

## UNIVERSITÁRIOS CEGOS: A VISÃO DOS ALUNOS E A (FALTA DE VISÃO) DOS PROFESSORES

SANTOS, Roseli Albino \*

MENDONÇA, Suelene Regina Donola \*\*

### RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivos analisar como os alunos com deficiência visual, matriculados no curso de Pedagogia de uma universidade do Vale do Paraíba, Estado de São Paulo, percebem a organização do espaço escolar e as condições de ensino oferecidas pela universidade, bem como analisar a atuação e as expectativas dos professores nesse processo de ensino. Os sujeitos da pesquisa foram três alunos com deficiência visual e oito professores. Para a coleta dos dados, foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa indicam como principais dificuldades enfrentadas no curso a falta de material adaptado às necessidades desses alunos, as condições arquitetônicas do prédio por não atenderem às normas de acessibilidade vigentes e o fato de os professores não estarem preparados para ensinar alunos com deficiência visual. A preparação dos professores do ensino superior para atender aos alunos que possuem essa deficiência tornou-se uma medida imprescindível.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Deficiência visual. Ensino superior.

---

\* Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1990), Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Participa do corpo docente do Departamento de Pedagogia e do curso de mestrado em Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais e Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

\*\* Possui graduação em Pedagogia com Habilitação em Deficiência da Áudio Comunicação pela Universidade de Taubaté (1981), Mestrado em Educação: Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Participa do corpo docente do departamento de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.



## ***BLIND COLLEGE STUDENTS: THE VISION OF STUDENTS AND (SHORT-SIGHTED) TEACHERS***

***SANTOS, Roseli Albino***<sup>\*</sup>

***MENDONÇA, Suelene Regina Donola***<sup>\*\*</sup>

### ***ABSTRACT***

*This research aimed to examine how students with visual impairments enrolled in the Pedagogy Course at a university in the Paraíba Valley, São Paulo State, perceive the organization of the school and the teaching conditions offered by the university and analyze the actions and expectations of the teachers towards students with disabilities. The subjects were three students with visual impairment (blindness) and eight teachers. For data collection, semi-structured interviews scripts were used. The survey results indicate that students consider that the main difficulty faced in the course was the lack of material tailored to their needs. The architectural conditions of the building did not meet the standards of the accessibility laws and the teachers were not prepared to deal with students with disabilities. The preparation of higher education teachers to teach students with disabilities has become an essential measure.*

***Key-words:*** *Inclusive education. Visual impairment. Higher education.*

---

<sup>\*</sup> *Bachelor's degree in education from the University of Taubaté (1990), Masters in Education: History, Politics, Society from the Pontifical Catholic University of São Paulo (2002) and Doctorate in Education: History, Politics, Society from the Pontifical Catholic University of São Paulo (2006). Teacher of the Department of Pedagogy and of the Master Course in Human Development: Training, Social Policies and Practices and Professional Master Course in Education at the University of Taubaté.*

<sup>\*\*</sup> *Bachelor's degree in Pedagogy in the Audio Communication of people with disabilities by the Universidade of Taubaté (1981), Master in Education: Educational Psychology from the Pontifical Catholic University of São Paulo (2002) and Doctorate in Education: History, Politics, Society from the Pontifical Catholic University of São Paulo (2007). Teacher of the Department of Pedagogy and Professional Master Course in Education at the University of Taubaté.*

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência nos diferentes níveis de ensino deve ser fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos e requer profundas transformações na concepção pedagógica, na formação de docentes e gestores escolares para romper com práticas educacionais que vêm, ao longo da história, reafirmando a dicotomia entre o ensino comum e o ensino especial, além de reiterar a incapacidade de aprender dessas pessoas.

A discussão sobre inclusão transcende às questões puramente de ordem legal e técnica do saber fazer, pois tocam em práticas que configuram a cultura da segregação escolar dos alunos com deficiência, práticas e visões que se encontram arraigadas nos professores: “Mexem nas práticas mais corriqueiras de nossa docência, mexem em nosso trabalho e conseqüentemente põem em xeque nossas crenças, valores e culturas” (ARROYO, 2004, p. 352). Por isso mesmo, é possível afirmar que a mudança da cultura dos professores e dos demais agentes da escola, especificamente em relação à inclusão de alunos com deficiência, nunca será feita sem conflitos, pois as formas de agir, pensar e sentir, e as crenças em relação a essas pessoas foram se formando e confirmando ao longo do tempo.

No atual momento de transição enfrentado pelas ações que pretendem atender à inclusão das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino cabe investigar as formas de atendimento educacional, sobretudo pelo estudo das práticas e das manifestações dos professores e alunos.

No que diz respeito ao professor, é possível que parte da cultura que compõe o modo como ele age se vincula àquilo que pensa, conhece e acredita. Nesse sentido, o modo como o professor enfrenta uma situação didática é dependente da sua individualidade em face do social, a partir da qual interpreta as situações que se lhe apresentam para sua ação.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos diferentes níveis do ensino regular se apresenta como uma situação nova para a maioria dos professores. Como eles têm reagido a essa nova realidade?

Os dados divulgados pelo INEP/MEC (2009) mostram que houve um aumento de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na educação básica entre os anos de 2003 a 2008. Em 2008, dos 695.699 alunos com necessidades educacionais especiais, 375.775 estavam matriculados nos sistemas comuns de ensino, enquanto 319.924 estavam

matriculados em estabelecimentos exclusivamente especializados e em classes especiais do ensino regular.

Também no ensino superior houve uma evolução importante quanto ao número de matrículas de estudantes com deficiências. Em 2003, o total de alunos matriculados foi de 5.078. Em 2004, 5.392. Em 2005, esse número passou para 11.999. Em 2009, passou para 20.019, de acordo com o Censo do Ensino Superior (INEP/MEC, 2009).

Por esses dados, pode-se concluir que há uma perspectiva de que nos próximos anos o crescimento das matrículas de alunos com deficiência no ensino superior cresça ainda mais. Assim, se antes a atenção voltava-se para a formação de professores para atuarem na educação básica, agora se estende também àqueles que atuam ou atuarão no ensino superior para atender à demanda de alunos com deficiência.

Nesse contexto de discussão, levantamos as seguintes questões: o que pensam os universitários com deficiência sobre a organização dos espaços físicos e das condições de ensino oferecidos pela universidade? Como os professores têm reagido quando se defrontam com estudantes com deficiência em suas turmas? Os professores têm procurado atender às necessidades especiais, adotando e buscando recursos para melhorar a aprendizagem? Estas perguntas são importantes para nortear esta pesquisa, uma vez que é cada vez maior o número de pessoas com deficiência que tem chegado ao ensino superior.

No contexto de discussão sobre educação inclusiva, é importante a realização de estudos que investiguem como a instituição de ensino superior tem se organizado para receber alunos que apresentem algum tipo de deficiência. Assim, esta pesquisa teve por objetivos analisar como os alunos com deficiência visual matriculados no curso de Pedagogia de uma Universidade do Vale do Paraíba, Estado de São Paulo, percebem a organização do espaço escolar e as condições de ensino oferecidas pela universidade, bem como analisar a atuação e as expectativas dos professores nesse processo de ensino.

## 2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Viñao Frago (2000) define a cultura escolar como modos de atuar que, sedimentadas ao longo do tempo, se interiorizam de um modo automático, não reflexivo, pelos professores e alunos. Essa cultura se expressa de maneira direta pelas ações desencadeadas no contexto escolar.

No que diz respeito ao professor, é possível que parte da cultura que compõe o modo como ele age se vincula àquilo que pensa, conhece e acredita. Nesse sentido, o modo como o professor enfrenta uma situação didática é dependente da sua individualidade em face do social, a partir da qual interpreta as situações que se lhe apresentam para sua ação.

Para Hargreaves (1998), o professor é peça fundamental na mudança educativa e no aperfeiçoamento da escola. Segundo esse autor, os professores não se limitam a transmitir o currículo; desenvolvem-no, definem-no e interpretam-no: aquilo que pensam, acreditam e fazem na sala de aula é que dá forma ao tipo de aprendizagem que oferecem aos alunos.

Viñao Frago (2000) aponta a evidência necessária de que, para haver mudanças, se considere a necessidade de recriar a cultura dos professores para alterar modos de pensar e atuar tradicionais, entendendo-se, antes suas características. Deve-se apontar o que aproveitar e o que alterar, apontando que as propostas legais não se implantam de modo linear na realidade escolar.

Na visão de Pacheco (1995), a investigação sobre o pensamento do professor fundamenta-se na teoria cognitiva, cujo foco é a identificação dos processos de raciocínio presentes na mente do professor quando este atua. Diante das tarefas que tem que executar, o professor se vê obrigado a processar informação e a tomar decisões, o que faz dele um profissional ativo.

Nesse sentido, não são suficientes determinações legais para a efetivação da educação inclusiva de pessoas com deficiência, pois parece haver uma tendência para reproduzir os esquemas de percepção que foram inculcados durante os anos de formação profissional e mesmo durante o exercício da profissão. Esses esquemas, objetivamente, expressar-se-ão como práticas que serão levadas a efeito na escola e, sobretudo, nas salas de aula pelos professores, tendo em vista, por um lado, a conservação da cultura escolar construída ao longo da história da educação especial no Brasil e, por outro lado, a possibilidade de reações diversas dos agentes diante do que se dispõe para eles. É possível, aqui, afirmar que os professores têm interiorizado formas de conceber o ensino, as quais regulam e orientam suas ações, podendo aqui evocar o conceito de *habitus*, de Bourdieu (1998), como um sistema de disposições duradouras e transponíveis que integram experiências passadas, ou seja,

[...] o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo tende, a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos

predecessores, ou simplesmente, os predecessores nos sucessores. (BOURDIEU, 1998, p. 113).

Assim, a partir das perspectivas de Viñao Frago (2000) e Bourdieu, (1998), é possível perceber que as mudanças requeridas, tendo em vista a inclusão escolar de alunos com deficiência, são bem mais complexas do que se imagina, pois parece haver uma tendência forte para a conservação das formas já interiorizadas tanto em relação à visão dos professores sobre esses alunos quanto aos procedimentos pedagógicos.

No que diz respeito ao aluno com deficiência, o estigma de incompetência e incapacidade que resiste ao tempo parece permanecer enraizado nas práticas sociais e educacionais vigentes.

Os estigmas produzidos pela sociedade foram cuidadosamente estudados por Goffman (1988). Segundo ele, a sociedade estabelece os meios para categorizar as pessoas, definindo padrões normais ou estigmatizados, classificando as pessoas de acordo com essa visão. Assim, o estigmatizado é aquele que não atende aos padrões previamente estabelecidos, sua maneira de ser não corresponde ao que é considerado normal na comunidade onde vive e, conseqüentemente, acaba não sendo aceito como membro efetivo e ativo dos processos sociais dessa comunidade.

O estigmatizado, por sua vez, incorpora o estigma, interioriza o preconceito com relação a si mesmo, o que acarreta uma baixa autoestima e autoimagem negativa e, assim ,

[...] os padrões que ele incorporou da sociedade maior tornam-no intimamente suscetível aos que os outros veem como defeito seu, levando-o inevitavelmente, mesmo que em alguns poucos momentos, a concordar, que na verdade, ele ficou abaixo do que realmente deveria ser. (GOFFMAN 1988, p.17)

Nessa perspectiva, a pessoa com deficiência, além das barreiras atitudinais e estruturais impostas pela sociedade, enfrenta, também, seus próprios preconceitos em relação às suas capacidades e possibilidades de agir e atuar na sociedade de forma autônoma.

Autores como Bueno (1999) têm chamado a atenção para a necessidade de políticas públicas educacionais sérias para a formação de professores com vistas à inclusão de alunos com deficiência nos diferentes níveis do ensino.

Oliveira (2005) fez uma pesquisa com o objetivo de identificar e analisar as práticas de ensino oferecidas a alunos com deficiência nos últimos anos do ensino fundamental e concluiu que ainda prevalecem práticas pedagógicas que, por não atenderem às necessidades reais dos alunos, reiteram sua incapacidade de aprender.

## 3 MATERIAL E MÉTODO

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade, foi acordado data e local para realização das entrevistas. Nesse momento, houve a apresentação da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a coleta dos dados foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas, sendo um para os alunos e outro para os professores.

Os sujeitos da pesquisa foram três alunos com deficiência visual (cegos) e oito professores que ministravam aulas no curso de Pedagogia no ano de 2009. Os alunos foram denominados pelas letras A, B e C. A aluna A e o aluno C cursavam o 1º ano de Pedagogia. Já o aluno B cursava o 2º ano de Pedagogia. A aluna A e o aluno B possuem deficiência visual congênita e o aluno C possui deficiência visual adquirida logo após o nascimento.

Os professores foram identificados pela letra P seguida de números, por exemplo, P1, P2... P8, sendo que, destes, três possuem Mestrado na área da educação, quatro possuem Doutorado na área da educação e um, Livre Docência.

Após leitura e categorização das entrevistas, para esta apresentação, foram elaborados dois eixos de análise, a saber: o aluno com deficiência visual e a organização do espaço escolar; deficiência e processos de ensino e aprendizagem.

Os trechos das entrevistas apresentados estão redigidos de acordo com a redação original, ou seja, foram menções feitas pelos alunos participantes.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### *4.1 O aluno com deficiência visual e a organização do espaço escolar*

A organização do espaço escolar é um dos aspectos a ser considerados no processo de inclusão. Nesta pesquisa, os sujeitos investigados destacaram as condições do espaço físico.

Os três alunos com deficiência visual foram unânimes em afirmar nas entrevistas, que as condições arquitetônicas do prédio onde funcionava o curso de Pedagogia não atendiam às normas de acessibilidade. O conceito de acessibilidade e sua exigência é previsto na legislação brasileira desde o ano 2000 na Lei no. 10.098 (BRASIL, 2000), tendo sido

aprimorado pelo Decreto Federal 5296/04 (BRASIL, 2004), logo em seguida, em 2006 pela Convenção Internacional da ONU (BRASIL, 2009) e atualizado e ampliado em 2015 pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Esta última define o termo em seu artigo 3º, inciso I:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Leiamos alguns comentários:

*[...] a estrutura física aqui do Departamento precisa se adaptar às exigências das normas de Acessibilidade [...] as adaptações são necessárias não só pro deficiente visual, oh vamo pensa no cadeirante, por exemplo. [...] Quando eu tô falando de adaptação quero dizer elevador, laboratório de informática tudo que vai facilitar o acesso aqui no prédio pro aluno (ALUNA A).*

É da competência do poder público aprimorar os sistemas educacionais, com o objetivo de garantir, além do acesso, a permanência, as condições necessárias para que a pessoa com deficiência seja incluída de forma plena e com qualidade. Para tanto, há necessidade de se eliminar as barreiras por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade.

*[...] a minha maior dificuldade no começo do curso foi eu precisar mudar pra sala de baixo, eu tava na sala de cima, só que daí o caminho, né, tem muita escada aí fica um pouco difícil ficar andando (ALUNO B).*

*[...] é meio complicado, tem muitas escadas, por exemplo, um cadeirante se ele quiser ir assistir alguma coisa na sala do auditório ele vai precisar que alguém leve ele no colo [...] no meu caso eu não encontro problema, porque eu tô acostumada a me locomover, a escada acaba atrapalhando um pouco toda a circulação até dos deficientes visuais (ALUNO C).*

Percebe-se que os alunos com deficiência visual conhecem seus direitos, pois apresentam em seus comentários, inclusive, as necessidades de pessoas com outros tipos de deficiência, mas não apontam as mudanças necessárias para facilitar a própria locomoção, adaptando-se, sem questionamentos, às medidas paliativas adotadas pela universidade. No entanto, como as autoras que fundamentam esta pesquisa apontam, o espaço não é alguma coisa neutra, indiferente ao indivíduo; ele o afeta por sua presença e aspecto, pelos estados de

ânimo que propicia, pela satisfação, ou não, que produz nos indivíduos que participam das atividades possíveis de serem realizadas nele e pelo tipo de vida que permite:

Além de ter uma determinada estrutura material condicionante e de ser do âmbito de nossas experiências, algumas vezes os espaços estão carregados de cultura, de significados coletivos que despertam naqueles que estão dentro deles, ou diante de sua presença, determinados valores e atitudes. (GIMENO SACRISTAN, 2005, p. 145)

Para Ribeiro (2004), o espaço escolar é um constructo gestado por múltiplos interesses, manifesto e oculto, que pode afetar a vida dos sujeitos e gerar inclusões e exclusões. Isto quer dizer que é um elemento significativo do currículo que, do ponto de vista de uma perspectiva mais crítica, abarca o conceito de currículo oculto, isto é, normas e valores que, embora não estejam explícitos, são transmitidos pela escola.

Assim, se a Universidade pretende realmente incluir alunos com deficiência visual, é preciso que os gestores, coordenadores e professores observem, analisem e reflitam sobre a disposição espacial da unidade de ensino como um todo, a fim de facilitar a locomoção desses alunos. Assim é que a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) deixa bem claro em sua letra o conceito de barreiras, que podendo ser de várias ordens, inclusive atitudinal, configura-se no impedimento da pessoa com deficiência de usufruir do seu direito à acessibilidade, inclusive na educação.

Todavia, nas manifestações dos sujeitos da pesquisa aparecem outras preocupações de grande relevância. Por exemplo: a Aluna A diz: [...] *Às vezes eu penso que a reforma das mentes é mais urgente do que as adaptações físicas e nisso eu vejo um grande desafio pra todo mundo, não é só a Universidade, mas a família e a sociedade.*

Quando a aluna A afirma pensar que a mudança de mentalidade é um aspecto mais urgente do que as adaptações físicas, sendo um grande desafio não só para a Universidade, mas também para a família e a sociedade, parece apontar que as atitudes de todos aqueles que estão implicados e comprometidos com o desenvolvimento de indivíduos de alguma forma diferem dos demais e podem interferir no processo de inclusão.

Segundo Arroyo (2004), as diferenças e a forma de ser desses estudantes mexem com as crenças tão enraizadas na prática docente. O novo, o desconhecido, traz uma sensação de ameaça até mesmo à identidade deste professor. “Os mestres percebem que os “novos” alunos tocam no seu dia-a-dia suas energias, suas rotinas, seu cansaço. Suas trajetórias. Suas identidades” (ARROYO, 2004, p. 174). Além disso, é possível que ainda existam resquícios

de uma cultura escolar e docente que se construiu ao longo do tempo em relação às pessoas com deficiência. A ruptura dessa cultura e constituição de uma nova cultura escolar e docente não se dará sem conflitos, pois

[...] podemos afirmar a cultura docente é um fator importante a ser considerado em todo projeto de inovação, pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.165).

## 4.2 Deficiência e processos de ensino e aprendizagem

Considerando que as políticas públicas contemplam a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, estabelecem também que esse aluno, além de ser aceito nas escolas, tem o direito de permanecer nesse espaço e para tanto, faz-se necessário que o estabelecimento de ensino proporcione condições reais de acesso ao currículo, proporcionando a efetiva participação nas aulas e, em consequência, um ensino de qualidade.

No que diz respeito às condições do ensino e aprendizagem, os três alunos destacaram a falta de materiais em Braille e o quanto o sucesso no curso depende exclusivamente de suas habilidades pessoais:

*Olha... a questão do material pedagógico foi meio difícil porque o material em Braille facilitaria muito e a ausência desse material atrasa muito o conteúdo. A questão pedagógica é o maior problema, pois, o material didático tinha que vir muito antes para nós, para mim o material em Braille ajudaria muito, afinal, a ausência desse material é o problema, pois, quando chega até nós o bimestre já tá terminando e isso dificulta nosso processo ensino- aprendizagem e aí a gente fica perdendo muito tempo. [...] Se a Universidade colocasse à disposição vários tipos de materiais porque daí cada um utilizaria aquilo que mais fosse propício à sua maneira de estudar. Olha, eu tenho me virado eu já falo demais então eu acabo dando um jeito de acompanhar as explicações fico perguntando se tiver como utilizar o computador melhor ainda porque daí já é o que eu faço mesmo. Até acho que o computador, os programas ia ajudar muito alguns deficientes visuais (ALUNA A).*

*[...] se perde muito tempo na faculdade com todo o atraso de material eu acho assim... se a faculdade abre inscrição pro vestibular pra deficiente então... ela que deveria providenciar os materiais com antecedência. Porque daí a gente fica esperando muito e atrasa tudo pra gente sem contar a demora que foi pra encontrar estagiária. Não sei se ninguém queria, eu, sei que a gente ficou esperando... esperando e nada de encontrar estagiária e o tempo passando. Eu acho que a faculdade tinha que pensar nisso de outro*

*jeito... fazer alguma coisa até aparecer a estagiária pra ajudar...Oh só sei que esse material tinha que chegar com antecedência das aulas pra daí sim a gente correr atrás daquilo que fosse preciso porque desse jeito nós já ia te na mão alguma coisa da aula que ia ser explicada (ALUNO B).*

*[...] pra ter acesso eu tenho que pegar os textos que os professores indicam daí a estagiária lê o texto pra eu poder ouvir e gravar. Não sei os outros mais eu utilizo esse método, pode até ter outro, mais no momento eu uso esse... Peço pra gravar as aulas. Eu vejo assim... o aluno também tem que demonstrar interesse, pra não ficar perdendo tempo, pra pode discutir o texto na sala. Eu uso mais texto dessa forma porque até agora só tem teoria mais ainda não vi nada na prática. Outra coisa que ficou difícil foi que não tinha estagiária... Não sei o critério que a Universidade usa pra escolher a estagiária só sei que demorou muito. Agora até tá mais fácil porque com a ajuda dela melhorou muito eu não precisei ir atrás, a Universidade mesmo arrumou alguém. Então agora eu vejo assim... conseguir uma estagiária, foi bom porque quando não tinha a gravação das aulas e transcrição dos conteúdos faz com que atrase mais todo o desenvolvimento pedagógico perdendo muito tempo (ALUNO C).*

A análise do conteúdo das respostas dos três alunos evidencia aspectos importantes referentes ao acesso do currículo pelos alunos com deficiência. Para esses alunos, a transcrição dos conteúdos das disciplinas do curso para o Braille assegura suas condições de acesso ao currículo.

A Universidade estudada nesta pesquisa oferece serviço de apoio a alunos cegos, selecionando estagiários bolsistas que realizam atividades como: leitura, transcrição, gravação de textos. Eles auxiliam na realização de diversas atividades acadêmicas, minimizando de forma significativa as barreiras de acesso ao currículo. Esta designação deste estagiário deve ser feita no início do ano letivo, para que coincida o início das aulas com a adaptação necessária dos alunos cegos ao ambiente universitário. No entanto, conforme relatado, a demora que vem ocorrendo traz muitos prejuízos aos alunos, principalmente em se tratando deste período inicial.

No parágrafo único do Art. 1º. da Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009 (CNE/CEB) encontra-se:

Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

O atraso na entrega do material a ser estudado no curso pode ser um indicador de que esses alunos não foram contemplados na proposta pedagógica do curso. Nesse sentido, as ações para atender a esses universitários são de “remendo” e falseiam a verdadeira inclusão. Mesmo com o apoio de estagiário para leitura e transcrição de textos, o problema parece esbarrar em questões burocráticas da instituição, o que parece indicar que as necessidades dos alunos com deficiência, em virtude das dificuldades da instituição, não são antecipadas e/ou priorizadas. Mesmo assim, os universitários interpretam essa estratégia como positiva.

A falta de formação dos professores para atuarem com os alunos com deficiência no ensino superior também foi mencionada. Devido à intensificação dos movimentos de defesa da inclusão destes alunos na escola regular, é possível que a preocupação inicial com a formação de professores fosse maior para os que atuassem nos anos iniciais do ensino fundamental. Com o desenvolvimento das políticas de inclusão e a existência de movimentos sociais em favor da inclusão de alunos com deficiência em todos os níveis de ensino, essa preocupação deveria ser extensiva, também, à formação do professor do ensino superior:

*[...] na relação com os professores eu vejo que pra um atendimento mais eficaz a Universidade devia capacitar todos os professores pra atender alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e não apenas professores né, mas, funcionários também, de maneira que todos tivessem informações das respectivas necessidades dos alunos (Aluna A).*

Percebe-se, por esse comentário, que a Aluna A tem conhecimento do que é necessário para que a inclusão de estudantes cegos no ensino superior ocorra de forma positiva. Pelos conteúdos das entrevistas dos sujeitos, no entanto, é possível deduzir que a instituição e os professores ainda não apresentam condições plenas para oferecer um ensino de qualidade para universitários com deficiência.

No que diz respeito às expectativas dos professores em relação aos alunos cegos, percebe-se que as manifestações dos mesmos (P3, P4, P6 e P7) apontam para fatores externos como os direitos das pessoas com deficiência e a falta de preparo para atuarem com esses alunos. Assim se manifestou o professor P3: “*Minhas expectativas são muito amplas. Espero que as pessoas com deficiência tenham cada vez mais seus direitos atendidos de maneira a conseguirem mais espaço e reconhecimento na sociedade.*”

A questão colocada referia-se à expectativa do professor em relação às possibilidades de êxito do aluno no curso, mas o professor não esclareceu quais seriam suas reais expectativas, limitando-se a indicar de forma genérica os direitos sociais da pessoa com

deficiência, não percebendo que sua atuação pode ou não contribuir para garantia desses direitos. Parece não ter ainda se dado conta de quão essencial é sua função de educador para a viabilização da inclusão no ambiente escolar. O professor parece não perceber que a estrutura oferecida pela Universidade, no que se refere à formação de pessoal, à disponibilização de recursos e à organização de um espaço acessível, é fundamental para a consolidação dos direitos estabelecidos, como podemos constatar nos outros depoimentos: *“a falta de preparo pra desenvolver um trabalho diferenciado, a carência de materiais específicos e a falta de conhecimento para adaptar os recursos que possuímos dificultam a inclusão”* (P4).

Assim como destacou o professor (P4), a crença na falta de preparação dos professores é um dos grandes obstáculos para que a inclusão ocorra. Esta é uma questão presente nos debates em relação à educação inclusiva em diferentes níveis de ensino e pode estar relacionada à concepção histórica de que somente o professor especializado estaria apto para atuar junto a estes alunos (JANNUZI, 2004). Os professores tendem a acreditar que o aluno com deficiência é tão diferente dos demais que o processo de ensino e aprendizagem exige habilidades específicas, o que nem sempre corresponde à realidade.

Os estudos produzidos por Vygotsky (1997) sobre as mais diferentes deficiências, na primeira metade do século XX, reuniram o mais positivo e progressista de tudo o que se escreveu no princípio daquele século sobre pessoas com deficiência e sua educação. Vygotsky (1997) elaborou uma orientação psicológica e pedagógica do processo de educação de pessoas com deficiência, constituindo um novo paradigma que atualmente tem contribuído para reflexões sobre os procedimentos de ensino que devem ser adotados diante da crescente diversidade nas escolas. Pode-se afirmar que Vygotsky (1997) já, naquela época, primeira metade do século passado, apontava os caminhos para a inclusão social das pessoas com deficiência. O germe das práticas voltadas à inclusão escolar já estava contido em suas ideias.

Vygotsky (1997) não enfatizava o caráter biológico da deficiência, e sim, o social; nesta medida, o desenvolvimento insuficiente que se observava nas pessoas com algum tipo de ‘defeito’ devia-se essencialmente à ausência de uma educação adequada e baseada em métodos e procedimentos especiais que permitiriam um desenvolvimento semelhante ao das crianças normais. Por isso, a compreensão dos conceitos de mediação, interação, zona de desenvolvimento proximal, nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial, elaborados por ele, são importantes para o desenvolvimento de métodos e procedimentos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos.

De acordo com essa concepção, nova para sua época, Vygotsky (1997) postulou que se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não consegue cumprir plenamente seu trabalho, então, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento deficiente desse órgão para criar sobre ele, ou sobre a função deficiente, uma superestrutura psíquica que venha a assegurar o funcionamento do organismo no ponto débil ameaçado.

Neste raciocínio, aplicando-se os métodos, procedimentos e técnicas específicas, as barreiras da deficiência são minimizadas e potencialidades são estimuladas, favorecendo o desenvolvimento da criança com deficiência.

Para Vygotsky (1997, p.107-108), “[...] la línea directriz en la psicología del ciego está orientada a la superación del defecto a través de su compensación social, a través de la incorporación a la experiencia de los videntes, mediante el lenguaje. La palabra vence a la cegueira.”

Suas ideias ofereceram importantes contribuições no contexto atual da inclusão para repensar as práticas pedagógicas historicamente centradas nas deficiências das pessoas sem considerar o caráter social da deficiência. Esta concepção que enfatiza os impedimentos do entorno mais do que a própria deficiência, e o importante papel da sociedade como atenuante destas barreiras e potencializadora do desenvolvimento da pessoa com deficiência, foi finalmente contemplado pela primeira vez na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU de 2006, incorporado como emenda constitucional no Decreto Federal 6949 de 2009 (BRASIL, 2009).

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, art. 1º).

Outro aspecto destacado pelos professores como facilitador do processo ensino-aprendizagem foi o apoio e o trabalho coletivo desenvolvido pelo Departamento de Pedagogia da Universidade. Os professores P4, P5 e P6 declararam que quando encontraram dificuldades tiveram apoio e ajuda dos colegas e do departamento, além de mencionarem a existência do projeto de apoio pedagógico especializado para os alunos matriculados na instituição. É preciso ressaltar a importância dessa atitude de ajuda entre eles para o desenvolvimento

profissional desses professores, pois a aprendizagem conjunta possibilita o desenvolvimento de competências, já que

[...] a colaboração e a colegialidade são consideradas pontos vitais entre o desenvolvimento das escolas e dos professores. As formas de colaboração e colegialidade que se traduzem numa tomada de decisões partilhadas e na realização de consultas [...] figuram seguramente entre os factores de processo que os estudos sobre a eficácia das escolas identificam repetidamente como estando correlacionadas com resultados escolares positivos (HARGREAVES, 1998, p. 209).

O autor aponta que faz parte da cultura docente, ensinar a sós, que o individualismo pode estar associado às incertezas do trabalho docente ou à autonomia em relação ao mesmo. Ressalta também que essa postura pode estar relacionada à cultura do local de trabalho. Adverte que a questão do tempo pode influenciar tais atitudes.

Para que haja mudança no ensino se faz necessária “uma redefinição fundamental dos papéis, responsabilidades e relações entre os alunos, os professores e os líderes das nossas escolas” (p. 274), num ambiente de colaboração repleto de confiança, essencial à aprendizagem e desenvolvimento.

Os professores sabem que o seu trabalho está mudando, e bem assim o contexto no qual o desempenham. Enquanto deixarmos intactas as estruturas e as culturas do ensino existentes, as nossas respostas isoladas a estas mudanças complexas e aceleradas limitar-se-ão a criar maiores sobrecargas, bem como uma maior intensificação da culpa, incerteza, cinismo e desgaste. [...] As regras do mundo estão mudando, [...] está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem (HARGREAVES, 1998, p. 296).

No sentido de mudar o comportamento, atitudes e práticas em relação ao aluno com deficiência na sala de aula, há necessidade de ouvir várias vozes, trocar experiências, dividir as conquistas e as dúvidas, lidar com os conflitos, estabelecendo redes de apoio, capazes de construir e reconstruir conhecimentos.

Quanto à adoção de métodos de ensino que atendam às necessidades específicas dos alunos, os professores se manifestaram de forma vaga. O professor P1 enfatizou as relações interpessoais: *“o essencial mesmo além do ensinar são as relações interpessoais. Se estas relações estiverem em nível ótimo, o aluno deficiente aprende: ele fica na aula, presta atenção e ele gostando, aprende.”*

Evidentemente que as relações interpessoais são aspectos muito importantes no processo de ensino e aprendizagem, mas não é suficiente. O professor não pode se esquecer que, devido à cegueira, o aluno requer, muitas vezes, ações pedagógicas diferenciadas das utilizadas com os alunos videntes, como adaptações de materiais, por exemplo. Nesse caso, a transcrição dos conteúdos em Braille, como mencionou a aluna A. O professor P4 adota o método oral, e o professor P6 evidencia que desconhece as possibilidades da pessoa cega e as adaptações que podem ser feitas para favorecer a aprendizagem do aluno, limitando-se, assim como o professor P4, ao uso da fala: “*No caso de sala com alunos com deficiência visual deixo de lado o uso de gráficos, tabelas, imagens. Procuro usar mais a fala*”(P6).

No entanto, não é preciso que se retirem esses elementos (tabelas, gráficos e imagens), pois se os gráficos e as tabelas forem feitos em relevo, a pessoa cega tem recursos táteis e psicológicos para perceber e interpretar as informações. Quanto às imagens, elas podem ser descritas oralmente uma vez que o estudante cego tem condições de formá-las mentalmente, pois “[...] las demás fuerzas y capacidades de los ciegos pueden funcionar plenamente [...]” (VYGOTSKY, 1997 p. 106). Segundo Vygotsky (1997), a deficiência, devido ao conflito que surge causado pela falta de correspondência do órgão ou a função com suas tarefas, pode se converter em força motriz para o desenvolvimento psicológico. No caso de haver superação da deficiência, além de vencer as dificuldades causadas pela cegueira esta pode ser transformada em talento. O autor menciona um caso de um indivíduo cego de nascença citado por Adleer (1927) que compilou um manual de geometria.

Cabe imaginar que enorme

[...] tensión debieron alcanzar em él las fuerzas psíquicas y la tendencia a la supercompensación, suscitadas por el déficit de la vista, para que no sólo pudiera vencer la limitación espacial que conlleva a la ceguera, sino también dominar el espacio em las formas superiores, accesibles a la humanidad sólo em el pensamiento científico, em las constucciones geométricas (VYGOTSKY, 1997, p. 103).

Pode ser que, por desconhecerem as possibilidades de superação da deficiência, os professores investigados não se sintam seguros quanto ao método de ensino a ser adotado para trabalhar com o aluno cego, por isso buscam de forma intuitiva adaptar suas aulas. No entanto, o desconhecimento das possibilidades reais de uma pessoa com deficiência visual parece limitar suas ações à utilização apenas da fala como meio de comunicação e aprendizagem. Outros ainda esperam que os próprios alunos os orientem, como é possível

observar no relato do professor P3: “*Sem nenhuma orientação para trabalhar com esse aluno, o que fiz simplesmente foi sentar ao lado dele e perguntei: o que você espera de mim?*”

## 5 CONCLUSÕES

Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de uma reflexão sobre a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior. Respondendo aos objetivos propostos para este estudo, quanto à forma que os alunos percebem a organização do espaço escolar e as condições de ensino oferecidas pela universidade, as manifestações destes sujeitos desta pesquisa indicam a necessidade de se repensar a formação de professores que atuam e atuarão no ensino superior com alunos com deficiência. A efetivação da inclusão não se restringe ao acesso desses indivíduos ao ensino superior, mas implica a reorganização da instituição quanto ao oferecimento de um ensino de qualidade.

Quanto ao segundo objetivo, qual seja analisar a atuação e as expectativas dos professores nesse processo de inclusão, depreende-se que a preparação destes professores do ensino superior para atender aos alunos com deficiência parece ser uma medida imprescindível para o sucesso desta empreitada. Como afirma Bueno (1997), as mudanças não se darão por decreto, principalmente, se essas mudanças forem complexas, como é o caso da educação inclusiva, que pressupõe uma transformação radical na estrutura escolar. No entanto, “Normalmente as estratégias políticas e administrativas que procuram desencadear a mudança educativa, ignoram, compreendem mal ou anulam os próprios desejos de mudança dos professores” (HARGREAVES, 1998, p.13).

Infelizmente, na nossa realidade educacional, a inclusão escolar de alunos com deficiência em todos os níveis ainda é um grande desafio. Os professores se deparam com alunos com deficiência, sem ter o mínimo de conhecimento sobre suas reais necessidades e que tipo de trabalho pedagógico deverão desenvolver. Alguns tentam, muitas vezes, fazer o papel de especialista e imaginar possíveis diagnósticos e soluções pedagógicas para as dificuldades apresentadas pelos alunos; alguns atribuem ao aluno a responsabilidade total pelo sucesso ou insucesso no ensino superior; outros os tratam como incapazes ou super-heróis, isentando-se de sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, consideramos que os professores devem participar ativamente de todo o processo de implantação da educação inclusiva, refletindo sobre suas experiências e conceitos

sobre os tipos de deficiência, de forma a se sentirem corresponsáveis pelo sucesso desse modelo educacional.

Os resultados da pesquisa apontam que a educação inclusiva não se efetuará apenas em função da existência de dispositivos legais. É necessário que os sistemas de ensino, em todos os níveis, se reorganizem para que possam oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos. Nesse contexto, é imprescindível a formação de professores comprometidos com a construção de uma escola aberta à diversidade. O repensar em alternativas, a busca de novos caminhos são atitudes esperadas. É a necessária cisão com o que está posto, a necessária abertura de fendas nas práticas existentes, abrindo novos espaços e redimensionando paradigmas, para que daí brote uma consistente estrutura inclusiva no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 5ª Ed. Petrópolis.RJ :Vozes, 1998 (p.83-125).
- BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: UNIMEP. v. 3, n. 5.(p.7-25), 1999.
- BRASIL. Lei 10.098 de 19 de Dezembro de 2000. Lei da Acessibilidade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 19 dez. 2000. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm)> Acesso em: 29 nov. 2015.
- BRASIL. Decreto n. 5296, de 02 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 02 dez. 2004. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-pe.html>> Acesso em: 30 ago. 2015.
- BRASIL. Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009. Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)> Acesso em: 28 ago. 2015.
- BRASIL. Lei 13146 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 06 jul. 2015. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)> Acesso em: 30 ago. 2015.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Portugal: McGraw-Hill, 1998.
- INEP /MEC. **Censo Educação Superior**- Inep, Geocapes/Capes e DIFES/SESu, 2009. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192)> Acesso em: 28 nov. 2015.
- JANNUZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, M. A. C. **Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos:** entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. 2005, (p.11-168). Tese (Doutorado Educação: História Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed. 2001.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, nº 31 p.103-118, jul/dez - 2004.

VIÑAO FRAGO, A. **Por una historia de la cultura escolar:** enfoques, cuestiones, fuentes. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia.** Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

**Artigo recebido em 12/05/2015.  
Aceito para publicação em 03/11/2015.**