentiu alguma dificuldade?

17º - Você já trancou algum período ou foi reprovada em alguma disciplina?

18º - Na sua opinião, o que poderia ser acrescentado à formação do professor universitário para que o mesmo possa melhor atender às necessidades do aluno com deficiência?

19º - O que você gosta de fazer quando não está ocupada com os estudos?

20º - Quais suas aspirações pessoais profissionais?

QUESTIONÁRIO

VISÃO DO PROFESSOR SOBRE A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS - UNEAL

1- Qual a sua formação? Identifique o curso.

☐ Graduação

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

6 ☐ Outro

2- Há quanto tempo você exerce a profissão de professor? (Assinale apenas uma alternativa).

☐ 5 anos a 9 anos;

☐ 10 anos a 14 anos;

☐ 15 anos a 19 anos;

☐ Mais de 20 anos.

3- Você já teve, na sua vida profissional, outras experiências com alunos deficientes?

☐ Sim

☐ Não

Que tipo de deficiência?

4- Qual o seu grau de conhecimento sobre a deficiência visual? (Assinale apenas uma alternativa).

☐ Nenhum;

☐ Regular;

☐ Bom;

☐ Ótimo;

☐ Excelente.

5- Ao receber em sua sala de aula uma aluna com deficiência visual você procurou informações sobre o assunto?

☐ Sim

☐ Não

Por quê?

6- Em caso de resposta afirmativa na questão 4, indique as fontes em que obteve informações sobre o assunto. (Assinale uma ou mais alternativas).

- ☐ Mídia;
- ☐ Leituras;
- ☐ Prática profissional;
- ☐ Outros. Identifique

7- Você concorda com a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Por quê?

8- Qual o seu grau de preparo para receber uma aluna com deficiência visual em sua sala de aula? (Assinale apenas uma alternativa)

- ☐ Nenhum;
- ☐ Regular;
- ☐ Bom;
- ☐ Ótimo;
- ☐ Excelente

9- Que tipo de apoio você acha que o professor deve receber para garantir a inclusão e a manutenção do aluno deficiente visual no ensino superior? (Assinale uma ou mais alternativas).

- ☐ Receber orientações de profissionais especializados;
- ☐ Participar de grupo de estudos e cursos referentes à prática pedagógica;
- ☐ Ter um auxiliar de sala para poder dispor de mais tempo para o ensino individualizado;
- ☐ Ter recursos específicos e adaptados a realidade do aluno com deficiência visual.
- ☐ Outros. Identifique

10-Em relação à avaliação de uma aluna com deficiência visual incluída no ensino superior você acredita que: (assinale apenas uma alternativa).

- ☐ O conteúdo deve ser o mesmo do aluno vidente, adaptado-o às suas necessidades especiais de visão;
- ☐ Deve seguir os mesmos padrões da avaliação do aluno vidente;
- ☐ Deve ser preparada considerando as condições de desenvolvimento dessa aluna e valorizando as suas potencialidades.

11-Na sua opinião, como os colegas de sala de aula se relacionam com a aluna com deficiência visual?(Assinale apenas uma alternativa).

- ☐ com naturalidade;
- ☐ Com rejeição;
- ☐ Com curiosidade;

- ☐ Com solidariedade;
- ☐ Com pena;
- ☐ Outra. Identifique

12-E a aluna com deficiência visual, como se relaciona com seus colegas de sala de aula? (Assinale apenas uma alternativa).

- ☐ Com naturalidade;
- ☐ Com agressividade;
- ☐ Isolando-se;
- ☐ Com companheirismo;
- ☐ Outra. Identifique

13-Como os demais professores e funcionários vêem a presença de uma aluna com deficiência visual na UNEAL? (Assinale apenas uma alternativa)

- ☐ Com naturalidade;
- ☐ Com rejeição;
- ☐ Com pena;
- ☐ Como direito da aluna;
- ☐ Outra. Identifique

14-Na sua opinião, a UNEAL deve se transformar para receber um aluno com deficiência visual ou o aluno é que deve adaptar-se ao sistema regular de ensino? (Assinale apenas uma alternativa).

- ☐ A UNEAL deve se transformar;
- ☐ O aluno deve adaptar-se à Universidade;
- ☐ Ambas as alternativas.

15-Caríssimo (a) Professor (a) deixe aqui sua opinião, dúvidas, sugestões, críticas e contribuições a respeito da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior.

Obrigada pela colaboração,

Elizete Santos Balbino
Mestranda em Educação Brasileira/UFAL

QUESTIONÁRIO

VISÃO DOS ALUNOS SOBRE A INCLUSÃO DE UMA COLEGA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS - UNEAL

NOME: _____

IDADE: _____

1- Como você vê o seu colega com deficiência visual?

- ☐ Com naturalidade;
- ☐ Com rejeição;
- ☐ Com curiosidade;
- ☐ Com solidariedade;
- ☐ Com pena;
- ☐ Outra. Identifique _____

2- Este colega já precisou de sua ajuda?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Como ocorreu esta ajuda? _____

3- Você concorda com a inclusão de pessoas com deficiência visual na UNEAL?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Por quê? _____

4- Que tipo de atitudes você percebeu, por parte de colegas e professores, frente a sua colega com deficiência visual?

- ☐ Naturalidade;
- ☐ Rejeição;
- ☐ Curiosidade;
- ☐ Solidariedade;
- ☐ Pena;
- ☐ Outra. Identifique _____

5- Na sua opinião, por que a Universidade deve incluir com deficiência visual em seus cursos

6- Você já teve, na sua vida escolar, outras experiências com colegas deficientes?

() Sim () Não

Que tipo de deficiência? _____

7- Na sua opinião, a UNEAL poderia melhorar o atendimento aos alunos com deficiência visual?

() Sim

() Não

Em caso afirmativo, de que maneira?

8- Qual a sua relação com a colega deficiente visual? (Assinale apenas uma alternativa)

() Nenhuma;

() Regular;

() Boa;

() Ótima;

() Excelente

9- Deixe sua opinião sobre o que significa a inclusão de um aluno com deficiência visual o ensino superior.

Obrigada pela colaboração,

Elizete Santos Balbino
Mestranda em Educação Brasileira/UFAL